

Qu'est-ce que l'accompagnement à la scolarité des enfants ?

AH ! LE VOCABULAIRE...

Un jour, alors que se terminaient les débats qui avaient suivi un exposé par lequel j'avais introduit la notion d'accompagnement scolaire, en la distinguant du soutien scolaire, du rattrapage et de l'aide aux devoirs, un des deux hommes assis au dernier rang et dont je m'étais un peu étonné de la présence dès le début de la séance (débit de faciès ?) se leva et fit la déclaration suivante : *Avec mon collègue, nous sommes venus parce que l'accompagnement scolaire, nous savons ce que c'est. Dans les cars, quand on les accompagne à l'école et surtout au collège, les gosses sont très indisciplinés. Il faudrait faire quelque chose et vous n'en avez pas parlé...*

C'est dire si, lorsqu'on utilise de telles expressions - accompagnement scolaire, accompagnement à la scolarité... - ce qui paraît clair pour certains ne l'est pas pour beaucoup d'autres. J'en suis conscient. Je devrais donc commencer cet article en définissant chaque terme déjà utilisé dans ces premières lignes.

Malheureusement, cette manière de procéder ne me permettrait pas de conduire le lecteur jusqu'au port où j'ai choisi de le mener. Qu'il veuille bien m'en excuser. Je l'invite donc à se reporter soit à un article que j'avais publié sur ce sujet en 1997¹, soit à l'ouvrage cité dans le renvoi suivant.

APPRENDRE AUJOURD'HUI

Pour savoir que faire pour accompagner des enfants dans leur scolarité, encore faut-il savoir ce qui est nécessaire pour réussir sa scolarité aujourd'hui. Si je précise aujourd'hui, c'est que les conditions d'une telle réussite n'ont pas toujours été les mêmes et que les raisons d'un échec scolaire, en ce début de vingt et unième siècle, tiennent souvent à une évolution de la pédagogie qui a été voulue par les mouvements d'Éducation Nouvelle (dont celui auquel j'appartiens) sans qu'ils aient eu la possibilité de l'accompagner comme ils l'auraient souhaité. Je m'explique.

Il y a encore cinquante ou soixante ans, les clés de la réussite scolaire, pour la minorité d'élèves qui poursuivaient leurs études au-delà de l'enseignement primaire (seul obligatoire), se trouvaient à l'école elle-même. L'école était un lieu fermé sur lui-même. Rien de ce que l'on y apprenait ne se référait à la vie hors de l'école. Même dans les leçons de choses des classes de fin d'études - celles des onze quatorze ans qui

¹ Gérard A. CASTELLANI, *Et si l'on parlait sérieusement de l'accompagnement scolaire...* in *Vers l'Éducation Nouvelle* n°482 (novembre 1997) - 24, Rue Marc Séguin 75883 Paris Cedex 18.

n'étaient pas « passés » en sixième et où j'ai débuté ma carrière d'instituteur - on entendait par « vie pratique » une vie qui n'était pas vraiment celle des élèves auxquels on s'adressait. L'installation et le fonctionnement du chauffage central, qui étaient au programme, ne concernaient alors qu'une infime minorité des enfants scolarisés dans ces classes en ville et la zootechnie dont il était question dans les classes rurales était assez éloignée de la pratique des fermes. Il en était de même du français, souvent éloigné de ce qui se parlait dans les familles et des autres disciplines. Le seul préalable à la compréhension d'une leçon nouvelle était donc la connaissance des leçons précédentes, donc des discours des enseignants. Ceux-ci le savaient et les règles pédagogiques qu'ils se transmettaient (et dont j'ai eu le bonheur d'hériter) étaient du style :

- ♦ ne commence jamais une leçon sans une « amorce » la rattachant à ce que tes élèves savent déjà pour qu'ils sentent une continuité dans la construction de leur savoir ;
- ♦ quand tu termines une leçon, n'oublie pas d'attirer l'attention de tes élèves sur ses prolongements (économie familiale, profession future, vie adulte, prochaines leçons).

Aujourd'hui, il est très rare qu'un enseignant débute un cours sans procéder préalablement à un inventaire des connaissances, des expériences et/ou des représentations que ses élèves ont du thème, du sujet ou du concept abordé. Or, ces connaissances, expériences ou représentations ne proviennent que rarement du vécu scolaire antérieur, mais elles font appel à ce que les élèves ont rencontré hors de l'école, dans ce que je serais tenté d'appeler (qu'on me pardonne...) la vraie vie. Du coup, on peut dire qu'en l'an 2003 le schéma d'un apprentissage de type scolaire se fait, le plus souvent, selon les cinq phases successives suivantes.

LES CINQ PHASES D'UN APPRENTISSAGE SCOLAIRE

Dans une première phase, l'enfant, le futur apprenant, rencontre, à l'occasion d'une circonstance quelconque de sa vie (promenade en forêt, spectacle de théâtre ou de foire, émission de radio ou de télévision...), un objet, une situation, une formulation, une représentation... qui fera, un jour (quand ?), l'objet d'un apprentissage scolaire. Au cours de cette *phase de sensibilisation*, les chercheurs disent que l'apprenant ne sait pas encore qu'il est confronté à ce qui deviendra pour lui un objet d'apprentissage. À l'occasion de cette rencontre, il est bien évident qu'on ne lui donne pas une leçon. Les adultes qui l'entourent se contentent d'attirer son attention sur le phénomène rencontré et observé.

Après un nécessaire *temps de latence*, d'oubli, dont il est impossible d'évaluer la durée, survient une deuxième phase, que l'on pourrait appeler de *remémorisation* ou de *manipulations*, au cours de laquelle le maître (car on est alors en classe) fait resurgir, rassemble et ordonne ces diverses expériences antérieures pour en faire émerger les questions qui vont constituer l'objet de la leçon.

La troisième phase est une *phase de théorisation*. À partir des données recueillies au cours de la phase précédente, l'enseignant va élaborer - ou, mieux, faire élaborer par ses élèves - la loi, la règle ou le théorème, selon la discipline concernée.

Une quatrième phase doit suivre immédiatement, celle des *exercices d'application*, au cours de laquelle le maître vérifie que tous les élèves sont en mesure d'appliquer *dans tous les cas* la loi, la règle ou le théorème.

En effet, il ne suffit ni d'avoir compris les explications du maître, ni de savoir réciter la loi, la règle ou le théorème, il faut être capable de les appliquer.

Mais ceci est encore insuffisant. L'enseignant ne sait vraiment que ses élèves savent que lorsqu'ils sont capables, plus tard, dans une cinquième phase, de *réinvestir spontanément* dans une tâche globale - scolaire ou non - les notions ainsi acquises.

Pour bien comprendre ce mécanisme, des exemples, des illustrations seraient nécessaires². Mais qu'il nous suffise, ici, de savoir que, si les trois phases centrales sont généralement du domaine exclusif de l'école, la première (qui permet à l'enfant de trouver du sens à l'école) et la cinquième (qui fait que l'école donnera du sens à sa vie) se vivent, le plus souvent, hors de l'école.

UNE SOURCE D'INÉGALITÉ DES ENFANTS FACE À LA SCOLARISATION

Dans les familles, qui attirent l'attention et la curiosité des enfants sur tout phénomène naturel ou culturel, l'enfant est prêt à suivre avec intérêt, à l'école, les trois phases suivantes (Je vais enfin savoir !). Dans celles qui, pour toutes les raisons qu'on imagine, ne sont pas en mesure de le faire, les enfants découvrent, chaque jour, à l'école, les réponses à des questions qu'ils ne s'étaient jamais posées et par lesquelles ils ne sont pas nécessairement intéressés. Comment s'étonner alors que l'école nourrisse le projet d'apprentissage des uns sans en faire naître le moindre chez les autres ?

De même, certaines familles n'hésitent pas à inciter leurs enfants à mobiliser, à l'occasion de vacances familiales, par exemple, leurs connaissances scolaires (*Écris à ta grand'mère ! Aide-moi à faire ce plat en me lisant la recette au fur et*

à mesure...), tandis que dans d'autres, les enfants vivent dans deux mondes sans aucun lien entre eux. De plus, leurs acquis scolaires sont peu sollicités dans les activités extra-scolaires par des animateurs persuadés que lire, écrire, étudier la nature ou utiliser l'outil mathématique ennuie suffisamment les enfants pendant la classe pour ne pas en rajouter à l'occasion des loisirs. Comme le réinvestissement des connaissances qui y sont acquises n'est pas toujours possible à l'école et qu'il n'est ainsi jamais suffisant dans les activités extra-scolaires, une autre cause d'inégalité apparaît entre les enfants dans le traitement de la cinquième phase qui leur est (ou non) proposé.

LA CHARTE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

En 1992, dix ministères et secrétariats d'État, trois grands organismes d'État et 35 associations ont élaboré et signé une *Charte de l'accompagnement scolaire*. Ce texte avait pour mérite essentiel la reconnaissance d'un certain nombre d'initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves en difficulté et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement. Il définissait l'accompagnement scolaire comme « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social.* » Et cette définition semble d'autant plus pertinente que le texte précisait :

L'accompagnement scolaire ne se pose pas en alternative à l'École. Au contraire, il reconnaît son rôle central, quand il se propose :

- 1) *de fournir aux jeunes des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs ;*
- 2) *d'élargir les centres d'intérêts des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;*
- 3) *de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre jeunes.*

On trouve, dans le premier et le dernier de ces trois alinéas, ce qu'on pourrait appeler *une aide au métier d'élève*. En effet, il se trouve curieusement qu'à l'école - lieu de départ - selon la Loi d'orientation de 1989 - de la formation à la vie professionnelle, on prépare à tous les métiers, mais tout se passe comme si être élève n'était pas un métier ou, si c'en est un, que l'on n'a aucun besoin d'y être préparé. Or, compte tenu du

nombre d'années passées à l'école par un jeune aujourd'hui, au regard de celle des activités professionnelles autres qu'il exercera le plus longtemps au cours de sa vie active, il y a fort à parier que le métier d'élève sera celui qui occupera la plus longue période de sa carrière. Et s'il s'agit donc bien d'un métier, il devrait pouvoir s'apprendre comme s'apprend un métier depuis l'origine de l'industrie humaine, c'est-à-dire avec l'aide d'un professionnel plus ancien ou d'un ancien professionnel. Ce qui ne se fait pas (ou si rarement!) à l'école doit donc être proposé hors de l'école: approche méthodologique et tutorat par de plus anciens.

Que l'on ne se méprenne pas. Je n'entends pas par approche méthodologique la méthodologie propre à chaque discipline. Celle-ci est de la seule compétence des enseignants (et constitue d'ailleurs une des difficultés de la polyvalence dans le premier degré). Que sont, en effet, les contenus disciplinaires sans la méthode qui a permis de les constituer? Par approche méthodologique, on entendra plutôt ici ce que, dans d'autres métiers, on appellerait technicité : organiser son travail, utiliser ses outils (emploi du temps, cahier de textes, manuels...) apprendre une leçon, se documenter, faire une fiche, préparer un exposé... qui exige plus une compétence et une réflexion personnelle sur sa propre pratique (présente ou passée) de celui qui va apporter cette aide que des connaissances scolaires ou universitaires attestées par un diplôme.

Être élève est un vrai métier qui nécessite bien qu'on l'apprenne (formation initiale ?) et qu'on s'y perfectionne (formation continue...). *La Charte de l'accompagnement scolaire le reconnaissait donc et c'était bien.*

Le second alinéa (*élargir les centres d'intérêt...*) répond bien - on l'aura compris - à une égalisation des chances pour que tous les enfants, s'ils n'en bénéficient pas dans le cadre familial, puissent vivre ces activités de sensibilisation qui constituent, comme je l'indiquais plus haut, la première phase de la plupart des apprentissages scolaires.

Quant au troisième alinéa, on peut y lire, dans la valorisation des acquis qu'il préconise, le

renforcement des acquis scolaires par leur mobilisation dans des activités extra-scolaires que je définissais comme appartenant à la cinquième phase d'un apprentissage.

² Les lecteurs intéressés pourraient utilement se reporter au petit livre de Gérard A. CASTELLANI, *Accompagner la scolarité des enfants* - Actes Sud Junior - Éducation (9€).

ET L'ON REPARLE DES DEVOIRS À LA MAISON

Malheureusement, dans ce texte comme dans beaucoup d'autres, on a été tenté de traiter les symptômes classiques de l'échec scolaire plus que ses causes. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire, est-il écrit pour décrire ce qui doit se faire. Or, si - nous venons de le développer largement - nous ne pouvons qu'être en accord avec la deuxième partie de la phrase, la plupart des destinataires de ce texte en sont restés à la première, transformant ainsi en essentiel ce qui n'aurait dû être qu'accessoire.

Sans revenir sur la suppression des devoirs à l'école primaire depuis 1956... il est indéniable que certains enfants ont besoin, aujourd'hui, d'une aide aux devoirs. Mais de quoi s'agit-il quand on parle de devoirs à la maison? Lorsqu'une tâche pédagogique (c'est-à-dire une tâche qui entre nécessairement dans le processus d'apprentissage pensé, analysé, prévu par le maître et choisi par lui de préférence à d'autres, compte tenu de la notion à acquérir et des caractéristiques de ses élèves) est à effectuer hors de la présence d'un enseignant, on a affaire à ce qu'il est convenu d'appeler du télé-enseignement - de l'enseignement à distance.

Or, ce qui caractérise le *télé-enseignement*, c'est - comme dirait Monsieur de La Palisse - que chaque élève doit être en mesure d'effectuer les tâches exigées sans aucune aide autre que celles qui lui sont fournies au moment même où ces tâches lui sont proposées. Les consignes doivent, en effet, être assez claires (et celui qui les donne doit s'assurer de leur compréhension) pour qu'il ne soit pas nécessaire que quelqu'un les réexplique à l'élève, alors qu'il est toujours possible, en classe, à celui qui doute, de demander au professeur un complément d'information. Ceci signifie donc que, s'il est parfois possible au maître (bien que non souhaitable), en classe, pendant que les élèves font un exercice, de donner des compléments à des consignes insuffisamment précisées initialement, les consignes données, au moment où l'on présente un devoir à effectuer hors de la présence du maître, doivent être encore plus pesées, encore plus réfléchies, encore plus préparées. Un travail de télé-enseignement exige ainsi une préparation encore plus minutieuse qu'une simple prévision d'activité de classe, que l'on peut (et que l'on doit) toujours moduler pendant son déroulement. Un tel travail exige aussi que l'on précise aux élèves de quels outils ils auront besoin, ce qui nécessite que l'on s'assure qu'ils possèdent bien ces outils, qu'il s'agisse de supports matériels (manuel, usuels, cahier sur lequel ont été effectués et corrigés de précédents exercices auxquels on pourra ou devra

se référer...) ou cognitifs (notions déjà étudiées il y a longtemps et dont il faut s'assurer qu'elles sont présentes à la mémoire de tous les élèves) et qu'ils savent les utiliser seuls. Enfin, il est indispensable que ce travail soit ensuite corrigé collectivement et individuellement et qu'il fasse l'objet des remédiations individuelles et collectives qui s'imposent. Si toutes ces conditions étaient remplies, aucun élève ne devrait avoir besoin d'aide. La carence ne se situe donc ni dans la famille, ni dans la culture, mais bien dans une formation insuffisante des enseignants pour cette partie de leur action pédagogique.

Cette formation devrait au moins comporter une réflexion, un entraînement, une analyse de la place que peut prendre du télé-enseignement dans l'exercice du métier d'enseignant et des conditions nécessaires à sa réussite.

Ainsi l'aide aux devoirs restera-t-elle un faux problème tant que la pratique des devoirs à la maison ne fera pas l'objet d'un vrai questionnement.

DE LA CHARTE DE 1992 À LA CHARTE NATIONALE D'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ DE 2001

Pour en revenir au texte de 1992, il y était précisé que les actions d'accompagnement scolaire doivent avoir un caractère gratuit et laïc. Nullement destinées à promouvoir une « École Bis », elles ne sauraient être confondues avec les opérations commerciales de « rattrapage » à but lucratif. Alors, pourquoi a-t-on vu proliférer les officines très lucratives pratiquant précisément le « rattrapage » et, accessoirement, l'aide aux devoirs ? D'abord parce que, si elles bénéficient du courant porteur de « l'accompagnement scolaire », elles en sont, en fait, exclues. En effet, contrairement aux structures gratuites, elles ne bénéficient d'aucune aide financière officielle et ne sont donc assujetties à aucun contrôle de respect de la Charte. Ensuite, elles s'adressent généralement à des élèves qui bénéficient, par leur appartenance familiale et économique, de cet environnement culturel motivant pour la scolarisation. Leurs carences ne proviennent donc pas d'un déficit d'expérience et d'environnement culturels et, contrairement à ce qui figure dans la Charte, on leur propose bien une École Bis qui, dans leur cas, s'avère utile, tandis que, s'agissant d'enfants ne disposant pas de cet environnement, une École Bis est inutile puisqu'elle ne pourrait pas s'appuyer sur les bases qui font déjà défaut à l'école elle-même. Du coup, pour les enfants moins favorisés par leur milieu, ce n'est pas l'école qu'il faut accompagner mais ce sont bien les conditions sur lesquelles doit s'appuyer l'école pour une scolarité

réussie. Et c'est ainsi que l'on passe du concept d'accompagnement scolaire de 1992 à celui d'accompagnement à (et non pas de) la scolarité qui apparaît dans le texte de la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité de 2001.

Cinq ministres (Éducation nationale, Famille, Emploi et solidarité, Jeunesse et sports et Ville) co-signent alors, avec le Fonds d'action sociale et la Caisse nationale des allocations familiales, un nouveau texte par lequel ils s'engagent à...

- ♦ participer au développement des actions qui contribuent à la réussite scolaire ;
- ♦ favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) en faveur de la réussite scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles;
- ♦ renforcer l'exigence de qualité dans les projets mis en œuvre en diffusant largement les outils de l'accompagnement à la scolarité et en favorisant de façon régulière la mutualisation ;
- ♦ veiller à ce que les actions fassent l'objet d'évaluations et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité.

Si la Charte de l'accompagnement scolaire avait le mérite de reconnaître les efforts existants et de tenter de les codifier, la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, sans refuser les actions d'aide aux devoirs - malheureusement trop présentes mais, nous l'avons dit, encore nécessaires dans le contexte actuel - insiste sur la nécessité de ne pas se contenter d'une proximité des activités scolaires, dont l'initiative doit rester aux enseignants, mais d'accompagner non pas la scolarité (ce que devraient pouvoir faire les études surveillées, activités dites d'école ouverte dans les collèges) mais à la scolarité, ce qui prend place dans tous les moments de la vie de l'enfant.

LA PLACE DES FAMILLES

Les familles, toutes les familles (...) sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'École, rappelle ce texte, tordant explicitement le cou à ceux qui sont trop facilement enclins à stigmatiser de « mauvais parents » dont le désintérêt pour la réussite scolaire de leurs enfants serait la cause essentielle de l'échec. C'est dire que ce qui est recherché, c'est l'aide globale à apporter aux enfants. Ce dont il s'agit vraiment - et la Caisse nationale des allocations familiales, co-signataire, y est très attachée - c'est d'une aide à apporter aux familles pour qu'elles soient toutes en mesure d'aider leurs enfants à réussir à l'école comme le font celles de milieux plus favorisés, attachées - nous l'avons vu - à procurer à leurs enfants des acti-

vités donnant du sens à l'école et à faire en sorte que l'école donne du sens à leur vie.

Quels doivent être les bénéficiaires de cet accompagnement à la scolarité? La Charte de 2001 précise : Les actions d'accompagnement à la scolarité reconnues par la présente Charte et soutenues par les pouvoirs publics sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire.

Elles ont un caractère gratuit et laïque. Elles visent à compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent pendant les temps où les jeunes ne sont pris en charge ni par l'École ni par les familles.

On remarquera que la dernière phrase citée découle directement de la première affirmation de la Circulaire interministérielle sur les Contrats Éducatifs Locaux (CEL)³ : *La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale.* Il y a dans la cohérence de ces deux textes un souci qu'il convient d'apprécier. Par contre, il faut insister sur l'aspect pervers de l'injonction selon laquelle les actions d'accompagnement à la scolarité (...) sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire. En effet, dire clairement que l'accompagnement à la scolarité n'est nécessaire qu'aux pauvres, puisque, d'une part, ils y sont prioritaires et que, d'autre part, elles ont un caractère gratuit, c'est dénaturer l'analyse initiale selon laquelle la réussite scolaire dépend largement de la manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe. Si cette affirmation est juste, elle l'est pour tous.

La différence provient de ce que certaines familles, par instinct, par culture ou par raisonnement sont attentives à cet accompagnement alors que d'autres, par méconnaissance, par tradition ou pour des raisons financières l'ignorent. Si l'équité veut qu'on donne aussi à ceux qui n'ont pas ce que d'autres ont, ne convient-il pas qu'ils reçoivent, les uns et les autres, de la même manière, ce dont ils ont tous besoin ? N'est-ce pas ainsi que devrait s'exercer le principe d'Égalité inscrit au fronton de toutes nos institutions ? En un mot, si l'accompagnement à la scolarité n'est institué que pour les pauvres, les riches auront tôt fait de le stigmatiser, eux qui paient pour que leurs enfants bénéficient de loisirs « rentables ». Ils sauront rapidement convaincre que ce qui permet de réussir à l'école, ce sont les cours particuliers payants de

³ Aménagement des temps et des activités de l'enfant: mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires - C. n°98-144 du 7 septembre 1998.

«rattrapage», que certaines familles modestes seront tentées d'offrir à leurs enfants au prix d'énormes sacrifices alors que leurs besoins sont ailleurs, dans le culturel, le ludique, les activités d'expression, dont ces familles sont convaincues qu'elles sont superfétatoires alors qu'elles sont essentielles.

À PROPOS DE LA MODESTE CONTRIBUTION D'UN GROUPE LOCAL DE L'AFL

Aujourd'hui, le Groupe Local Alpes-Provence de l'AFL, que j'anime à Aix en Provence, conduit depuis deux ans dans un collège du quartier le plus défavorisé de la ville, une action partenariale de lecturisation d'élèves de sixième et de cinquième en relatif échec scolaire du fait de leurs difficultés à lire un texte. Qu'il s'agisse de quelques migrants primo-arrivants ou d'enfants nés dans le quartier et d'origine étrangère ou non, tous ont un trait commun qui les empêche de progresser dans l'acquisition de la lecture (et du reste...) : le manque de vocabulaire. Nous travaillons avec et autour du logiciel ELSA. Pour aider un enfant, quand un animateur tente une explication du type : « *Essaie de me dire ce qui est dans ce texte autrement que ce qui est écrit...* » ou « *Raconte quelque chose d'analogue, quelque chose qui ressemble à cette histoire (ou à ce qui est écrit dans ce texte)* » ou encore « *Tu vois, ceci, ça veut dire...* », il se heurte souvent à une absence de réponse parce que l'élève qu'il essaie d'aider manque d'expériences élémentaires auxquelles se référer et/ou du vocabulaire permettant de les décrire. Pour pouvoir les aider à lire, il faudrait donc pouvoir aussi (préalablement ou simultanément) vivre avec ces enfants les expériences auxquelles ces écrits se réfèrent implicitement, qui leur font défaut et qui n'ont rien à voir ni avec l'aide aux devoirs, ni avec les approches techniques de la lecture.

Pour eux et pour d'autres qui se trouvent dans une situation proche de la leur, la Ville d'Aix en Provence vient de charger l'une de ses néo-retraitées de coordonner toutes les associations du quartier pour constituer un pool destiné à créer un Centre de Ressources qui permettra d'offrir aux enfants et aux jeunes des activités diverses. L'éventail des activités proposées devra être assez large pour que le périmètre actuellement limité dans lequel ils évoluent puisse être substantiellement accru et que chacun puisse y trouver une variété de propositions assez grande pour que l'on dépasse enfin la garderie occupationnelle du mercredi et des petites vacances. Nous pensons, en effet, qu'en alliant la compétence d'animateurs socio-éducatifs ayant reçu une solide formation initiale et continuée et l'expérience de cadres associatifs ayant une connaissance approfondie du quartier à une réflexion et des

formations complémentaires conduites par les militants des CEMÉA, de l'AFL et d'autres organismes qui se joindront à eux, on devrait pouvoir aider l'ensemble de ces jeunes à élargir considérablement leurs expériences et, à partir de là, leur capacité à entrer dans des écrits pourtant simples qui leur sont actuellement inaccessibles parce qu'ils sont loin de posséder les fameux quatre-vingts pour cent nécessaires pour entrer dans un texte.

Pour compléter le tout, nous attendons beaucoup d'un futur logiciel ELSA construit à partir d'une bibliothèque moins abondante que dans les versions actuelles, dont les éléments de base leur seront plus accessibles et assez clairement répertoriés pour que les animateurs puissent les mobiliser avec ces collégiens dans des situations autres que des situations directement liées à l'apprentissage ou au perfectionnement en lecture.

EN CONCLUSION

Alors, finalement, que faut-il entendre par accompagner à la scolarité des enfants ?

- ♦ accompagner à la scolarité, c'est permettre à tous les enfants de rencontrer et de vivre pleinement, dans le plus grand nombre possible de domaines, des situations de sensibilisation à ce qu'ils apprendront plus tard à l'école (la phase 1) ;
- ♦ accompagner à la scolarité, c'est donner l'occasion à tous les enfants de réinvestir dans des activités diverses, scolaires et non scolaires, ce qu'ils ont appris à l'école (la phase 5).
- ♦ accompagner à la scolarité, ce n'est ni faire l'école avant l'école, ni la refaire après l'école.

Et c'est nécessaire pour tous les enfants, même ceux de milieux aisés qui peuvent, à l'occasion d'activités de loisirs, rencontrer dans un contexte non compétitif (et qui pourrait devenir solidaire...) des enfants ne bénéficiant pas du même héritage culturel qu'eux. Ne serait-ce pas alors la naissance d'une vraie éducation démocratique parce qu'égalitaire ?

Gérard A. CASTELLANI ■■■■