

# « Vers une école éclatée ? »

## L'accompagnement scolaire en question

*Faute d'avoir réussi sa démocratisation tout en ayant vécu une massification depuis trente années, l'École « libératrice » n'a en fait libéré que les enfants de couches sociales prêtes et adaptées au moule. Aveu d'impuissance, décalages culturels ? Échec pédagogique de la scolarité depuis longtemps déjà dénoncé par C. Freinet et l'ICEM ?*

*Des soutiens aux accompagnements, des soutiens lourds aux classes en survivance, de l'aide aux devoirs aux opérations « coup de pouce », quel mille-feuille de dispositifs l'école libérale ne nous a-t-elle pas déjà proposé ! Quelle vision réductrice du métier d'enseignant ! Ce dossier tente de poser ces questions et tente aussi d'y répondre pour chercher à défendre nos positions de « Nouveaux Éducateurs ».*



Dans un dossier « Spécial rythmes » (février 1996), la section départementale SNUIPP des Bouches-du-Rhône brossait (sous le titre « De Célestin Freinet à Guy Drut »), un historique des différentes mesures relatives aux rythmes scolaires. Après une citation de Freinet rappelant que « lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas... », ces syndicalistes recensent, entre 1984 et 1995, sept mesures ou initiatives tendant à développer des activités physiques et/ou culturelles pendant ou hors du temps scolaire.

Le premier texte cité, « circulaire Calmat-Chevènement » de 1984, prenait la précaution de préciser que : « les maîtres conservent la responsabilité des actions qui ont lieu pendant le temps scolaire, ce qui n'exclut pas l'utilisation d'intervenants extérieurs ». Mais le suivant (Jospin-Bambuck - 1988) organisait dans le temps scolaire la participation d'intervenants extérieurs pour mener des activités sportives artistiques, culturelles confortant, complétant et diversifiant les activités d'enseignement.

En 1989, les écoles sont invitées à élaborer un projet global dans lequel doit figurer « un programme diversifié et équilibré d'activités éducatives, prolongeant les enseignements obligatoires sans se substituer à eux ». C'est l'entrée officielle dans le champ scolaire des collectivités territoriales et des associations, au travers des CATE et des Contrats Ville.

Avons-nous vraiment échappé totalement à la tornade du sauteur de haies G. Drut, qui tendait ni plus ni moins à instaurer un nouveau fonctionnement de l'école en séparant carrément « les activités cognitives » et « les activités de la sensibilité » ?

L'arrivée des emplois Jeunes d'aides éducateurs ne va-t-elle pas ajouter une nouvelle vague à celle de tous ces intervenants ?

Le retour en force des didacticiens dans le discours sur la pédagogie ne vient-il pas prêter main-forte aux partisans d'un « recentrage sur les disciplines fondamentales » cher à Jacques Fauroux comme à tant d'autres ?

A l'école « sanctuaire » appelée de ses vœux par le précédent ministre – sous couvert de sécurité – ne va-t-on pas voir se substituer une « école courant d'air » ?

Le Mouvement Freinet a été parmi les premiers partisans d'une « école ouverte sur la vie ». Mais cela signifiait d'abord que les portes étaient ouvertes pour que les élèves en sortent et aillent vers la vie réelle afin de l'observer. Cela signifiait des interventions multiples de toutes sortes de personnes, et en tout premier lieu les parents, dont la capacité à répondre aux questions des enfants, à leur apporter une part de leurs savoirs et de leurs savoir-faire étaient les principaux « titres ». Leur présence se programrait en fonction des projets de la classe ou des événements de la vie, toujours appréhendée dans

sa globalité : la visite chez le menuisier, à la carrière ou au moulin pouvant ouvrir des pistes de recherche ou d'approfondissement tant en math ou en sciences, qu'en expressions.

## Quel est le « fondamental » ?

On parle souvent de « disciplines fondamentales », sur lesquelles on invite l'école à se « recentrer ». On entend principalement par là les maths et le français, que l'on apprendrait, en quelque sorte, pour elles-mêmes. Peut-on, ainsi, artificiellement, séparer presque systématiquement fond et forme, « les activités cognitives » et « les activités de la sensibilité » ?

On voit assez les ravages que font ces clivages en « disciplines » au collège, quand les enfants – si ce n'est les enseignants eux-mêmes – ne savent opérer aucun transfert – quand ce n'est pas l'incapacité à repérer une même notion appréhendée sur des objets ou sous des angles différents et dans des formes ou selon des méthodes autres. Et la notion d'ancrage affectif, d'« étayage », comme disent nos savants causeurs ?



## Où est la globalité de l'individu ?

Est-ce celle d'une construction cohérente et structurée de l'intelligence allant de pair avec le développement physique et affectif ?

« Et alors, rétorquera le contradicteur, qu'est-ce qui te gêne, espèce de nostalgique de la classe unique, du groupe bien au chaud sur lequel tu peux régner sans partage. Qu'est-ce qui empêche de conserver tout cela dans un système ouvert, un éventail de richesses partagées ? »

Faut voir ! Peut-être que c'est possible. Mais à quelles conditions ?

Quels types d'organisation, quelles articulations mettre en place ? Quel(s) contrat(s) entre tous ces intervenants pour empêcher d'introduire à l'école une division du travail à laquelle tentent d'échapper maintenant les entreprises les plus tayloriennes, mais qui serait bien plus dommageable que partout ailleurs, si c'est l'enfant qui est mis en miettes. Comment faire pour garantir que l'enfant restera bien l'acteur de ses apprentissages, le constructeur même de son intelligence ?

« La thématique qui est souvent utilisée, c'est celle de l'enfant au centre. Et l'on voit bien comment cette thématique s'est progressivement imposée contre l'école, dans l'école et en dehors de l'école (1) » [...] Mais, note malicieusement la responsable des actes de ces journées sur l'accompagnement scolaire « chacun assure qu'il met l'enfant à la place centrale, comme s'il y avait péril à ne pas agir de la sorte, mais nul n'explique de façon satisfaisante au centre de quoi. Tant que ce centre n'est pas identifié, on conviendra qu'il est difficile de se demander s'il est légitime de mettre l'enfant au centre... »

Et elle poursuit : « plutôt que de s'empoigner sur une question devenue trop consensuelle, les débatteurs ont préféré se pencher sur la problématique qui vaut à leur yeux, celle du temps de l'enfant. Centre ou pas... l'enfant a-t-il du temps à lui ? » et, notamment, « le temps de ne rien faire » ? Ce qui est peut-être une autre manière de revenir à la question du centre, en empruntant les formules de D. Glasman : l'enfant est-il « sujet de sa propre histoire », ou simplement « objet d'éducation » ?

## Et l'enseignant dans tout ça ?

« L'accompagnement scolaire s'est progressivement constitué en marché, avec une offre institutionnelle de plus en plus importante... La professionnalisation progressive du champ est éminemment liée à ce processus d'institutionnalisation. La masse des financements engagés explique qu'ils s'accompagnent d'exigences de niveau de recrutement des intervenants, de formation de ce personnel... (2) »

Le voici donc non plus seulement face aux parents et/ou aux bénévoles auxquels il a toujours fait appel sur des objets et dans des limites soigneusement contrôlées, mais également face à d'autres professionnels (ou prétendus tels) venant lui tailler des croupières sur son champ professionnel (bien qu'ils s'en défendent et se veuillent agissant dans la complémentarité).

S'achemine-t-on vers un modèle du type médical ? Va-t-on parler d'auxiliaires d'éducation, comme il y a des auxiliaires médicaux ? Ira-t-on vers une école conçue comme « une simple perméabilité à l'air du temps et au libre échange ambiant » (3) ou bien préférera-t-on carrément une redéfinition des territoires : à l'enseignant



le fondamental (entendez le fastidieux) « les disciplines, par définition rébarbatives, peu flexibles, de peu d'intérêt, difficiles d'accès (4) » aux intervenants tout ce qui concourrait à l'épanouissement de la personne et à l'enrichissement culturel ?

On peut alors se demander avec J.-Y. Rocheix si ce ne serait pas « le meilleur moyen pour éloigner les enfants des deux types d'activités ».

Mais, davantage encore avec Nicole Bizieau, si la priorité ne serait pas « de redonner à ces enfants une existence de personne, une reconnaissance, un droit au plaisir d'être, d'apprendre, une éducation du travail consenti et choisi dans lequel ils mettraient un sens... (5) ». Bref, que l'école soit organisée de telle manière qu'il n'y ait plus besoin de faire des CLAS\* après la classe, tant il est vrai que « plus de la même chose, c'est encore la même chose », comme dit si bien Watzlavick.

Et, toujours grâce à ce dossier du SNUIPP cité plus haut, je peux même évoquer Hubert Montagner :

« Il faut avoir un projet éducatif global pour l'enfant pris dans sa

globalité. Je crains fort que, faute d'un canevas de réflexion sur un laps de temps, une réflexion organisée, ce ne soit l'anarchie et la porte ouverte à tous les abus et dérives (6). »

### Quel cap ? Quelle boussole ? Quel pilote ?

Une autre voie semble avoir été explorée dans les ZEP où la multiplicité des institutions parties prenantes a conduit à instituer un « conseil de zone », des coordinateurs et des responsables ZEP :

« Cette approche qui nous amène à poser, en termes généraux, la question du partenariat, dépasse le point de vue formel et institutionnel d'une situation éducative. Il s'agit, bien au contraire, de saisir les répercussions qu'elle implique dans l'établissement scolaire et donc pour l'enseignant... L'école n'a plus alors le même rôle en fonction des différents scénarios élaborés », estime P. Bouveau et J.-Y. Rocheix, qui distinguent deux grandes tendances : la poussée vers un rôle social de l'école, ou, au contraire, le recentrage sur l'école lieu de

connaissance, en vue de la réussite sociale et professionnelle. Cela pose, pour ces auteurs « la question du sens et de l'école donc des finalités du métier d'enseignant. « Mais aussi, plus globalement » un certain nombre de questions sur la nature des activités à mettre en place pour soutenir l'activité de l'enseignant : la réussite scolaire doit-elle passer par un accompagnement ?

Jusqu'où doit-on prendre en compte la légitimité sociale d'une demande d'aide et de soutien scolaire ? »

Mais ce qui nous intéresse davantage encore, c'est l'invitation à « une réflexion, quant à la transformation des pratiques génératrices d'inadaptation et d'échec ». On peut, en effet, étendre à bien d'autres interventions que l'aide aux devoirs la question que posent P. Bouveau et J.-Y. Rocheix : n'est-ce pas « par certains aspects, une solution de facilité qui peut provoquer une impasse pédagogique en déplaçant le centre de la réflexion (7) ? »

*Xavier Nicquevert*

\* CLAS : Contrats locaux d'accompagnement scolaire.

(1) Dominique Glasman, sociologue, université de Saint-Étienne in « Cinq questions sur l'accompagnement scolaire » (Journées nationales de Rennes organisées par la Ligue de l'enseignement, 4-5 avril 1997).

(2) Jean-Paul Pautet, université de Lyon II, « Migrants-Formation », n° 99, décembre 1994.

(3) J'emprunte cette expression très éclairante à Jacques Merillon (voir suite).

(4) Samuel Joshua (université de Provence), colloque « Défendre et transformer l'école pour tous ».

(5) Nicole Bizieau, éditorial « A propos de l'accompagnement scolaire », *Le Nouvel Éducateur*, n° 87, mars 1997.

(6) Hubert Montagner in « L'Élu d'aujourd'hui », septembre 1995.

(7) Patrick Bouveau, Jean-Yves Rocheix « Les ZEP entre école et société », CNDP et Hachette Éducation, 1997.



## Les témoignages

*L'école et ses environnements. Trois situations, trois projets, trois conceptions de la relation entre l'école et « ses » environnements tentent de donner des réponses concrètes à quelques-unes de ces interrogations. Il n'est, bien entendu, aucunement question de les opposer; encore moins de décider si l'une est meilleure que l'autre.*

### Dans et hors de l'école, une nouvelle approche des activités extrascolaires

*Depuis plus d'un an maintenant avec ma classe, je me suis engagé dans une véritable aventure en partenariat avec une association : le GPAS (Groupe d'animation et de pédagogie sociale). C'est en vivant cette expérience que nous avons réévalué son aspect novateur.*

Jacques Méryllon

Habituellement, la cohérence qui est recherchée est celle qui unit les différents partenaires adultes dans la relation éducative.



Dans notre cas, ce qui est visé c'est que les principaux intéressés, les enfants eux-mêmes, soient porteurs de ladite cohérence. Ce principe étant posé comme premier, les différents intervenants peuvent finalement agir avec un degré d'indépendance et des marges de manœuvre appréciables.

On aura compris qu'il n'est pas question ici de soutien scolaire ni de « complément » à l'école. Et réciproquement, il n'est pas attendu de l'école une « exploitation » des actions menées au sein de l'association. Sacrée révolution culturelle !

Pour ne pas diluer l'expérience et pouvoir éventuellement mieux en mesurer les effets, nous avons décidé de ne travailler, dans un premier temps, que sur une classe, en l'occurrence une classe de cycle 2 (CE1 l'an dernier, CP cette année).

#### Comment l'action se déroule-t-elle ?

Un centre de loisir sans hébergement fournit des animateurs diplômés, Luc et Laurence. Ceux-ci rendent visite à la classe une ou deux fois par semaine en fin de journée le mardi et le vendredi afin de proposer des activités et de prendre les inscriptions. Les activités vont de la visite d'une exposition à un tour au marché suivi d'un repas, en passant par la photographie ou une séance de cinéma... Les enfants ne choisissent pas les activités, mais ce sont eux qui décident d'y participer ou pas. Ce n'est qu'ensuite que les animateurs vont voir les familles pour l'indispensable accord parental (à la grille de l'école ou à la maison).

Les parents, quelque peu surpris au départ, se sont très vite habitués à voir leurs enfants prendre eux-mêmes les décisions concernant leurs activités. Pas question non

plus de s'embarquer dans des projets bien ficelés déposés trois mois à l'avance. L'inattendu, la surprise et une certaine improvisation sont de la partie !

L'an dernier, tous les enfants ont participé au moins une fois aux activités. Certains s'y sont peu engagés parce qu'ils estimaient avoir mieux à faire ailleurs ou à la maison. Nous avons constaté également qu'un noyau d'enfants participait très régulièrement. Ce noyau très hétérogène rassemblait des enfants très divers par rapport aux critères de la réussite scolaire et de l'environnement socio-familial.

Nous avons aussi noté qu'une partie des enfants les plus assidus avaient su repérer, dans le quartier, les différentes structures à leur disposition et savaient les utiliser.

#### Qu'en est-il des apports en milieu scolaire ?

Curieusement et contre toute attente, les enfants parlent assez peu, en classe, de ces activités. Il s'agit pour eux d'un vécu partagé qu'il n'est nullement besoin de formuler. Le lien se fait essentiellement lors de la visite des animateurs et des séances de conseil d'enfants qu'ils organisent une fois par mois. En tant qu'enseignant il faut bien se faire à l'idée qu'il y a une vie au-delà des murs de la classe. **Le changement d'attitude, radical, vient de ce que ce ne sont plus les adultes mais les enfants qui s'approprient, pour ce qui les concerne, le projet, y apportant eux-mêmes toute la cohérence et le sens nécessaires.**

Progressivement, en outre, un nouveau rôle est dévolu aux animateurs : celui de véritables médiateurs sociaux. Ils créent le chaînon manquant entre l'école et la famille avec laquelle ils ont une relation privilégiée et particulière.

### En guise de conclusion

Bien que restant engagé dans une conception globale de l'action éducative, je me suis, depuis le début de l'action, recentré avec plaisir sur mes tâches d'enseignement de manière mieux définie. **Il importe, face au public scolaire qui est le notre en ZEP, de bien redonner à l'école la place qui devrait être la sienne et d'en faire un lieu clairement identifié par l'ensemble de ses usagers.** Cela dépasse le vain débat de la « resanctuarisation » mais ne devrait pas évacuer celui de l'ouverture de l'école.

Celle-ci doit-elle être conçue comme une dynamique émancipatrice forte d'un certain nombre de valeurs et de principes dont elle pourrait être porteuse ou bien comme une simple perméabilité à l'air du temps et au libre-échange ambiant ? Il y a quelque vanité à penser que nous autres, enseignants, pouvons porter tous les problèmes de la cité à bout de bras. **Le problème est de trouver (les uns et les autres) les partenaires avec qui il sera possible d'agir, coopérativement et en confiance, afin d'aider les enfants qui nous sont confiés à conquérir**

**des espaces, toujours plus vastes, de citoyenneté et de liberté.**

*Jacques Mérillon  
École Trégain - 35700 Rennes  
(article paru dans le bulletin  
du groupe ICEM  
d'Ille-et-Vilaine).*

#### Bibliographie

*Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif.* Un ouvrage réalisé sous la direction de Anne Chapoutot, suite aux journées nationales de Rennes sur l'accompagnement scolaire et éducatif. Rencontres coorganisées par la Ligue de l'enseignement et la ville de Rennes (réseau des villes éducatrices). FOL 35. 45, rue du Capitaine Maignan - 35000 Rennes.

### L'école doit balayer devant sa porte...

Il y a des repères incontournables qui distinguent une pédagogie coopérative d'une approche « simplement » savante, « didactiquement élaborée » ou des méthodes actives ; dans le Mouvement Freinet nous appelons cela des invariants.

Quelques exemples :

– Dans *Le Nouvel Éducateur* de septembre, le dossier est consacré à la méthode naturelle de lecture-écriture dans la lutte contre l'illettrisme. Le premier principe énoncé par Danièle De Keyser (reconstruire l'estime de soi) vaut pour l'enfant comme pour ses parents.

Ce principe est-il pris en compte partout ? tout le temps ?

– Dans *Le Nouvel Éducateur* de décembre : « Les classes à cours multiples, où en est-on ? » l'accent est mis sur le temps nécessaire à l'apprentissage. S'appuyant sur les différences (comme dans une famille), les relations de solidarité et d'entraide jouent dès lors un rôle moteur et non plus pénalisant.

Cela est-il pris en compte partout ? tout le temps ?

– Dans *Le Nouvel Éducateur* de janvier, le dossier « Le passeur de cultures » traite de la part du maître. Il prend en compte ce qu'est l'enfant, ce qu'il vit et ressent pour l'aider à découvrir et maîtriser progressivement un patrimoine culturel, sans rupture brutale avec son vécu et les données de son milieu familial.

Cela est-il pris en compte partout ? tout le temps ?

– Dans le dossier de février : « Mathématique et processus d'apprentissage » : les points de départ sont des situations de vie ayant un sens pour l'enfant, des échanges et de la communication en classe pour accéder à une conceptualisation maîtrisée.

Cela est-il pris en compte partout ? tout le temps ?

Dans tous ces dossiers on retrouve un invariant qui fait le titre de la rubrique « Repères » de ce numéro : « Réduire le hiatus entre l'école et la vie. »

Les dispositifs périscolaires « d'aide aux devoirs » (supprimés depuis des lustres), « d'accompagnement à la scolarité », de « soutien hors temps

scolaire » n'entrent-ils pas, avec l'accord tacite des enseignants, l'exclusion scolaire d'un certain nombre d'élèves ? Ne reconnaît-on pas implicitement que le lien entre l'école et la famille doit être confié à d'autres structures, ce qui paraît pour le moins paradoxal ?

Pour nous cela constitue une nouvelle manifestation de la scolastique dénoncée par Freinet et ses camarades en un autre temps. On impute à l'enfant, à sa famille, à la société, ce fossé qu'il faudrait combler en rajoutant du temps périscolaire au temps de l'école tout en dénonçant, parfois en même temps, la longueur excessive de la journée scolaire.

Les associations de bénévoles ne sont pas en cause, même si le hors temps scolaire est devenu un véritable marché (le temps scolaire aussi d'ailleurs avec la multiplicité des intervenants rémunérés réguliers), elles tentent à leur manière de pallier à une détresse des enfants et des familles qui se heurtent « au mur de l'école » et aux dangers de la rue.

Mais leur démarche ne gagnerait-elle pas à être axée sur l'aide à la famille : essayer de tisser des liens familiaux et sociaux par l'action associative sans privilégier le rapport au scolaire que les maîtres ont à gérer ?

Militer pour une société basée sur l'intégration en référence à des valeurs communes, n'est-ce pas un fondement de la pédagogie Freinet qui s'oppose de fait au communautarisme, à l'exclusion, au cloisonnement, à la consommation de la rupture entre milieux différents et entre l'école et les milieux les plus défavorisés ?

Poussons le raisonnement jusqu'au bout : admettons-nous sans l'avouer qu'il faille aujourd'hui une école privée pour les classes moyennes et supérieures, un service public pour les défavorisés, complété par des dispositifs d'aide hors temps scolaire témoignant que l'on s'intéresse « aux pauvres » qu'il faut encadrer, fournissant aux enseignants des motifs de garder bonne conscience tout en maintenant une nouvelle scolastique ?

*Pour le comité de rédaction, Jean Robert Ghier*



## « Aligner le faire sur le dire »

### En Zone d'éducation prioritaire, l'école et ses partenaires

*Une interview de Didier Picirillo, directeur de l'école Édouard-Vaillant – douze classes, un CRI et un « réseau » – situé à la Belle-de-Mai à Marseille, quartier d'immigrations successives, classé « sensible », où les enseignants ne se bousculent pas pour aller faire la classe. Quelques-uns, cependant – parmi lesquels des maîtres formateurs – ont voulu y implanter une unité pédagogique recevant des étudiants de l'IUFM.*

**Le Nouvel Éducateur : Pouvez-vous nous décrire les grandes lignes de votre projet ?**

**Didier Picirillo :** Au départ, il y avait cette idée d'aligner le « faire » sur le « dire », manière de répondre à tous ces discours sur la ZEP, la zone sensible, l'école difficile...

En ce moment, il y a beaucoup de discours sur l'éducation à la

citoyenneté, etc. Nous, on essaie plutôt de faire. On voit les résultats dans le comportement des enfants et les déclarations des parents. Bien sûr, de temps en temps, les choses sont à rectifier, à contrôler, mais je crois qu'ici les enfants ont compris qu'on était là pour les écouter, pour essayer de régler les problèmes, même si c'est au niveau de billes et de choses comme ça qui ne sont pas traitées dans d'autres écoles. A mon avis, la première violence, c'est l'école !

L'ancien projet d'école portait entre autre sur les classes de cycles. Mais c'était gommer le facteur humain. Pour un jeune débutant, il est difficile de démarrer dans une classe à trois niveaux, (l'an dernier six postes ont été couverts par des normaux sortants déjà inscrits dans le projet). On est revenu à une situation plus équilibrée : il y a cinq CP-CEI, quatre CMI-CM2 et trois CE2 pour donner la possibilité aux enfants qui n'ont pas atteint les compétences du cycle 2 de les atteindre, avec un travail de préparation au CM1. Le cours double a été délibérément installé, il s'y passe énormément de choses au niveau des échanges, du tutorat. Ça s'est vérifié à l'expérience.

**Le Nouvel Éducateur : Comment concevez-vous l'ouverture de l'école ?**

**D. Picirillo :** Jusqu'à l'année dernière, l'école était une « école USEP » : il y avait des rencontres avec d'autres enfants du quartier ou de la ville de Marseille, des randonnées, des courses d'orientation, donc déjà une ouverture sur le monde extérieur. L'USEP a essayé d'instaurer ses activités sur le temps scolaire, c'était une manière d'inciter les enseignants à faire de l'EPS. Mais elle est en train de revenir à sa mission première : des activités périscolaires. D'autre part, même

allégé, le plan Vigie-Pirate rend difficile l'organisation des activités USEP.

**Le Nouvel Éducateur : Et sur le plan socio-culturel ?**

**D. Picirillo :** On est en relation avec le centre social voisin pour l'ATSP (Aide au travail scolaire temporaire) de la ville de Marseille qui se passe chez eux, au travers de listes d'enfants qu'on leur communique. A peu près tous les deux mois, les animateurs font le point avec les enseignants. Une bonne soixantaine d'enfants est concernée. Ce travail n'est pas piloté par l'école et nous n'avons pas fait d'évaluation sérieuse de cette aide. Les rencontres entre enseignants et animateurs se font sur les méthodes de lecture employées en CP-CEI. Nous faisons aussi de l'information aux parents là-dessus : c'est important que, en essayant de bien faire, ils ne détruisent pas ce qui a été patiemment construit au long de la journée.

**Le Nouvel Éducateur : L'école emploie-t-elle des intervenants extérieurs ?**

**D. Picirillo :** Chaque année, dans le cadre de la « Politique de la ville », on nous propose des animations dans les classes. Au fil des années, sollicités par les classes, on a eu des intervenants théâtre, musique, arts plastiques. Le thème central est un spectacle ou une exposition commune, ou, quand ce sont des productions écrites, la parution d'un livre, des contes, des histoires... Chaque année est marquée par une trace.

En tant qu'enseignant, je n'aime pas trop avoir à aller à la pêche aux animations. Je préfère que ce soit quelqu'un d'extérieur à l'école qui donne une dimension au niveau des contacts, des relations : les écoles et le collège de notre secteur se rencontrent, travaillent sur un thème...



Il y a eu des échanges. Ça me semble plus foisonnant et plus passionnant.

Nous sommes aussi mitoyens avec le théâtre Toursky, on pourrait donc imaginer que les enfants vont facilement au théâtre, eh bien non ! A cause du plan Vigie-Pirate il a fallu que la police vienne pour que nos enfants puissent aller jouer sur la scène.

Voilà deux ans que l'on ne peut plus aller à la bibliothèque Saint-Charles, pourtant toute proche, alors que l'école avait le plus d'enfants inscrits !

L'année dernière, une collègue a travaillé sur le thème « Métiissons la fête ». Elle avait reçu des animateurs en musique et d'autres, mais tout ce qui devait avoir lieu à l'extérieur de l'école s'est fait hors temps scolaire le mercredi, le samedi ou le soir.

**Le Nouvel Éducateur :** *Dans tous ces projets à dominante socioculturelle, cherchez-vous des retombées sur les apprentissages scolaires ?*

**D. Picirillo :** La ZEP nous aide en nous fournissant un animateur qui construit le spectacle à partir des productions écrites en classe par les enfants. Le travail est relayé en classe par l'enseignant.



Véra, qui a un CP-CEI, avait proposé un projet poésie, elle n'avait pas besoin d'intervenant, mais le projet « Cheminement lecture » lui a ouvert un crédit pour acheter des albums jeunesse ; elle a pu étayer son action par les livres dont elle avait besoin. Il est certain que ces livres de poésie ont servi à de la production poétique.

**Le Nouvel Éducateur :** *Et dans le domaine scientifique ?*

**D. Picirillo :** Une classe est allée en classe de mer. A partir des informations recueillies et des actions que les enfants ont menées là-bas avec un ornithologue, un documentaire multimédia a été fabriqué.

Ce qui est intéressant dans le texte, c'est plutôt : j'expérimente, je fabrique, je pilote des robots programmables, je vais sur le terrain, je plante, j'élève des animaux... La science en primaire c'est plutôt au niveau des actes et des compétences. Cette année, les CE2 ont monté trois projets science : un projet technologie et informatique, un projet biologie et un projet en botanique. Avec cet entraînement hebdomadaire à manipuler, expérimenter... on a des enfants capables d'émettre des hypothèses, de les vérifier...

**En zone sensible, en ZEP, on cherche toujours le fil conducteur ; c'est peut-être par les sciences et les techniques qu'on arrive à faire passer certaines choses.** Quelquefois on piétine sur des matières fondamentales tandis que, par l'observation, on arrive peut-être mieux à faire progresser les capacités d'expression et de précision de la langue. Finalement, est-ce que les hypothèses de Charpack ne rejoignent pas celles des disciplines d'éveil des années 70 ?

## L'entraide scolaire

*A Aubagne, ville de 41 000 habitants située à l'est de Marseille, de nombreux projets novateurs sont à l'œuvre dans le domaine socioculturel et éducatif. L'un de ceux-ci concerne l'entraide scolaire, il est activement soutenu par deux membres du GFEN (Groupe français d'Éducation nouvelle), Michel et Odette Neumayer.*

**Michel :** Le projet d'Aubagne est un projet municipal, un projet citoyen né à l'initiative des services sociaux de la mairie.

**Le Nouvel Éducateur :** *Est-il négocié avec les écoles ?*

**Michel :** Au début, ça se négocie très peu, l'Entraide et l'école coexistent. Des enseignants et l'IEN connaissent l'Entraide et y sont favorables. Le principe c'est de faire l'entraide scolaire dans des lieux non scolaires, de ne pas rejouer à l'école. La mairie a veillé à ce que ça ne se fasse pas en même temps que les heures d'étude, que ce soit implanté dans les maisons de quartier. La diffusion de l'information se fait par différents réseaux dans et hors de l'école.

**Le Nouvel Éducateur :** *Que voulez-vous dire par « ne pas refaire l'école » ?*

**Odette :** Les bénévoles ne sont ni des enseignants, ni des substituts de parents. Ce sont des adultes de la ville. Toutefois un travail de formation est nécessaire pour que chacun y trouve son rôle. Nous leur conseillons de se présenter aux enfants en tant que bénévoles et citoyens intéressés par les questions du savoir, comme des personnes avec lesquelles on peut parler de l'école, analyser la manière dont ils fonctionnent à l'école, et ceci, en s'appuyant d'une part sur les devoirs que l'école donne – nonobstant tous les textes officiels – et, d'autre

part, surtout en s'appuyant sur des activités qu'ils proposent aux enfants.

**Michel :** L'école a la charge de transmettre et de construire les savoirs scolaires. Ce qui intéresse les bénévoles ce sont les compétences. A travailler sur le plan des compétences, nous aidons les enfants à acquérir les savoirs et à avoir un autre regard sur eux-mêmes.

**Le Nouvel Éducateur : Les bénévoles reçoivent-ils une formation ?**

**Odette :** La mairie a accepté le principe d'une formation initiale de dix-huit heures, elle se fait au mois d'octobre avec des groupes de vingt-cinq personnes. Après cette formation, quasi obligatoire, il y a un suivi de formation de deux heures et demie par mois, ce qui est très peu. La fonction des séances de suivi de formation est de confronter et de réfléchir sur nos différentes manières de faire, compte tenu de ce que nous appelons la « charte de l'entraide », document qui essaie de codifier la philosophie de l'Entraide.

**Le Nouvel Éducateur : Comment interviennent-ils avec les enfants ?**

**Odette :** Chaque séance se déroule en trois temps : un temps de goûter, un temps pour les devoirs que les enfants ont à faire et un temps d'activité. Tout ça suivi d'une concertation de 30 minutes entre adultes pour préparer la séance suivante.

Dans la pratique, il n'y a jamais un nombre stable d'enfants ni de bénévoles. Selon les sites, le travail est fait plus ou moins collectivement entre adultes et il y a différentes stratégies par rapport aux enfants. Dans certains endroits, ils regroupent les enfants par classe ou cycle, ils leur font faire leurs devoirs, travaillant avec eux, réfléchissant aux devoirs puis proposent une activité. Ailleurs les moments sont inversés :

d'abord l'activité, ensuite les devoirs.

L'important, c'est la manière d'aborder les devoirs. Certains bénévoles demandent aux enfants : « Qu'est-ce que tu sais déjà faire ? Donc ça tu peux le faire tout seul. A quel endroit tu as besoin d'aide ? Qui peut te donner de l'aide, parmi les bénévoles ou parmi les enfants ? » Parmi les activités, il y a des projets d'arts plastiques, de l'argile, de la photo, des ateliers d'écriture, des projets d'exposés sur des thèmes...

**Le Nouvel Éducateur : Est-ce que ça ne risque pas de devenir un lieu de règlement de compte avec l'école ?**

**Odette :** Nous sommes vigilants ! Ce qui nous intéresse à l'Entraide, ce n'est pas l'école en elle-même, mais le savoir qui s'acquiert aussi à l'extérieur de l'école.

L'intérêt c'est que des adultes de tous âges se réinterrogent sur leur rapport personnel au savoir, donc à l'école. En outre, dès que les bénévoles prennent les enfants en charge, ils se rendent compte de ce que l'école apporte et de la difficulté d'accompagner quelqu'un dans ses apprentissages. Ils découvrent que la bonne volonté ne suffit pas, qu'il faut réfléchir collectivement.

**Le Nouvel Éducateur : Avez-vous été associés à la naissance du projet ?**

**Odette :** Oui, complètement... La formation des bénévoles part de l'hypothèse que cette prise en compte des personnes en tant que personnes, pendant la formation, aura pour effet qu'à leur tour elles prendront en compte les enfants en tant que personnes.

**Le Nouvel Éducateur : Vos difficultés ?**

**Michel :** L'une d'elles vient de ce que les enfants ont besoin d'un temps pour identifier la nature de ce lieu qui n'est ni l'école, ni la famille, ni la rue.

**Odette :** La deuxième lutte, c'est de faire comprendre aux bénévoles, aux parents – et aussi, par delà aux enfants – que le lieu n'est pas uniquement destiné aux devoirs. **Le principal n'est pas de se mettre en conformité avec l'école, l'essentiel est de devenir citoyen, de se construire, d'acquérir une connaissance de soi qui aide, ensuite, à acquérir des connaissances.**

**Michel :** Mais les pressions sont très fortes !

**Odette :** L'autre difficulté, pour les bénévoles, est de délimiter leur territoire. Ils veulent rejeter le modèle autoritaire. Mais alors sur quel autre modèle fonctionner ? Nous essayons de leur donner d'autres outils. La question de la discipline renvoie à ce que l'on fait avec les enfants, ce qu'on leur propose ; comment on leur parle et quelles sont, aussi les limites – invisibles, certes – que l'on sait mettre « pour qu'ils ne nous marchent pas sur les pieds ». L'important, c'est d'avoir des activités à proposer aux enfants, qui vont structurer la situation : des ateliers, des consignes, une gestion du temps, une exigence de production, une exigence d'analyse. Cela suppose de grands sauts cognitifs, mais c'est ce qui intéresse les bénévoles. C'est une des raisons du succès. Les questions éducatives sont ainsi reposées à l'échelle d'une ville.

**Michel :** Parallèlement, la mairie nous demande d'animer des groupes de parents. La proposition qui leur avait été faite, c'était de participer à des groupes de réflexion « Votre enfant, son travail et l'école » : ne pas leur donner des conseils, mais proposer des ateliers de réflexion, qui partent de la dimension biographique. Certains de ces parents sont souvent des gens qui sont en train d'apprendre à lire...

C'est un travail social aussi. On s'éloigne peut-être de l'école pour aller



davantage vers les adultes et leurs besoins de savoir.

**Odette :** Le développement des relations avec l'école, on y viendra petit à petit. C'est la huitième année de fonctionnement. Dans trois ou quatre ans nous aurons avancé dans les relations avec l'école. Un certain nombre de directives ministérielles nouvelles offrent des ouvertures. Il va y avoir le débat sur les ZEP... On communique de plus en plus entre l'école et l'extérieur. Tant mieux !

*Propos recueillis par  
X. Nicquevert*



## Trois questions pour trois témoignages

### Qui est porteur de la cohérence ?

Les enfants eux-mêmes, comme le propose Jacques Mérillon, instituteur Freinet à Rennes, ou bien les enseignants, comme on le conçoit plutôt à l'école Édouard-Vaillant à Marseille, où l'on recherche des intervenants « en phase » avec le projet pédagogique ? Mais, dans l'un et l'autre lieu, on cherche à faire de l'école « un lieu clairement identifié pour l'ensemble de ses usagers ».

### Quelles médiations faut-il entre l'école et les parents ?

Jacques Mérillon, depuis sa classe, tout comme Michel et Odette Neumayer, de l'association Entraide d'Aubagne, ont tendance à penser que le passage par des acteurs sociaux tiers est nécessaire. L'un penche pour le recours à des professionnels travaillant en concertation avec lui, et qui « créent le chaînon manquant entre l'école et la famille ». Les autres misent sur le bénévolat, dans une structure totalement extérieure à l'école et qui ne négocie pas avec elle, ne l'ignore pas, ne cherche pas non plus à la reproduire. Par des voies différentes, ils œuvrent cependant pour aider les enfants « à conquérir des espaces toujours plus vastes de citoyenneté et de liberté ». L'ambition citoyenne va plus loin encore à Aubagne où l'on cherche à reposer des questions éducatives à l'échelle de toute une ville...

### Quels rapports au savoir ?

Dans les trois lieux, on se rejoint dans une critique du « bon maître qui reste celui qui donne des devoirs ». Facile, de donner des devoirs, « mais après, qu'est-ce qu'on en fait ? A quoi ça sert ? » Cela signifie qu'il faut en permanence se battre « pour faire admettre l'idée qu'il ne s'agit pas, pour l'enfant, de se mettre en conformité avec l'école ».

Ils partagent également le postulat de primauté de l'école pour « construire les savoirs scolaires ». A Marseille comme à Rennes, on revendique « une conception globale », ce qui n'empêche nullement d'apprécier des apports extérieurs permettant de se « recentrer sur les tâches d'enseignement de manière mieux définie ». A l'Entraide, on dit s'intéresser prioritairement aux savoirs de type non scolaire, c'est-à-dire aux compétences, en s'appuyant sur des activités. Peut-être ne manque-t-il encore que des liens à tisser entre le dedans et le dehors de l'école ?

### Faut pas (trop) pousser... les coups de pouce

*En juillet-août 1995, « Freinésies », la revue du groupe lyonnais de l'École moderne, rendait compte d'un colloque des clubs « coup de pouce » qui semblent s'intéresser surtout à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Gérard Chauveau y analysait le contexte dans lequel l'enfant développe son apprentissage : autour de l'école, pivot de ses apprentissages, l'enfant dispose et a besoin d'autres lieux, d'autres aides, d'autres pratiques non-scolaires pour apprendre à lire.*

*L'observation de G. Chauveau montre que « dans un milieu culturellement favorisé, l'enfant a en moyenne une heure quotidienne d'activités périphériques autour de l'écrit ».*

*Bien que ce colloque accueillait des réflexions pertinentes, dans les faits la formule d'accompagnement scolaire mise en place par les clubs « coups de pouce » soulève bien des questions. Suite à cet article, Chantal Nay réagissait ainsi :*

## Plus ou mieux ?

Gérard Chauveau explique que l'apprentissage n'a pas lieu qu'à l'école, que la lecture est une affaire de famille autant qu'une affaire scolaire, et qu'un enfant dépourvu d'activités périphériques autour de l'écrit à la maison est mis en difficulté a priori.

Ces remarques sont justes, bien que n'étant pas vraiment nouvelles.

Mais n'est-ce pas justement à l'école que l'on doit rétablir « l'équité et la justice sociale » ?

N'est-ce pas à l'école que l'on doit donner un sens à l'écriture et à la lecture ?

N'est-ce pas à l'école que l'on doit lire des histoires aux enfants (et ce jusqu'à un âge très avancé, comme le dit Daniel Pennac) ?

N'est-ce pas à l'école qu'on doit étudier la presse, la télé ?

N'est-ce pas à l'école qu'on peut écrire des courriers (aux correspondants, aux gens à qui on veut poser des questions...) ?

N'est-ce pas aussi à l'école qu'on doit associer plaisir et travail, à travers la pédagogie des projets ?

La liste n'est pas close.

N'est-ce pas pour tout cela que militent les pédagogues Freinet ?

Sans compter que l'enfant passe six heures par jour à l'école et qu'on pourrait espérer avoir une action plus importante dans ce laps de temps qu'en une heure trente. Ce qui m'amène également, au passage, à regretter l'allongement de la journée de travail pour ces enfants « non privilégiés », alors que pratiquement tout le monde est d'accord pour dire qu'elle est déjà trop longue. Notons également que les devoirs sont supprimés à l'école primaire depuis 1936 et qu'ils ont été resupprimés l'an dernier par F. Bayrou. Mais l'Éducation nationale est sans doute le seul lieu social où les lois sont en avance sur les pratiques.

## Dehors ou dedans ?

Le « coup de pouce » concerne les enfants qui ne sont « ni privilégiés, ni relevant d'une prise en charge thérapeutique ». A la rigueur, je peux comprendre qu'on puisse identifier ces derniers, mais outre que la catégorisation des enfants et la stigmatisation de certains me donnent des boutons, j'ai du mal à cerner les critères qui font la différence entre un enfant privilégié et un autre. Et ces critères sont-ils les mêmes à Vaulx-en-Velin et à Caluire ?

Les actions de soutien scolaire sont de l'ordre de l'action humanitaire. En cela elles sont respectables. A condition, premièrement, qu'on ne les confonde pas avec une action politique, car elles visent à rendre plus vivable un système défaillant et non pas à le transformer. Et ensuite, qu'on soit très vigilant sur la confusion des rôles et le transfert des responsabilités : sur le plan financier, à quoi bon donner des moyens pour l'école (par exemple vingt élèves par classe surtout en maternelle) si les collectivités locales

ou des associations financent de telles actions ? Une porte ouverte pour le désengagement de l'État ! Sur le plan pédagogique également, à quoi sert de transformer l'école, puisque tous ceux à qui le système traditionnel ne convient pas sont censés « récupérer » entre 16 h 30 et 18 h ?

## Tout pareil ou en couleurs ?

Bien sûr, les enfants ont besoin d'un lieu péri-scolaire, comme ils ont besoin d'une famille et de l'école. Mais on pourrait imaginer qu'on leur lâche un peu les Reebooks et qu'ils puissent utiliser ces structures pour eux, sans que tous les adultes qui gravitent autour d'eux se soient forcément mis d'accord au préalable sur les moindres détails.

La diversité des approches et la multiplicité des expériences sont, à juste titre, fortement recommandées dans les apprentissages. Alors, quand cela peut se faire naturellement, par le jeu de la vie, pourquoi chercher à tout prix à tout uniformiser de nouveau ? Le seul domaine dans lequel tous les éducateurs se doivent d'être cohérents, c'est le respect des règles de la vie en groupe. Et là, c'est vrai... il y a du travail !

*Chantal Nay*

*Dossier préparé par Xavier Nicquevert avec les contributions de Jacques Mérillon de Rennes (35), Didier Picirillo de Marseille (13), Michel et Odette Neumayer d'Aubagne (13) et de Chantal Nay de Vaulx-en-Velin (69).*