

Le CLAS : un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ?

Laurent Lescouarch, Marie Vergnon

▶ **To cite this version:**

Laurent Lescouarch, Marie Vergnon. Le CLAS : un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2018, L'École entre valeurs et savoirs : quel développement critique possible ?, 48, [17 p.]. 10.4000/edso.3046 . hal-02330145

HAL Id: hal-02330145

https://normandie-univ.hal.science/hal-02330145

Submitted on 14 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Éducation et socialisation
Les Cahiers du CERFEE

48 | 2018
L'École entre valeurs et savoirs : quel développement critique possible ? - Varia

Le CLAS : un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ?

Laurent Lescouarch et Marie Vergnon

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/edso/3046
DOI : 10.4000/edso.3046
ISSN : 2271-6092

Éditeur
Presses universitaires de la Méditerranée

Référence électronique
Laurent Lescouarch et Marie Vergnon, « Le CLAS : un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/edso/3046 ; DOI : 10.4000/edso.3046

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le CLAS : un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ?

Laurent Lescouarch et Marie Vergnon

Introduction : la problématique de l'accompagnement à la scolarité

1 Le développement de dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans les espaces périscolaires est une des évolutions marquantes du paysage éducatif de ces trente dernières années (Glasman, 2001 ; Payet, 1994). En France, des Activités Educatives Périscolaires ont été initiées en 1983, pour des populations fragilisées issues de l'immigration, avant d'être élargies à des opérations consistant à donner accès à des contenus d'enseignement et des activités culturelles, sportives ou de loisirs, et destinées à tous les publics en potentielle difficulté.

2 En 1992, une « Charte de l'accompagnement scolaire » a fixé les premiers objectifs de ces dispositifs, réactualisés en 2001 dans la « Charte de l'accompagnement à la scolarité » et permettant de redéfinir les actions en dépassant la simple dimension scolaire pour entrer dans des considérations plus générales de prévention sociale. On y désigne ainsi par « accompagnement à la scolarité » « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. (...) Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire » (p. 3).

3 Cette définition, à la fois structurelle (ce qui n'est pas l'école) et temporelle (hors temps scolaire), permet d'intégrer toutes les actions à vocation éducative mises en œuvre en complémentarité des apports scolaires. Objet d'étude depuis une vingtaine d'année, ces actions constitutives de nouvelles configurations éducatives (Maubant & Roger, 2010) sont généralement étudiées sous un angle socio-didactique (Rayou, 2009) ou sociologique (Glasman & Besson, 2004 ; Perrenoud, 2004) dans des recherches questionnant l'intérêt et les limites de ces formes d'accompagnement.

4 Nous nous intéressons à cette question sous un angle pédagogique au sens de Houssaye (1993), une théorie-pratique de l'action éducative en référence aux trois pôles de Meirieu (1994) (scientifique, axiologique et praxéologique). Nous cherchons à analyser les postures et modalités pédagogiques mobilisées dans les accompagnements en nous appuyant sur des données triangulant les actions observables, leur justification par les éducateurs qui les mettent en œuvre, en confrontation au projet éducatif implicite et explicite.

5 Nous avons pu étudier l'organisation mise en place à l'initiative d'une municipalité dans les 7 écoles élémentaires de son territoire dans le cadre d'un dispositif financé par la Caisse d'Allocation Familiale (CAF) : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Dans la perspective d'une étude des pratiques entendues comme « des manières de faire », des « manières de penser investies dans des manières d'agir. » (Marcel, 2002, p. 81), nous avons cherché à identifier les leviers et obstacles au développement d'une logique globale d'accompagnement à la scolarité telle qu'elle est proposée dans les textes officiels et à repérer les écarts potentiels entre intentions et actions à partir du questionnement suivant : quelles sont les formes d'intervention pédagogique mises en œuvre ? Quelles sont leurs justifications du point de vue des concepteurs et des intervenants et leur articulation avec le scolaire ?

6 Notre interrogation renvoie en effet à la forte tension repérée dans les travaux sur l'accompagnement à la scolarité entre un enjeu d'accompagnement directement scolaire (relevant généralement de l'aide aux devoirs) et une perspective d'accompagnement à la scolarité, plus globale, intégrant des objectifs développementaux et culturels (Le Bail, 2009) ou des actions à destination des familles (Francis & Milova, 2011). Nous présenterons successivement le dispositif d'enquête et les orientations du dispositif pédagogique étudié avant d'analyser les pratiques observées et déclarées, pour envisager les enjeux de professionnalité liés à ce secteur.

Dispositif de recherche / méthodologie de la recherche

7 L'un des objectifs de notre recherche était de construire une évaluation qualitative compréhensive du fonctionnement du dispositif dans sa déclinaison locale. Sur ce territoire, la municipalité a choisi, dans le cadre formel du CLAS, de développer plutôt des actions centrées sur l'aide aux devoirs (en mobilisant prioritairement des enseignants volontaires pour les encadrer), et a structuré, en parallèle, une politique d'actions ludo-éducatives encadrées par des animateurs hors CLAS.

8 Nous avons conduit deux enquêtes dans cette commune, la première en 2012-2013 analysant les dispositifs périscolaires avant la réforme des rythmes scolaires en élémentaire, et la seconde en 2015-2016 à la suite des réorganisations liées à cette réforme. La recherche a porté sur les pratiques d'animation périscolaire et les actions d'accompagnement scolaire en général, mais nous développerons plus particulièrement dans cet article les éléments relatifs au CLAS, dont le fonctionnement est resté inchangé.

9 Nous avons ainsi mis en place trois protocoles de recueil de données qualitatives : des observations de séances (14 ; 2 dans chaque école), des entretiens avec les directeurs des écoles concernées (7) et des entretiens avec les personnes intervenant lors de ces séances (14 ; 10 enseignants et 4 intervenants extérieurs, étudiants). Ces trois types de données

devaient à la fois nous permettre d'accéder aux pratiques effectives, mais aussi au sens que les différents acteurs donnent à ces pratiques. Ces corpus ont fait l'objet d'une analyse catégorielle thématique (Pourtois & Desmet, 2007) permettant de repérer les registres d'intervention ou d'objectifs poursuivis par les acteurs afin de rendre compte des logiques pédagogiques sous-jacentes aux actions.

Des orientations dans une pensée de compensation sociale : un rapport ambigu à la remédiation scolaire

10 Comme le montrent les travaux de Piquée (2003), les actions d'accompagnement à la scolarité sont en tension avec les enjeux de remédiation scolaire : ces interventions pédagogiques oscillent entre la recherche d'une éducation globale empruntant aux pédagogies du détour, pensées en complémentarité de l'espace scolaire, et des actions centrées sur les apprentissages scolaires eux-mêmes à travers l'aide aux devoirs (Lescouarch & Dubois, 2015 ; Desbuissons, 2011). Le dispositif CLAS étudié s'inscrit exclusivement dans une perspective d'aide au travail scolaire : après la classe, des moments d'aide aux devoirs d'une heure, encadrés prioritairement par des enseignants rétribués par la municipalité, sont organisés dans la lignée des constats de la CAF (2009[1] :2011[2]) :

> Parmi l'ensemble des activités proposées dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, les activités les plus fréquemment citées relèvent de l'aide méthodologique, l'aide aux devoirs et l'accès aux ressources documentaires. Viennent ensuite les activités scientifiques et techniques, les sorties et les visites. Parmi les activités moins souvent proposées, on trouve l'aide dans certaines disciplines, l'initiation aux outils informatiques, les jeux éducatifs, le soutien à la fonction parentale et les activités culturelles et artistiques. (...) l'aide au travail scolaire demeure l'activité majoritairement proposée aux enfants et aux adolescents. (CAF Bilan 2011).

11 L'intention de cette municipalité était de mettre en place un dispositif constituant une compensation des conditions sociales du travail scolaire, inégales selon les familles, et de ne pas l'inscrire dans le traitement de la difficulté scolaire, relevant des compétences de l'Éducation Nationale. Les critères prioritaires déclarés d'orientation vers le CLAS, relèvent alors de trois catégories :

- Cadre matériel de réalisation : l'absence des parents à la maison pour aider les enfants ;
- Compétences : l'incapacité des parents à accompagner les enfants dans leurs apprentissages parce que ceux-ci ne parlent pas assez bien français ou que leur propre niveau ne leur permet pas d'accéder aux contenus des devoirs ;
- Conflictualité : des situations où les devoirs cristallisent trop de conflits pour être réalisés à la maison dans des conditions satisfaisantes.

12 Un quatrième motif implicite est cependant identifiable dans les propos car les enseignants, qui sont en position de prescripteurs, intègrent de fait la donnée du niveau scolaire des enfants. Ainsi, si certains affichent que la difficulté scolaire n'est pas un critère de recrutement, d'autres soulignent que les enfants accueillis, dans leurs écoles, sont pourtant majoritairement en difficulté. Ils expliquent ce fait par les contextes socio-culturel et socio-économique des publics accueillis, ce qui constitue pour nous un révélateur de leurs conceptions sous-jacentes.

13 En outre, l'ambiguïté sémantique sur la dénomination de ces interventions dans le discours des acteurs (« cours du soir », « aide aux devoirs ») reflète une orientation de prolongement de la journée scolaire, renforcée par le choix de la municipalité de faire intervenir prioritairement des enseignants. Le présupposé pédagogique, porté à la fois par les directeurs et les enseignants dans leur majorité, est celui d'un accroissement de l'efficacité des apprentissages des élèves par la mobilisation des compétences des enseignants pour les aider. Pour apporter une réponse aux inégalités face au travail hors l'école, mises en évidence dans de nombreux travaux (Rayou, 2009 ; Perrenoud, 2004), les devoirs ne sont ainsi plus conçus comme une activité familiale mais devant être pris en charge dans un espace didactisé.

14 Ainsi, nous retrouvons dans ces actions une pensée récurrente du soutien scolaire fondée sur le « mythe du préceptorat ». L'argumentaire repose sur l'idée que le travail en petit groupe permettrait une médiation plus individualisée avec chacun des élèves dans la tradition de l'enseignement individuel (Houssaye, 2013). Il est présenté comme un atout indéniable par tous les acteurs du dispositif : « Et puis c'est bénéfique parce que c'est un petit groupe, on va les prendre à part, on peut leur réexpliquer les choses, quand ils n'ont pas compris, donc euh… c'est vraiment personnalisé. » (Ed6).

15 Les enseignants et directeurs semblent avoir développé une forme de distinction des types d'aide aux élèves pour donner sens aux différents dispositifs dans une approche très restreinte de l'accompagnement à la scolarité comme devant être directement au service de la réussite scolaire. Ainsi, les critères de temps, de forme de groupement, de lien entre l'intervenant et l'enfant sont mobilisés dans les discours pour distinguer le CLAS d'autres dispositifs relevant d'une aide personnalisée comme l'indique l'extrait d'entretien suivant :

> Alors, dans l'aide personnalisée, ça reste quand même le domaine de la classe, ce sont les enfants de la classe avec l'enseignant de la classe, déjà. Dans le… le système de l'aide aux devoirs le soir, c'est un enseignant qui récupère des enfants qui sont pas forcément de sa classe, on a déjà un dispositif qu'est quand même un petit peu différent là-dessus. Dans l'aide personnalisée c'est encore plus ponctuel, puisque c'est un enfant qui est en difficulté sur quelque chose à un moment donné et euh… ah euh… par euh… un moyen ou un autre… on fait, on reprend ce travail qui n'a pas été compris par l'enfant et on adapte son travail. … (Ed4).

16 L'aide aux devoirs concernerait les enfants qui n'ont pas l'aide nécessaire chez eux, tandis que les aides scolaires s'adresseraient aux enfants qui rencontrent des difficultés ponctuelles d'apprentissage et ont besoin de retravailler une notion en groupe restreint avec l'enseignant. Dans cette conception, l'aide aux devoirs serait donc du côté de la prise en compte de l'hétérogénéité socio-culturelle et du changement de forme d'encadrement, de relation éducative, par un accompagnement aux apprentissages ne relevant pas de la remédiation. Elle pourrait proposer un environnement d'apprentissage complémentaire visant à développer des compétences d'apprenant autonome et un rapport au savoir différent.

17 Nous nous sommes donc intéressés au déroulement factuel des actions pour déterminer le degré de rupture de forme pédagogique constitutif du dispositif.

Analyse des données

Organisation et place des enfants : un prolongement de la forme scolaire

18 L'organisation physique de l'espace et la façon dont celui-ci est investi par les différents acteurs sont révélateurs de l'orientation générale des actions pédagogiques. Ainsi les choix d'aménagement du milieu, l'inscription ou non dans un format scolaire, le type de tâches et leurs finalités, les possibilités de libre déplacement, les interactions et postures, constituent des éléments déterminants pour favoriser – ou non – le développement par les enfants de compétences mises en avant dans la charte de 2001 : « valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes » (p. 3).

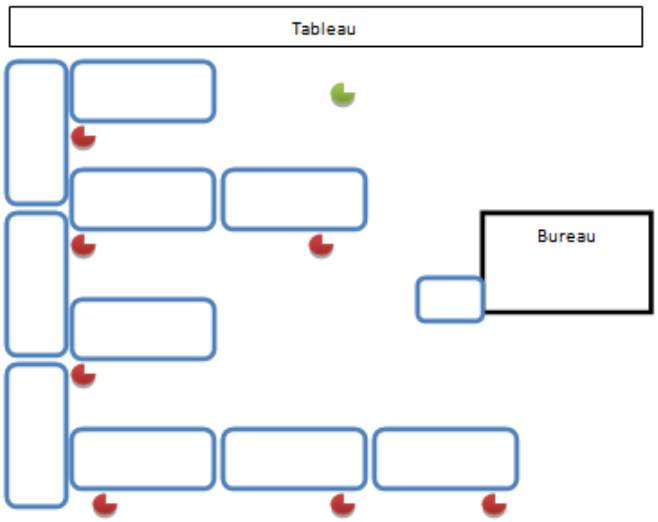
19 Vincent (1994) caractérise la « forme scolaire » comme une : « forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de « transmettre » et « d'apprendre », [...] caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression, etc. » (p. 225). La constitution d'un univers séparé pour l'éducation de l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, une organisation rationalisée du temps, la multiplication d'exercices finalisés sont autant de marqueurs qui, par leur rôle structurant, ont conduit Marchive (2007) à employer plutôt la notion d' « ordre scolaire ». Les actions observées dans le cadre de cette enquête s'inscrivent principalement dans les invariants de cette dynamique des apprentissages, historiquement située (Maulini & Montandon, 2010).

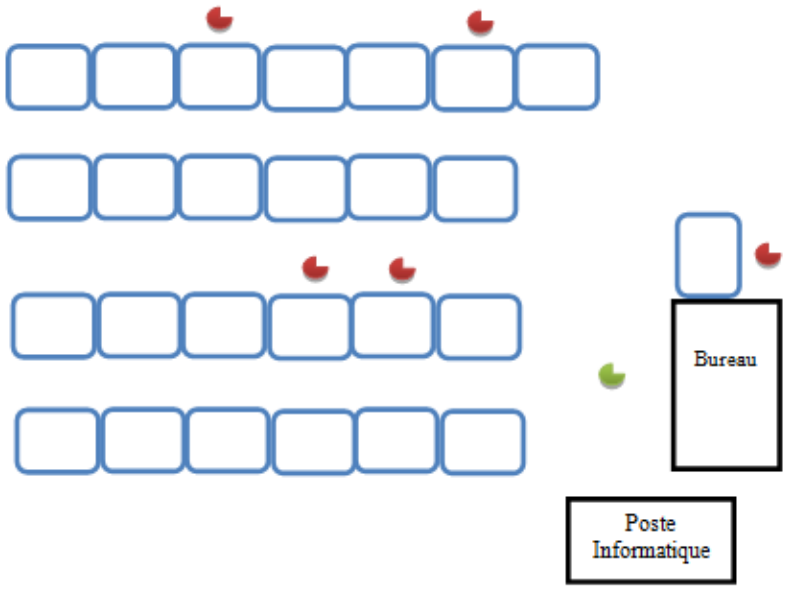
20 En effet, selon les établissements, les pratiques peuvent varier, mais l'organisation dominante reste associée à l'ordre scolaire car les aides se déroulent majoritairement dans des salles de classe, ce qui semble favoriser la reconduction d'une posture d'enseignement. Les élèves sont le plus souvent installés à leurs tables et l'enseignant à son bureau où les enfants viennent le voir chacun leur tour pour faire vérifier leur travail.

21 Les schémas suivants de dispositions illustrent bien une gestion de l'espace caractéristique de la forme scolaire traditionnelle de l'enseignement simultané qui induit essentiellement des relations juxtaposées entre élèves. Même dans un contexte où le petit effectif pourrait le permettre, nous constatons l'absence d'appui sur des dynamiques groupales ou des tutorats entre pairs qui constituent une alternative potentielle à la dynamique d'apprentissage individuelle (Connac, 2009).

Exemples de plans de classes

Organisation de l'espace





22 Sur le plan organisationnel, les élèves ne sont laissés que dans de très rares cas libres dans l'organisation de leur travail. Pour des raisons pratiques de gestion du groupe, les intervenants font réaliser à tous les élèves ayant les mêmes devoirs à faire la même tâche en même temps, et la personnalisation s'avère limitée aux interactions d'aide.

23 Les déroulements des séances prennent parfois la structuration didactique des moments scolaires : mise en route collective, distribution d'un travail sur des supports scolaires et

évaluation en fin de séance comme l'illustre ce déroulé assez représentatif de la plupart de nos observations.

Exemple de déroulement d'une séance

Temps (heure)	Déroulement de la séance	Actions et médiations de l'adulte (enseignante)
16h45	Accueil des 5 enfants dont T. nouveau dans le groupe. Différentes tâches selon les enfants : CE1 : tables et écriture CE2 : copier des mots, trouver des moitiés d'entier CM1 : résoudre des « compte est bon » CM2 : Passé composé Exercices + mots fléchés	Chaque enfant est à un bureau. 2 petites filles se mettent côte à côte. Travail sur les devoirs donnés dans la classe.
17h03	Interrogation d'une enfant sur 20 mots au Hasard : Dictée. Les autres continuent leur tâche…	L'adulte sépare les deux petites filles qui s'étaient mises côte à côte pour aller à un autre bureau *« Je te connais, ça va t'aider à te concentrer sinon tu ne vas rien faire…* »
17h05	Interroge l'enfant qui est sur ses tables en les prenant dans le désordre. L'enfant ne peut répondre…	Explique que dans une opération, on ne trouve pas les nombres dans l'ordre. « *Ce serait trop facile* ». L'enfant renvoie qu'il ne les connait que dans l'ordre et que c'est comme cela qu'on fait dans sa classe.
17h15	2 enfants viennent au bureau pour montrer leur travail	Vérification du travail. Médiation en contexte sur la base de faire formuler des hypothèses aux enfants « *Qu'est-ce que je pourrais mettre pour que cela fasse 10* ? » Vérifie ensuite les « compte est bon » des autres enfants.
17h28	1 enfant estime avoir terminé mais l'enseignante lui demande de faire sa lecture : « *Je le ferai à la maison…* » L'enseignant oblige l'enfant à la faire.	La petite fille de CM2 attend près du bureau que son travail soit vérifié. et qu'on lui explique le problème sur les mots fléchés. Ceux qui ont terminé colorient des mandalas.

24 Le modèle d'individualisation des interactions est dominant dans les échanges, le temps didactique est organisé de sorte que chaque enfant ait un moment de présence de l'adulte pour lui. En raison des effectifs, cela induit souvent un temps d'attente important entre deux interactions entre l'intervenant et un enfant en particulier, et fait du temps didactique un temps peu efficace, dans la mesure où chaque enfant se place, à chaque

étape de ses devoirs, dans une position d'attente vis-à-vis de l'intervenant. Ces derniers le soulignent d'ailleurs parfois lors des entretiens : les devoirs, qui pour certains élèves nécessiteraient vingt minutes de travail effectif, se prolongent ainsi sur une heure.

25 La dimension scolaire de cet accompagnement est donc très forte. L'inscription des actions dans une visée d'appui direct aux apprentissages scolaires et l'encadrement par des enseignants conduit à limiter la rupture de forme pédagogique

Tâches et formes de l'activité

26 Du côté des formes des devoirs proposés, en référence aux catégories de Cooper[3] présentées par Glasman et Besson (2004) et synthétisées ci-dessous, ce sont les « devoirs de pratique » qui dominent dans les observations. Les autres modalités sont très peu exploitées.

Catégories de devoirs de Cooper

Type de devoirs	Tâche associée	Observable dans la séance[4]
Devoirs de préparation	Donner à l'élève une connaissance minimale d'un sujet avant d'aborder la leçon en classe.	1
Devoirs de pratique	Renforcer les acquis d'une leçon antérieure par de l'exercice.	14
Devoirs de prolongement	Permettre d'étendre les connaissances des élèves à de nouveaux concepts.	3
Devoirs créatifs	Mettre à contribution des concepts dans un contexte nouveau	1

27 Cela nous invite à interroger la conception sous-jacente du « faire ses devoirs » sur laquelle se fondent les accompagnateurs ou les enseignants. La démarche mise en œuvre n'intègre le plus souvent pas de réflexion sur la différence entre « faire ses devoirs » et « *bien* faire ses devoirs ». Malgré un objectif affiché de compréhension, les entretiens permettent d'appréhender les contours d'une autre définition de ce que signifie faire ses devoirs : l'objectif de l'intervention est que les leçons soient sues et les exercices faits et justes. Le fait de réaliser la tâche est-il en soi vecteur du développement de savoirs ou savoir-faire ? Quels objectifs sous-tendent la logique de l'exercice ?

28 Les conditions de réussite du travail s'avèrent parfois implicites et interrogent le sens des apprentissages pour les enfants. Nous pouvons ainsi constater dans la continuité de Rayou (2009) que les devoirs risquent d'être peu utiles aux élèves qui auraient des besoins de compléments scolaires, sont objet de malentendus et peuvent se transforme en *pensum* pour des élèves qui ne font que s'acquitter de leur tâche sans en percevoir les enjeux d'apprentissage.

29 Les données collectées lors des observations ont permis de dégager plusieurs registres d'interventions mobilisés par les intervenants autour de différents pôles à partir d'une catégorisation selon des verbes d'action caractéristiques des pratiques.

30 Elles visent essentiellement à structurer le cadre en surveillant et vérifiant le travail, en donnant des exercices, en individualisant le suivi et portent principalement sur des interrogations et vérifications. À ce registre s'ajoute un domaine plus affectif caractérisé par des interactions empathiques et plutôt bienveillantes facilitées par l'effectif restreint des groupes. Nous retrouvons ici les différentes dimensions d'étayage des modèles de Bruner (1983) ou Bucheton & Soulé (2009) associant interactions guidantes dans le registre cognitif et prise en compte, pour une partie des enseignants intervenants, des dimensions affectives de l'apprentissage par des félicitations, des encouragements.

Synthèse cumulative des verbes d'action organisateurs des actions dans les observations

Contrôler[5]		Structurer le cadre		Positiver	
Vérifier	14	Organiser	12	Féliciter	7
Surveiller	14	Donner des exercices	8	Encourager	6
Rappeler à l'ordre	11			Rassurer/ dédramatiser	3
Sanctionner	1				
Feedback		Faire apprendre			
Interroger	11	Questionner (maïeutique)	7		
Evaluer	4	Répéter/ rappeler	13		
Rappeler à l'attention	13	Expliquer	12		

31 Même s'il ne s'agit pas strictement d'une pédagogie frontale, le modèle pédagogique dominant s'inscrit dans un registre de contrôle, de vérification et d'interrogation, caractéristiques de la pédagogie traditionnelle au sens de Houssaye (2014). Le cadre d'intervention est formel et peu d'approches contrastées sont visibles. Ainsi les formes pédagogiques que nous avons pu observer dans ce dispositif se limitent à des exercices individuels (14/14), des exercices collectifs (5/14) et des exercices à connotation ludique (4/14). Alors que nous aurions pu nous attendre à en observer dans le cadre d'un dispositif périscolaire, les jeux, les situations de résolution de problème et les pédagogies de projets n'ont été mobilisées dans aucune de ces séances.

32 Pourtant, dans l'esprit des textes (charte de 2001), la recherche de contraste avec le format scolaire quotidien pourrait également prévaloir avec une approche différente par des médiations méthodologiques relevant de l' « apprendre à apprendre », la valorisation d'actions ludopédagogiques, l'utilisation de nouvelles technologies. Ces orientations sont ici très peu présentes, sauf parfois au titre de « récompense » ou d' « occupation d'attente » pour des élèves ayant terminé leurs devoirs. En effet, aucune disposition n'est prise pour organiser l' « après devoirs ». Les élèves sont parfois incités à s'avancer,

réviser mais sont souvent laissés libres de combler le temps restant, en silence pour ne pas déranger ceux qui travaillent.

33 Au plan des symboles, nous notons que retentit, dans la plupart des écoles, une sonnerie pour la fin du CLAS comme pour la fin de la classe. D'une certaine manière, « le CLAS est une classe… ». Ce constat nous amène à nous interroger sur la pertinence de cette démarche au regard des objectifs des dispositifs d'accompagnement à la scolarité relatifs au développement de l'autonomie, à la connaissance de soi en tant qu'apprenant, à la vie collective. Une centration sur les devoirs dans une approche standardisée de forme scolaire laisse en effet difficilement place à d'autres registres d'objectifs que l'entraînement scolaire.

Orientation des actions : une difficulté à dépasser l'entrainement scolaire

34 Dans le cadre d'un travail sur les devoirs, les acteurs pourraient viser des objectifs indirectement scolaires comme la mobilisation, les rapports aux savoirs et à l'apprendre. Or, ces dimensions font peu l'objet d'un travail explicite et les dynamiques dominantes sont l' « entraînement » (14/14) et la « reprise renforcement » (12/14). Si la reprise en détour pédagogique est peu observable (3/14), les aides méthodologiques sont pratiquées par une partie des encadrants (8/14), enseignants ou non, qui les citent au rang de leurs préoccupations :

> C'est évident, parce que quand vous voyez un petit peu les soucis qu'on peut avoir juste à cause d'un problème de méthodologie, que ce soit en maternelle, en CM ou au collège… Moi je vois hein, j'ai une grande qui est au collège, quand je vois des soucis de méthodologie, je suis obligé de, de corriger le tir, pour dire voilà la méthode c'est ça, ça et ça et puis du coup ça fonctionne. Mais faut pas les laisser partir sans méthodologie. Surtout pas, surtout pas. (Ei8)

35 Elles sont cependant avant tout pensées comme des procédures de travail à imposer aux élèves. Sur un questionnaire relatif à une leçon d'histoire par exemple, les interventions témoignent de cette tendance à transformer les tâches potentiellement réflexives en exécutions mécaniques : « Les dates ce n'est pas grave, Il faut mettre les personnes dans l'ordre », « Mais apprenez là, avant de vous lancer dans votre brouillon » ; « Tu ne t'en occupes pas de ça. Tu fais des cases, et tu mets dans l'ordre. » ; « Vous devez l'apprendre par cœur, comme une poésie. » (O12).

36 Les pratiques ne permettent pas de mettre en exergue une visée autonomisante car la gestion des devoirs y laisse peu de place, bien que certains enseignants le déplorent. La volonté de développer des compétences méthodologiques passe essentiellement par l'explicitation des techniques et méthodes à mobiliser. Elle apparaît aussi dans le fait d'encourager les élèves à s'avancer et de les inciter à utiliser les différentes ressources mises à leur disposition (manuels, dictionnaires, internet…), mais les observations révèlent en fait peu d'interactions structurantes sur l'organisation, les modalités du travail.

37 Nous remarquons que les enfants sont rarement libres de mettre en œuvre ou de tester des procédures ; ils travaillent dans le cadre d'injonctions (lire plusieurs fois, écrire pour apprendre…« mémorise », « réfléchis », « fais attention », « concentre-toi »…,) dont la pertinence leur est affirmée, sans qu'ils aient l'opportunité de l'éprouver par contraste. Les questionnements et interactions entre élèves et intervenants se situent donc souvent

dans l'affirmation d' « évidence(s) » plus que dans l'explicitation et la construction de sens.

38 La lisibilité de la logique qui préside à la distribution des tâches à effectuer ne semble pas accessible aux élèves qui ne peuvent donc pas entrer dans une démarche leur permettant, au-delà de « faire leurs devoirs », d' « apprendre à faire leurs devoirs ». En amont, le fait de demander dans certains cas aux élèves d'apprendre leurs leçons par cœur interroge en soi la conception sous-jacente de l'apprendre véhiculée par les intervenants.

Interactions : du travail individuel mais peu de personnalisation

39 Les aides apportées relèvent dans la majorité des cas d'interrogations et de médiations individuelles (échange bipartite), sans pourtant être individualisées, c'est-à-dire élaborées en fonction des acquis et besoins de chaque enfant : la même méthode est imposée à tous, sans que semble être réfléchie la manière de procéder qui pourrait être la plus confortable, pertinente et efficace pour chaque apprenant... Les observations nous ont ainsi montré la répétition des mêmes « recettes » pour apprendre ou réaliser un exercice aux différents enfants. Au plan des interactions, deux postures dominent : un guidage très important en donnant des procédures à appliquer, des « astuces », et une démarche « maïeutique » de questionnement pour emmener l'enfant vers la réponse attendue (sans garantie qu'il y ait apprentissage en parallèle de la réalisation de la tâche). Certains enseignants élargissent cependant la focale en s'attachant à comprendre la façon de raisonner mais ils sont minoritaires : « D'abord, rappelle-moi la méthode. Dis-moi comment on fait, quelles questions on se pose ? » (O11).

40 La majorité des intervenants utilise en revanche les principes du renforcement positif, en valorisant les réussites des élèves et en s'employant à les remobiliser en valorisant les acquis et progrès réalisés. De plus, dans certains cas, le déplacement des séances vers un lieu moins directement empreint de la forme scolaire, tel qu'une salle informatique ou une BCD semble favoriser la mobilité de l'enseignant qui se déplace et va se mettre à la disposition des élèves. Cette mobilité est le signe d'un glissement dans la posture qui, de l'enseignement, se fait alors accompagnement, mais ces situations sont occasionnelles.

41 Dans un autre registre, la répartition des enfants dans l'espace est pensée pour favoriser un enseignement individuel (Houssaye, 2013) et les interactions entre pairs sont très peu mobilisées comme un levier d'apprentissage. Ainsi, nous n'avons pu observer sur l'ensemble des séances que 7 situations d'entraide informelle et 1 seule formalisée à la demande d'un intervenant alors que de nombreux travaux sur le tutorat entre élèves (Marchive, 1999 ; Baudrit ; 2003 ; Berzin, 2012) mettent en évidence des dimensions potentiellement fécondes de ces pratiques.

42 Nous voyons donc se dégager à l'issue des observations ce que nous pouvons désigner comme la « problématique du même » dans la majorité des cas : le même enseignant, dans la même classe, où s'appliquent les mêmes règles, l'absence de rupture d'environnement, engendrent la reconduction du même type de postures et du même type d'interactions pédagogiques que pendant la journée de classe, et prolongent celle-ci dans ses modalités, en contradiction potentielle avec les objectifs des dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

43 Nous notons en outre qu'à travers leurs représentations de ce qu'est l'école, les intervenants non-enseignants mettent également en place des modalités de travail qui

tendraient à les voir s'inscrire dans la même démarche, adoptant en particulier ce que l'on pourra qualifier comme une posture magistrale.

Conclusion

44 Les gestes professionnels langagiers, de mise en scène des savoirs ou d'ajustement (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010) adoptés par les enseignants pendant les séances d'aide aux devoirs diffèrent peu de ceux mobilisés durant la journée scolaire face au groupe classe. Desbuissons soulignait déjà en 2011 un décalage entre la professionnalité enseignante et les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'aide et l'accompagnement : « les enseignants, ignorants des mécanismes de l'apprentissage scolaire, reproduisent en "aide" ce qu'ils font habituellement en cours » (p. 46). Or, au-delà de ce constat que nos observations sont venues confirmer, les entretiens réalisés avec des enseignants intervenants dans ce dispositif révèlent que cette question ne se pose pas pour eux.

45 Dans leur majorité, ils ne distinguent pas leur posture d'enseignant de la journée de celle qu'ils adoptent dans le cadre du CLAS. Conscients de cette continuité, ils l'expliquent par celle du regard que les enfants portent sur eux : identifiés comme des enseignants (même s'ils n'accueillent pas nécessairement ici leurs élèves), ils se voient confortés dans leur identité professionnelle magistrale, reconduisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui la caractérisent ("on a le même statut puisqu'ils nous connaissent tous de toutes façons [...] On n'est pas étrangères à l'école donc euh... ils nous voient comme une maîtresse" - Ei11 ; "on reste des maîtresses, donc on reste des maîtresses" - Ei13). Au sein de leur école, parfois même de leur propre classe, tous – enseignants comme élèves – reconduisent les routines et l'application des règles qui y sont associées sans en interroger la pertinence dans ce contexte singulier.

46 La maîtrise des savoirs scolaires, la bienveillance à l'égard des enfants et la discipline semblent pour eux les prérequis nécessaires à cette pratique, et il n'y a pas de perception de besoin de temps formel de préparation de ces actions. Dans le contexte de notre étude, le CLAS constitue de fait un outil de plus au service de l'équipe enseignante, sans spécificité particulière au plan pédagogique. L'évaluation des effets repose sur des ressentis globaux de la situation scolaire de l'enfant sans appui sur des outils critériés spécifiques au dispositif.

47 L'idée de « faire autrement » n'est pas envisagée et les enseignants précisent même s'interdire de réexpliquer autrement pour ne pas contredire la méthode utilisée en journée par leurs collègues et ne pas perturber les enfants (réflexion que nous ne relevons pas chez les intervenants extérieurs). L'expertise d'accompagnement et d'aide sur le plan pédagogique et didactique reste cependant à développer pour dépasser un simple rôle de répétiteur-vérificateur et diversifier les interactions d'étayages nécessaires aux apprentissages scolaires dans la perspective d'une interaction de tutelle structurée (Bruner, 1983) : adaptation des niveaux de tâches et ajustements aux réponses des élèves, régulations de la production dans le registre émotionnel et cognitif.

48 D'autre part, le constat de prédominance d'une conception de l'accompagnement à la scolarité restreinte à l'aide aux devoirs interroge le sens même du CLAS. En étant porteuse d'un risque de « surcharge cognitive », la prolongation de fait de la journée scolaire à travers les devoirs peut ainsi entrer en contradiction avec la volonté de mieux prendre en compte les besoins physiologiques des enfants portée par la réforme des

rythmes. De plus, ce constat de la persistance d'une pensée de l'accompagnement scolaire restreinte à l'entrainement scolaire, malgré des préconisations institutionnelles invitant à des pratiques différentes, implique, pour la recherche, de prolonger cette réflexion en lien aux enjeux de résistance aux changements (Rinaudo & Tavignot, 2016). En effet, les acteurs enseignants sont attachés à cette idée d'une continuité éducative relevant du « même » qui leur permet de légitimer leurs actions et ne sont pas toujours prêts à envisager le bénéfice potentiel d'approches différentes avec des accompagnateurs s'inscrivant dans des registres de détour ou de médiation relevant, non d'une logique d'enseignement, mais d'accompagnement ou dans des approches de l'accompagnement à la scolarité relevant des loisirs éducatifs.

49 Les points de tension que nous avons repérés dans cette enquête sur les conditions des aides aux élèves sont à mettre en perspective dans le cadre des projets de réforme initiés pour la rentrée 2017. La baisse des effectifs de CP en éducation prioritaire, l'instauration de moments de « devoirs faits à l'école » en collège vont conduire à l'organisation de dispositifs pédagogiques proches de ceux que nous avons étudiés sur le plan de l'accompagnement du travail. La prise de conscience du caractère potentiellement réductionniste de la focale actuellement mobilisée pourrait constituer un élément important pour repenser les configurations pédagogiques de l'accompagnement à la scolarité.

BIBLIOGRAPHIE

Bail, J.-M. L. (2009). Accompagnement éducatif, accompagnement à la scolarité : quel impact sur les élèves les plus fragiles ? *Spécificités*, n° 2, 167-178.

Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. *Carrefours de l'éducation,* 15(1), 118-134.

Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, n° 179, 2012/2, 73-82.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire.* Paris : PUF.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Connac, S. (2015). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (5e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Desbuissons, G. (2011). Les dispositifs français et leurs approches pédagogiques, *Administration et éducation*, n° 130, 2011/2, 39-48.

Francis, V., & Milova, H. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), 113-127.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.

Glasman, D., Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004.

Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 145-146, 125-140.

Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (7e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Houssaye, J. (2013). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises, *Carrefours de l'éducation*, 2012/2, n° 34, 227-245.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*. Paris, France : Fabert.

Lescouarch, L., & Dubois, E. (2015). Les pratiques pédagogiques des accompagnateurs scolaires. In B. Robbes & M.-A. Hugon, *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école.* Arras : Artois Presses Université

Marcel, J.-F. (2002). Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline, Paris : L'harmattan.

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, vol. 37, 2007/4, 597-604.

Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. *Psychologie & Education*, n° 30, 29-43.

Maubant, P., & Roger, L. (Éd.). (2010). *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec : PUQ.

Maulini, O & Montandon, C. (2005). Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? In *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 660-666). Paris : Nathan Université.

MEN (2001) « Charte de l'accompagnement à la scolarité » entre le Ministère de l'emploi et de la solidarité, le Ministère de l'éducation nationale, le Ministère de la jeunesse et des sports, le Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, le Ministère délégué à la ville, le Fonds d'action sociale (FAS), la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).

Payet, J.-P. (1994). L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles. Migrants-Formation n° 99, 85-100.

Perrenoud, Ph. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante, *Educateur*, n° 10, 6-8.

Piquée, C. (2003). Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. Ville-École-Intégration Enjeux, n° 132, 188-203.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3e édition). Wavre : Editions Mardaga.

Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes : PUR.

Rinaudo J-L, & Tavignot, P. *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris : L'Harmattan.

Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. In Guy Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, 207-227.

NOTES

1. http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/bilan_CLAS_2008-2009.pdf, consulté le 15 juin 2017.
2. http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/bilan_CLAS_2010-2011.pdf, consulté le 15 juin 2017.
3. Une variante de cette grille est également mobilisée par nos collègues canadiens.
Rapport au conseil supérieur de l'Education. Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire. https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf (p. 15-16).
4. Dans ce tableau récapitulatif et les suivants, nous avons choisi de rendre compte des tendances en comptabilisant en « présence/absence » d'une pratique spécifique à l'observation. Ainsi, nous attribuons la valeur de 1 à une catégorie d'activité si elle a pu être observée dans une séance et 0 si elle est absente. Dans le tableau, la valeur de 3 relative aux « devoirs de prolongement » signifie que nous avons pu en observer dans 3 séances sur 14, ce qui constitue un indicateur de tendance.
5. Nous distinguons ici les actions de « contrôle » qui maintiennent en extériorité les conditions de l'activité sans entrer dans le processus d'apprentissage et les actions de « feed back » évaluatif visant un retour d'information à l'apprenant sur sa production.

RÉSUMÉS

L'accompagnement à la scolarité constitue un enjeu important de la recomposition des dispositifs éducatifs contemporains, dans une recherche de complémentarité entre actions scolaires et périscolaires. A partir d'une enquête dans un dispositif CLAS centré sur des actions d'accompagnement du travail scolaire, cet article met en évidence le caractère de prolongation du temps scolaire de ces actions et interroge les modalités d'étayage des apprentissages dans ces dispositifs au regard des visées initiales de ces actions dans la charte de l'accompagnement à la scolarité de 2001.

Schooling support has become an important concern in the contemporary reshuffle of educational amenities, targeting some complementarity between school actions and extracurricular actions. This article, on the basis of an enquiry about a local contract for schooling support focusing its actions on homework assistance, highlights its characteristics as a protraction of school time and questions learning support ways and means in such amenities as regards in respect of their original aims developed in the 2001 schooling support charter.

INDEX

Mots-clés : Aide, devoirs, accompagnement à la scolarité, périscolaire, pédagogie
Keywords : Homework, schooling support, extracurricular, pedagogy

AUTEURS

LAURENT LESCOUARCH

MCF – Université de Rouen Normandie – CIRNEF

MARIE VERGNON

MCF –Université de Caen Normandie - CIRNEF