

LE TRAVAIL HORS LA CLASSE ET L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF. ENTRE VISIBLE ET INVISIBLE

Patrick Rayou

Université Paris 8
Circeft-Escol
2 rue de la Liberté
93526 St Denis Cedex
patrick.rayou@univ-paris8.fr

Mots-clés : *accompagnement, devoirs, inégalités, forme scolaire*

Résumé. *De plus en plus répandu dans le champ de la formation, l'accompagnement est désormais préconisé dans le monde scolaire pour débloquer une démocratisation qui marque le pas. Intervenant dans un processus historique d'externalisation du travail des élèves, il n'échappe cependant pas aux stratégies des divers acteurs et groupes d'acteurs et met à l'épreuve une forme scolaire à la fois conquérante et fragilisée. S'il suscite un fort consensus social, il laisse souvent dans l'ombre les objectifs cognitifs de l'école et les moyens de les valider pour les élèves qui ne sont pas familiers de ses codes. Loin de pallier les inégalités d'apprentissage, l'accompagnement, même réintroduit au sein de l'école, risque de les creuser davantage lorsque l'articulation entre les objectifs cognitifs et les démarches d'appropriation sont envisagés et traités séparément et laissent à des pédagogies invisibles le soin de les articuler.*

Introduction

Encadrer le travail des élèves est une des tâches de l'école, mais celle-ci peut s'entendre de manières très différentes. Entre les pratiques des répétiteurs qui, au sein des lycées, aidaient les élèves à mémoriser le contenu des leçons et les tendances contemporaines à solliciter et développer, hors des lieux scolaires, l'autonomie des élèves, des conceptions et des dispositifs très différents sont à l'œuvre, qui renvoient toujours aux rapports qu'entretiennent école et société. Dans un laps de temps assez bref, ce qui était « soutien scolaire » est devenu « aide aux devoirs » puis « accompagnement à la scolarité »¹ et, très récemment, « accompagnement éducatif »². Ce modèle de l'accompagnement s'affirme comme une des solutions au problème posé par le piétinement du processus de démocratisation de l'enseignement de second degré. Il fait écho aux modalités d'action sur autrui qui caractérisent aujourd'hui les « métiers de l'humain ». La notion d'accompagnement est souvent considérée comme une nébuleuse (puisque des activités aussi diverses que le conseil, le sponsoring, le coaching, le mentorat, le tutorat ou encore le compagnonnage en relèvent), mais elle comporte une importante tonalité relationnelle venue du monde du travail social auquel elle est largement empruntée (Paul, 2002).

S'il est habituel que les modèles éducatifs qui s'accréditent à telle ou telle époque empruntent à des pratiques et conceptions diffusées à l'extérieur de l'école, comme la pédagogie par objectifs venue du monde militaire ou celle de projet ou de compétences, qui caractérisent l'entreprise, il importe d'examiner leur spécificité lorsqu'ils passent dans l'univers scolaire. En l'occurrence, cette contribution se propose d'étudier ce qui s'y produit au confluent des logiques sociales et des logiques cognitives qu'il prend en écharpe. Car on peut se demander si l'émergence de l'accompagnement ne traduit pas davantage, par le privilège qu'il donne au relationnel et à l'immédiat, l'absence de perspectives claires d'une société qu'une façon d'étayer l'autonomie et la

¹ Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 7 octobre 1992.

² Mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire, circulaire n°2007_115 du 13 juillet 2007.

réflexivité des acteurs sociaux (Paul, 2009). Cette interrogation vaut *a fortiori* pour l'école, dont la mission traditionnelle de transmission des savoirs peut se trouver mise à mal par cette posture qui déplace les rôles traditionnels des maîtres et des élèves ainsi que leur rapport au savoir.

1. Des enquêtes sur le travail hors la classe

Les enquêtes qui sous-tendent cette contribution s'intéressent au travail hors la classe des élèves dans la mesure où cette activité vise, à travers l'assimilation des leçons et des exercices appropriés, à les rendre intellectuellement plus autonomes. La crainte de voir se développer, dans des temps et des lieux hors-scolaires, des inégalités d'apprentissage fait que l'institution se préoccupe d'accompagner les élèves dans ce travail pour l'école en dehors de l'école (Glasman, 2005). Nous nous sommes donc penchés sur la circulation du travail d'élèves dans des écoles primaires et des collèges³ pour analyser les logiques cognitives et sociales en jeu dans cette façon d'organiser les apprentissages. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à différentes modalités d'accompagnement dans une aide aux devoirs d'un collège ambition réussite⁴ et au domicile d'élèves essentiellement issus de l'immigration⁵. Le cadre théorique mobilisé dans cet ensemble de recherches (Rayou, 2009 A) emprunte, pour se situer sur les deux versants évoqués, aux sociologies du système éducatif, plus précisément à celles du travail enseignant (Barrère, 2002; ; Lantheaume et Hérou, 2008 ; Maroy, 2006 ; Tardif et Lessard, 1999), des stratégies d'acteurs (Akrich et alii, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; Périer, 2005 ; Glasman, 2001 ; van Zanten, 2009), du curriculum et de la socio-didactique (Bernstein, 2007 B ; Lahire, 2007 ; Bautier et Rochex, 2007). La méthodologie mise en œuvre est, pour l'essentiel, de nature qualitative. Des entretiens avec l'ensemble des acteurs des dispositifs d'accompagnement, mais aussi des enregistrements audio et vidéo de séances avec des auto-confrontations, des observations dans les familles ont permis de constituer un corpus qui saisisse toute la chaîne du travail hors la classe et permette de comprendre les modalités et enjeux de l'accompagnement auquel il donne lieu.

2. Un modèle de socialisation

Le développement des politiques d'accompagnement à l'école participe lui-même d'un ensemble de transformations sociales contemporaines souvent analysées comme constitutives de la post- ou de l'hyper-modernité. Une des caractéristiques des changements survenus dans la structure sociale réside ainsi, selon Antony Giddens (1987), dans une réflexivité accrue des acteurs. De nombreux travaux insistent sur l'impossibilité pour ceux-ci de se contenter de répéter ce que les générations antérieures leur ont transmis. L'expérimentation et les mises à l'épreuve de soi prévalent dans les nouveaux modes de socialisation (Boltanski, 1990, Galland, 1997, Martuccelli, 2006) sur fond, sinon de déclin de l'institution, du moins de celui du programme institutionnel qui forme les individus (Dubet, 2002). De ce fait, la nécessité de donner des supports à ceux que fragilisent de tels enjeux (Castel et Haroche, 2001 ; Ehrenberg, 1998) se traduit notamment par la montée en puissance de politiques d'accompagnement.

Au sein de l'école le décloisonnement des savoirs qui va de pair avec la flexibilité et la capacité d'initiative requise par les sociétés occidentales a suscité d'importants remaniements curriculaires (Bernstein, 1997). Les savoirs enseignés s'identifient moins à des connaissances sûres et certaines qu'à des manières de les dé-contextualiser et re-contextualiser dans des démarches qui, loin des procédés somme toute rassurants d'ingurgitation-régurgitation, engagent davantage la responsabilité de ceux qui ont à les mettre en œuvre. La mise de l'élève au centre du système éducatif, telle qu'y appelle en France la loi d'orientation de 1989, a institué l'enfant et le jeune en apprenant, en stratège et en citoyen aux pouvoirs étendus (Rayou, 2000), elle en appelle ainsi à un engagement personnel plus intense de sa part. Elle suscite alors de nouveaux rôles d'adultes car il faut l'accompagner pour traverser les épreuves à haut risque subjectif qui constituent aujourd'hui

³ Enquête conduite dans les académies d'Amiens, Bordeaux et Créteil (F.Charles, M.Dufour, S.Cadolle, V.Caillet, C.Etévé, D.Gelin, M.Kherroubi, P.Rayou, J.Reichstadt, L.Ripoche, N.Sembel, M.Solonel).

⁴ Collège de Seine St Denis (P.Rayou et J.Reichstadt).

⁵ Dans des quartiers de l'est parisien (S.Kakpo).

son ordinaire scolaire. Les équipes éducatives doivent s'organiser pour cela, mais aussi les parents, y compris ceux de milieux populaires traditionnellement tenus à l'écart de l'école et désormais incités à aider leurs enfants à réussir là où eux-mêmes avaient très souvent échoué (Périer, 2005). L'accent mis sur le développement du sujet apprenant participe d'une redéfinition générale du processus d'apprentissage. C'est ainsi que l'approche de l'échec scolaire et celle du handicap, traditionnellement dissociées, se trouvent regroupées au sein d'un programme d'« école inclusive » qui doit assurer la réussite et l'inscription scolaires de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. L'institution école n'est plus tant appréhendée au niveau étatique central qu'à celui des établissements qui doivent identifier la diversité des besoins éducatifs et élaborer des projets personnalisés permettant de qualifier le sens de la scolarisation, des démarches pédagogiques, de la relation à l'environnement et de la différenciation pédagogique (Ebersold, 2009). Ce changement de paradigme met simultanément en jeu une théorie de l'apprentissage et une conception de la socialisation, il fait de l'accompagnement la pièce maîtresse d'un processus de formation rapprochée qui doit, tout au long de la vie, favoriser le développement des personnes.

3. Une forme scolaire conquérante et fragilisée

Il y a cependant toujours de la distance entre le prescrit et le réel. *A fortiori* lorsqu'une institution comme l'école républicaine s'est construite sur des principes très éloignés de ceux que l'accompagnement suppose de proximité entre enseignants et élèves et de continuité entre les univers scolaire et non-scolaire. Modelée en effet pour réaliser une unité nationale menacée par les particularismes et le potentiel de restauration politique qu'ils renfermaient, elle a, dès son origine, très nettement tracé une frontière entre son dedans et son dehors, manifeste jusque dans son architecture si particulière (Derouet-Besson, 1998), dans le but de former des citoyens à l'abri des influences locales. Elle a simultanément instauré un calendrier spécifique qui signalait la rupture avec les temporalités de la vie ordinaire. Bien que les modalités de ce qu'il est convenu d'appeler la forme scolaire (Vincent *et alii*, 1994) ne se soient que très progressivement imposées, elles sont très largement accréditées aujourd'hui, le quasi monopole de l'école dans la formation et la certification ayant progressivement suscité une pédagogisation de la vie des familles et de l'ensemble de la société.

Mais ce débordement de l'école à l'extérieur d'elle-même a pour conséquence une porosité de ses frontières jadis étanches. La scolarisation de masse a notamment suscité l'entrée des cultures juvéniles dans le second degré (Dubet, 1991), et, avec elles, de comportements qui, sans remettre frontalement en cause l'ordre scolaire, le fragilisent au quotidien (Ballion, 1993 ; Debarbieux, 2006 ; Moignard, 2008). Du côté des savoirs, les « éducations à » et l'évaluation des compétences se juxtaposent aux contenus disciplinaires traditionnels, l'appel à prendre en compte l'expérience et l'activité des élèves met à l'épreuve un système structuré pas un enseignement très frontal (Bautier et Rayou, 2009 B). Censé jouer un rôle de passeur de mondes entre une école qui a perdu son extra-territorialité et une société qui se veut « de la connaissance », l'accompagnement est pris dans les tensions entre deux états du système éducatif. Celles-ci sont très vives, envahissent quotidiennement le débat médiatique et expliquent largement que la thématique de l'accompagnement soit essentiellement traitée du point de vue de ses enjeux sociaux.

4. Un espace d'intéressement

Alors que la politique d'accompagnement éducatif initiée depuis 2007 vise aujourd'hui quatre domaines complémentaires (l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique artistique et culturelle et la pratique sportive, le renforcement de la pratique orale de l'anglais), c'est le premier (l'aide aux devoirs et aux leçons) qui occupe le plus les équipes éducatives (62 % à l'école et 65,1 % au collège)⁶. Ceci n'est pas le fruit du hasard, mais des rapports complexes qu'entretiennent notre société et son école. Si la seconde s'est voulue très distincte de la première, elle a cependant

⁶ L'école après les cours : accompagnement éducatif
<http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html> Consulté le 4 juillet 2010

accepté que le travail hors la classe soit un des rares objets scolaires qui circule entre elle-même et son extérieur. Souvent dénoncé en raison de la place qu'il prend dans la vie des élèves et de leurs familles, de l'iniquité qu'il peut introduire entre les élèves issus de milieux sociaux différents, il a néanmoins conquis une existence pérenne et les divers dispositifs qui l'encadrent visent davantage à son aménagement qu'à son obsolescence. Malgré les récriminations qu'ils peuvent lui adresser, ses différents contributeurs y voient en effet une occasion privilégiée de tirer leur épingle du jeu dans une société dont l'école est devenue un incontournable.

Les parents, promus eux aussi accompagnateurs, peuvent, même sans compétences cognitives particulières, avoir un œil sur le travail de l'enseignant et utiliser le cas échéant les devoirs qu'il donne ou ne donne pas comme un indicateur de son activité (van Zanten, 2009). Les enseignants y trouvent un moyen de maintenir une pression sur les élèves et d'affirmer chez eux la continuité de la présence scolaire. Nombre d'associations péri-scolaires y trouvent l'opportunité d'exercer l'action éducative qui leur a été souvent déniée. Par l'accompagnement croissant qu'elles procurent, les collectivités territoriales en font un élément clé de leur politique vis-à-vis d'électeurs soucieux que leurs craintes à l'égard de la formation de leurs enfants soient prises en compte. Tout un marché privé s'est parallèlement développé pour proposer des prestations supposées garantir un accompagnement plus individualisé et plus efficace que celui offert par le service public. Les élèves eux-mêmes, qui maîtrisent relativement cet espace sécant entre l'école et la maison peuvent jouer de leur « métier » et, selon une « stratégie du pauvre » (Perrenoud, 1994), se contenter d'effectuer des tâches de bas niveau qui les mettent en règle avec l'institution (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bonnéry, 2007). Ils s'acquittent ainsi d'un « devoir » conçu bien plus comme une obligation sociale et morale que comme une occasion de développement personnel. Le travail hors la classe dessine en définitive les contours d'un véritable espace d'intéressement (Akrich *et alii*, 1991) qui s'est mis en place et se consolide autour d'un accompagnement plus regardant sur la quantité des prestations respectives que sur leur nature. La loi de l'« équivalent-travail », qui postule une réciprocité entre le travail accompli et la réussite (Barrère, 2003), permet d'y traduire dans un langage commun des analyses et des intérêts différents voire antagoniques.

5. Un consensus social fort, des enjeux cognitifs faibles

L'accord social sur l'accompagnement des élèves, notamment à l'occasion du travail qu'ils ont à accomplir seuls hors du regard et de l'aide de leurs enseignants, relève davantage d'une transaction sur les rôles et prérogatives de chacun de ses partenaires que d'une entente sur des objectifs cognitifs et sur les contributions spécifiques de chacun (Larbiou, 2010). La Charte de 2002⁷ est, ce point de vue, un modèle de diplomatie qui, préconisant un accompagnement « à » la scolarité et non, pas « de » la scolarité veut offrir, aux côtés de l'école à laquelle est reconnu un « rôle central », l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école et qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. De fait, la pacification des rapports entre les différents intervenants, en classe et hors classe, ne garantit pas à elle seule une cohérence de l'action éducative et l'on voit souvent plusieurs systèmes didactiques cohabiter et parfois se contredire dès la fin des cours. Car le travail à la maison peut se dérouler dans un milieu didactique qui n'obéit pas aux mêmes règles de construction que celui de la classe. Des élèves engagés dans le travail avec le même sérieux que d'autres et le soutien tout aussi loyal de leurs parents peuvent, de fait, travailler sur des objets différents de ceux auxquels les enseignants avaient pensé et que les « bons » élèves retrouvent assez aisément (Félix, 2004).

Un tel hiatus est aggravé par l'accroissement de l'externalisation de la part du travail personnel des élèves. La prolifération actuelle des dispositifs d'accompagnement s'inscrit en effet dans une évolution historique de longue durée qui a vu progressivement les phases d'exercice des élèves migrer de la salle de classe à d'autres lieux d'études, sous les yeux d'autres adultes que les enseignants et souvent sans coordination entre eux (Savoie, 2003, Poucet, 2008). Ce mouvement, d'autant plus paradoxal qu'il s'accompagne d'une ouverture progressive de l'école à des élèves qui n'ont pas trouvé dans leur socialisation familiale les codes spécifiques du travail intellectuel, aboutit aujourd'hui à la création d'un véritable millefeuille administratif au sein duquel les objectifs

⁷ <http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf>. Consultée le 5 juillet 2010

d'apprentissage et les apports spécifiques perdent progressivement de leur évidence. Car la possibilité que les acteurs historiquement tenus à distance d'elle peuvent trouver dans un accompagnement scolaire qui leur redonne en quelque sorte la main ne débouche pas nécessairement sur de meilleurs apprentissages des élèves. Un tel positionnement stratégique ne suffit pas à effacer une tradition, elle aussi séculaire, nourrie notamment par l'opposition, dans le second degré, entre les aspects académiques et les aspects éducatifs (Isambert-Jamati, 1990) et qui a souvent désigné l'encadrement des exercices des élèves comme une partie non noble du métier de professeur. Ceux qui en étaient chargés (répétiteurs, adjoints d'enseignement...) n'ont eu de cesse que de se faire intégrer dans le corps des enseignants « véritables » et de dévoluer à d'autres le « sale boulot » (Payet, 1997).

De façon générale, lorsque le soin de faire la synthèse entre des phases de prise de cours et des phases d'exercice est laissé aux seuls élèves, les différences entre les capacités stratégiques et les pré-requis cognitifs des uns et des autres se manifestent à plein. Un des paradoxes du travail hors la classe est qu'il vise à développer des capacités de plus en plus nécessaires à la poursuite d'études mais qui sont requises pour pouvoir réaliser ce travail. Cet appel à l'autonomie, caractéristique des sociétés contemporaines, s'effectue sur fond d'une naturalisation de cette notion, supposée acquise sans jamais avoir été construite pour certains (Lahire, 2005). C'est sans doute pourquoi, lorsqu'ils sont organisés sur la base du volontariat de ceux qui s'y inscrivent, les dispositifs d'accompagnement voient assez rapidement ceux qu'ils visent en décrocher lorsqu'ils y viennent et, à l'inverse, des élèves ou des étudiants en relative réussite les fréquenter plus assidument pour maximiser leurs chances (Danner, 2000 ; Vari, 2005). Massivement développés, au cours de ces dernières décennies en réponse à l'échec scolaire des enfants des catégories populaires (Glasman, 2001), ils ont fait l'objet de nombreux travaux visant à mesurer leur efficacité pédagogique, c'est-à-dire leurs effets sur les performances scolaires des élèves. Or les résultats de ces enquêtes rejoignent en grande partie les bilans souvent décevants des politiques de lutte contre l'échec scolaire. Sur le plan strictement pédagogique, les élèves pris en charge dans les dispositifs ne réalisent pas, dans l'ensemble, des progressions sensiblement différentes de celles des autres élèves, voire régressent dans certains cas (Piquée, 2001 ; Piquée & Suchaut, 2002 ; Suchaut, 2007).

Imaginer que l'élève puisse se former en quelque sorte par l'alternance entre des phases d'écoute et des phases d'exercice semble relever d'un bon sens pédagogique élémentaire. Ce raisonnement fait cependant l'impasse sur la nature du milieu simultanément didactique et social dans lequel ces processus se déroulent. L'institution fait comme si les parents les plus culturellement démunis en capital scolaire pouvaient tenir leur rôle en se contentant d'agir de façon extérieure sur la mise et le maintien au travail de leurs enfants. Nos travaux montrent que, même bien disposées à l'égard de l'école et désireuses de leur réussite scolaire, les familles développent à leur corps défendant des manières de faire qui peuvent contredire totalement celles que préconise l'école. C'est le cas notamment lorsque des parents, eux-mêmes restés à des niveaux scolaires primaires ou non éduqués selon les pédagogies aujourd'hui préconisées, suggèrent des protocoles lectoraux qui visent des apprentissages mécaniques faisant l'impasse sur le sens (Kakpo, 2009). Certes l'exposition à plusieurs types de pédagogies peut favoriser l'acquisition de l'autonomie intellectuelle, mais on peut supposer que, dans la majorité des cas qui nous occupent, elle soumet les enfants à des tensions identitaires responsables de leurs décrochages ultérieurs.

6. Des accompagnements différenciateurs

Chacun des milieux auxiliaires pour l'étude dans lesquels se situent l'accompagnement imprime ainsi ses propres caractéristiques à des activités cognitives qui sont loin, de ce fait, de se réduire à de simples remémorations et consolidations des apprentissages premiers. Les travaux de Dominique Glasman (Glasman, 2000) ont déjà montré combien, du rattrapage au coaching, est vaste le spectre de l'aide aux élèves. Consciente de ces conséquences, l'institution scolaire a souhaité, d'une certaine manière, ré-internaliser l'accompagnement en l'organisant dans les lieux des apprentissages premiers. C'est tout le sens de la formule de Claude Allègre, qui affirmait que « l'école doit être son propre recours, en particulier pour les enfants en difficulté moyenne ou grave

ou pour ceux dont l'origine sociale fait que l'aide à la maison est faible ou inexistante »⁸, et préconisait un retour au sein de l'école du travail personnel des élèves. Mais même installées dans les établissements ces aides ne peuvent pas ne pas être traversées par des expériences et des visées d'acteurs qui ne sont pas nécessairement fédérées par un but commun. La préconisation même du travail hors la classe correspond à des intentions très différentes d'un enseignant à l'autre, voire chez un même enseignant, selon qu'elle vise des activités cognitives plus ou moins spécifiques ou génériques (Cooper, 1989 ; Rayou, 2009A).

L'observation de l'aide apportée *in situ* montre à la fois des besoins d'élèves très différenciés et des remédiations qui ne le sont pas moins. Ceci ne serait pas préoccupant si les demandes et les réponses s'adaptaient dans le sens d'un gain dans les apprentissages. Or l'accompagnement individualisé ne peut pas grand chose quand les apprentissages dans le collectif de la classe ont été trop précaires et qu'il ne s'agirait pas tant de les consolider que de les reprendre à nouveaux frais. Dans beaucoup de cas, les ressources proposées par les adultes constituent un support relationnel qui maintient dans la tâche et, plus globalement, dans la scolarisation sans procurer nécessairement les progrès scolaires attendus (Blatchford *et alii*, 2009). Car tous les partenaires, adultes comme élèves, vont spontanément dans ces dispositifs avec leurs ressources propres. Leur dénominateur commun immédiat est celui de la disposition à agir avec l'autre, avec bienveillance pour les premiers, avec confiance pour les seconds. Ils valident ainsi une première condition de l'accompagnement qui est de se situer dans une relation « horizontale » de proximité et de coopération. Mais l'accompagnement suppose aussi un « ad », une direction vers laquelle cheminer et qui semble loin, en l'état actuel des choses, de faire l'objet d'un élaboration claire et partagée du côté des élèves et de leurs familles et du côté des équipes éducatives. Or, par-delà la convivialité qui règne souvent dans les aides aux devoirs, l'enjeu des savoirs est toujours présent et relève d'une « verticalité » (Bernstein, 2007 B) que la prégnance du relationnel ne permet pas toujours de restituer. Les « orphelins de 16heures »⁹ peuvent être pris en charge et néanmoins mal accompagnés.

Nos travaux ne portent pas sur un nombre suffisant de ces dispositifs pour proposer des typologies vraiment robustes, ils pointent cependant des tendances qui traversent les conceptions de l'apprentissage et qui se retrouvent « naturellement » dans ces lieux. Certains élèves arrivent à l'aide aux devoirs avec une envie très moyenne de se remettre au travail et d'interrompre les jeux qui les occupaient après la dernière heure de cours. Ils jouent normalement de leur métier en prétextant l'oubli de leur cahier de texte ou de leur livre, la perte de leur stylo... Les organisateurs de la séance ont bien évidemment des stocks de tous les outils nécessaires à l'étude et les négociations se terminent rapidement par la (re)mise au travail lorsque les élèves n'ont besoin que d'une incitation extérieure pour « s'y mettre ». Nous appelons « chiquenaudes » ces aides qui conviennent à des élèves dont les difficultés sont plus celles de « motivation » que de mobilisation de ressources. En les proposant, les dispositifs d'accompagnement ne font que reproduire les tentatives d'autorégulation des élèves qui espèrent se tenir durablement au travail en se donnant un environnement favorable à la concentration. Mais la lutte contre la distraction ne permet pas à elle seule de pallier les déficits d'apprentissage accumulés, l'accroissement de la quantité de travail ne suffit pas toujours à maîtriser les processus qualitatifs profonds à l'œuvre dans une autorégulation efficace (Cosnefroy, 2010). C'est le cas des élèves qui ne relèvent pas de la chiquenaude mais de la reconstruction conceptuelle et qui, très rapidement, s'agitent ou s'évadent dans des rêveries en espérant que les adultes compatissants qui les encadrent leur donneront les solutions espérées.

Un même lieu, une même soirée peuvent donc abriter des actions d'accompagnement très différentes. Lorsque les adultes patrouillent dans les salles où elles ont lieu, lorsque les élèves les hêlent pour requérir leur aide, la nature des rencontres est *a priori* très incertaine. Si le contact est généralement très bon, la nature des échanges est soumise aux aléas des interactions. Les assistants d'éducation ne peuvent la plupart du temps apporter une aide identique à celle d'un professeur, mais ni l'un ni l'autre ne peuvent vraiment être des ressources s'ils ne savent pas de quoi est fait le

⁸ BOEN Hors série N°13 du 26 novembre 1998. Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle

⁹ « Je veux mettre un terme à la solitude des orphelins de 16 heures. Je propose que toutes les familles de France puissent désormais laisser leurs enfants entre 16 et 18 heures à l'école. Leurs écoliers ne rentreront qu'une fois leurs devoirs faits. » Nicolas Sarkozy, discours D'Angers, 1 décembre 2006

cours qui sert d'arrière-plan à l'exercice de l'élève. L'hétérogénéité des devoirs donnés se complique d'une hétérogénéité des aides lorsque la bonne volonté est le seul fédérateur des acteurs en présence. Dans le collège de notre enquête nous avons ainsi vu un professeur de mathématiques, Zohar, reconstituer une classe multi-niveaux dans la salle dont il avait la responsabilité. Comme s'il était leur enseignant ordinaire, il dirige plusieurs élèves la fois avec des consignes que tout le monde peut entendre. Il connaît manifestement pas mal d'élèves, s'adresse à eux en s'appuyant sur des éléments de leur travail ou de leur conduite extérieurs à l'aide aux devoirs. Il s'intéresse aussi aux perspectives d'avenir des élèves, n'hésite pas à donner à Fred des conseils très généraux sur ses études et leur manière de s'y tenir. Il envoie Yasmine au tableau et lui fait faire des choses plus difficiles que ce que lui demande son exercice. Il insiste auprès de Sohel, récemment arrivé du Bangladesh, pour qu'il ne fasse pas que des mathématiques et l'envoie au tableau, à côté de Yasmine qu'il aide au passage, écrire la conjugaison de l'indicatif présent de « être » et « avoir » en français et anglais. Claire, assistante pédagogique dotée d'un DUT d'arts du spectacle, tente, elle, désespérément d'aider Safia, élève de 6e qui doit faire un devoir sur la reproduction des cellules. Après avoir fait en vain des rappels méthodologiques, tenté de refaire un cours dont elle ne maîtrise visiblement pas elle-même les concepts, elle met fin aux souffrances de l'élève en lui donnant le gain d'une partie qui ne sera pas jouée (Sensevy, 2007) (« *T'es timide, ma poule ? Un peu ? C'est la fin de journée, c'est la fin de semaine, t'es fatiguée ? En même temps, dis-toi que plus vite tu le fais, plus vite t'es tranquille. Dans le week-end, t'auras pas ça à faire, OK ?* ») et en validant des réponses qui vont sans doute valoir à Safia beaucoup d'encre rouge dans la marge de sa copie. De son côté, Mohamed, professeur de sciences physiques, ne se sent pas compétent pour intervenir dans les difficultés lourdes qu'il repère chez certains élèves. Il prend alors l'habitude, lorsqu'il voit des difficultés récurrentes, de faire des fiches qu'il donne aux professeurs des élèves concernés, comprenant son accompagnement comme une manière de revenir à la source des erreurs. Multi-compétent, compassionnel ou sentinelle, ces trois accompagnateurs enfilent des habits possibles du rôle de l'accompagnateur. Ces variations relèvent très certainement beaucoup plus du style que du genre (Clot, 2007) et en disent long sur l'engagement des acteurs tout autant que sur la fragilité du dispositif qu'ils animent.

7. Conclusion

L'accompagnement éducatif des élèves est en réalité pluriel. Ceci paraît tout à fait normal pour une activité qui vise par définition l'individualisation. Cette diversité est néanmoins problématique lorsque la façon d'aider celui qui s'est déjà mis en marche tient pour naturelles les dispositions que l'école doit précisément construire chez lui. Les accompagnements institutionnels peuvent, de ce point de vue, avoir beaucoup de mal à rivaliser avec d'autres accompagnements, invisibles ceux-ci (Bernstein, 2007 A), auxquels l'école fait sans cesse recours sans toujours se demander quand, comment et par qui ils ont été assurés. Lors même qu'elle essaie de reprendre la main en organisant à l'interne l'accompagnement, elle peut, si elle ne parvient pas à définir les objectifs et les contours d'une culture commune, préconiser des modalités de l'étude qui, déconnectées de leurs buts, laissent les logiques sociales dominantes imposer leur loi. Car on ne peut faire comme si les savoirs et la pédagogie menaient chacun une vie autonome. Le développement personnel que vise l'accompagnement ne saurait s'accomplir sans viser des apprentissages que l'école a pour mission d'explicitier et d'organiser.

De ce point de vue, des expérimentations en cours dans les réseaux Ambition réussite avancent des solutions qu'il importerait de regarder de près. Parmi celles-ci, les co-interventions qui voient s'articuler, dans la classe, le travail complémentaire de deux professionnels. Pendant que l'un d'eux a la conduite de la séquence didactique, l'autre s'assure, par des passages ciblés et rapides, que tel ou tel élève a bien compris ce qui était attendu de lui et qu'il dispose de ce qu'il faut pour le réaliser. L'horizontalité du contact avec tel ou tel élève et la verticalité des exigences intellectuelles se conjuguent sans doute de manière moins aléatoire que dans les situations ordinaires. Le fait d'aider les élèves au moment même où ils sont confrontés aux objets de l'apprentissage semble permettre d'éviter bien des dissociations liées à la séparation entre des activités en classe et hors-classe encadrées par des personnes qui peuvent n'avoir aucune idée des enjeux de l'une et de l'autre situation. Au nombre des gains escomptés, on peut pointer la mise en place d'« hypodidactiques »

(Johsua, 2003), gestes intellectuels nécessaires à l'étude mais pas nécessairement enseignés. Ils sont d'autant plus facilement suggérés aux élèves que ceux-ci sont devant une difficulté qui requiert leur maîtrise et ils leur apportent plus que des indications méthodologiques très générales dont ils ne voient pas *a priori* l'intérêt. S'il semble nécessaire de faire droit, avec l'accompagnement des élèves, à des modalités de développement des personnes devenues une exigence fondamentale de nos sociétés, il paraît tout aussi important de veiller à ce que l'aspect séduisant de la métaphore ne conduise à cheminer avec des élèves qui, faute des nécessaires étayages, empruntent des voies qui ne les mènent nulle part.

8. Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). « L'art de l'intéressement » in D.Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles : De Boeck.
- Ballion R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*, Paris : Hachette-éducation.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier É. & Rochex J.-Y. (2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieau. & J.-P. Terrail éd. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Bernstein B. (1997/1967). « Écoles ouvertes, société ouverte ? » in Forquin J.-C. *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP. 155-164.
- Bernstein, B. (2007 A./1975). "Classe et pédagogies : visibles et invisibles", in Deauvieau J. et Terrail J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. 85-112.
- Bernstein, B. (2007 B./1996). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Pul.
- Blatchford, P, Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russel. A. & Webster R. (2009) « Deployment and impact of support staff project ». *Research Brief*, August, Institute of Education, University of London.
- Bernstein B. (1997/1967). « Écoles ouvertes, société ouverte ? » in Forquin J.-C. *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP. 155-164.
- Boltanski L. (1990) *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris, Métailié.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Castel R. & Haroche C.. (2001). *Propriété privée. Propriété sociale. Propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.
- Charlot B., Bautier É & Rochex J.Y., (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- Clot Y. (2007). "De l'analyse des pratiques au développement des métiers". *Éducation et didactique*, n°1, 83-94.
- Cooper H. (1989) *Homework*. White Plains, NY : Longman.
- Cosnefroy, L. (2010). "Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'aurorégulation". *Revue française de pédagogie*, n° 170, 5-15.
- Danner M. (2000), "À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ?" *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n°1.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Derouet-Besson M.-C. (1998). *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Métailié.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil

- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Seuil
- Ebersold, S. (2009). « Autour du mot "inclusion" », *Recherche et Formation* n°61. 71-83.
- Ehrenberg, A. (1998) *La fatigue d'être soi*, Paris : Odile Jacob.
- Félix, C. (2004). "Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens : une perspective comparatiste", *Spirale* n°33, 89-100.
- Galland O. (1997) *Sociologie de la jeunesse*, Paris : Armand Colin.
- Giddens A. (1987/1984) *La constitution de la société*, Paris : PUF.
- Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glasman D. (2000). « Accompagnement scolaire et cours particuliers : variations dans le sens, les modalités, les contenus » in A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : éditions La Découverte
- Isambert-Jamati V., (1990). *Les savoirs scolaires*, Paris : ESF
- Johsua, A. (2003). «Entretien avec R. Amigues et M. Kherroubi: Les pratiques de classe en milieu difficile», *Recherche et formation*, INRP, n° 44, pp. 137-147.
- Kakpo, S. (2009). « Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées », in *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR. 127-146
- Lahire B. (2007). « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques ». *Éducation et didactique*, n°1. Rennes : PUR. 73-82.
- Lahire, B. (2005). « Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte, pp. 322-347 (Chapitre 12).
- Lantheaume, E. & Hérou, Ch. (2008) *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Larbiou, B. (2010). « Accompagnement à la scolarité et mobilité », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], Numéro hors série | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, Consulté le 05 juillet 2010. URL : <http://sejed.revues.org/index6609.html>
- Maroy, C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » *Revue française de pédagogie*, n°155, 111-142
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : Le Monde-PUF.
- Paul, M. (2002). « L'accompagnement, une nébuleuse », in *L'accompagnement dans tous ses états, Education permanente*, n°153-2002-4.
- Paul, M. (2009). « Autour du mot Accompagnement », *Recherche et Formation*, n°62, 129-139.
- Payet J.-P. (1997)« " Le sale boulot " : division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75. 19-31.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Perrenoud (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris: ESF.
- Poucet, B. (2008). « Une longue histoire », *Cahiers pédagogiques*, n° 468, 11-12.
- Rayou, (2009 A). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Rayou, P. (2009 B). « L'externalisation des tâches scolaires et la division du travail enseignant dans l'aide aux devoirs ». 7^e colloque international Cdiufm. *Développement professionnel des enseignants*. IUFM Haute-Normandie. http://www.caen.iufm.fr/colloque_cdiufm09/ateliers_symposiums.pdf Consulté le 5 juillet 2009.
- Rayou P. (2000), "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct", in Derouet J.-L. dir., *L'école dans plusieurs mondes* Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck. 245-274.

- Savoie Ph. (2003). « L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu », *Éducation et Formation*, n°65, janvier-juin. 127-133
- Sensevy, G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In, Sensevy, G & Mercier, A. (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.13-49.
- Tardif, M. et Lessard, C.(1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles-Paris, De Boeck Université.
- Vari, J. (2005). "Les jeunes des quartiers face à la politique éducative de Gennevilliers.L'exemple de l'accompagnement à la scolarité.", in Baron C., Dugué E., Nivolle P., coord.) *La place des jeunes dans la cité. Tome 1, De l'école à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, "Logiques sociales", .69 - 80.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : PUF.