

SOMMAIRE

INTRODUCTION	Page 2
CHAPITRE 1 : Environnement professionnel	Page 5
1.1 Le quartier	Page 5
1.2 La Maison Pour Tous	Page 11
1.3 Ma posture professionnelle	Page 19
CHAPITRE 2 : Le concept d'échec scolaire	Page 24
2.1 L'échec scolaire	Page 25
2.2 L'accompagnement scolaire, une réponse à l'échec	Page 34
2.3 L'approche de l'accompagnement scolaire à la MPT	Page 38
CHAPITRE 3 : L'action	Page 42
3.1 Construction et déroulement des ateliers	Page 44
3.2 Les protagonistes	Page 48
3.3 L'accompagnement scolaire comme espace de médiation	Page 58
CONCLUSION :	Page 64
BIBLIOGRAPHIE :	Page 65

INTRODUCTION

Dans notre société moderne, il reste encore des enfants en marge du système scolaire, des enfants qui vivent des situations d'échec scolaire. C'est à dire des enfants qui n'arrivent pas à suivre le programme scolaire, n'apprennent pas ce qu'ils sont censés apprendre, redoublent, sont orientés vers des filières dévalorisées ou quittent de façon prématurée l'école, sans maîtriser un savoir de base (lire, écrire, compter).

De nombreuses théories ont cherché à expliquer le phénomène. Parmi elles, l'analyse sociologique de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON¹ qui met en évidence les inégalités de chances de réussites scolaires en fonction du milieu social. Ils l'expliquent par l'héritage culturel dont vont bénéficier les enfants originaires des milieux les plus favorisés. L'école est, pour eux, inégalitaire dès lors qu'elle ne prend pas en compte cette "*part d'héritage*" et ceux qui n'ont pu en bénéficier. Cependant, ces différences socioculturelles ne peuvent pas, à elles seules, expliquer pourquoi un enfant décide, ou non, de travailler à l'école. Nous pouvons seulement constater qu'un certain nombre d'enfants échouent dans leurs apprentissages et qu'ils appartiennent souvent à des familles populaires. Pour autant, il nous paraît difficile d'attribuer l'échec de ces enfants à leurs seules origines familiales.

Dans notre conception traditionnelle de la socialisation, l'enfant s'intègre à la société, entre autre, par l'action conjointe de la famille et de l'école. C'est par ce processus qu'il va assimiler les valeurs, les grands principes ainsi que les normes d'un comportement socialement acceptées. C'est par l'acquisition du savoir qu'il va s'assurer une certaine maîtrise du monde, avoir la capacité de communiquer avec d'autres individus, vivre certaines expériences et devenir ainsi plus grand, plus sûr de lui, plus indépendant.

Si l'intégration des enfants, dans la société, est rendue possible par des actions complémentaires entre l'école et la famille, elle ne doit pas se limiter à ces deux seuls interlocuteurs. D'autres partenaires sont nécessaires car ils ne peuvent pas offrir à l'enfant tout ce dont il a besoin pour grandir et se développer. Cette complémentarité est fondamentale pour l'acquisition du savoir. Il va jouer un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant. Le savoir n'est pas seulement l'accumulation de contenus intellectuels enseignés à l'école. C'est également la maîtrise d'objets, d'outils, d'activités et la capacité à établir des relations avec les autres.

¹ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) – *Les Héritiers* – 1964.

C'est cette acquisition du savoir qui va permettre à l'enfant de grandir et de trouver sa place dans la société. C'est pourquoi les situations d'échecs que vivent certains enfants ne sont pas tolérables. Cependant, même si des enfants sont considérés comme étant en échec, cela ne signifie pas, pour autant, qu'ils n'apprennent pas. Seulement, nous vivons dans une société qui valorise principalement le savoir intellectuel, le savoir scolaire, au détriment des autres formes du savoir. C'est précisément sur ces enfants dits « en échec » qu'il convient de concentrer notre attention. C'est à dire en leur offrant l'opportunité de se développer selon l'ensemble de leurs potentialités. Il s'agit de légitimer toutes les formes de savoir en leur accordant du crédit pour qu'ils se sentent valorisés à travers leurs compétences. Ils pourront faire ainsi l'expérience de la réussite. Nous pouvons penser que cette expérience de la réussite leur donnera confiance et pourra avoir une incidence dans leur scolarité.

Aujourd'hui, en ma qualité de directeur-adjoint de la Maison Pour Tous/Salle des Rancy à Lyon 3^o, j'ai notamment la responsabilité de l'accompagnement scolaire. Cette fonction m'a amené à m'interroger sur le sens que cela a, pour notre association, d'intervenir dans ce domaine d'activité. La Maison Pour Tous étant implantée dans un quartier populaire de Lyon, nous sommes confrontés à des enfants du quartier qui connaissent des difficultés dans leur scolarité². La scolarité ne se résume donc pas au seul temps passé à l'école, mais englobe l'ensemble des temps permettant à l'enfant de découvrir, d'acquérir et de consolider les savoirs.

Dans ce cadre là, nous correspondons bien à la définition qui nous est donnée de l'éducation populaire et qui nous dit que c'est un : *“projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens”*³.

C'est pourquoi, j'ai souhaité faire porter mon expérience d'animation autour de l'accompagnement scolaire en partant de la problématique suivante : en quoi dans ma pratique professionnelle de responsable de structure d'animation et d'éducation populaire, une action visant à aider la réussite scolaire a-t-elle du sens ? A partir de cette problématique, je fais l'hypothèse que c'est la question du rapport au savoir, du plaisir d'apprendre qui va permettre à l'enfant de sortir d'une situation d'échec.

Donner du sens au savoir ne signifie pas simplement dire sa signification. C'est aussi faire l'expérience qu'il peut provoquer du désir en conséquence, mettre en mouvement un sujet qui lui trouve de la valeur. C'est finalement donner le goût, l'intérêt, le plaisir d'apprendre, c'est-à-dire lui faire découvrir la saveur du savoir. Pour cela, si nous voulons que l'enfant soit en mesure de se construire et de se développer selon l'ensemble de ses potentialités, il est nécessaire qu'il ait accès à d'autres espaces que l'école et sa famille.

² Nous entendons par scolarité, l'ensemble des repères nécessaires à l'enfant pour acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir être, nécessaires non seulement à sa réussite scolaire mais aussi au développement harmonieux de sa personne.

³ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, éditions Nathan, 1984.

En tant qu'association d'éducation populaire, nous pensons apporter à l'enfant un lieu de médiation éducative qui peut contribuer à son épanouissement, lui permettre de grandir et devenir adulte en le rendant responsable, autonome et en lui donnant accès à d'autres formes de pratiques culturelles, sportives et de loisirs.

Aussi, nous traiterons, dans une 1^{ère} partie, de l'environnement professionnel. Dans notre 2^{ème} partie, nous reviendrons sur les différents facteurs se rapportant à ce qui conditionne l'échec scolaire et sur la réponse apportée à travers les différents dispositifs d'accompagnement scolaire. Enfin, dans notre 3^{ème} partie, nous traiterons de l'action développée au cours de cette expérience d'animation et de son évaluation.

CHAPITRE 1

ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Arrivé au Printemps 1998 à la Maison Pour Tous, je me suis penché sur l'historique du quartier, de l'association, des adhérents qui la composent. Même si ce travail autour de "la mémoire" peut paraître quelque peu décalé par rapport à l'accompagnement scolaire, il est pourtant primordial. En effet, connaître les origines des individus, leur histoire, leur environnement permet d'être beaucoup plus pertinent dans ses analyses, sa façon de procéder.

1.1 Le quartier

Par bien des aspects, il s'agit d'un quartier atypique de la ville de Lyon. Tout d'abord, comment le nommer : Moncey, Guillotière, Place Gabriel Péri, Place du Pont ? Il n'est pas fréquent de recenser autant d'appellations qui désignent un même territoire. Ensuite, par la diversité des populations qui le composent et l'animent, il dénote du centre ville paisible de Lyon. Ici, le temps ne semble pas avoir de prise sur la vie du quartier : de jour comme de nuit, en semaine comme le dimanche, l'activité économique est dense et les rues sont très animées. Le phénomène n'est pas nouveau et en nous intéressant à son histoire, il nous est apparu que cela fait déjà plusieurs siècles que ce quartier populaire est un lieu très vivant.

Cet aspect chaleureux, convivial ne doit pas effacer l'autre aspect du quartier. La détresse sociale de certains de ses habitants, l'insalubrité de l'habitat font qu'il est aujourd'hui répertorié dans le cadre de la politique de la Ville et considéré comme étant une Zone Urbaine Sensible (ZUS 3°Ouest).

1.11 Historique du quartier⁴

Pour comprendre la richesse de ce quartier et de ce qui, aujourd'hui encore, alimente rumeurs et craintes, il est nécessaire de remonter le temps et de se pencher sur son histoire.

L'histoire de la Place du Pont est liée à l'urbanisation de la Guillotière à la suite de la construction d'un pont vers 1183. C'est la création du *pont du Rosne* qui a permis le développement des communications avec le Midi et les pays transalpins. Cet espace occupe une position stratégique puisqu'il se situe sur l'une des principales voies de communication, étant au débouché du seul pont sur le fleuve entre Macon (au nord) et Vienne (au sud).

Au fil des siècles, ce petit bourg devient un lieu très animé où transite tout le commerce en provenance du Languedoc, de la Provence, de Grenoble, de Chambéry, de Turin... A partir du 19^e siècle, la population croît très rapidement (en 50 ans, le bourg a gagné près de 60 000 habitants). C'est déjà le principal refuge des nouveaux arrivants car l'octroi étant moins élevé, les loyers y sont moins chers qu'à Lyon. C'est encore une banlieue marécageuse, insalubre, sous la menace des crues du Rhône.

Outre les activités commerciales pratiquées, le quartier est également le lieu des divertissements populaires (café, jeux, bals...) qui vont très vite avoir mauvaise réputation. Dans le même temps, la prostitution s'y développe d'une façon considérable. Dans les années 1830, on y dénombre jusqu'à 700 maisons de prostitution clandestines. Le nombre des prostituées est évalué à 1200. Le quartier est considéré, par la Préfecture, comme un véritable foyer de la délinquance lyonnaise. Le 24 mars 1852, la Guillotière jusque là indépendante devient un quartier de Lyon par décret préfectoral.

C'est principalement au lendemain de la 1^{ère} Guerre Mondiale que le secteur de la Place du Pont est devenu un pôle d'immigration. Italiens, Grecs venus travailler pendant la guerre, Arméniens chassés de Turquie pendant le génocide, Algériens, Marocains, Tunisiens... Les derniers arrivés sont les ressortissants asiatiques et les Turcs au début des années 1980.

⁴ D'après BEGAG (Azouz) - *Place du Pont ou la médina de Lyon* – Paris, Autrement 1997, H.S. n° 96, 83 pages.

1.12 La vie de quartier

Situé dans le 3^{ème} arrondissement de Lyon, sur la rive gauche du Rhône, le quartier de la Guill' bénéficie d'une situation géographique privilégiée. Il se place, en effet, entre deux pôles du centre de Lyon que sont la Presqu'île et la Part-Dieu. Cependant, au fil du temps, ce quartier à l'habitat vétuste a été délaissé par ses habitants traditionnels qui lui ont préféré les quartiers plus cossus de la Presqu'île. Ils ont ainsi laissé la place à une population moins aisée, issue de l'immigration.

Le quartier de la Place du Pont, quartier immigré, quartier populaire, quartier historique, reste l'un des derniers témoins actuels des différentes vagues d'immigration qui ont fait escale à Lyon, au fil des siècles. Russes, Allemands, Grecs, Italiens, Espagnols, Arméniens, Juifs, Bulgares, Maghrébins..., ont laissé dans le quartier (rue de l'Épée, rue Moncey, rue Villeroy, rue Marignan, etc.), le souvenir de leur entrée en ville, de leur exil. Sur cet espace singulier, convergent des mémoires multiples qui en font un véritable quartier populaire.

Depuis des siècles, la Place du Pont, surnommée aussi "place des hommes debout"⁵ est un lieu d'échanges, de discussions. Elle a longtemps joué le rôle de lieu d'accueil des immigrés. C'est encore aujourd'hui un espace de rencontres qui participe à préserver un certain équilibre dans la vie sociale des populations issues de l'immigration maghrébine.

Cette concentration d'immigrés et leur façon de vivre : commerces exotiques, boucheries halal (viande égorgée selon le rite musulman), échoppes de tissus, pâtisseries orientales, herbes aromatiques (coriandre, menthe...) en vente sur le trottoir, hammams, discussion en groupe sur la place... ont alimenté des rumeurs et des craintes à l'extérieur du quartier. *"Plus ils prenaient possession des lieux, plus croissait la stigmatisation à leur égard. C'est leur visibilité qui nourrit les discours sécuritaires, hygiéniques ou tout simplement racistes"*.⁶

Aujourd'hui encore, par les hommes qui le composent, qui l'animent, ce quartier reste le signe de ce formidable brassage culturel. C'est aussi un quartier qui intrigue et suscite craintes et suspicions. A un point tel, qu'élus et urbanistes ont toujours tenté de changer cet état de fait. Ce lieu chargé d'histoire porte les stigmates de l'insécurité. D'une certaine façon, il a préfiguré la situation des banlieues actuelles et il en porte encore le témoignage. C'est pourquoi les pouvoirs publics ont cherché, en vain, à aménager ce lieu conflictuel et complexe par des réarrangements urbains.

⁵ Parce que l'on y trouve toute la journée des hommes en train de discuter.

⁶ A. BEGAG, *Op.cit.*, p. 34 et 35

La ville de Lyon saisit l'opportunité de la cessation d'activité du magasin *Prisunic* en 1988, pour entamer la restructuration globale du quartier. Le projet du CLIP (Centre Liberté Péri) est alors engagé. Il s'agit de la construction d'un bâtiment de 45 mètres de haut avec une façade miroir. Les travaux sont engagés en 1993 pour un coût total de 100 millions de francs, mais en réduisant de 9 étages la hauteur prévue de l'immeuble. Derrière cette construction, le projet (aujourd'hui abandonné) prévoyait la percée d'une artère, dans le prolongement de la rue Moncey, entre Bellecour et la Part-Dieu.

L'engouement pour ce projet novateur se fait attendre. Sur fond de crise immobilière, la commercialisation du CLIP est un échec. Pour faire changer les choses, la Ville a investi 63 millions de francs. Aujourd'hui, loin d'avoir créé une nouvelle dynamique dans le quartier, le CLIP l'a un peu plus isolé du reste de la ville. Malgré tout, il semble que la richesse historique et culturelle soit restée plus forte que la volonté politique. En effet, si l'objectif de faire fuir la population est partiellement réussie (officiellement, 1400 personnes avaient quitté le quartier en 1989 et 2500 devaient le faire au rythme de 500 par an), la persistance des aménageurs et des élus n'a pas suffi. Les hommes debout sont toujours bien présents. Même la place Gabriel Péri (qui porte officiellement ce nom depuis 1947) n'est jamais nommée ainsi par ses habitants qui lui préfèrent l'appellation de *Place du Pont*. Pour comprendre l'origine de cette appellation, il faut rappeler que le Rhône n'était pas *domestiqué* comme aujourd'hui et que ses crues importantes ont obligé la construction d'un pont très long dont les dernières arches se situaient sur l'actuelle place.

En 1998, un autre projet de requalification de Moncey voit le jour, mettant fin à dix années d'attente. Une nouvelle dynamique est lancée depuis. Elle s'appuie sur la concertation des habitants autour du projet de quartier. Il n'est désormais plus question de démolition mais de réhabilitation de l'habitat. La poursuite de l'axe Moncey a été définitivement abandonnée pour privilégier l'aménagement de l'îlot St Jacques en un vaste espace public. L'aménagement de cet espace permettra une diversification des usages (rencontres, repos, jeux...) et offrira sécurité et confort à la sortie de l'école Paul Painlevé. Les travaux sont actuellement en cours de réalisation et devraient être achevés au printemps 2001.

En 1985, à la suite de l'effondrement d'un escalier dans un immeuble de la rue Villeroy, la Ville débloque des crédits pour améliorer l'habitat. Mais les travaux entrepris ne permettront de mettre aux normes que quelques immeubles. Les indécisions politiques n'ont pas permis plus d'efficacité. Sachant que certains immeubles seraient rasés, des propriétaires et syndicats ont préféré attendre et laisser pourrir les bâtiments plutôt que d'effectuer les travaux.

Ici, certains enfants sont encore menacés par le saturnisme en raison de l'existence de tuyauteries de plomb vétustes. Près de 55% des bâtiments n'ont toujours pas été mis aux normes et sont dans un état déplorable. Pourtant, de nombreuses familles y vivent encore. Tous les appartements ne sont pas équipés de salles de bain. Il n'est pas rare que certains jeunes profitent d'être en activité à la Maison Pour Tous pour prendre une douche.

Tous ces éléments font que ce quartier est le seul du centre ville à être classé Zone Urbaine Sensible (ZUS) dans la politique de la ville. Depuis 1993, une équipe du Développement Social Urbain (DSU) est en place. Elle coordonne les actions menées par les différents acteurs sociaux et apporte un soutien financier par le biais du contrat Ville.

1.14 Un quartier en Zone Urbaine Sensible (Z.U.S.)⁷

La ZUS 3^{ème} Ouest, délimitée par le cours Gambetta, le cours Lafayette et l'avenue Garibaldi, fait partie des quartiers centraux de la rive gauche. Il comprend des sous-quartiers aux identités bien différentes : Gabriel Péri, Paul Bert, Voltaire, Guichard, quais du Rhône, Préfecture, les Halles, Moncey. La diversité de ces quartiers et la mixité de leurs fonctions (habitats, commerces et artisanats, emplois) représentent une richesse du centre ville de Lyon. Le 3^{ème} Est accueille une population plus aisée que le 3^{ème} Ouest. Sur le quartier de Montchat, l'habitat est davantage individuel, résidentiel et pavillonnaire, alors que le quartier de la Vilette est plus populaire.

Le 3^{ème} arrondissement avec 83 000 habitants est le plus peuplé de Lyon. A lui seul, il représente l'équivalent des 1^{er}, 2^{ème} et 4^{ème} arrondissement réunis. Depuis le recensement de 1990, il a gagné 15 000 habitants, soit une croissance de plus de 20 %. Le revenu annuel moyen des foyers est de 101 600 F en 1995 contre 98 700 F en moyenne à Lyon. C'est l'arrondissement qui connaît le revenu net moyen le plus élevé par rapport aux arrondissements accueillant des ZUS (1^{er}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}). La moyenne est élevée du fait de la présence, dans le quartier de Montchat, d'une population relativement aisée.

La ZUS est située à la fois sur le Nord et l'Ouest du 3^{ème} arrondissement. Ce sont les problématiques de l'habitat et du tissu urbain qui ont déterminé le classement de la Guillotière dans le Contrat de Ville en 1994. La proximité des quartiers de Moncey/Voltaire sur le 3^{ème} arrondissement a entraîné le regroupement des deux secteurs en une seule ZUS.

Au recensement de 1990, 28 % de la population est d'origine étrangère, dont 24 % hors de l'Union Européenne. Les moins de 20 ans représentent 21 % de la population (contre 26 % sur l'agglomération). On observe une forte représentativité des catégories socioprofessionnelles ouvriers et employés : 33 % des ménages.

Selon la Caisse d'Allocation Familiale (CAF), 3 088 ménages sont allocataires, soit une couverture de 76 % et 859 ménages disposent de " bas revenus ". 88 % des ménages allocataires bénéficient d'une aide au logement.

Ainsi, sur ce grand arrondissement de Lyon, se côtoient des habitants aux origines socioculturelles contrastées : des plus privilégiées aux plus modestes. C'est justement cette diversité de population qui fait la richesse de ce territoire. Il est d'ailleurs intéressant de voir comment la MJC du quartier a su évoluer en tenant compte ou non de ces spécificités.

⁷ Sources : bilan évaluation du Contrat de Ville 1994-1999. Premiers éléments de synthèse. Groupe de travail du 7 Juin 1999 avec différentes associations et structures du quartier dont la Maison Pour Tous. 37 pages.

1.2 La Maison Pour Tous

1.21 Histoire et évolution des M.J.C. en France⁸

Avant 1936

Dès la fin de la Première Guerre Mondiale, la nécessité d'ouvrir les yeux de la jeunesse par des rencontres, voyages, échanges divers, s'est imposée. C'est à partir de là que se sont créées les Auberges de Jeunesse. Ces dernières, en développant une pédagogie innovante ont initié la plupart des principes qui feront les futures Maisons des Jeunes :

- Autonomie des jeunes, vie collective et sociale sur la base de valeurs de démocratie, de fraternité, de tolérance, de mixité, sans notion de hiérarchie.
- Rencontre entre les différentes classes sociales.
- Action pédagogique appuyée sur un équipement et la présence d'un permanent qui deviendra un professionnel en gestion et en animation.

1936 – 1946

L'Etat va se faire plus présent en posant les premiers jalons d'une volonté politique en direction de la jeunesse et des loisirs. C'est à cette époque que Léo Lagrange ébauche son projet de club de loisirs.

En 1940, un Secrétariat Général à la Jeunesse est créé et dès septembre 1940, l'Etat met en place une politique de la jeunesse fondée sur trois dispositifs : les écoles de cadre, les chantiers de jeunesse, les Maisons de Jeunes.

Rhône-Alpes fait figure de leader dans l'implantation de Maisons des Jeunes avec plus du tiers de celles créées en Zone Sud. Le 4 octobre 1944, André Philip crée à Lyon "*la République des jeunes*". Le patrimoine des Maisons de Jeunes lui est transféré. Aidé des différents mouvements de jeunesse, l'Etat développe les Maisons devenues "des jeunes". Leur action est principalement orientée vers l'éducation à l'expression, la formation du sens critique, la formation du citoyen par toutes les activités de loisirs possibles en matière de sport, culture, etc...

⁸ D'après DREANIC (Gilles), Directeur de l'UNIREG. Document interne, 8 pages.

Les années 1950

Stagnation du développement des MJC. Les différents gouvernements de la IV^{ème} République accordent peu d'intérêt à l'éducation populaire.

Les années 1960

Elles sont marquées à la fois par une forte expansion des MJC et par l'apparition des premiers conflits internes. La Maison Pour Tous / Salle des Rancy a été fondée à cette période, en 1962. Le développement des MJC à cette époque s'explique par l'accroissement de l'urbanisation, l'arrivée massive de jeunes issus du boom démographique de la fin des années 1940 et par l'augmentation de la consommation de loisirs.

C'est également à cette époque qu'est créé le Haut Commissariat à la Jeunesse (1958) qui se donne pour objectif d'associer les jeunes aux réalisations du pays, au moyen d'une politique d'animation, d'expression. Maurice Herzog, Secrétaire d'Etat, apporte un soutien total et efficace au développement des MJC. De 206 en 1959, leur nombre passe à plus de 1 000 en 1968. Elles sont animées par 420 Directeurs professionnels.

Sur fond de querelles politiques et de lutte de pouvoir, s'opère la scission au sein de la Fédération Française des MJC. Lucien Trichaux crée le 4 avril 1969 l'Association des Présidents des Régions (APREREG) qui deviendra un an plus tard l'UNion REgionale (UNIREG) à laquelle est affiliée la Maison Pour Tous.

Les années 1970

Les méthodes pédagogiques évoluent. Le terme d'animation socioculturelle est préféré à celui d'éducation populaire. Les adultes prennent une place de plus en plus importante au point que l'appellation Maison Pour Tous remplace progressivement celle de MJC.

Les années 1980

L'évolution se poursuit. Les MJC s'institutionnalisent et perdent peu à peu du militantisme qui les animait. Elles répondent aux besoins de consommation et de loisirs tout en s'ouvrant aux nouvelles techniques.

Les années 1990

Nouvelle crise institutionnelle : six régions quittent la FFMJC et fondent une troisième fédération provisoirement intitulée Association de Recherche d'Etude et de GEstion Sociale du champ socioculturel et des MJC (AREGES).

L'UNIREG s'interroge sur la réelle utilité sociale des MJC et lance une vaste réflexion qui aboutira en 1992 à l'adoption d'une charte qui redéfinit les missions et les priorités des MJC (cf. : partie 2.1.2). C'est sur ces nouvelles bases que s'opère un rapprochement avec l'AREGES qui aboutit à la création de la confédération des MJC de France le 23 octobre 1994.

En Rhône-Alpes où cohabitent trois fédérations : FRAG à Grenoble, FRAL à Lyon et UNIREG, un processus de rapprochement est engagé et s'est concrétisé par la constitution d'une seule fédération régionale en 2000 : les MJC en Rhône Alpes.

1.22 La Charte des M.J.C.⁹

Les M.J.C ont pour objectif de favoriser l'autonomie et l'épanouissement des personnes. Elles participent au développement de l'éducation populaire. Elles permettent à tous un accès à l'éducation et à la culture. Elles coopèrent à la construction d'une société plus juste, plus solidaire permettant de lutter contre toutes les formes d'exclusion. La démarche démocratique des M.J.C. encourage l'initiative des participants, favorise la prise de responsabilités et aboutit à une citoyenneté plus active

Une des priorités des M.J.C. est l'action éducative en direction des jeunes. Elles favorisent le transfert des savoirs et expériences entre générations et encouragent les expressions et pratiques culturelles de l'ensemble de la population. Elles sont aussi des lieux vivants de création et de découverte permettant une action proche du terrain.

Les M.J.C. sont ouvertes à tous. Respectueuses des convictions personnelles, elles respectent le pluralisme des idées et les principes de la laïcité, mis en avant dans les valeurs républicaines. Elles contribuent au maintien des liens sociaux dans la ville, le quartier, le village. Cet enracinement n'est possible que si les M.J.C. participent à des actions favorisant le développement local, en partenariat avec les collectivités locales et territoriales. Elles œuvrent pour l'intérêt général et sont des lieux de médiation sociale.

⁹ Extraits de la charte des MJC, adoptée en 1992.

Les Unions et Fédérations Régionales des MJC, les MJC locales adhérentes sont démocratiques par leurs statuts. Elles sont garantes d'une pratique et d'une conception active de la démocratie au quotidien. Les débats d'idées favorisent l'initiative, l'innovation et l'expérimentation sociale.

Les M.J.C. sont originales par la variété de leurs expériences. Avec compétence et professionnalisme, les élus, salariés et bénévoles veillent à l'actualité de leurs offres de service en matière de loisirs, d'insertion, d'animation et de formation.

1.23 Présentation de la Maison Pour Tous

En 1962, à la suite d'une forte demande des associations du quartier, est créée la MJC de la Guillotière. Elle dispose de 200 m² (mis à disposition par la mairie) et compte, à ses débuts, environ 300 adhérents. Ses locaux sont utilisés pour différentes activités (culture, sports) ainsi que par des associations. Ce n'est qu'à partir de 1978 que le nouveau Directeur ouvre la MJC sur le quartier : développement autour des jeunes, club 3^{ème} âge (plus de 300 personnes).

En 1985, la MJC compte plus de 1200 adhérents dans la même superficie. A la suite de nombreuses pétitions d'habitants du quartier, la Mairie met en place la construction d'un nouveau bâtiment. Les travaux sont terminés en 1987 et la MJC prend désormais le nom de Maison Pour Tous (MPT)/Salle des Rancy. Ce changement de nom a été souhaité pour affirmer que la structure ne s'adresse pas exclusivement aux jeunes, mais à toutes les tranches de la population. Les locaux comptent 14 salles d'activités dont un gymnase, un Dojo (salle pour la pratique des arts martiaux), une salle de poterie, plusieurs salles de danse, un laboratoire pour la photographie... La MPT a également une salle de spectacle de 100 places, baptisée salle des Rancy, en hommage au cirque Albert Rancy qui existait auparavant dans le quartier.

La Maison Pour Tous est une association loi 1901, affiliée aux MJC en Rhône-Alpes. D'après ses statuts, elle se donne pour objectif *“d'offrir à la population, aux jeunes comme aux adultes, la possibilité de prendre conscience de leurs aptitudes, de développer leur personnalité et de se préparer à devenir les citoyens actifs et responsables d'une communauté vivante. Elle assure par ailleurs la formation d'animateurs”*¹⁰. La ville de Lyon est propriétaire des locaux et met à disposition un gardien et un agent d'entretien.

¹⁰ D'après les statuts de la MJC du 20 octobre 1962

A l'heure actuelle la MPT a 2 800 adhérents ce qui la place en première position des MJC de Rhône-Alpes. Nous sommes à saturation en terme d'accueil du public et il apparaît nécessaire de réfléchir à la création d'un autre équipement à caractère socioculturel pour répondre à la demande. Cette année, nous avons mis en place un système de liste d'attente pour les activités complètes. Plus de 400 personnes attendent qu'une place se libère. Il faut d'ailleurs souligner que le 3^{ème} arrondissement, malgré sa taille et le nombre de ses habitants (soit une ville comme Annecy), ne compte que deux équipements de ce type (contre 7 dans le 5^{ème} arrondissement).

1.24 Le public

La situation géographique de la MPT fait qu'elle draine un public très varié : familles en difficulté (proximité avec la Place du Pont), employés, cadres, étudiants, chômeurs, retraités. Ce sont en majorité des personnes du 3^{ème} et dans une proportion moindre du 7^{ème} (population cosmopolite) qui la fréquentent. Cela a pour conséquence un véritable brassage d'ordre culturel, social, géographique. Sur nos 2 800 adhérents, 56 % sont du 3^{ème} arrondissement et 18 % du 7^{ème}. Quant aux autres, ils se répartissent sur le reste de l'agglomération.

Cette mixité appelle à la vigilance. En effet, compte tenu de cette diversité du public, il faut toujours veiller à ce que les activités proposées ne soient pas « sélectives » et que tout le monde puisse y trouver sa place. C'est aussi une formidable richesse car cela permet à des individus d'origine sociale, ethnique, différente de se retrouver, de se connaître autour d'activités fédératrices. L'une des forces de notre association est d'accueillir toutes les tranches d'âges et catégories sociales. Même si les échanges restent peu nombreux, il y a cohabitation dans un respect mutuel. Nous avons ainsi trouvé un équilibre entre le ghetto des jeunes et leur exclusion.

1.25 Fonctionnement

L'association propose un panel d'activités (136 cours hebdomadaires) qui se déclinent en trois secteurs :

- Enfance (18 activités, 39 cours hebdomadaires)
- Jeunes (12 activités, 16 cours hebdomadaires)
- Adultes (44 activités, 81 cours hebdomadaires)

La salle des Rancy permet une programmation culturelle riche et variée. C'est au total près de 4 500 entrées public réalisées dans l'année. Elle donne l'occasion aux habitants de découvrir des spectacles inédits et aux jeunes artistes de se faire connaître. La salle est aussi mise à la disposition de différentes troupes (amateurs ou professionnelles) leur offrant ainsi la possibilité de répéter dans de bonnes conditions. Depuis quatre ans, un festival de théâtre amateur est organisé au début du mois de Juin : *Full aux amateurs*.

L'association est animée par 13 permanents et 59 animateurs d'activités. Le chiffre d'affaire dépasse les 4 millions de francs. Globalement, la participation de nos adhérents couvre les 2/3 des dépenses et les subventions 1/3. La Maison Pour Tous est l'une des MJC de la région ayant le plus fort taux de financement interne. Les subventions de la ville de Lyon représentent 26 % ; si nous ajoutons les subventions en nature, le financement serait de 50 % et la participation des adhérents ne serait alors que de 44 %.

Le résultat de l'exercice 1999 / 2000 se traduit par un résultat déficitaire de 4 800 francs. Il s'explique par le non versement de la ville de Lyon du financement complémentaire du Pôle Relationnel Jeunes. Une amélioration de la situation financière est évidemment nécessaire pour donner à la MPT une liberté de manœuvre dans le choix de ses priorités et assurer son avenir.

Même si ce résultat n'est pas catastrophique, la situation reste difficile faute de réserves pour faire face au décalage entre les rentrées et les sorties d'argent.. Cette situation se traduit par un fonds de roulement largement négatif au 31 août car la trésorerie disponible n'est pas suffisante pour couvrir les sommes à payer et les réserves totales ne financent qu'une partie du mobilier et du matériel.

Secteur enfance

Le centre de loisirs fonctionne les mercredis et vacances scolaires. Ce sont 271 enfants différents qui ont fréquenté le centre de loisirs la saison dernière. Ils sont environ 70 de 4 à 13 ans à venir les mercredis, ils sont parfois plus de 100 durant l'été. Des camps sont organisés tout au long de l'année.

La MPT travaille en partenariat avec une école publique du quartier. Le groupe scolaire Paul Painlevé (situé en plein cœur du quartier, vers l'îlot St Jacques). Depuis plusieurs années des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS) qui ont remplacé les Animations Educatives Péri Scolaire (AEPS) et les Réseaux Solidarité Ecole (RSE) sont mis en place. C'est au total quatre groupes d'une quinzaine d'enfants qui fréquentent, chaque semaine, ces ateliers.

La MPT est également prestataire de service pour certaines écoles, en mettant à disposition ses intervenants (éveil musical, escrime, chorale...). Les activités sont la plupart du temps en lien avec le projet de fin d'année de l'école.

Secteur jeunes

En 1994, l'équipe du DSU, en constatant le désœuvrement des jeunes du quartier, propose à la MPT de créer un secteur animation de rue. Beaucoup de jeunes traînent dehors, livrés à eux-mêmes. L'objectif est avant tout de prendre contact avec ces jeunes, dans la rue.

En 1995, la MPT met en place un Pôle Relationnel Jeunes sur le quartier. Des animations sont mises en place pour les adolescents (13-17 ans). Après des débuts difficiles (plusieurs animateurs se sont succédés au poste), la MPT décide d'embaucher sur ses fonds propres une troisième personne pour créer une véritable équipe.

Le secteur jeunes commence à fonctionner. L'été 1996, une cinquantaine de jeunes de 13 à 17 ans ont fréquenté la MPT. Des chantiers, des camps, des sorties sont organisés. Un réel partenariat avec les associations du quartier s'organise. La violence de certains jeunes s'estompe peu à peu. Une relation de confiance s'installe, un travail de longue haleine commence.

Longtemps, la MPT a eu une politique culturelle qui ne prenait pas en considération la demande des jeunes du quartier. Aujourd'hui encore, la MPT garde auprès de certains jeunes cette image négative d'une association réservée à

une catégorie aisée de la population. Récemment, un jeune me disait : “*la MPT c’est pour les bourgeois, la preuve c’est écrit carte bleue acceptée sur la porte !*”. C’est donc un travail de tous les jours d’expliquer aux jeunes qu’ils ont toute leur place dans la maison dans la mesure où ils respectent les règles de fonctionnement.

Secteur adultes

La MPT propose de nombreuses activités, destinées aux adultes, qu’elles soient sportives, artistiques, manuelles, culturelles, à des prix attractifs. Nous accueillons également un club de retraités (il a fêté ses 26 ans cette année). Ce club propose du chant choral, de la danse folklorique et de salon ainsi que des sorties touristiques et culturelles.

En fin d’année, la MPT organise “*les Rancy font leur cirque*”, une semaine de spectacles dans laquelle les différentes activités présentent le fruit de leur travail. La MPT encourage également les productions artistiques. C’est ainsi que la chorale, composée de près de 140 personnes, a édité son propre compact disc. De plus, nous accueillons, chaque année, 12 expositions (peintures, photographies) d’artistes de l’agglomération. Enfin, nous avons plusieurs formations musicales et théâtrales en résidence à la MPT.

Nous travaillons également en partenariat avec 9 associations du quartier avec qui nous réalisons différents projets d’animation (fête de quartier, sorties familiales, soirée théâtre...). Nous hébergeons aussi des associations comme l’ASSFAM et le GRETA qui proposent leurs interventions aux habitants du quartier dans nos locaux.

1.3 Ma posture professionnelle

1.31 Mon rôle à la Maison Pour Tous

Je suis embauché depuis le mois de mars 1998 à la Maison Pour Tous / Salle des Rancy en qualité de directeur-adjoint. Cette fonction m'oblige à une certaine polyvalence. J'ai un champ d'action assez vaste. Je dois être opérationnel sur tous les secteurs, c'est-à-dire savoir ce qui s'y passe, quelles sont les difficultés rencontrées, en rendre compte au directeur et être en mesure de remplacer le responsable à tout moment.

Concrètement, cela donne un métier passionnant dans la mesure où, d'une semaine sur l'autre, l'activité va être très différente. Il peut aussi bien s'agir de faire du recrutement, de monter des projets et les défendre devant les financeurs que d'animer la commission qui travaille sur le projet associatif de la MJC.

C'est en même temps assez exigeant dans la mesure où il est difficile d'être instantanément opérationnel. Cette fonction appelle également à servir d'interface entre le personnel et la direction. Ce rôle n'est pas toujours évident à tenir, surtout en cas de conflit. J'ai été amené à jouer ce rôle à la suite d'un important conflit de personnes. Arriver à ne pas trahir la confiance des uns et des autres, à trouver un terrain d'entente qui soit favorable tant aux intérêts des individus qu'à ceux de la maison, relève parfois d'une alchimie délicate.

1.32 Mon rôle dans l'accompagnement scolaire

Je suis plus particulièrement chargé de définir un projet en rapport avec le projet associatif de la MJC et de le défendre auprès des partenaires. Cela implique des rencontres avec les différentes associations du quartier œuvrant dans ce secteur d'activité et bien évidemment l'école avec laquelle nous avons tissé des liens étroits.

Cela passe par le recrutement et l'animation d'une équipe de six personnes. De faire vivre avec elle ce projet et de veiller à évaluer le sens de notre action par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixés.

J'ai fait le choix d'entreprendre une formation avec le Centre Ressource Enfance Famille Ecole (CREFE) de l'Ain et du Rhône pour enrichir ma pratique et la confronter à celle des autres.

Nous recherchons aussi une certaine cohérence d'action à l'échelle du quartier. Il y a en effet beaucoup d'opérateurs d'accompagnement scolaire avec des approches très différentes. Nous avons alors un rôle important d'information tant auprès de nos partenaires, que des familles qui nous confient leurs enfants, pour leur expliquer le sens de notre action.

J'ai souhaité faire porter mon expérience d'animation autour de l'accompagnement scolaire car il me semble qu'il s'agit là d'une activité significative qui s'inscrit bien dans la démarche d'éducation populaire de la Maison Pour Tous.

Aujourd'hui, nous pouvons dire que notre équipement fonctionne bien. L'indice de satisfaction de nos adhérents est satisfaisant et nous refusons chaque année de nombreuses personnes malgré les quelques 70 activités que nous proposons. Malgré tout, le bilan reste mitigé. Nous répondons plus à une demande de consommation qu'à une demande sociale. Si nous n'y prenons pas garde, notre rôle d'association d'éducation populaire se résumera à l'accueil d'individus venant consommer une activité à moindre coût grâce aux subventions dont nous bénéficions. Qu'est ce qui nous distinguera alors d'un gymnase club ?

Bien sûr, dans notre société d'hyper consommation, il n'est pas choquant de proposer ce type d'activités. En revanche, en tant que MJC, nous nous devons de dépasser ce stade et faire en sorte que l'activité soit prétexte à la rencontre, à l'engagement dans des projets collectifs. C'est pourquoi, nous avons cherché à définir de nouvelles orientations dans le cadre de notre projet associatif. Cette démarche a débuté il y a un an avec la mise en place d'une commission issue du conseil d'administration et de salariés. Ce projet s'est finalisé lors d'une réunion de travail réunissant l'ensemble des administrateurs et des salariés, en octobre 2000. A travers ce projet, l'objectif est de nous donner un outil de travail définissant la politique de notre association dans un moyen terme. Il s'articule autour de cinq axes prioritaires.

- Secteur adolescents : notre volonté est d'offrir un lieu éducatif structurant pour accompagner les jeunes dans leur vie en les rendant responsables et autonomes.
- Animations locales : contribuer à l'animation du quartier.
- Secteur enfants : poursuivre l'action menée dans le cadre du centre de loisirs, des ateliers d'accompagnement scolaire, des activités avec les écoles, tout en privilégiant les relations avec les familles.

- Salle des Rancy : travailler à la reconnaissance d'un lieu reconnu d'expression culturelle.
- Animation globale et activités : développer la créativité et le lien social.

Ce projet se veut en adéquation avec l'évolution de notre association et des adhérents qui la composent. C'est pourquoi, nous avons proposé, la saison dernière, un questionnaire à l'ensemble de nos adhérents afin de répondre au mieux à leurs attentes. Nous affirmons également notre attachement à la charte des MJC. Notre action se veut ouverte sur le quartier et ses habitants en privilégiant tout particulièrement la rencontre, les échanges et la convivialité. Nous souhaitons aussi travailler en synergie avec les associations locales et inscrire nos projets dans une dynamique de réseaux (inter MJC).

En tant qu'association d'éducation populaire, nous voulons que notre projet soit également en adéquation avec nos valeurs de référence. L'éducation populaire n'est pas un secteur d'activités, mais une démarche. C'est pourquoi, il nous paraît important d'en donner une définition et de la resituer dans son contexte historique.

1.33 L'éducation populaire

C'est une démarche qui vise à la démocratisation de l'enseignement dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens. Geneviève POUJOL nous dit de l'éducation populaire que c'est *“avant tout un état d'esprit militant, c'est-à-dire, considérant le sujet au-delà de son ambition individuelle comme un acteur de la société. Il s'agit de le mettre en mesure d'assumer son destin individuel et social. La dimension politique dans l'acte éducatif est partie prenante de l'éducation populaire”*¹¹.

C'est une approche éducative qui n'est pas cadrée dans les structures traditionnelles, comme la famille et l'école, et qui se vit au sein du temps de loisir, par la pratique de la vie en groupe, la confrontation, le partage. Il s'agit de compléter l'œuvre entreprise dans la famille, l'école, le milieu social en offrant des moyens d'éducation et de culture. C'est faire l'apprentissage de la citoyenneté à travers une pratique active : art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe, de s'intégrer à la société.

¹¹ POUJOL (Geneviève) – Des élites de société pour demain ? – Erès, 1996, 190 pages, p.98.

Cette démarche vise à accorder une égale dignité, à toutes les classes de la société, à travers l'instruction et la formation nécessaires afin que les individus soient en capacité à participer activement à la vie du pays. Il s'agit d'offrir à l'homme de se réaliser individuellement pour qu'il puisse ensuite se réaliser collectivement. C'est donner à tous l'instruction et la formation nécessaire pour aider l'homme à développer sa sensibilité comme son intelligence, lui fournir les moyens de culture que réclame son épanouissement.

Cette idée généreuse a commencé à se construire à la Révolution avec le rapport Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique (1792). Pour lui, l'instruction ne s'arrête pas à la sortie de l'école. L'instruction est d'abord un devoir de justice : égalité entre les citoyens. Il affirmait le principe d'un droit à la culture pour le peuple et instituait des conférences publiques. Il pose déjà trois principes fondamentaux : indépendance de toute autorité politique et religieuse (laïcité) et gratuité. L'éducation populaire a ensuite cheminé progressivement au gré des acquis sociaux. Il faut rappeler qu'en 1830 la durée du travail est de 75 heures (60 h en 1900). En 1892, la loi fixe à 13 ans l'âge minimum d'entrée au travail. En 1936, 12 jours de congés payés (3 semaines en 1957, 4 en 1969 et 5 en 1981).

L'éducation populaire prend véritablement de l'ampleur au 19^e siècle lorsque l'école va devenir un enjeu politique de première importance. En effet, à la suite de l'adoption du suffrage universel, un courant laïc et républicain se mobilise autour de Jean Macé. Il défend l'idée qu'il faut préparer les utilisateurs du droit de vote à devenir des citoyens responsables et que cela ne pourra se faire que par un enseignement obligatoire, public, gratuit et laïc. Par la suite, ce mouvement encouragera les instituteurs pour qu'ils agissent dans le domaine extra-scolaire.

L'histoire de l'éducation populaire est marquée par deux temps forts. Tout d'abord, l'affaire Dreyfus durant laquelle les universités populaires vont jouer un rôle déterminant auprès d'associations, pour les aider à prendre part au débat. Ensuite, pendant la Seconde guerre mondiale, les différents courants de l'éducation populaire se sont retrouvés dans le maquis. La Libération va marquer la naissance de plusieurs associations d'éducation populaire comme Peuple et Culture, la Fédération Française des MJC, les Francas (etc.).

Les différents gouvernements de la IV^{ème} République vont rester relativement indifférents au développement de l'éducation populaire. En revanche, la V^{ème} République va se distinguer par le renforcement du rôle de l'Etat, notamment à travers la construction de nouveaux équipements. Paradoxalement, alors que l'Etat central ne s'est jamais montré si généreux à l'égard des différentes associations, le projet d'éducation populaire va être mis à mal. En effet, l'institutionnalisation des associations et le développement de nouveaux courants idéologiques vont contribuer à effacer cette notion d'éducation populaire. C'est tout d'abord l'action culturelle, chère à André MALRAUX, qui considère les projets de loisirs comme antinomiques d'un projet de culture. Ensuite, dans les années 60, alors que la France perd confiance dans son système d'enseignement, la notion d'animation se développe. Elle ne renvoie à aucune

connotation scolaire, l'animateur est là pour accompagner. Mais son action relève d'une technique, l'animateur est donc un professionnel. L'animation devient alors la version professionnalisée de l'éducation populaire. Cette institutionnalisation par l'équipement et la professionnalisation conduit à un changement d'appellation. Il n'est alors plus question d'éducation populaire mais d'animation socioculturelle.

Compte tenu de la réalité du quartier, de la vocation de notre association, notre projet d'accompagnement scolaire a bien évidemment toute sa place. Il est d'autant plus intéressant qu'il correspond complètement à notre démarche d'éducation populaire et qu'il répond à un besoin réel sur le quartier, où de nombreux enfants, principalement issus de familles populaires, connaissent des difficultés dans leurs apprentissages scolaires.

Nous entendons par familles populaires, des familles issues du monde ouvrier (souvent peu qualifié), qui connaissant en général de sérieuses difficultés économiques (chômage). Les parents sont peu scolarisés et ces familles se caractérisent par leur appartenance aux fractions les plus démunies de la société. Enfin, ce sont des familles éloignées (voire réfractaires) au mode scolaire de socialisation. Ayant leur propre logique socialisatrice, ces familles se trouvent marginalisées, dans la mesure où c'est le mode scolaire de socialisation qui domine. De façon plus générale, il y a dans la société ceux qui disposent de qualités et de dispositions socialement reconnues et les êtres sociaux (dont les familles populaires) aux caractéristiques moins légitimes ou même dénués de toute validité sociale.¹²

Avant de parler d'accompagnement scolaire, il convient de comprendre ce qui le justifie aujourd'hui. Pour cela, il est nécessaire d'analyser le concept d'échec scolaire.

¹² D'après THIN (Daniel) – Quartiers populaires, l'école et les familles – PUL, 1998, 280 pages.

CHAPITRE 2

LE CONCEPT D'ÉCHEC SCOLAIRE

C'est dans les années 1960 qu'apparaît le terme d'échec scolaire en France. Auparavant, il était question d'enfants inadaptés, de cancrès. L'apparition de ce terme est lié à la massification de la population scolarisée. L'échec scolaire devient un problème social à partir du moment où la scolarité primaire devient la norme. C'est véritablement dans les années 1990, avec la forte augmentation du chômage des jeunes, que la notion d'échec scolaire change de sens. Elle s'étend désormais à toutes les filières et structures qui ne garantissent plus l'accès à l'emploi.

Les enjeux autour de la réussite scolaire occupent, dans notre société, une place prépondérante dans la mesure où elle contribue à déterminer, pour une large part, la position professionnelle et donc sociale de chacun. Un individu est d'autant plus protégé du chômage que le diplôme obtenu est élevé. En 1980, le chômage touche 52 % des jeunes de 18 à 24 ans sans diplôme contre 13 % des jeunes ayant suivi des études supérieures courtes¹³. Là où il y a quelques années, nous étions d'abord définis par un métier, aujourd'hui nous le sommes davantage par le niveau scolaire obtenu.

Signe de cela, l'école, de la maternelle à l'université, occupe aujourd'hui une place centrale dans la société française. Elle accueille tous les enfants dès l'âge de 3 ans et regroupe au total 14,7 millions d'élèves et d'étudiants. Elle emploie 1,3 million de salariés et a coûté en 1996 : 538 milliards de francs (soit 7,3 % de la richesse nationale)¹⁴. Au delà des chiffres, l'école a une place très importante dans notre société : *“elle joue aussi un rôle déterminant dans l'attribution des statuts professionnels puisqu'il est devenu très difficile d'exercer une profession, même la plus humble, sans avoir acquis un diplôme qu'elle délivre ou auquel elle accorde son agrément”*¹⁵.

Paradoxalement, il n'a jamais été autant question d'échec scolaire alors que l'école n'a jamais produit autant de diplômés, et scolarisé autant de jeunes sur une si longue période. Faut-il comprendre ce paradoxe à la lueur de l'analyse offerte par la sagesse populaire ? Si des élèves échouent, c'est avant tout en raison de leur paresse. Ensuite, s'ils ne font pas d'étude c'est parce qu'ils n'ont pas les prédispositions requises : ils n'ont pas hérité de la fameuse *bosse des maths*. Enfin l'école n'est pas à la hauteur de la tâche que la société est en droit d'attendre, elle ne fait plus son travail. Son excès de laxisme a eu pour conséquence une baisse importante du niveau scolaire.

¹³ Sources M.E.N. Repères et références statistiques, D.E.P., 1992, P. 70-71.

¹⁴ Sources TROGER (Vincent) - *L'école de l'ardoise à Internet* - Marabout 1997, 235 pages.

¹⁵ TROGER (Vincent), *op. cit.*, p.11

Bien sûr, il est difficile de se satisfaire d'une telle approche. C'est pourquoi afin de mieux appréhender ce concept d'échec scolaire, nous analyserons, dans une première partie, son évolution, ses origines et ses causes pour étudier dans une seconde partie la réponse apportée par les nombreux dispositifs d'Etat visant à favoriser la réussite scolaire. Enfin, dans une troisième partie, nous observerons comment la Maison Pour Tous s'inscrit dans ces dispositifs.

2.1 L'échec scolaire

2.11 l'échec scolaire au fil du temps

Au début du siècle, il existe deux groupes dans la population scolaire : ceux qui entreprennent des études et ceux qui vont avoir une scolarité limitée. L'échec scolaire n'est pas véritablement un problème puisque ce sont principalement les enfants des classes sociales favorisées qui font des études. Lorsque ces dernières se passent mal, il est alors question d'enfants paresseux qui ne sont pas faits pour les études.

Sous la III^{ème} République, l'école de Jules FERRY a pour priorité d'assurer l'école pour tous. Il ne s'agit donc pas que tous réussissent mais que le plus grand nombre ait accès à l'éducation républicaine. La fonction de l'école est alors, avant tout, politique. Elle a pour priorité l'éducation morale et sanitaire. Elle doit être le bras armé de la République. Le maître est le représentant de la société dans la classe et c'est en se soumettant à son autorité, à la discipline du groupe que l'enfant apprend peu à peu à agir véritablement moralement. François DUBET dit de l'école républicaine qu'elle est là pour : *“construire un ordre des choses, une hiérarchie des valeurs reconnues comme légitimes et s'imposant à tous, y compris à ceux qui ne peuvent pas y accéder pleinement. Pleine confiance dans l'instruction qui doit arracher les enfants aux particularismes et aux vieilles croyances pour en faire des citoyens éclairés”*.¹⁶

En 1959, l'ordonnance Berthoin rend la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et, en 1963, la réforme Fouchet met en place la création du collège d'enseignement secondaire. Ces réformes vont avoir pour conséquence un fort accroissement de la population scolaire. Le taux d'adolescents fréquentant le premier cycle de l'enseignement secondaire atteint 75 % en 1969. C'est à partir de là que l'échec scolaire devient un problème social et national.

¹⁶ DUBET (François) - *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire* -, Seuil, 1996

Il ne s'agit plus seulement de rendre l'école accessible à tous mais de réduire les inégalités de réussite scolaire. C'est l'égalité des chances pour tous qui domine. L'école de la V^{ème} République a pour principale valeur, l'insertion professionnelle. C'est une école de la qualification au service de la production. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fixe de nouveaux objectifs au système scolaire : 100 % de jeunes au niveau CAP/BEP et 80 % au niveau Baccalauréat. La proportion de jeunes scolarisés à 18 ans passe de 60 % à plus de 80 %. Désormais, la réussite sociale passe par la réussite scolaire. L'obligation scolaire n'est pas seulement définie en termes d'âge (la limite reste à 16 ans), elle est aussi définie en terme de résultats.

2.12 L'échec scolaire : mythe ou réalité ?

Gérard CHAUVÉAU¹⁷, chargé de recherche, CRESAS-INRP, va à l'encontre du discours dominant et propose un autre regard sur ce concept. Tout d'abord, il s'étonne et s'interroge sur le bien fondé de cette théorie. Selon lui, l'échec scolaire est peut être le signe de ce qu'il appelle le *scolarisme*. Il se manifeste sous quatre formes :

- La dictature du diplôme : la seule qualification reconnue est celle donnée par le système éducatif.
- La fascination des sections dites nobles ou prestigieuses contre la déconsidération de petits diplômes (CAP...).
- Tout demander à l'école : enrayer l'illettrisme, vaincre le chômage, éduquer à la citoyenneté, etc...
- Demander plus d'école, c'est-à-dire allonger sa durée en amont (chez les tous-petits) et en aval (chez les jeunes adultes) sans trop se soucier des contenus et des conséquences d'une telle scolarisation.

Nous pouvons alors nous poser la question de savoir si le *scolarisme* n'a pas une part de responsabilité dans l'échec scolaire. Auquel cas, il ne serait pas possible de combattre l'échec scolaire sans combattre ce *scolarisme*.

La multiplication du chômage chez les jeunes dans les années 1990 fait accroître la peur de l'échec scolaire. Pour s'insérer professionnellement il faut toujours plus de diplômes. Même si le chômage touche aussi les diplômés, plus le niveau d'études est important moins les difficultés d'accès à l'emploi sont grandes.

¹⁷ CHAUVÉAU (Gérard) - L'échec scolaire existe-t-il ? - Migrants formation N°104 p.18-19.

Seulement aujourd'hui être diplômé demande plus que d'être titulaire d'un Bac. Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET démontrent le paradoxe de l'échec scolaire en indiquant que plus le niveau monte, plus l'échec scolaire monte également.

G. CHAUVEAU rejoint cette analyse économique de l'échec scolaire. Il le définit comme la différence entre l'offre et la demande : *“l'échec scolaire augmente puisque les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes augmentent”*. Finalement, plus la demande de qualification est élevée et rapide sur le marché du travail, moins l'école peut répondre vite à cette demande de qualification, plus il y a de cas d'enfants en échec.

C'est un poncif de dire que le niveau baisse. En effet qui n'a jamais entendu dire que l'école ne fait plus son travail, que les élèves ne sont même plus capables d'écrire en français et que l'on obtient son baccalauréat dans une pochette surprise ! Cette affirmation semble, bien évidemment, tenir plus du fantasme que de la réalité. Cette crainte publique n'est pas nouvelle. En effet, il y a quelques siècles déjà, Socrate disait : *“Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe, ils sont mal élevés, méprisent l'autorité, n'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler. Ils ne se lèvent plus lorsqu'un adulte pénètre dans la pièce où ils se trouvent. Ils contredisent leurs parents, se hâtent à table d'engloutir les desserts, croisent les jambes et tyrannisent leurs maîtres”*.

Malgré tout, les sciences et techniques n'ont cessé de progresser au fil des siècles, grâce à des hommes et des femmes pourtant victimes de cette baisse générale du niveau. Depuis le temps qu'il est dit que le niveau baisse, il est difficile de mesurer ce qu'il pourrait en rester !

Une des explications peut se trouver dans les crises économiques que connaissent tous les pays industrialisés depuis 1973. En effet, le chômage y touche deux fois plus les jeunes que le reste de la population. *“Affirmer que le niveau baisse c'est trouver un fondement de droit à l'ordre des choses ; la justification par le mérite vient à point conforter le pouvoir des anciens”*¹⁸.

De plus, quand on parle de niveau, on s'attend à ce que son évaluation renvoie à des critères très précis. Or, des études de docimologie¹⁹ font apparaître de grands écarts dans la correction de copies par différents examinateurs. Par exemple, la correction de 20 copies de philosophie par cinq correcteurs différents fait apparaître un écart moyen de 3,4 points (avec un écart maximum de 12 points). La même expérience pour des copies de mathématiques fait apparaître un écart moyen de 2 points (avec un écart maximum de 9 points). Il semble alors difficile, avec un outil aussi aléatoire qu'est la note, d'établir avec précision un niveau.

¹⁸ D'après BAUDELLOT (Christian) et ESTABLET (Roger) - *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* - Seuil 1989, 197 pages, p.159.

¹⁹ Docimologie : étude systématique des facteurs déterminant la notation des examens et des concours (Petit Larousse).

En 1880, en moyenne 8 % des jeunes accèdent au certificat d'études (ceux qui le dépassent ne sont que 2 %). En 1980, en moyenne 18 % des jeunes accèdent à un baccalauréat général. La scolarisation s'est considérablement développée en moins d'un siècle. En 80 ans, nous sommes passés d'une durée moyenne du séjour à l'école de 7,7 années en 1901 contre 11 années en 1970. Aujourd'hui, même si la scolarisation obligatoire s'achève à 16 ans, plus de 70 % des garçons et près de 80 % des filles sont encore scolarisés à l'âge de 18 ans (ce qui représente une moyenne de 15 années de scolarisation).

En une quinzaine d'années, le nombre de jeunes sans qualification a été réduit de plus de la moitié : 200 000 en 1976, 90 000 en 1993. Dans le même temps, le taux de bacheliers a doublé : 25 % en 1976, 51 % en 1993.²⁰ Pour apprécier ces chiffres et ces changements, il faut se souvenir qu'en 1976 - 1977, les pouvoirs publics et les organisations patronales estimaient que la France comptait trop de bacheliers et trop d'étudiants. Il faut aussi se rappeler qu'à la même période 56 % des actifs n'avaient aucun diplôme scolaire.

Pourtant, même si dans l'ensemble nous pouvons affirmer que le niveau scolaire s'est élevé, il reste des jeunes qui sortent de l'école sans maîtriser les éléments fondamentaux d'un savoir minimum. Si le niveau général monte, les écarts se creusent entre les bons et les faibles. Quelques chiffres actuels permettent de situer l'ampleur de la tâche : 15 % des enfants entrent en sixième sans maîtriser les compétences de base de la lecture, 60 % des jeunes atteignent le niveau BAC tandis que 20 % d'entre eux semblent proches de l'illettrisme.

Cela s'explique, en partie, par les objectifs de diplômés que l'Education Nationale s'est fixée, sans tenir compte de ceux qui quittent prématurément le système. Comme le soulignent C.BAUDELLOT et R.ESTABLET il faudrait *“définir avec précision un niveau scolaire minimal qui importe d'autant plus que le niveau de sortie de la formation initiale coïncide ici avec la fin de toutes les formations”*²¹.

²⁰ Sources CHAUVEAU (Gérard) et ROGOVAS-CHAUVEAU (Eliane), *op. cit.*

²¹ BAUDELLOT (Christian) et ESTABLET (Roger), *Op. cit.*, p.196.

2.13 Analyses de l'échec scolaire

2.131 L'école inégalitaire

En 1959, une enquête de l'institution scolaire fait ressortir que 25 % des élèves redoublent le CP, 60 % des élèves de CM2 sont en retard, moins de 50 % passent en sixième, 10 % des jeunes seulement sont bacheliers et 60 % des adultes de plus de vingt ans n'ont aucun diplôme. Pour relativiser ces données, il faut tout de même préciser que l'école de Jules FERRY n'a produit au maximum que 50 % de titulaires du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) dans les années trente²².

Dans les années 1960, Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON²³ sont parmi les premiers à s'intéresser, d'un point de vue sociologique, aux différentes causes de réussite scolaire. Ils mettent en évidence que l'assimilation de la culture transmise par l'école est d'autant plus grande que l'origine sociale est élevée. Cela entraîne une inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur.

Leurs études font ressortir qu'un fils de cadre supérieur a quatre-vingt fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils d'agriculteur et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier. Ils notent également que la sélection dans les grandes écoles est similaire puisque la part des fils de cadres supérieurs et des membres des professions libérales atteint 57 % à Polytechnique et 54 % à l'Ecole Normale Supérieure (pourtant souvent citée pour son recrutement démocratique !).

Ils expliquent cette différence par la transmission des familles, à leurs enfants, d'un certain capital culturel qui va différer selon les classes sociales. C'est cet héritage culturel qui "*est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite*"²⁴. Les enfants, par conditionnement sociaux, seraient dotés peu à peu de dispositions psychiques à penser et à agir (les habitus) plus ou moins conformes à ce que requiert la réussite dans l'école des dominants.

²² Données de l'Education Nationale en 1959

²³ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) – *Les héritiers, les étudiants et la culture* – Editions de Minuit, 1975, 189 pages.

²⁴ BOURDIEU (Pierre) - L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture - Revue française de sociologie, 1966.

Cette analyse démontre les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université. Elle dénonce le rôle essentiel joué par le système éducatif dans le maintien des inégalités scolaires et de l'ordre social. L'école est inégalitaire puisque c'est l'élite de la société qui peut y réussir. La réussite de cette élite n'est pas scolaire, bien que sanctionnée par l'école, mais sociale. C'est l'appartenance à un milieu social donné qui sera facteur de réussite.

Ainsi, les enfants originaires des milieux les plus favorisés bénéficient non seulement d'une aide directe de leurs parents dans les tâches scolaires, mais surtout, *“ils héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire est d'autant plus grande que ces inpondérables de l'attitude sont le plus souvent mis au compte du don²⁵”*.

En effet, ces aptitudes, ces savoirs ne résultent pas d'un apprentissage mais d'un héritage culturel qui se transmet sans effort. Cela conforte la classe cultivée dans l'idée qu'il s'agit bien là d'un don. *“La cécité aux inégalités sociales, condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons²⁶”*.

L'école laïque, républicaine, égalitaire, ouverte à tous n'est plus égalitaire dès lors qu'elle considère ses membres comme égaux en droits et en devoirs. L'égalité face au concours est un leurre, *“c'est oublier que l'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer le privilège en mérite puisqu'il permet à l'action de l'origine sociale de continuer à s'exercer, mais par des voies plus secrètes²⁷”*. L'analyse de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON met en évidence que, dans tout apprentissage, il n'est pas possible de faire abstraction de l'origine sociale de l'enfant. Aussi, il conviendrait de privilégier une pédagogie rationnelle, qui ne considère pas comme acquis ce dont certains ont eu le privilège d'hériter, plutôt qu'une pédagogie fondée sur l'égalité formelle. *“En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'Ecole revient primordialement au milieu familial. Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est à dire à l'Ecole²⁸”*.

Si l'appartenance sociale détermine la réussite ou l'échec de l'enfant, le travail à faire hors de l'école va accentuer les inégalités scolaires. Là où certains auront tous les outils nécessaires à leur réussite (ordinateur, bibliothèque, aide des parents, cours particuliers, etc...) d'autres n'auront rien de tout cela. Un philosophe contemporain, Guy COQ avance que *“beaucoup d'enfants glissent dans l'échec scolaire irréversible, simplement parce que, hors de l'école, ils sont complètement abandonnés en ce qui concerne leur formation culturelle, l'appui nécessaire à l'enseignement²⁹”*.

²⁵ LAHIRE (Bernard) – Tableaux de familles – Hautes études / Gallimard le Seuil, 1995 p.16 et 17.

²⁶ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) *Op. Cit.*, p. 103.

²⁷ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) *Op. Cit.*, p. 104.

²⁸ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) *Op. Cit.*, p. 111.

²⁹ COQ (Guy) - Créons des moniteurs scolaires - Le Monde 07/07/1992.

2.132 La réussite scolaire

Sans remettre en cause l'analyse de Pierre BOURDIEU, il paraît difficile, pour autant, de s'en contenter. En effet, à trop présenter les causes de l'échec comme des acquis scientifiques, statistiques, le risque n'est-il pas de s'enfermer dans une sorte de *fatalisme pédagogique* ?

Gérard Chauveau analyse la non-réussite scolaire comme un phénomène à trois dimensions³⁰ :

- L'aspect socio-pédagogique, c'est-à-dire que l'essentiel des causes de la réussite dépend de la liaison élève-école-famille et de l'articulation entre l'action des enseignants et celles des autres professionnels de l'éducation. Cela signifie qu'une part importante du travail de l'écolier se situe en dehors des horaires et du cadre scolaire. Il en résulte des disparités évidentes en fonction de la manière dont pourra être investi ce temps.
- L'aspect cognitif : bien sûr, la réussite scolaire dépend également des capacités intellectuelles de ceux qui apprennent. L'intervention pédagogique et le changement du contexte peuvent avoir un impact très important sur le potentiel intellectuel des enfants.
- L'aspect écologique, c'est-à-dire les conditions locales qui influencent le comportement de ceux qui apprennent (environnement éducatif, médico social, relationnel, culturel...).

³⁰ CHAUXEAU (Gérard) – *Comprendre la non réussite scolaire* – Revue de l'action éducative, sociale et culturelle. Décembre 1998.

2.133 L'échec scolaire n'existe pas

Les sciences humaines se sont intéressées à la question de l'échec scolaire, en particulier Bernard CHARLOT, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris VIII. Selon lui : *“l'échec scolaire n'existe pas. Ce qui existe, ce sont des élèves en échec, des situations d'échec, des histoires scolaires qui tournent mal”*³¹. Pour lui, la réussite et l'échec scolaires ne peuvent pas s'expliquer seulement à partir de ce que l'enfant reçoit de ses parents, car faut-il encore savoir comment s'effectue cette transmission. D'ailleurs BOURDIEU et PASSERON n'expliquent pas de façon rationnelle comment s'opère cette transmission : *“en fait, l'essentiel de l'héritage culturel se transmet de façon plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste”*³². L'expérience scolaire de l'enfant en échec s'explique à la fois par de la différence entre élèves, entre cursus, entre établissements et par la singularité d'une expérience que l'élève traverse.

La réussite à l'école n'est pas affaire de capital mais de travail. Ceux qui réussissent (notamment les héritiers) savent bien que pour réussir il ne suffit pas d'être *“fils de”*, mais qu'il faut travailler dur. D'ailleurs, dans une même famille, les différences de parcours scolaires sont bien le signe que la réussite ne peut se limiter à un héritage familial. *“La position de l'enfant lui-même se construit au cours de son histoire et elle est singulière. Pour comprendre la réussite ou l'échec scolaire de cet enfant, il faut prendre en compte cette singularité”*³³.

Bernard CHARLOT souligne qu'en 1994/1995, 13,2 % des étudiants des universités françaises étaient enfants d'ouvriers³⁴. Il y a donc bien inégalité sociale face à l'université mais il y a tout de même 170 000 enfants d'ouvriers à la faculté. Nous pouvons constater que certains élèves échouent dans les apprentissages et qu'ils appartiennent souvent à des familles populaires. Si il y a corrélation statistique entre la position sociale des parents et la position des enfants dans l'espace scolaire, cela ne suffit pas à expliquer pourquoi certains élèves ne progressent pas à l'école. Et cette corrélation statistique ne peut être interprétée en termes de causalité. L'échec scolaire a sans doute un lien avec l'origine sociale mais l'origine sociale ne produit pas l'échec scolaire.

³¹ CHARLOT (Bernard) - *Du rapport au Savoir, éléments pour une théorie* - Anthropos, 1999 (112 pages), p.15

³² BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) *Op. Cit.*, p. 34.

³³ CHARLOT (Bernard), *Op. cit.*, p.22.

³⁴ Source : repères et références statistiques, 1996.

Dire qu'une action de reproduction, de transmission expliquerait que les différences entre parents se retrouvent comme différences entre enfants, c'est alors prendre le risque de laisser entendre que la question est résolue. *“On est alors enfermé dans une tautologie : ce qui explique la reproduction (comme constat d'une corrélation statistique) c'est la reproduction (action dont on ne sait rien, sinon son résultat : la corrélation statistique)”*³⁵.

Selon l'auteur, la notion de handicap socioculturel présente deux avantages. Celui, tout d'abord, de ne pas remettre en cause les enseignants dans leurs méthodes éducatives en laissant à penser que l'échec scolaire est plutôt imputable aux élèves et à leurs familles. C'est aussi un argument pour obtenir plus de ressources financières, matérielles et humaines pour compenser les handicaps des enfants.

Si l'échec scolaire n'existe pas, en tant que tel, et que chaque enfant peut légitimement prétendre accéder au savoir, indépendamment de son origine sociale, c'est donc qu'il faut avancer d'autres solutions. C'est ce que l'État a cherché à faire en donnant des moyens financiers aux associations de quartier. C'est ainsi que se sont progressivement développées et organisées les actions d'accompagnement scolaire.

³⁵ CHARLOT (Bernard), Op. cit., p.23

2.2 L'accompagnement scolaire, une réponse à l'échec

Le développement de l'accompagnement scolaire est tel qu'il fait aujourd'hui partie du paysage des banlieues et des quartiers populaires. C'est une activité très bien développée avec des intervenants plus stables, mieux formés. Nous en voulons pour preuve la qualité des formations proposées aux bénévoles, comme aux professionnels, par des organismes tel que le Centre Ressource Ecole Famille Enfant (CREFE).

L'engagement financier est également très fort. Le nouveau Plan pour la Ville prévoit une enveloppe de 25 millions de francs par an pendant trois ans pour la Caisse Nationale d'Allocation Familiale (CNAF) et 15 millions de francs pour le FAS. Les actions d'accompagnement scolaire font partie des projets qui sont financés, de façon presque systématique, à hauteur de ce que l'on demande et, quelquefois, même au-delà.

L'accompagnement scolaire est devenu une part importante de l'activité d'associations à caractère socioculturel. C'était, par exemple, l'une des principales activités du centre social où je travaillais auparavant.

Les différents financeurs sont très soucieux d'éviter toute confusion avec l'école. Il est d'ailleurs précisé que c'est un accompagnement qui doit se faire aux côtés de l'école. Mais il ne peut y avoir de financement sans un réel partenariat avec l'école.

Un paradoxe demeure d'un point de vue politique. Les organismes financeurs demandent plus de professionnalisme en encourageant des organismes de formation, en mettant en place des journées départementales ou régionales de l'accompagnement scolaire. Dans le même temps, ils refusent toute professionnalisation. D'une part, pour ne pas empiéter sur le domaine de l'Education Nationale et d'autre part, pour ne pas créer de sous métiers qui seraient destinés à des "*sous-populations*".

2.21 Origine de l'accompagnement scolaire

Comme nous avons pu le voir, la réussite scolaire est devenue un enjeu politique, social et économique. Plus la pression sociale autour de cette réussite et la crainte de l'échec augmentaient, plus on a assisté à une explosion des activités périscolaires. Aujourd'hui, la scolarité *“apparaît de plus en plus clairement comme le passage obligé vers l'insertion professionnelle et sociale. Parce qu'il y a moins d'emplois pour les exclus et parce que l'école reste, en dépit de la crise qui l'affecte, une des seules institutions solides susceptibles de raccrocher les enfants en perdition à une société qui semble les rejeter”*³⁶.

Les actions d'accompagnement scolaire ont comme promoteurs l'Education Nationale, le Fonds d'Action Social (FAS), les villes, les conseils généraux et comme opérateurs, les travailleurs sociaux ainsi que le monde associatif.

C'est le FAS qui va être le premier à financer ce type d'actions. Au départ, il s'agit de proposer des études assistées pour les enfants immigrés du cycle moyen (enfants entre 9 et 12 ans). Il s'agissait de servir l'activité scolaire sans la décalquer et surtout de *“procurer aux élèves une stimulation qu'ils pouvaient recevoir dans une famille apte à percevoir avec exactitude les exigences de l'école et à y répondre”*.³⁷

En juillet 1982, apparaît la circulaire fondatrice des Animations Educatives Péri-Scolaires (AEPS) destinées aux enfants étrangers afin de réduire les difficultés qui leurs sont propres. Ces animations doivent être conduites par des associations qualifiées et ne doivent ni concurrencer, ni prolonger le travail de la classe. Ce sont des *“activités qui favorisent l'expression, le développement de la personnalité et l'épanouissement de l'enfant, non pas de l'élève”*.³⁸ Les intervenants doivent effectuer une médiation entre l'enfant et le savoir scolaire et contribuer à rendre l'école plus attrayante.

En 1984, les AEPS sont ouvertes à tous les enfants éprouvant des difficultés scolaires, que ces enfants soient d'origine étrangère ou non. En 1990, pour la première fois, l'expression *accompagnement scolaire* est utilisée et englobe les AEPS qui sont étendues à tous les enfants de l'école primaire ainsi qu'aux élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} de toutes origines.

Les AEPS ne se substituent pas à l'école. Elles apportent un complément en prolongeant les pratiques de lecture, d'expression écrite, orale, artistique, corporelle ou sportive ainsi que l'organisation du travail personnel.

³⁶ GLASMAN (Dominique) - L'école hors l'école, soutien scolaire et quartier – ESF, 1992, p. 24, 173 pages

³⁷ Etudes assistées, Ministère de l'Education Nationale, 3 février 1981

³⁸ Circulaire fondatrice des AEPS, 10 juin 1982

Le 7 octobre 1992 est signée par différents ministères la Charte de l'accompagnement scolaire. Elle désigne par accompagnement scolaire *“l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire ; appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial ou social”*.

Cette charte va marquer la création de deux autres procédures. D'une part, le Réseau Solidarité Ecole (RSE) qui s'adresse aux collégiens et préconise une aide méthodologique auprès des élèves. D'autre part, les Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS) qui remplacent toutes les autres procédures sur des zones géographiques correspondant aux ZUS, dans le cadre du pacte de relance pour la ville. Le cahier des charges des CLAS précise que l'aide apportée pourra prendre la forme de *“programmes d'actions d'accompagnement éducatif, propres à l'instauration d'un environnement éducatif sécurisant et stimulant”*.³⁹

Deux sources de financement sont prévues par la circulaire. Une part est prise en charge par la Caisse Nationale d'Allocation Familiale (CNAF) au moyen d'une prestation de service forfaitaire d'un montant maximal de 9 189 F pour un groupe de 15 enfants. L'autre part étant prise en charge par le Fonds d'Action Sociale à hauteur de 9 000 F pour un groupe de 15 enfants. Il faut souligner qu'en fonction des politiques locales, il peut y avoir une prise en charge par la municipalité. C'est le cas à Lyon où nous bénéficions d'une aide équivalente aux deux précédentes.

L'apparition de nouveaux financeurs est le signe du formidable développement des dispositifs d'accompagnement scolaire. Le FAS n'est plus en mesure de répondre seul à cette très forte demande d'accompagnement scolaire. Ces nouvelles procédures amènent de nouveaux financeurs : la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS) et dans certains cas, les communes.

³⁹ Circulaire des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire du 15 Juillet 1997, signée par les ministères de l'Emploi et de la Solidarité, de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports.

2.22 La complexité des dispositifs

Comme nous avons pu le voir, la peur de l'échec scolaire ne laisse pas indifférent et son combat est devenu un enjeu de la politique de la Ville, voire un enjeu de société. C'est cela qui peut expliquer l'apparition de nombreux acteurs de l'accompagnement scolaire et l'augmentation des moyens financiers à travers la multiplication des différents dispositifs. Cet effort de moyens humains, matériels n'est pas toujours sans conséquence dans le sens donné à l'action et sa lisibilité présentée aux familles et aux différents acteurs.

Malgré l'effort de précisions apporté dans les différentes circulaires, la commande est très ambitieuse, ce qui rend sa réalisation complexe. Pour ne prendre que les Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS), il est précisé *qu'ils ne se posent pas en alternative à l'école et qu'ils constituent une dynamique d'accompagnement éducatif*. Ces contrats ont pour objet de *contribuer à la réussite scolaire et à l'insertion sociale de tous les jeunes*. Dans le cahier des charges, il est précisé que l'aide individualisée peut prendre deux formes :

- Aide aux devoirs ou au travail personnel
- Programmes d'actions d'accompagnement éducatif propres à l'instauration d'un environnement éducatif sécurisant et stimulant.

Cela veut-il dire que nous pouvons faire l'économie de l'une ou l'autre composante de cette aide ? Ou au contraire qu'il s'agit de mener les deux de front ?

Pour les intervenants, il est souligné que leur appartenance au même quartier que les enfants est *un atout supplémentaire et contribue à favoriser la continuité de la relation éducative*. De plus, *la participation d'étudiants ayant accompli avec succès un premier cycle universitaire est encouragée*. Il n'est pas fait mention, ici, d'animateurs professionnels issus de formation du type Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire (BEATEP).

Difficile de dire si les opérateurs doivent agir plus en direction des devoirs ou d'un accompagnement éducatif (sans que l'on sache véritablement à quelle réalité cela renvoie). Notre expérience professionnelle nous donne des éléments de réponses. Les projets sélectionnés peuvent être soit très scolaires, soit très *animatifs*, soit un peu des deux à la fois. Il est laissé à chaque structure la liberté de choisir l'orientation de son projet tout en respectant, bien évidemment, le cadre général du dispositif.

2.3 L'approche de l'accompagnement scolaire à la MPT

2.31 Définition

Dans l'accompagnement scolaire, la précision des termes utilisés a toute son importance. En effet, l'imprécision conduit à la confusion des activités proposées. D'où la nécessité de se référer à une définition claire de ces expressions. Ainsi, celle de Gérard CASTELLANI⁴⁰

- Le rattrapage : action pédagogique qui permet à un élève qui a dû s'absenter (maladie etc.) de lui donner certaines notions indispensables à la poursuite de son activité scolaire immédiate. Cela fait partie du rôle de l'enseignant qui sait exactement comment l'élève doit être en mesure de mobiliser ce savoir défaillant ou absent. C'est un acte professionnel de prévention d'un échec probable.
- Le soutien : s'adresse à celui qui a besoin d'une aide quasi permanente d'un expert. Ce n'est plus un travail de prévention mais de soin. Le soutien sous-entend une notion d'handicap, de déficience qui ne peut être corrigée que par un professionnel de l'enseignement.
- L'aide : c'est l'aide à l'exercice du métier d'élève. Il ne s'agit plus d'un travail de spécialiste. Il s'agit d'accompagner à comprendre la leçon, sans donner la réponse et d'aider à construire des savoir-faire différents, des pratiques. Cela suppose d'avoir pris la distance nécessaire à sa propre expérience.

Dans le cadre des AEPS ou des CLAS, il s'agit bien d'animations éducatives ou d'accompagnement scolaire qui n'ont pas grand-chose à voir avec le rattrapage et le soutien. L'action d'accompagnement scolaire peut, en revanche, se rapprocher de l'aide, sans pour autant ne se limiter qu'à celle-ci. En confrontant notre approche à celle d'autres intervenants de l'accompagnement scolaire, nous avons pu observer qu'il se pratiquait plus d'aide aux devoirs que d'animations.

⁴⁰ CASTELLANI (Gérard) - Et si l'on parlait sérieusement de l'accompagnement scolaire ? - Migrants formation N°99, décembre 1994.

Tout d'abord, cela tient sans doute au fait qu'en la matière, la demande des familles est très forte. Cela sous-entend que l'on répond à un besoin, que l'on comble un vide. L'école a sans doute un rôle à jouer dans ce domaine. D'ailleurs lors du colloque national sur les savoirs à enseigner au lycée, Philippe MEIRIEU, spécialiste des questions liées à l'enseignement, affirme dans ses propositions de réformes : *“Chacun doit pouvoir bénéficier d'une prise en charge différenciée ; c'est à l'école d'organiser elle-même le soutien scolaire”*⁴¹.

Contrairement au soutien scolaire assuré par l'école, l'accompagnement scolaire est pris en charge, en général, par des bénévoles (souvent eux-mêmes retraités de l'Education Nationale) pour qui il est sans doute plus facile d'expliquer un problème de géométrie que d'animer un atelier théâtre, avec une dizaine d'enfants.

De plus, l'accompagnateur scolaire, lorsqu'il propose de l'aide aux devoirs, se trouve dans une relation d'aide qui a quelque chose de gratifiant. En effet, il apporte un savoir, une compréhension.

Et enfin, l'aide aux devoirs est la réponse logique, automatique, et peut-être affective, aux problèmes de l'échec scolaire. Le risque est alors d'oublier d'interroger le sens d'une telle approche et ce qui la légitime.

⁴¹ MEIRIEU (Philippe) - colloque national sur les savoirs à enseigner au lycée - le Progrès, 29/04/1998.

2.32 Sens de l'action

Les textes de référence laissent un champ d'action vaste. Libre à chacun de s'y inscrire. Cette liberté impose aux différents opérateurs de s'interroger sur ce qui fonde leur démarche. C'est pour cela que nous estimons que notre action ne peut avoir de sens que si elle est en lien avec les valeurs de référence de l'association, à savoir l'éducation populaire. La MPT, étant située en Zone Urbaine Sensible, bénéficie des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire. Sous la même appellation d'accompagnement scolaire notre façon de procéder est bien spécifique de celle d'autres intervenants du quartier. A aucun moment les enfants ne prennent leur cartable. Ils viennent uniquement pour un temps d'animation. Les intervenants sont des professionnels de l'animation et des techniciens d'activités : théâtre, percussions... C'est donc une approche qui se veut avant tout *animative*.

Il n'est pas, pour nous, question de devoirs, de règles grammaticales ou autres tables de multiplication ! Nous avons fait ce choix car il nous semble qu'après une journée d'école, déjà bien chargée, les enfants n'ont plus la disponibilité suffisante pour s'investir dans ce type d'activité. Le risque est également de reproduire le clivage de l'école en utilisant ses règles de fonctionnement (assiduité, concentration, amener son matériel, ses livres etc.). En tant que professionnels de l'animation, nous estimons que notre action ne peut s'apparenter à de l'aide aux devoirs car cela dépasse notre champ de compétence. Nous n'avons pas la formation requise pour aider des enfants en situation d'échec. En revanche, nous avons pleinement un rôle à jouer dans la réussite scolaire en offrant un lieu de pratiques, sportives, culturelles, ludiques, à la fois sécurisantes, épanouissantes qui permette de valoriser l'enfant à travers d'autres savoirs et l'aide à grandir au contact d'adultes référents.

Cela peut ainsi permettre aux enfants qui n'en ont pas toujours la possibilité dans leur famille, de légitimer des apprentissages scolaires, en leur faisant vivre, ou en leur permettant de rencontrer, des situations dont les clefs de compréhension se trouvent dans ce qu'il est appris à l'école. Les modules d'accompagnement scolaire offrent ainsi un espace de pratiques aux enfants qui ne peuvent trouver, chez eux, ce qui leur est indispensable pour leur réussite qu'elle soit d'ordre scolaire ou non. C'est en ce sens que nous croyons qu'il ne faut pas se limiter à des espaces où l'on trouvera les outils, le calme et le soutien d'adultes pour faire ses devoirs. Cela ne veut pas pour autant dire qu'ils sont inutiles car il n'y a, malheureusement, pas une réponse unique à un problème aussi complexe. Nous pensons simplement qu'ils doivent être le fait d'associations compétentes en la matière et qu'ils doivent être en cohérence avec le projet de l'association. L'opportunité financière offerte par les différents dispositifs ne doit pas faire perdre de vue cet aspect essentiel.

Il est certain que, dans sa mise en œuvre, l'accompagnement scolaire doit renvoyer à des pratiques plurielles. Il faut, à tout prix, éviter les situations de monopole pour éviter le détournement de l'accompagnement scolaire en une institution qui mettrait la main sur une clientèle captive.

Les situations d'échec dans lesquelles se trouvent certains enfants ne sont pas tolérables dans notre société moderne. L'école ne doit pas être seule à assumer les questions liées à l'éducation car la relation pédagogique de base est triangulaire : l'apprenant, la structure d'enseignement et la famille. C'est lorsque la communication est satisfaisante entre ces trois pôles fondamentaux que le maximum d'enfants progressent. En revanche, la défaillance de l'un ou l'autre peut avoir pour conséquence la mise en situation d'échec de l'enfant. C'est pourquoi d'autres interlocuteurs doivent apporter leur soutien en complément, selon leurs compétences. C'est dans cette démarche que nous inscrivons notre action et nous faisons l'hypothèse que c'est dans cet espace tiers que nous allons pouvoir aider l'enfant à se construire, en cherchant à donner du sens et du plaisir à ses apprentissages. Dans ces conditions, il pourra, peut-être, s'inscrire dans une dynamique de réussite.

Chapitre 3 :

L'action

Comme nous avons pu le voir, il est demandé de plus en plus à l'école. Mais elle n'est pas en mesure de se charger de la totalité de l'éducation. La famille reste le premier lieu d'éducation, d'ouverture à la culture, de construction des premiers rapports humains. L'éducation familiale est aussi là pour préparer culturellement l'enfant à entrer dans l'institution scolaire. Comme le souligne Guy COQ : *“on ne naît pas écolier, supporter les contraintes d'une institution comme l'école n'a rien de naturel”*⁴².

Même si les familles et l'école font convenablement leur travail, un troisième lieu est indispensable. Il doit être indépendant des deux premiers. En effet, la famille et l'école ne peuvent apporter aux enfants la totalité de ce dont ils ont besoin pour construire leur identité. Sans compter que la famille, comme l'école, peuvent défaillir dans leurs rôles. Dans ce cas, quels repères reste-t-il à l'enfant s'il n'existe pas d'espaces intermédiaires ?

L'accompagnement scolaire, entre autre, va jouer ce rôle de tiers-lieu et permet de compléter ce que la famille et l'école ne peuvent apporter. Le sens de nos ateliers est justement de donner la possibilité de vivre des expériences concrètes, dans un environnement éducatif complémentaire. C'est à dire un lieu d'expérimentations faisant appel aux savoirs, aux savoir-être et aux savoir-faire de l'enfant, lui permettant de se réinscrire dans une dynamique de réussite qui soit à la fois valorisante et épanouissante.

Pour Philippe MEIRIEU, *“à l'école, le plus souvent, on apprend des modes d'emploi mais sans avoir à utiliser l'appareil, sans même le voir. Ainsi, apprend-on le mode d'emploi de l'écriture mais sans jamais véritablement écrire pour communiquer avec autrui”*⁴³. C'est en ce sens que notre action s'avère complémentaire à celle de l'école. L'accompagnement scolaire n'est bien sûr pas là pour concurrencer ou remplacer l'école. Il offre la possibilité à l'enfant de s'exprimer. C'est justement cette « extériorité » et cette prise de distance par rapport à l'école qui peuvent lui permettre de dépasser des situations de crise.

⁴² COQ (Guy), Op. cit..

⁴³ MEIRIEU (Philippe) - Les devoirs à la Maison - Syros alternatives, 1992, 127 pages, p.33.

C'est également l'occasion d'aider les enfants à restaurer une relation positive avec l'école et d'offrir ainsi aux enseignants la possibilité de mieux faire leur travail. C'est là où le rapport concret avec l'école a toute son importance. Nos ateliers sont en lien direct avec ce qui est fait en classe. Là où un enfant en situation d'échec ne parlait pas, il a l'opportunité de prendre la parole pour s'exprimer sur ce qu'il a fait à la MPT. Il n'est plus marginalisé dans sa classe par rapport à ses difficultés dans ses apprentissages. Il est valorisé à travers l'expérience qu'il a vécue.

L'accompagnement scolaire va permettre à l'enfant d'être lui-même face à un adulte qui n'est ni son instituteur, ni un membre de sa famille. Cette relation est particulièrement importante dans la construction de son identité et dans l'apprentissage. Dominique GINET expliquait lors d'une conférence⁴⁴ que l'enfant passe du désir de savoir au désir d'apprendre. Mais pour cela, il lui faut reconnaître qu'il ne sait pas. Il y parviendra à travers une relation avec un adulte. Ce qui suppose un certain climat de confiance qui doit soutenir le désir de grandir et permettre ainsi l'identification à celui qui aide.

A travers ce chapitre, nous reviendrons, tout d'abord, sur la construction et le déroulement de nos ateliers, pour observer, ensuite, les différents protagonistes. Enfin, nous essayerons de mesurer en quoi l'accompagnement scolaire peut être un espace de médiation.

⁴⁴ GINET (Dominique) - Estime de soi, mobilisation dans le travail scolaire - conférence du CREFE du 03/03/1998 à la MJC Monplaisir.

3.1 Construction et déroulement des ateliers

Chaque atelier, même s'il est unique par son contenu, a un cadre de fonctionnement commun aux autres. Nous donnons à nos séances un cadre immuable qui vise à donner des repères structurants à l'enfant. Nous commençons chaque séance par un temps récréatif d'une demi-heure pour respecter leur rythme. Après une journée d'école, les enfants n'ont pas la disponibilité immédiate pour s'investir dans une nouvelle activité. La séance dure une heure et se décompose en trois parties. La première pour se retrouver, se rappeler là où nous nous étions quittés la dernière fois et quel est le programme de cette nouvelle séance (10 minutes). La deuxième partie qui est le temps de création, d'animation en fonction de l'atelier (40 minutes). Et enfin, la troisième partie pour faire le point sur ce qui a été fait et ce qui est envisagé pour la fois suivante (10 minutes).

Chaque semaine trois groupes d'une quinzaine d'enfants (Primaires) viennent pour des ateliers percussions, théâtre et expression contes. Les enfants ne viennent qu'une fois par semaine. Cela leur laisse du temps pour leurs leçons. Des sorties sont également organisées. Par exemple, les enfants du groupe percussions ont assisté, un soir, à un spectacle dans la salle des Rancy. Il s'agissait de leur montrer ce que pouvaient faire des percussionnistes professionnels. Pour la plupart, c'était la première fois qu'ils assistaient à un spectacle de professionnels dans une véritable salle de spectacle. Ils ont été impressionnés par la solennité du lieu, la qualité des artistes. Une fois à l'école, ils étaient très fiers de rendre compte de leur expérience et de la partager avec l'ensemble de la classe.

Chaque atelier donne lieu, en fin d'année, à une présentation publique du travail réalisé, lors de la fête de fin d'année de l'école. C'est un moment important où les enfants montrent à leurs parents, professeurs ... leurs réalisations. Ils peuvent ainsi mettre en avant et faire reconnaître des compétences autres que scolaires.

Organiser une exposition publique où les enfants sont non seulement les créateurs mais aussi les organisateurs, participer à un défilé dans le cadre de la Coupe du Monde, donner une représentation de théâtre, interviewer des commerçants pour écrire un article dans le journal du quartier sont autant d'occasions de vivre de nouvelles expériences, de faire valoir ses talents. Et c'est finalement toutes ces expériences qui feront écho, à l'école, et favoriseront la réussite et l'épanouissement de l'enfant.

3.11 Atelier théâtre pour la CLasse d'Intégration Scolaire (CLIS)

La CLIS est une classe d'intégration. Elle accueille des enfants jusqu'à l'âge de 12 ans. Ils souffrent de handicaps intellectuels et moteurs légers qui nécessitent, néanmoins, une prise en charge dans une classe adaptée, à faible effectif. Ils sont 12 au total et viennent chaque mardi pour un atelier autour du théâtre.

C'est un groupe d'enfants particulièrement sensibles aux changements. Un nouvel animateur, un changement de salle ... sont autant de raisons propres à occasionner des blocages. Plus encore qu'avec n'importe quel autre groupe, nous veillons à définir un cadre le plus structurant possible : salle d'activité fixe, animateurs rigoureux qui travaillent avec nous depuis plusieurs années.

L'organisation de la séance est aussi toujours la même. Elle débute par un temps de relaxation et de détente. C'est une étape indispensable si l'on veut que les enfants puissent ensuite s'investir dans l'activité proposée. Il arrive parfois que la tension et la nervosité empêchent le déroulement prévu. Dans ce cas là, nous approfondissons le temps de relaxation et nous effectuons un travail beaucoup plus individuel (assouplissement, respiration...). La présence d'un professionnel du théâtre est indispensable à l'animation des séances.

Il est beaucoup question dans cet atelier du savoir-être. Il est d'ailleurs en lien étroit avec ce qui est fait à l'école autour du mime et de la psychomotricité. Nous axons notre travail sur l'écoute, le respect et la prise de parole. Ce sont des enfants qui, pour la plupart, souffrent de leur image, du regard de l'autre. Ils ont beaucoup de difficultés à prendre la parole seul, face au groupe.

Pour favoriser cette prise de parole, nous leur avons fait confectionner des marionnettes. Ensuite, nous leur avons demandé de les animer, de les mettre en scène. Cet exercice a aidé à la prise de parole, dans la mesure où la marionnette permet de prendre une certaine distance. Ce n'est plus Sabry, Samir ou Ouassila seul face au groupe mais la marionnette qui nous raconte son histoire. Les enfants ont aussi fabriqué un vrai théâtre derrière lequel ils se dissimulent pour que l'on ne voit plus que leur marionnette.

Cet exercice a aussi permis de préparer le spectacle de fin d'année. C'est pour nous un objectif important que de permettre à ces enfants de trouver, aux côtés des autres, leur place dans la fête de fin d'année. La CLIS est perçue par les enfants des autres classes comme étant à part de l'école. A travers ce type de manifestation, il est important de leur montrer que si les enfants de la CLIS sont peut-être différents, ils ont eux aussi une richesse, quelque chose à leur apporter.

3.12 Atelier percussions avec les C.M.2

Les enfants de cette classe sont une quinzaine et viennent chaque lundi pratiquer la percussion africaine. Ils sont initiés, par un professionnel, à la pratique d'instruments comme le djembé, le doune-doune ou les cloches. Ils ont également une approche des différents rythmes existants.

Ils sont également impliqués dans la fabrication d'instruments. Cela afin qu'ils découvrent qu'avec un objet aussi banal qu'une boîte de conserve, il est possible de faire de la musique, pour peu que l'on réussisse à faire sonner l'objet et que l'on respecte un certain rythme. Il est bien sûr beaucoup question de savoir-faire (maîtriser une technique) et de savoir-être (savoir écouter l'autre pour parvenir à jouer en même temps et offrir un ensemble cohérent).

Cet atelier est aussi en lien direct avec l'école puisque l'un des thèmes d'année retenu est, justement, l'histoire du continent africain.

Au delà de la maîtrise d'une technique, notre souhait, à travers cet atelier, est de parvenir à sensibiliser l'enfant à une autre forme de culture, d'écoute et de mode de communication. Cela s'est notamment traduit par la participation à un spectacle de professionnels en percussions, dans la salle des Rancy, et par la visite du musée Africain de Lyon.

Le groupe a également participé à la fête de fin d'année de l'école en animant une partie du spectacle à l'aide des percussions traditionnelles, mais aussi de celles qu'ils avaient fabriquées.

3.13 Atelier expression, contes avec les C.P.

Les enfants de la classe de C.P. sont une douzaine et viennent chaque mardi pour découvrir le plaisir de lire. L'objectif est ici de découvrir l'intérêt et le plaisir de la lecture. Pour cela, nous avons décidé de formaliser un coin pour la parole, la lecture, au moyen d'un arbre à parole. Cet arbre est bien sûr symbolique, il a un peu la même fonction que ces grands arbres africains sous lesquels les anciens du village aiment à se retrouver pour palabrer.

Pour que les enfants s'approprient cet espace, nous les avons, bien évidemment, impliqués dans sa confection. Nous avons décoré un vieux parasol en le repeignant en vert, en lui confectionnant un tronc. Lors d'une sortie dans les Monts d'Or, les enfants ont ramassé des pierres, de la mousse, des branchages... pour parfaire la décoration de l'arbre et tout le monde s'est pris au jeu. C'est sous cet arbre que le groupe se retrouve à chaque séance pour un temps d'expression libre. Ce peut être aussi bien ce que l'on a fait pendant le week-end, à l'école ou tout autre sujet au choix des enfants. Il est ici beaucoup question du savoir-être, c'est-à-dire l'attitude nécessaire pour être disponible à ce que nous dit l'autre et à l'histoire que l'on écoute.

La 2^{ème} partie de la séance est consacrée à un temps d'activités manuelles, au jeu. A la suite de la confection de l'arbre, nous avons, par exemple, fait un travail autour de nos racines. Chacun a essayé de reconstituer ses parentés. Cela a été un moment très fort dans l'année. Nous avons été surpris par le manque de connaissance des enfants sur leur propre famille. Il est vrai qu'une partie importante du groupe est d'origine étrangère et que souvent, les grands-parents habitent toujours le pays d'origine. Pourtant, même chez les enfants qui n'ont pas de famille à l'étranger, aucun n'a réussi à nous donner les noms de leurs 4 grands-parents. Cela a donc été pour eux l'occasion d'interroger leurs parents et de reconstituer ainsi une partie de leur histoire.

Le jeu et les activités manuelles ont souvent été l'occasion de se réapproprier les savoirs appris à l'école d'une manière plus ludique et parfois plus motivante, comme se déplacer à l'aide d'un dé sur un plateau de jeu pour décortiquer la recette de la pâte à sel et la mettre en application... Cela a été d'autant plus intéressant que la maîtresse a eu le souci de demander aux participants d'expliquer à la classe ce qu'ils avaient fait pendant la séance ou d'exposer les objets réalisés. Les enfants marginalisés par leur difficultés scolaires ont ainsi retrouvé un peu de crédit vis à vis des autres élèves.

Nous terminons chaque séance comme nous l'avons commencée, c'est à dire sous l'arbre. Il s'agit cette fois d'un temps de lecture où les enfants découvrent une histoire à *rallonges*. C'est-à-dire qu'il faut attendre la fois suivante pour connaître la suite. Nous avons opté pour ce fonctionnement pour que les enfants fassent l'expérience du pouvoir captivant de la lecture et du plaisir de lire.

3.2 Les protagonistes

3.21 Les enfants

Scolarisés à l'école Paul Painlevé, les enfants pris en charge, dans le cadre des ateliers d'accompagnement scolaire de la MPT, sont majoritairement issus de familles populaires, habitant pour la plupart le quartier de la Place du Pont. Il faut néanmoins faire une exception pour des élèves de la CLasse d'Intégration Scolaire (CLIS) qui ne sont pas spécifiquement du quartier. Ils habitent l'agglomération lyonnaise et bénéficient d'une prise en charge pour leur transport : chaque soir un taxi les ramène chez eux.

Les enfants accueillis ne sont pas complètement représentatifs de ceux fréquentant l'école Painlevé. En effet, nous accueillons en majorité ceux qui éprouvent les plus grandes difficultés. Ils sont majoritairement d'origine maghrébine (82 %). D'après la fiche de renseignements que nous leur demandons en début d'année, leurs parents sont ouvriers (37 %), au chômage (28 %), en pré-retraite, retraite ou invalidité (21 %). Pour la plupart, ils connaissent de grandes difficultés dans leur scolarité. Pour autant, il est difficile de faire un profil type tant les expériences vécues, les conditions de vie sont variées. Par exemple, Soline dont les deux parents travaillent et qui s'ennuie à l'étude ; et aussi Rihab qui partage un appartement de deux pièces avec ses six frères et sœurs et sa maman.

Mais les enfants comme Soline qui ne connaissent pas des conditions de vie précaire et n'éprouvent pas de difficultés particulières dans leur scolarité sont minoritaires dans le groupe. La majorité, à l'image de Rihab, connaît de grandes difficultés soit dans leur scolarité, soit dans leurs conditions de vie, soit dans les deux à la fois car bien souvent les deux sont liés. Nous sommes là dans les principes d'actions définis par la charte de l'accompagnement scolaire⁴⁵ : *“le soutien financier des pouvoirs publics ira en priorité aux actions qui concernent les élèves qui se trouvent défavorisés socialement et culturellement”*.

Compte tenu des difficultés rencontrées par ces enfants, nous avons du faire face à des problèmes liés aux comportements (agitation, non respect du cadre et de la parole d'autrui). Il a fallu le temps nécessaire pour qu'ils comprennent le sens de nos ateliers, ce que nous attendions d'eux et ce qu'ils pouvaient trouver en venant participer à ces séances d'activités. Une fois la mise en place faite, nous avons pu mesurer une véritable évolution, quelle que soit l'activité appréhendée.

⁴⁵ Charte signée et présentée le 07/10/1992 par trois ministères (Education Nationale, Culture et Jeunesse et Sports).

Tout d'abord en expression conte où nous avons observé un changement significatif. En effet, en début d'année, nous avons demandé aux enfants pourquoi il fallait apprendre à lire. Pour la majorité, les réponses étaient du type "*pour faire plaisir aux parents / à la maîtresse / parce que c'est important*". Seulement quelques réponses faisaient référence à l'aspect pratique : "*c'est utile quand on fait des courses ou que l'on reçoit la lettre d'une amie, il faut savoir lire*". En fin d'année, nous avons procédé au même test. Là, nous avons obtenu aucune réponse du type "*pour faire plaisir*". En revanche, la moitié des enfants a évoqué le plaisir de lire.

Ensuite, dans l'atelier percussions, les progrès ont également été frappants. Le groupe était particulièrement dissipé. Il était très difficile d'arriver à leur faire produire autre chose que du bruit. Petit à petit, nous avons réussi à canaliser leur énergie pour obtenir un ensemble harmonieux. Le tout a donné lieu à un spectacle de fin d'année de qualité.

Et enfin, dans l'atelier théâtre, l'évolution a été aussi significative. Au départ, les enfants refusaient de se prêter au jeu, de se mettre en scène devant les autres. Progressivement, les craintes se sont estompées. Là aussi la production de l'atelier a été intégrée au spectacle de fin d'année de l'école. Pour la première fois les élèves de la CLIS ont tenu un rôle devant toute l'école.

Au delà des progrès techniques, nous avons été surpris par l'assiduité des enfants. En effet, nous pensions devoir faire face à plus d'absentéisme, compte tenu que certains sont en délicatesse avec le système scolaire. A aucun moment nous n'avons eu des cas d'absence (sauf évidemment pour cause de maladie). Au cours des évaluations que nous avons menées avec eux, ils ont toujours manifesté un profond intérêt pour ce qu'ils faisaient. Témoin de cela, le nombre important d'entre eux qui fréquentent la Maison pour Tous dans le cadre d'autres activités. En effet, 35 % des enfants sont aujourd'hui inscrits soit en centre de loisirs, soit en activités à l'année. Pour faciliter cette démarche, nous nous sommes inscrits dans le dispositif Ticket Sport, proposé par la ville de Lyon. Il s'agit d'une aide financière pouvant couvrir jusqu'à 75 % du prix de l'activité, afin de permettre aux familles les plus en difficulté d'avoir accès aux loisirs.

Par l'intermédiaire des ateliers d'accompagnement scolaire nous avons touché les enfants du quartier qui ne fréquentaient pas la MPT. Ils se sont appropriés les lieux. Nous jouons un peu plus, aujourd'hui, notre rôle d'équipement de proximité, ouvert à tous.

De même, petit à petit, notre action vise à une prise en charge de l'enfant dans sa globalité. Nous ne les accueillons plus pour une activité donnée, sans s'intéresser à ce qui les entoure. Nous avons développé de nombreux contacts avec des enseignants, des éducateurs, des assistants sociaux, des familles. Grâce à cela, nous pouvons échanger sur les difficultés des enfants et inscrire notre action dans une démarche éducative plus globale.

3.22 Les familles

Les familles sont informées de l'existence de ces ateliers par l'intermédiaire d'une circulaire distribuée, en classe, avec un coupon réponse muni d'une autorisation parentale. Les ateliers sont gratuits. Toutefois, nous demandons une participation financière de 35 F pour l'année. Cette somme correspond à l'adhésion. Nous tenons à cette participation financière car, même si elle n'est que symbolique, elle a valeur d'engagement, contrairement à la gratuité qui peut laisser penser que l'activité proposée n'est pas sérieuse.

Auparavant, nous organisons une réunion d'information (facultative) dans l'école pour présenter notre projet. Malgré le retour important des coupons réponses, la participation des parents à cette réunion était très faible. Cela n'a pas été sans poser quelques questions. Pouvons-nous conclure que les parents s'en remettaient complètement à ceux en qui ils avaient confiance ? Mais savaient-ils véritablement ce que nous proposons dans l'accompagnement scolaire ? Pour preuve, la réflexion d'une maman, après un peu plus d'un trimestre, qui a demandé si son fils faisait bien ses devoirs avec nous !

Aujourd'hui, la participation aux ateliers ne peut se faire que si les parents viennent inscrire en personne leur enfant à la Maison Pour Tous. L'objectif est alors de prendre le temps de leur expliquer le sens, le contenu de notre action. De plus, l'une des difficultés rencontrées concernait l'accompagnement des enfants qu'il fallait aller chercher et ramener à l'école en fin d'atelier. Seulement à 18h00 devant l'école, il n'y avait bien souvent personne pour les prendre en charge. Les enfants de 6 ans rentraient alors seuls chez eux sous le prétexte qu'ils sont du quartier.

Désormais, nous allons toujours les chercher à la sortie de l'école mais nous demandons aux familles qu'elles viennent les récupérer à la Maison Pour Tous. Outre les raisons de sécurité de l'enfant, notre objectif est de multiplier les occasions de rencontrer les parents et d'échanger avec eux. Par là même, nous rejoignons un autre principe d'action fixé par la charte de l'accompagnement scolaire, à savoir : *“l'accompagnateur scolaire joue un rôle de médiateur. Il permet aux parents de mieux connaître l'école et contribue à les sensibiliser au suivi de la scolarité de l'enfant”*.⁴⁶

Cependant, cette relation avec les parents reste un des points faibles de notre action. Ce n'est évidemment pas en imposant aux parents de venir chercher leurs enfants que nous pouvons prétendre les associer à notre action. Nous aurions souhaité aller beaucoup plus loin dans cette relation. Les contacts que nous avons eus nous ont convaincus de la pertinence d'une telle relation.

⁴⁶ Charte de l'accompagnement scolaire, Op. cit.

En effet notre position vis à vis de l'école nous permet d'avoir des rapports sans ambiguïté. Il n'y a pas d'enjeu direct autour de la scolarité. Il nous est sans doute plus facile d'aborder des questions autour du coucher, de la télévision. En discutant un soir avec une maman, elle nous a dit que son fils, pourtant âgé de 6 ans, était le responsable de la télécommande, que c'est lui qui déterminait le journal télévisé et le film du soir à regarder et que bien souvent il s'endormait devant la télévision. Sans porter de jugement, nous avons discuté avec cette maman de l'importance du sommeil pour un enfant et de l'influence que pouvaient avoir certaines images, certains programmes sur son développement. Nous avons aussi un rôle d'écoute important à jouer. Nous avons eu par exemple une maman complètement désespérée par le comportement de son fils. Elle ne parvenait plus à affirmer son autorité. Nous avons pu lui indiquer une personne ressource, compétente pour l'accompagner et l'aider à trouver une solution.

Nous avons également un rôle de médiation important à jouer. Contrairement aux idées reçues, les parents des familles populaires ne se désintéressent pas de l'école, bien au contraire. Simplement, compte tenu de leur parcours, de leur faible niveau de qualification, ils ne s'estiment pas compétents en la matière. Ils s'en remettent donc complètement à l'institution scolaire. Dès lors qu'ils ont acheté les fournitures scolaires, ils considèrent avoir rempli leur part de contrat.

En discutant un soir avec le papa de Mohamed, il nous a expliqué tous les sacrifices financiers auxquels il avait dû consentir pour offrir à son fils les dernières baskets à la mode et un beau cartable tout neuf. Les sommes engagées étaient effectivement très importantes. Dans l'esprit de ce père de famille, il s'agit d'offrir à son enfant toutes les conditions matérielles dont il peut avoir besoin. Estimant ne pas pouvoir l'aider de façon directe dans sa scolarité, c'est sa façon à lui de l'aider en lui donnant les moyens matériels de la réussite.

Il est sans doute bien facile de dire de certains parents qu'ils démissionnent. Mais pour des parents qui sont illettrés dans leur langue d'origine et qui maîtrisent mal la langue du pays d'accueil, il est difficile de s'autoriser à s'investir dans la scolarité de ses enfants. Mais est-ce que cela veut dire pour autant qu'ils s'en désintéressent ? Quels parents peuvent ne pas souffrir de voir leurs enfants en situation d'échec, et s'en satisfaire ? Comment peuvent-ils jouer leur rôle lorsque dans les gestes de la vie quotidienne, ils sont obligés de solliciter l'aide des enfants pour lire le courrier et faire toutes les démarches administratives ?

Il demeure donc un certain malentendu. En effet, il est attribué une part des causes de l'échec à ce qui peut se passer en dehors de l'école et notamment dans les familles populaires alors que pour ces familles, tout doit, au contraire, se jouer dans l'école. Nous avons d'ailleurs souvent entendu des parents nous dire de l'enseignant de leur enfant qu'il était bien parce qu'il donnait beaucoup de travail à faire. La qualité de l'apprentissage est alors plus liée à la quantité de devoirs qu'à la valeur pédagogique des contenus scolaires.

Nous avons également assisté à des réactions très vives de parents à l'occasion du redoublement de leur enfant. Pour eux cette situation d'échec n'était pas acceptable dans la mesure où elle signifiait que l'enseignant avait mal fait son travail.

Dans ce contexte, la médiation peut jouer un rôle fondamental et permettre de débloquer certaines situations. Cependant la confiance des familles ne se décrète pas. D'autant que notre approche de l'accompagnement scolaire peut laisser supposer, à certains, que nous ne sommes pas très sérieux. A ce sujet, Daniel THIN, maître de conférence en sociologie à l'université Lumière - Lyon 2, apporte des éléments de réponses intéressants. Selon lui, il doit y avoir une véritable rentabilité des apprentissages : *“toutes les activités qui semblent détourner les enfants des apprentissages dits fondamentaux et ne semblent pas participer à l'amélioration des résultats scolaires sont plus ou moins suspects à leurs yeux (les familles populaires) et ne prennent pas sens dans leur logique”*⁴⁷.

Il faut du temps pour que les relations s'établissent. Il faut aussi des occasions pour se rencontrer et instaurer une relation. C'est pourquoi cette année, nous développons plus d'actions en direction des familles. Nous travaillons également en collaboration avec l'ASSFAM qui se réunit dans nos locaux et propose des cours de communication. Il se trouve que des mamans d'enfants qui fréquentent nos ateliers d'accompagnement scolaire, participent à ce groupes. Nous pouvons ainsi établir des liens. C'est ce que nous avons fait récemment autour de l'Euro. Ensemble, nous avons joué à manipuler cette monnaie, à faire nos courses.

⁴⁷ THIN(Daniel) - Quartiers populaires, l'école et les familles - PUL, 1998, 280 pages, p.161.

3.23 Les différents opérateurs

Les propositions d'accompagnement scolaire sont tellement nombreuses sur le quartier qu'il nous a semblé important de réussir à en faire un inventaire exhaustif afin de voir comment il nous est possible de travailler ensemble. Cela a été le sens de notre démarche. Nous avons commencé par rencontrer l'ensemble des intervenants en accompagnement scolaire pour savoir ce qu'ils proposaient et comment ils le mettaient en œuvre. Ces rencontres ont également été l'occasion de présenter nos différentes approches de l'accompagnement scolaire. Comme il n'avait jamais été fait de liste des différents acteurs, la difficulté a été de savoir ce qui se faisait afin de pouvoir rencontrer les différents intervenants. Il a été assez facile d'identifier tous ceux dont l'action est financée par des dispositifs publics. Il a été, en revanche, plus compliqué de connaître tous ceux dont l'action ne s'inscrit dans aucun dispositif et dont les interventions se font à domicile.

Sur le quartier, sept associations oeuvrent dans le champ de l'accompagnement scolaire.

- L'ASFI avec son atelier *coup de pouce* propose, dans son local, une aide personnalisée au travail scolaire. Cette aide s'accompagne d'un temps de jeu. Les intervenants sont tous des bénévoles. Il y a dans l'équipe deux institutrices et une directrice à la retraite.
- Le Secours Catholique et le Secours Populaire apportent, à domicile, une aide personnalisée au travail scolaire. Il s'agit également de bénévoles. L'accompagnement étant individuel et se faisant à domicile, il est plus difficile de rencontrer les intervenants.
- Le service TREMA (qui dépend du Conseil Général) intervient également à domicile par l'intermédiaire de ses éducateurs. Ce sont donc des professionnels qui ne sont pas spécialisés dans l'accompagnement scolaire mais dans l'accompagnement familial.
- L'association ADOS accueille dans ses locaux les collégiens pour leur apporter un soutien méthodologique et une aide personnalisée au travail scolaire. C'est une association importante et très bien structurée. Elle compte de nombreux bénévoles et deux salariés employés dans le cadre d'emplois jeunes.
- L'arche de Noé (service émanant de l'Armée du Salut) fonctionne sur le même principe. L'accueil est assuré par des professionnels et des bénévoles. Les ateliers s'organisent en aide au travail scolaire et à un temps d'animation.
- Et enfin la Maison Pour Tous.

Si à notre niveau, il n'est déjà pas évident de répertorier toutes les offres en matière d'accompagnement scolaire et ce qui les caractérise, la question se pose alors pour les parents quant à la perception et l'information qu'ils peuvent avoir sur ce qui est proposé. D'autant que le terme d'accompagnement scolaire ne laisse pas imaginer un tel choix d'approches. Relevant pourtant du même dispositif, de la même appellation, les actions sont souvent très différentes et parfois divergentes. A la Maison Pour Tous l'accompagnement scolaire peut s'apparenter à de la percussion africaine, à l'ASFI, à des ateliers autour des devoirs.

Il apparaît fondamental de parvenir à travailler en concertation avec les autres opérateurs. Cela pour trouver une cohérence d'action visant à rejeter toute concurrence et à s'inscrire dans une logique de complémentarité, chacun dans sa spécificité. Par exemple, un enfant, inscrit à nos ateliers et qui présentait de sérieuses difficultés dans l'apprentissage de la lecture a pu être orienté par nos soins vers une autre association faisant appel à des spécialistes.

En rencontrant les différents partenaires, nous avons également mesuré la richesse des actions proposées et en même temps le manque d'harmonie entre les différents intervenants. Chacun a tendance à travailler dans son coin sans beaucoup de relations avec les autres associations. C'est une situation qui est subie plutôt que choisie. Chacun ayant évidemment les exigences et les contraintes de son activité, qui l'empêchent de prendre le recul nécessaire. Ce qui est sans doute dommageable.

Au-delà d'une présentation mutuelle de nos façons de faire, nous souhaitons parvenir à nous engager avec eux vers un projet plus ambitieux, visant à offrir une plus grande cohérence d'action. Nous avons rencontré des difficultés à réaliser cet objectif. En effet, certains ont manifesté quelques craintes qu'une grosse structure comme la Maison Pour Tous vienne s'intéresser à leur travail. Cela pose bien sûr la question de notre légitimité à engager ce type d'action. D'autres ont aussi manifesté des réticences à s'engager dans une commission dont la lourdeur risquait de prendre beaucoup de temps et dans laquelle ils ne croyaient pas forcément. Comme beaucoup d'intervenants sont bénévoles la question du temps a toute son importance.

Nous avons saisi l'opportunité que ces démarches coïncident avec la redéfinition du nouveau Contrat de Ville. En effet, le Développement Social Urbain a décidé d'engager une commission de réflexion autour de questions liées à la parentalité. Un groupe de travail s'est mis en place autour de ce thème, avec notamment des opérateurs de l'accompagnement scolaire. Aujourd'hui, cette action est désormais bien amorcée. Le groupe qui en est issu fait partie du comité de pilotage du Contrat Educatif Local (CEL). Il devrait aboutir à une véritable concertation entre les partenaires, pour une plus grande cohérence d'action et une meilleure communication auprès des familles.

3.24 L'école

Le choix des ateliers n'est pas le fait du hasard. Il s'établit en concertation avec les instituteurs de l'école Paul Painlevé et l'équipe d'animation de la Maison Pour Tous. C'est en effet à partir du diagnostic établi par l'instituteur que nous allons bâtir notre projet d'animation en cohérence avec les objectifs fixés et les sensibilités de chacun. Par exemple, nous avons été amené à construire un atelier autour de l'expression orale, suite au constat de la maîtresse de CP qui avait relevé, dans sa classe, une grande carence en la matière.

Cette relation avec l'école est d'autant plus importante que c'est elle qui va permettre d'établir un projet cohérent par rapport à ce qui est proposé à l'école et qui va permettre d'établir des liens concrets entre l'école et la MPT. L'atelier percussions en est une bonne illustration. Les élèves apprennent l'histoire du continent africain en classe et découvrent le rythme des percussions à la Maison Pour Tous. Les projets ne sont donc pas complètement déconnectés de ce qui peut se passer à l'école. Ces relations privilégiées n'ont pu s'établir que dans le respect des compétences de chacun, dans la précision des rôles et la définition du sens de notre action. A travers des expériences passées, les relations avec l'école étaient méfiantes et quasiment inexistantes. Aujourd'hui nous mesurons la richesse de telles relations et ce qu'elles peuvent induire dans la prise en compte de l'enfant dans sa globalité.

Au delà de la construction des ateliers, la relation que nous avons avec l'école nous permet de rendre compte, lors de réunions de bilan, des difficultés que nous pouvons rencontrer. De plus, à travers ces échanges, nous pouvons mesurer l'incidence de notre action sur le comportement des enfants. Bien sûr, cette évaluation n'est pas toujours évidente à établir. D'autant que l'on observe de plus en plus d'intervenants autour de l'enfant et que l'on ne les connaît pas forcément tous. Comment établir, alors, que les évolutions remarquées dans la scolarité des enfants, soient le fait d'un opérateur en particulier ?

Malgré tout, l'institutrice des CP a vu une évolution notable chez les enfants dans l'écoute d'histoires. En début d'année, lorsqu'il lui arrivait d'en lire, certains n'avaient aucune attention et n'arrivaient pas à se concentrer. Nous avons fait le même constat durant nos ateliers. Bien sûr, il n'est pas question de nous attribuer l'exclusivité de ce progrès. Cependant, la construction de nos séances et l'effort plus particulier que nous avons fait en direction de la lecture ne peut y être complètement étranger. En effet, nous faisons choisir une histoire aux enfants. Nous prenons des textes suffisamment longs et captivants pour ne pas tout lire en une seule fois. Du coup, ils doivent attendre la séance suivante pour connaître la suite de l'histoire et ils sont heureux de retrouver le récit là où ils l'avaient quitté.

L'école procède à un dépistage orthophonique des enfants d'environ quatre ans : il en ressort que nombre d'entre eux ont un langage très pauvre. Lorsqu'il est demandé à un enfant ce qu'il voit sur une image où l'on voit un garçon tomber de sa bicyclette, il n'arrive pas à formuler une phrase et dit simplement : "*tombe*".

En maternelle, des maîtresses ont renoncé à ces temps d'expression car c'étaient toujours les mêmes qui prenaient la parole pour raconter leur week-end. Outre les jalousies que cela pouvait susciter, cela finissait par stigmatiser un peu plus ceux qui ne parlaient pas. A travers nos ateliers, les enfants enrichissent leur capital culturel, leur capital d'expériences. Comme nous le soulignait l'institutrice, il y a une véritable carence au niveau du vocabulaire. Pourtant il ne peut y avoir d'apprentissages sans maîtrise du langage. Si un enfant n'arrive pas à s'exprimer, il devient violent.

C'est pourquoi, l'institutrice peut s'appuyer sur nos séances pour animer ses temps de paroles. Elle peut alors mettre en avant ceux qui ne s'autorisaient pas à parler. En effet, leur participation à nos ateliers fait qu'ils ont alors quelque chose à raconter à la classe qui a du crédit. Il y a donc un véritable enrichissement du temps du langage. Cela a été particulièrement vrai pour six d'entre eux. Pendant les temps d'expression, ils ne parlaient pratiquement pas. L'expérience des ateliers leur donne de la matière. Ils peuvent rendre compte d'expériences vécues susceptibles d'intéresser la classe. Même si la retranscription de la séance de la veille n'est pas toujours parfaite, il y a au moins la démarche et la volonté de le faire. C'est d'ailleurs l'un des objectifs de l'atelier.

Autre évolution remarquée en dénombrement. La maîtresse s'était rendue compte que les enfants éprouvaient beaucoup de difficultés à avancer, sur un jeu de l'oie, du nombre de points indiqués par le dé. Nous avons fait beaucoup de jeux où il fallait se déplacer d'une case à une autre. Le résultat a été très positif.

L'évaluation de l'institutrice de la Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) est très intéressante dans la mesure où notre action se fait sur trois ans avec le même groupe d'enfants. Elle souligne l'intérêt de notre atelier théâtre car même si les enfants ont l'habitude de voir du monde en classe, il faut les sortir de "*leur repli narcissique*". Elle voit également une forte complémentarité avec le travail qu'elle mène tout au long de l'année, c'est-à-dire savoir se mettre en avant devant les autres. Elle situe notre action comme lieu d'application où l'on peut tester une manière d'être et des compétences du type *prendre la parole*. Nos ateliers revêtent pour elle une importance particulière grâce à la possibilité d'expériences qu'ils représentent. Pour elle, ses élèves ont une existence très pauvre en expérience personnelle, d'où la nécessité de leur offrir la possibilité de se constituer un capital personnel d'expériences.

Elle prend l'exemple de Hichem qui ne parlait pas, ou très peu, et qui se tenait à l'écart du reste de la classe. L'atelier théâtre auquel il participe, avec nous, contribue à le mettre en confiance. A l'occasion de plusieurs séances autour de la confection de marionnettes, la sienne était particulièrement réussie. Du coup, les autres enfants du groupe, surpris qu'il soit capable d'autant de créativité, l'ont félicité. A partir de là, valorisé par son travail et le regard porté par les autres, Hichem s'est un peu plus dévoilé. Depuis cette année, il prend plus facilement la parole. Pour l'institutrice, notre atelier permet aussi de travailler sur la transcription d'émotions. Travail qu'elle mène par ailleurs dans le cadre d'un atelier sur le mime. Il y a donc une véritable complémentarité. L'important, pour elle, est de travailler plutôt sur les savoir-être, savoir-dire et sur le développement de l'enfant que sur les savoir-faire.

Même si l'évaluation des ateliers n'est pas toujours facilement identifiable, l'équipe enseignante les juge opportuns. Cela a du sens pour eux que l'on continue notre action. L'école doit d'ailleurs donner son avis sur les projets que nous établissons et que nous remettons aux différents financeurs. Sans un avis favorable de leur part, il ne nous serait pas possible de continuer.

3.25 L'équipe d'animation

La particularité de notre approche de l'accompagnement scolaire est que l'équipe d'animation se compose essentiellement de professionnels salariés. Cela ne veut pas dire, pour autant, que les bénévoles n'ont pas leur place. Simplement, ils sont souvent retraités et c'est plutôt l'aide aux devoirs qui les motive. Il nous arrive régulièrement d'orienter des bénévoles vers d'autres associations qui ont un fonctionnement plus proche de leur champ de compétences. Là aussi, la connaissance de ce qui se pratique à l'échelle du quartier est une vraie richesse et permet une plus grande efficacité. De plus, nos ateliers font appel à des techniques bien spécifiques (percussions africaines par exemple). Nous avons donc recours à des techniciens d'activités et des professionnels de l'animation. Néanmoins, il nous est arrivé d'accueillir, de façon très ponctuelle, des bénévoles, notamment pour conter des histoires.

L'équipe se compose de 7 personnes, au total, dont un professionnel en théâtre et un en percussions africaines. Le reste de l'équipe fait partie du personnel permanent de la Maison, à l'exception d'une personne qui travaille à la vacation pour notre centre de loisirs, les mercredis et vacances scolaires. De plus, une personne en contrat de qualification fait son stage pratique dans le cadre d'un atelier d'accompagnement scolaire et je suis son tuteur.

3.3 L'accompagnement scolaire comme espace de médiation

3.31 Définition de la médiation

La notion de médiation est aujourd'hui assez communément répandue. Nous avons vu apparaître des médiateurs un peu partout. Ils sont de trois types dans notre pays. Nous avons, tout d'abord, les médiateurs inconnus qui exercent leur rôle de façon anonyme. Les médiateurs connus qui reçoivent un mandat de médiation au vu et au su de tous. Ils réalisent leur tâche qui est ponctuelle. Enfin, le médiateur institutionnel qui a son représentant dans chaque département et dont la tâche est bien délimitée. Même si la médiation s'est vulgarisée, elle renvoie à une réalité bien précise que Jean-François SIX définit de la façon suivante : *“action accomplie par un tiers, entre des personnes ou des groupes qui y consentent librement, y participent et auxquels appartiendra la décision finale destinée soit à faire naître ou renaître entre eux des relations nouvelles, soit à prévenir ou guérir entre eux des relations perturbées”*⁴⁸.

Jean-François SIX distingue quatre sortes de médiation possibles qui sont destinées à établir une communication inexistante ou perturbée, entre des personnes ou des groupes. Elles sont par nature relationnelles⁴⁹.

- La médiation créatrice : celle qui a pour but de susciter entre des personnes ou des groupes des liens qui n'existaient pas entre eux auparavant, liens qui leurs seront bénéfiques aux uns et aux autres.
- La médiation rénovatrice : celle qui permet d'améliorer entre des personnes ou de groupes des liens qui existaient entre eux, mais qui étaient distendus ou devenus indifférents.
- La médiation préventive : celle qui devance un conflit en gestation entre des personnes ou des groupes et réussit à éviter qu'il n'éclate.
- La médiation curative : celle qui répond à un conflit existant en aidant les personnes ou les groupes qui y sont engagés à trouver eux-mêmes, par eux-mêmes, une solution.

⁴⁸ SIX (Jean-François) – *Le temps des médiateurs* – Seuil, 1990, 279 pages, p.165.

⁴⁹ SIX (Jean-François), Op. cit., p.164

Dans le cadre de nos ateliers d'accompagnement scolaire, il paraît difficile de dire que nous nous inscrivons dans une forme particulière de médiation. Nous sommes confrontés à ces quatre types de médiation, parfois de façon transversale. Cela, par exemple, a été le cas avec le papa de Yakoub. En effet, alors que les enfants, partis en sortie, étaient en retard, nous avons eu l'occasion de discuter avec lui de la scolarité de son fils et de ce qu'il faisait à l'école. Nous en sommes venus à parler de la classe du CP. En lui expliquant que c'était une classe fondamentale, puisque l'on y apprend à lire et à écrire, nous avons alors réalisé qu'il l'ignorait. Il était persuadé que le programme du CP correspondait globalement à celui de la maternelle, sans changement fondamental. Non seulement il est apparu très intéressé par rapport à la discussion, mais son comportement à l'égard de l'école a changé.

Alors qu'il faisait partie de ceux qui n'avaient jamais participé à la moindre réunion, il s'est fait beaucoup plus présent et a rencontré l'institutrice de son fils pour discuter de sa scolarité et de ses difficultés. A travers cette simple discussion, nous avons sans doute contribué à sensibiliser ce père de famille aux enjeux de la classe du CP. Par là même, nous avons suscité des liens qui n'existaient pas et peut-être évité qu'un conflit n'éclate entre lui et l'école. C'est en ce sens que nous pouvons dire avoir fait de la médiation créatrice et préventive.

De la même façon, lors d'une rencontre avec des parents pour leur expliquer le sens de nos ateliers, une maman s'est inquiétée de l'absence d'aide aux devoirs. Tout ce que nous pouvions proposer en terme d'animation ne répondait pas directement à ses attentes. Pour elle, ce qui importait, c'est que sa fille travaille bien à l'école, étudie ses leçons pour réussir et avoir un bon métier. Elle-même, ayant arrêté de façon prématurée ses études, ne voulait pas voir sa fille prendre le même chemin et se retrouver, comme elle, à travailler à la chaîne dans une usine. La peur de l'échec est si forte qu'elle nous a même expliqué que tant que sa fille ne lui récitait pas par cœur ses leçons, elle ne dînait pas et que cela pouvait durer jusqu'à 23h00.

Convaincre cette maman de l'inutilité et du danger de ce genre de pratique est un travail long et délicat. Lorsque nous l'avons mise en relation avec l'instituteur de la classe pour la rassurer sur le niveau réel de sa fille nous étions dans une démarche de médiation créatrice. Par ailleurs, le fait que sa fille soit inscrite à nos ateliers lui a donné l'occasion de s'exprimer au travers d'autres savoirs. Dans le cadre d'une exposition autour de photomontages, la mère a été très surprise de la créativité dont était capable sa fille. Là aussi, nous pouvons parler de médiation et plus précisément, de médiation rénovatrice.

Dans notre groupe d'expression/contes, Mehdi, 6 ans, connaissait d'importants problèmes de comportements. Il était très perturbé. Cela se manifestait pendant les séances par une attitude de rejet de tout ce que nous pouvions lui proposer. Il se mettait volontairement à l'écart du groupe.

Nous n'avons pas cherché à l'obliger à s'investir dans les ateliers. Petit à petit, il a accepté de jouer le jeu de lui-même. Il s'est alors beaucoup investi en participant de façon active à tous les temps de l'atelier. Par son attitude positive et volontaire, il a été un élément moteur du groupe. Il a contribué à le réguler en n'hésitant pas à intervenir lorsque certains se disputaient. En évoquant son attitude avec son institutrice, elle a été étonnée dans la mesure où, en classe, Mehdi était au contraire très effacé. Il ne s'autorisait jamais à parler et restait toujours très discret. D'ailleurs, au départ, il ne parlait jamais de ce qu'il avait fait à la Maison Pour Tous.

A la fin d'une séance d'accompagnement scolaire où il s'était particulièrement investi, nous l'avons invité à rendre compte, le lendemain, à sa classe de ce qui s'était passé durant l'atelier. Il nous a alors répondu qu'il ne voulait pas car son papa lui interdisait de parler à l'école et qu'il fallait qu'il écoute attentivement. C'est finalement l'application rigoureuse de cette recommandation qui expliquait ce comportement réservé à l'école. En revanche, la Maison Pour Tous était alors le lieu de toutes les extravagances. En amenant Mehdi à s'autoriser à parler en classe, à dire ce qu'il avait fait à l'accompagnement scolaire, nous nous sommes inscrits dans une démarche de médiation curative.

Dans le cadre de nos ateliers, nous avons emmené un groupe d'enfants voir *le Gone du Chaabâ* (d'Azzouz BEGAG). Nous avons eu ensuite un débat très riche autour de ce film. Nous avons réalisé que beaucoup d'enfants (pourtant issus de l'immigration) ne connaissaient pas l'histoire de la venue en France de leurs parents. La souffrance, encore présente, de cet exil, des humiliations vécues ne favorisent sans doute pas un débat serein sur cette question douloureuse. En revanche, à travers de nombreuses scènes du film, les enfants se sont reconnus dans la relation qu'ils pouvaient avoir avec leurs parents. Ce film leur a permis d'être valorisés à travers leur parcours migratoire. Pour une fois, il n'était pas dévalorisant de dire son origine. Il y avait au contraire une vraie fierté.

Nous avons, bien sûr, vu le film avec tous les enfants du groupe. Ceux qui étaient issus de l'immigration se sont trouvés valorisés par leur vécu. Le film a légitimé leur histoire et les a projetés dans une situation de réassurance, de confiance en eux. En les mettant dans une position valorisante par rapport à leur histoire, nous contribuons à favoriser les situations d'apprentissages. En ce sens, nous faisons de la médiation rénovatrice. Nous avons pu également vivre cette expérience à l'occasion du Ramadan. Les jeunes musulmans ont pu à cette occasion dire à quoi cela correspondait. A travers ce type d'occasion, ils retrouvent une sorte de légitimité, ils sont mis en avant.

Enfin, l'histoire de Younès illustre assez bien la médiation curative. Enfant débordant d'énergie, il avait dans la classe la réputation d'être le pitre. Rencontrant de sérieuses difficultés dans ses apprentissages scolaires, il cultivait son image de cancre cherchant toutes les occasions pour se faire remarquer. A la suite d'une sortie que nous avons organisée, il a pu présenter tous les objets qu'il avait ramassés dans les bois et expliquer qu'ils allaient servir à fabriquer l'arbre à parole.

C'était la première fois qu'il prenait spontanément la parole sans chercher à être dans son rôle de cancre qui est là uniquement pour faire rire. Il s'est alors valorisé. Ce n'était plus Younès qui a toujours les plus mauvaises notes et qui est toujours puni, mais Younès qui a vécu une expérience enrichissante qu'il souhaite partager avec l'ensemble de la classe.

Le concept de médiation joue un rôle fondamental dans les apprentissages. C'est en effet l'intervention humaine qui va permettre à l'enfant de se construire, de choisir parmi la multitude de sollicitations celles qu'il faut retenir parce qu'elles sont pertinentes, utiles ou nécessaires et celles qu'il faut éviter parce qu'elles sont dangereuses, désagréables ou sans intérêts. Si l'intelligence s'apprend, la question reste de savoir comment cela s'apprend. La théorie de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé (EAM) de Reuven FEUERSTEIN vient apporter des éléments de réponses.

A travers sa théorie, il cherche à définir par quelles voies les parents transmettent leurs valeurs culturelles à leurs enfants. Dans la théorie de l'EAM, un tiers s'interpose volontairement entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre. Pour Rosine DEBRAY, les situations d'échecs dans les apprentissages scolaires trouvent leur origine *“dans des aménagements défensifs caractériels, marqués par le refus et l'opposition pour protéger coûte que coûte le narcissisme et l'estime de soi”*⁵⁰. C'est pourquoi, *“quelle que soit la pertinence des contenus à transmettre, ceux-ci ne pourront être intégrés qu'à travers la médiation humaine, vecteur indispensable à toute véritable acquisition”*⁵¹. Annie CARDINET, rejoint l'analyse de R. FEUERSTEIN.

Pour elle, *“c'est grâce à ces situations de médiation, vécue avec quelqu'un d'autre, que l'enfant va prendre l'habitude de tirer parti d'autres occasions d'apprendre, même informelles. Ces situations médiatisées ont un impact particulier sur le développement de l'intelligence et de la capacité à apprendre”*⁵². Dans sa théorie, R. FEUERSTEIN différencie la médiation de la re-médiation. La médiation est pour lui un moyen privilégié de transmission de savoirs, de valeurs qui vont permettre de se situer dans le monde, par ses actions, ses réflexions, seul et au milieu des autres. La re-médiation vise à corriger des dysfonctionnements qui seraient dues à des lacunes dans les médiations initiales. Pour A. CARDINET, *“ce sont des actes de re-médiation rénovatrice qui permettront de redonner confiance, d'effacer le goût de l'échec, de corriger un rapport au savoir et à soi-même malmené par la vie”*⁵³.

⁵⁰ DEBRAY (Rosine) – *Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire* – Eshel, 1990, 261 pages, p.213.

⁵¹ DEBRAY (Rosine), Op. cit., p.213.

⁵² CARDINET (Annie) – *Pratiquer la médiation en pédagogie* – Dunod, 1997, 186 pages, p. 38

⁵³ CARDINET (Annie), Op. cit., p. 55

3.32 Le rapport au savoir

Si nous évaluons notre action en terme de progrès scolaire, la démarche promet d'être compliquée. Tout d'abord, l'évaluation n'est pas aisée car elle touche à un domaine avec de nombreuses interrelations. En terme de résultats, il est bien difficile de mesurer scientifiquement des progrès. Comme chaque expérience est individuelle et unique (il ne pourra être reproduit la même expérience sans accompagnement afin de mesurer une différence), comment dire si c'est bien notre action qui a permis de faire évoluer une situation ? Les rares études qui s'y sont essayées n'ont pas démontré d'évolutions significatives en terme de résultats.

Ensuite, comment attribuer une évolution, pour peu que l'on soit parvenu à en identifier une, à l'un ou l'autre intervenant ? D'ailleurs si l'on pouvait déterminer avec précision ce qui a permis la réussite, l'échec scolaire n'aurait plus cours.

C'est pourquoi nous n'avons pas vocation à intervenir dans un domaine spécifiquement scolaire. Notre action se veut plus générale, elle touche à l'éducation de l'enfant, à son développement global. En ne nous focalisant pas à une seule forme de savoir mais en nous intéressant au rapport que l'enfant peut entretenir au savoir, nous avons mesuré des répercussions en terme de réussite.

A ce sujet, Bernard CHARLOT, propose une analyse particulièrement intéressante du rapport au savoir. Il correspond au rapport à « l'apprendre » avec quatre figures possibles de l'apprendre⁵⁴.

- Des objets-savoirs, c'est à dire des objets dans lesquels est incorporé du savoir : livres, monuments et œuvres d'art, émissions télévisées « culturelles »...
- Des objets qu'il faut apprendre à utiliser, des plus familiers (brosse à dents, lacets...) aux plus élaborés (appareil photo, ordinateur...)
- Des activités à maîtriser, de statuts divers : lire, nager, démonter un moteur...
- Des dispositifs relationnels où entrer et des formes relationnelles à s'approprier, qu'il s'agisse de dire merci ou d'engager une relation amoureuse.

Apprendre ne signifie donc pas, uniquement, s'approprier un contenu intellectuel. C'est aussi maîtriser une technique, savoir utiliser un objet et être en capacité à entrer dans un dispositif relationnel. Seulement, notre société tend à imposer la figure du savoir-objet, c'est-à-dire le savoir lui-même qui se présente comme un objet intellectuel. Le savoir-objet renvoie à la réussite scolaire comme passage obligé pour devenir quelqu'un. Bien sûr, l'école ne fait pas qu'enseigner des savoirs intellectuels.

⁵⁴ CHARLOT (Bernard) – Du rapport au Savoir. Eléments pour une théorie – Anthropos, 1999, 112 pages, p.77.

Elle aborde les autres figures de l'apprendre. Cependant, dans ses évaluations, elle tient d'abord compte de la maîtrise du savoir-objet. Un enfant ne passe pas dans la classe supérieure parce qu'il dit « bonjour monsieur » mais parce qu'il maîtrise, par exemple, le théorème de Pythagore.

Pour B. CHARLOT, le rapport au savoir “*est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir*⁵⁵”. Dans le rapport au savoir, la dimension relationnelle joue un rôle fondamental, c'est à travers la relation à l'autre que l'on se construit. “*Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres*⁵⁶”.

Le rapport au savoir implique également celui du désir. Là encore, il n'est pas seulement question du désir de savoir ou d'apprendre, mais du désir de l'autre, du monde et de soi. Selon B. CHARLOT, il y a désir si “*le sujet a fait l'expérience du plaisir d'apprendre et de savoir*⁵⁷”.

⁵⁵ CHARLOT (Bernard) op. cit. p.93-94.

⁵⁶ CHARLOT (Bernard) op. cit. p.84-85.

⁵⁷ CHARLOT (Bernard) op. cit. p.94.

CONCLUSION

Dans une société qui privilégie avant tout le savoir intellectuel, nos ateliers d'accompagnement scolaire visent à faire l'expérience du plaisir d'apprendre. Cette expérience du plaisir d'apprendre est la finalité du travail d'accompagnement scolaire que nous menons. A travers nos différents ateliers, nous cherchons, avant tout, à mettre en avant leur savoir et à leur faire goûter l'expérience du plaisir d'apprendre. La valorisation de leur savoir et l'acquisition d'un capital d'expériences pourront leur permettre de grandir en trouvant leur place dans la société.

Même si l'incidence sur les résultats scolaires reste modeste, l'expérience mérite d'être vécue. Comme le souligne Bernard CHARLOT, *“Tout être humain apprend : s'il n'apprenait pas, il ne deviendrait pas humain.”*⁵⁸. Apprendre ne signifie pas simplement maîtriser des connaissances intellectuelles mais être en capacité à entrer en relation, à utiliser des outils ou des techniques. C'est pourquoi, aux côtés de l'école, de la famille, d'autres interlocuteurs sont nécessaires à l'épanouissement de l'enfant.

Notre rôle est alors de les accompagner dans cette démarche. C'est à dire cheminer avec eux, à leur rythme. Il ne s'agit pas, bien sûr, de faire à leur place, ni même de leur faire faire des activités éducatives, mais de faire avec eux, dans une relation de confiance. Ainsi que le souligne Bernard CHARLOT, c'est précisément à travers la relation à l'autre que l'enfant se construit.

Faire goûter la saveur d'apprendre est une démarche éducative passionnante parce qu'elle permet à l'enfant non seulement de devenir artisan de son propre développement et de lui révéler ses potentialités mais de le faire avec plaisir, sans avoir l'impression d'apprendre.

Il y a pour l'accompagnateur une réelle motivation à œuvrer dans le sens d'une meilleure connaissance de soi-même et du monde pour permettre à l'enfant, quelles que soient ses capacités intellectuelles, ses origines, de prendre sa place et de se sentir utile.

La saveur du savoir est finalement celle que nous transmettons à travers notre métier bien sûr mais aussi à travers la relation que nous avons « d'homme à homme ». Plus nous serons nous-même avides de connaissances et enthousiastes devant les multiples facettes de la vie, plus nous communiquerons cette saveur autour de nous.

⁵⁸ CHARLOT (Bernard) op. cit. p.75.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie des ouvrages

- ❖ BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger – *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* – Seuil 1989, 197 pages.
- ❖ BEGAG Azouz – *Place du Pont ou la médina de Lyon* – Paris – Autrement 1997, H.S. n° 96, 83 pages.
- ❖ BOURDIEU Pierre – *L'école conservatrice. Les inégalités devant la culture* – Revue française de sociologie, 1966.
- ❖ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude – *Les Héritiers, les étudiants et la culture* – Editions de Minuit, 1975, 189 pages.
- ❖ CARDINET Annie – *Pratiquer la médiation en pédagogie* – Dunod, 1997, 186 pages.
- ❖ CASTELLANI Gérard – *Et si l'on parlait sérieusement de l'accompagnement scolaire ?* – Migrants formation n°99, 1994.
- ❖ CHARLOT Bernard – *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie* – Anthropos, 1999, 112 pages.
- ❖ CHAUVEAU Gérard – *L'échec scolaire existe-t-il ?* – Migrants formation n°104.
- ❖ CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane – *A l'école des banlieues* – ESF 1995, 169 pages.
- ❖ COQ Guy – *Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire* – Migrants formation n°99, 1994.
- ❖ DEBRAY Rosine – *Le programme de R. Feuerstein, l'issue à l'échec scolaire* – Eshel, 1990, 261 pages.
- ❖ DUBET François et MARTUCCELLI Danilo – *A l'école / Sociologie de l'expérience scolaire* - Seuil 1996, 362 pages.
- ❖ ESTRADE Marc Antoine – *Les inégalités devant l'école. Influence du milieu social et familial* – INSEE n°400, 1995.
- ❖ GLASMAN Dominique – *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartier* – ESF 1992, 173 pages
- ❖ LAHIRE Bernard – *Tableaux de familles* – Hautes études / Gallimard le Seuil, 1995, 297 pages.
- ❖ MEIRIEU Philippe – *Les devoirs à la maison* – Syros alternatives 1992, 127 pages.
- ❖ POUJOL Geneviève – *Des élites de société pour demain ?* – Erès, 1996, 190 pages.
- ❖ SIX Jean-François – *Le temps des médiateurs* – Seuil, 1990, 279 pages.
- ❖ THIN Daniel – *Quartiers populaires, l'école et les familles* – PUL 1998, 280 pages.
- ❖ TROGER Vincent – *L'école de l'ardoise à Internet* – Marabout 1997, 235 pages.

Bibliographie des autres sources d'information

Conférences organisées par le CREFE

- ❖ GINET Dominique – *Estime de soi, mobilisation dans le travail scolaire* – 03/03/98.

Articles et interview:

- ❖ CHAUVEAU Gérard – *Comprendre la non réussite scolaire* – Revue de l'action éducative, sociale et culturelle, décembre 1998.
- ❖ CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane – *Relation école familles populaires et réussite au CP* – Revue Française de pédagogie, n°100, 1992.
- ❖ COQ Guy – *Créons des moniteurs scolaires* – Le Monde du 07/07/92.
- ❖ DREANIC Gilles – *Historique des MJC* – document interne.
- ❖ Evaluation du contrat de Ville 1994 / 1999 – *Premiers éléments de synthèse* – Groupe de travail du 07/06/99 avec différentes associations et structures du quartier.
- ❖ MEIRIEU Philippe – *Colloque sur les savoirs à enseigner au lycée* – Le Progrès du 29/04/98.

Sources statistiques

- ❖ Sources statistiques, Le Monde de l'éducation n°168, février 1990.
- ❖ Repères et références statistiques, DEP 1992.

Circulaires

- ❖ Circulaire fondatrice des AEPS 10/06/82.
- ❖ Circulaire des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire du 15/07/97.
- ❖ Circulaire fondatrice des Contrats Educatifs Locaux du 09/07/98.