

École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Encadrement Éducatif

Mémoire

**L'accompagnement scolaire :
entre le besoin d'aide et de soutien des élèves
et leur fragilité d'engagement**

Anne-Claire LE GOFF

Jury :

Hélène VEYRAC, ENSFEA : Directeur de mémoire

Martine COLNE, Directrice adjointe, Lycée d'Auzeville : Examineur

Abdoulaye FAYE, Doctorant en sciences de l'Éducation, Université Toulouse Jean-Jaurès : Examineur

Mai 2017

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Hélène Veyrac, pour la manière dont elle a procédé avec moi pour me donner confiance dans l'entreprise de ce mémoire. Elle a su m'intéresser à une technique d'entretien particulière qui, au delà de servir mon travail d'écriture, m'apportera beaucoup en tant que professionnelle de l'éducation.

J'ai énormément apprécié sa disponibilité et son respect pour mon rythme de travail en répondant présente à chaque fois que j'en avais besoin. Grâce à ses apports méthodologiques, scientifiques et psychologiques j'ai pu cadrer mon travail et en trouver les principales directions.

J'ai également été très sensible à ses qualités humaines, ses capacités d'écoute et de compréhension qui m'ont fait avancer personnellement ainsi que dans le master MEEF. Ses mots justes et précis m'ont portée autant qu'ils ont formulé de précieux conseils et généré de passionnantes discussions. Les pistes de réflexion ont été nombreuses : je n'ai malheureusement pas pu tout exploiter mais je tâcherai, en tant que professionnelle d'éducation, de m'y référer pour améliorer ma pratique, notamment ma pratique relationnelle avec les élèves.

Je tiens également à remercier les trois élèves qui ont accepté de me donner de leur temps pour réaliser les entretiens d'explicitation et qui m'ont accordé leur confiance pour que mon travail puisse se construire.

Mes remerciements vont également à l'ensemble de l'équipe de formateurs de l'ENSFEA qui nous ont encadré en cette année de titularisation, en axant notre travail de CPE sur l'importance de prendre en compte la parole de l'élève. Je suis convaincue par cette posture professionnelle qui cherche à mobiliser les ressentis et le vécu des élèves pour les amener à construire leur propre identité scolaire et citoyenne. Elle légitime l'axe donné à mon mémoire.

Je n'oublierai pas de souligner le « fluent english » de mon frère qui a rendu mon résumé plus agréable à lire.

Table des matières

Contextualisation.....	1
Partie I : La socialisation des adolescents.....	4
I.1 La socialisation : un processus nécessaire pour une vie en société.....	4
I.1.1 Définitions de la socialisation par le prisme des sciences sociales.....	4
I.1.2 La socialisation, un apprentissage sollicité dès le plus jeune âge.....	4
I.1.3 La socialisation : processus de construction activé dans la relation aux autres.....	5
I.1.4 La double finalité de la socialisation.....	6
I.2 L'importance de la socialisation durant l'adolescence.....	7
I.2.1 L'adolescence : entre recherche de repères et besoin d'autonomie.....	7
I.2.2 La fonction structurante de la socialisation malgré les incertitudes liées à l'adolescence.....	8
I.3 Les agents qui participent à la socialisation chez les adolescents.....	8
I.3.1 L'influence du groupe de pairs : entre ressemblance et différenciation.....	8
I.3.1.1 Le groupe de pairs pour se distancer de la famille.....	8
I.3.1.2 Le groupe de pairs comme repère générationnel.....	9
I.3.1. Se construire grâce au groupe de pairs.....	10
I.3.2 Le rôle de l'école dans la socialisation des adolescents.....	11
I.3.2.1 L'école, le lieu commun de la socialisation.....	11
I.3.2.2 Les missions d'unification et d'aide à la construction identitaire de l'école.....	12
I.3.2.3 Les adultes de l'école : de solides tuteurs pour une construction personnelle.....	13
Partie II : L'accompagnement scolaire.....	15
II.1 L'accompagnement scolaire un dispositif à côté et aux côtés de l'École.....	15
II.1.1 Définition du terme « accompagnement ».....	15
II.1.2 L'accompagnement scolaire, un dispositif proposé en dehors de l'École.....	15
II.1.3 Un contexte favorable à l'essor des dispositifs d'accompagnement scolaire.....	17
II.2 La participation des parents dans la scolarité de leur enfant.....	18
II.2.1 Les parents partagés entre obligation et volonté dans l'accompagnement scolaire.....	18
II.2.2 Les parents et les dispositifs d'accompagnement scolaire.....	20
II.2.3. Le principal objet de l'accompagnement scolaire : faire les devoirs.....	21
II.2.3.1 Le point de vue des parents.....	21
II.2.3.2 Le point de vue des élèves.....	22
II.3 Le contenu de l'accompagnement scolaire : une double construction.....	23
II.3.1 Les objectifs de l'accompagnement scolaire.....	24

II.3.2 Un désir d'ouverture difficile à mettre en œuvre.....	25
II.4 Vers une éthique d'accompagnement scolaire.....	26
II.4.1 Accompagner pour provoquer le changement.....	26
II.4.2 La posture de l'accompagnateur.....	27
II.4.2.1 La question de responsabilité dans l'accompagnement.....	27
II.4.2.2 Affirmer une certaine distance pour favoriser la cognition de l'accompagné.....	28
II.5 Vers l'institutionnalisation ?.....	29
<u>Partie III : L'entretien d'explicitation : comment la verbalisation aide à la prise de conscience.....</u>	<u>32</u>
III.1 La technique d'entretien.....	32
III.2 Une technique d'entretien particulière : l'entretien d'explicitation.....	32
III.2.1 La nécessité d'être accompagné pour verbaliser.....	32
III.2.2 Les finalités de l'entretien d'explicitation.....	33
III.2.3 Les objectifs visés par l'entretien d'explicitation.....	35
III.3 La mise en œuvre de l'entretien d'explicitation.....	37
III.3.1 L'objet de l'entretien d'explicitation.....	37
III.3.2 Les modalités de l'entretien d'explicitation.....	38
III.3.2.1 L'impact de la situation sociale sur le contrat relationnel.....	38
III.3.2.2 La formulation du contrat de communication.....	39
III.3.2.3 Les relances de l'intervieweur.....	40
III.4 Conclusion sur la dimension relationnelle de l'entretien d'explicitation.....	42
<u>Partie IV : Travail expérimental.....</u>	<u>43</u>
IV.1 Méthodologie de recherche.....	43
IV.2 Les paramètres de la recherche.....	45
IV.2.1 Choix des trois élèves : Louise, Amandine et Nathan.....	45
IV.2.2 Mise en œuvre des conditions de réalisation des entretiens.....	47
IV.3 Les résultats de recherche.....	48
IV.3.1 Des points observés lors des entretiens.....	48
IV.3.2 Le premier entretien d'explicitation : Louise.....	48
IV.3.2.1 Connaissances sur le parcours scolaire de Louise.....	48
IV.3.2.2 Contrat de communication passé avec Louise.....	49
IV.3.2.3 Extraits de l'entretien d'explicitation avec Louise.....	50
IV.3.2.4 Compte rendu de l'entretien avec Louise.....	52
IV.3.2.5 Conclusion de l'entretien d'explicitation avec Louise.....	53
IV.3.3 Le deuxième entretien d'explicitation : Amandine.....	54

IV.3.3.1	Connaissances sur le parcours scolaire d'Amandine.....	54
IV.3.3.2	Contrat de communication passé avec Amandine.....	55
IV.3.3.3	Compte rendu de l'entretien d'explicitation avec Amandine.....	56
IV.3.3.4	Conclusion de l'entretien d'explicitation avec Amandine.....	57
IV.3.4	Le troisième entretien d'explicitation.....	58
IV.3.4.1	Connaissances sur le parcours scolaires de Nathan.....	58
IV.3.4.2	Contrat de communication passé avec Nathan.....	58
IV.3.4.3	Compte rendu de l'entretien d'explicitation avec Nathan.....	59
IV.3.4.5	Conclusion de l'entretien d'explicitation avec Nathan.....	60
IV.4	Discussion.....	60
IV.4.1	La technique de l'entretien d'explicitation.....	60
IV.4.2	L'accompagnement scolaire.....	63
Partie V	Perspectives d'exploitation professionnelle.....	66
Bibliographie	67

Contextualisation

Je travaille en tant que conseillère principale d'éducation (CPE) en alternance cette année au lycée agricole des Hautes-Alpes à Gap (LEGTA) dans lequel a été instauré l'année dernière un pôle d'accompagnement scolaire pour permettre à l'ensemble des apprenants de trouver une aide complémentaire dans leurs apprentissages en dehors de la classe. En ayant fait partie, les trois dernières années, d'un projet européen sur le climat scolaire et le décrochage scolaire, la communauté éducative du LEGTA, a entrepris la mise en place d'un dispositif visant à améliorer le climat scolaire. En effet, dans l'enquête réalisée au sein de l'établissement, il est clairement apparue une attente relative à une aide à la scolarité pour rendre le parcours scolaire des jeunes plus facile. La demande provient à la fois des élèves, notamment durant les heures d'étude, des parents soucieux du déroulement de la scolarité de leur enfant - plus particulièrement les parents de ceux qui sont à l'internat - mais également de la part des équipes pédagogiques qui sont en recherche de solutions individuelles pour amener les élèves à suivre plus facilement leur formation et les amener à la réussite c'est-à-dire à l'obtention d'un diplôme professionnalisant.

C'est dans ce contexte qu'est né le pôle d'accompagnement scolaire au sein du lycée, permettant à l'ensemble des apprenants de trouver appui à tout moment de la journée (entre 8h30 et 19h en moyenne) pour devenir à terme autonome. Délibérément conçu et présenté par l'ensemble des équipes éducatives aux élèves et à leur famille comme un dispositif basé sur le volontariat des élèves, le pôle d'accompagnement scolaire a vocation à responsabiliser les jeunes dans leur parcours scolaire. Proposer une aide, au lycée, sur des plages horaires larges est une volonté forte des équipes éducatives qui notent depuis quelques années que les élèves ont une difficulté de plus en plus grande pour travailler seul, s'organiser dans leur travail. Les tentatives et les efforts fournis ne semblent pas être à la hauteur des attentes (de la part des jeunes eux-mêmes et de leurs professeurs). Dans ce sens, le pôle d'accompagnement scolaire vise à les soutenir, les soulager dans leur persévérance et à les redynamiser dans le travail. De plus, la présence d'un tel dispositif d'accompagnement impacte le climat scolaire

car d'une part, les jeunes ressentent que les adultes de l'établissement s'intéressent à eux, les comprennent et les supportent, et d'autre part, car une meilleure relation s'instaure entre les adolescents du fait qu'ils apprennent à s'écouter, à comprendre les difficultés des autres et également à s'entraider.

Auparavant, j'ai travaillé en tant qu'assistante d'éducation dans des lycées généraux et technologiques de l'éducation nationale (Neuville-sur-Saône, Sartrouville et Lyon) et, dans ma préparation aux concours externes, j'ai pu effectuer deux stages universitaires dans des collèges lyonnais (3ème et 9ème arrondissements). Cette problématique forte d'accompagnement à la scolarité, liée aux difficultés scolaires que peuvent rencontrer les élèves, se retrouve à chaque fois, certes à des échelles d'exigence différentes mais elle est bien présente. Je suis d'autant plus sensible à cette attente sociétale que j'ai donné pendant une dizaine d'années, à un rythme soutenu tant la demande explose, des cours particuliers en mathématiques et en physique-chimie à des jeunes allant de la 6ème à la Terminale (ES, S, ST2S, ST2D).

Dans le cadre du séminaire « vécu des jeunes », proposé dans la formation des stagiaires de l'ENSFEA durant l'année scolaire 2016/2017, j'ai choisi de m'intéresser à la perception qu'ont les élèves sur leur parcours scolaire et plus précisément sur ce dispositif d'accompagnement scolaire mis en place l'année dernière au sein de l'établissement. Il me semble important de positionner le curseur sur eux qui sont les principaux acteurs de leur formation. Trop souvent, nous, personnels de l'éducation, avons tendance à proposer, voire imposer, nos idées que nous considérons comme des solutions. Mais réellement, comment ce dispositif est-il perçu par les jeunes eux-mêmes ? Comment le vivent-ils ? Pensent-ils nos apports adaptés à leurs besoins, à leurs envies ?

Nous avons cette année, trois types de fréquentation du pôle d'accompagnement scolaire de la part des élèves repérés comme étant en difficulté scolaire :

- ceux qui s'y rendent régulièrement ;

- ceux qui ne souhaitent pas du tout y aller ;
- et ceux qui, après avoir bénéficié une ou plusieurs fois de l'aide qui y est proposée, ne s'y rendent plus.

C'est sur cette dernière catégorie que nous allons plus particulièrement nous pencher pour tenter de comprendre **en quoi et pourquoi certains jeunes en difficulté scolaire, après avoir été réceptifs, sur des temps hors classe, à un accompagnement à la scolarité formel, se positionnent désormais en position de refus voire de rejet.**

L'objectif de ce mémoire est de vérifier mon hypothèse supposant que les jeunes privilégient les temps et espaces de sociabilisation entre pairs à ceux disponibles pour recevoir une aide bienveillante à des fins scolaires.

Nous verrons donc, dans un cadre théorique, quelle place la socialisation des jeunes prend dans leur quotidien et quel crédit ils lui accordent, et nous mesurerons également la demande sociétale d'accessibilité à un accompagnement scolaire. Nous questionnerons ensuite le(s) ressenti(s) des jeunes par le biais d'entretiens d'explicitation visant à verbaliser un moment vécu particulier, précisément le moment où ils renoncent à recevoir l'aide disponible au niveau du pôle d'accompagnement scolaire. Et pour finir, à partir de l'analyse faite des résultats obtenus lors des entretiens, nous discuterons du bien fondé de notre hypothèse de départ.

Partie I : La socialisation des adolescents

I.1 La socialisation : un processus nécessaire pour une vie en société

I.1.1 Définitions de la socialisation par le prisme des sciences sociales

La définition que donne le Larousse à la socialisation est le « processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale ». En réalité, la socialisation est une large notion qu'il est difficile de délimiter. Selon le champ disciplinaire (sociologie, psychologie), en lien avec les orientations des travaux de recherche, le terme trouve une dimension plus grande.

Ce sont donc les sciences sociales qui ont montré un fort intérêt au processus de socialisation de l'être humain dans son milieu social. Pour les sociologues, la socialisation permet d'expliquer comment les sociétés humaines font pour se maintenir et se perpétuer grâce à la transmission de leurs valeurs, de leurs habitudes et de leurs coutumes. Pour les psychologues, la socialisation contribue au processus de formation de la personnalité et de développement de l'individualité. En effet, les travaux de Freud (1917, 1930), et de Piaget (1965, 1974), montre la corrélation entre les mécanismes psychologiques individuels et les phénomènes sociaux : les uns permettent de comprendre les autres mais il est important de mesurer combien les facteurs sociaux influencent la construction individuelle.

I.1.2 La socialisation, un apprentissage sollicité dès le plus jeune âge

La socialisation est le plus souvent définie, en faisant référence à l'approche sociologique

portée par Emile Durkheim (1858-1917). Il parle de la socialisation comme « le processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes. A partir d'un apprentissage, implicite ou explicite, il doit intérioriser les manières de faire et de penser, les idéaux et les pratiques, les croyances et les rituels conformes à ses milieux de vie et à ses groupes d'appartenance » (Malewska-Peyre, Tap, 1991). De ce point de vue, la socialisation est un mécanisme qui permet de s'intégrer dans la société en adhérant aux principes de la citoyenneté de son époque.

Cloutier (1996) précise que le processus de socialisation s'engage dès le plus jeune âge et se poursuit jusqu'à atteindre un équilibre. Il s'agit d'un facteur les plus influents sur les enfants, puis sur les adolescents de fait, en raison de son rôle prédominant dans la formation de leur propre identité et, comme Durkheim le dit, dans leur capacité d'acceptation du fonctionnement de la société.

I.1.3 La socialisation : processus de construction activé dans la relation aux autres

C'est en côtoyant et en se confrontant progressivement aux habitudes comportementales des groupes qui l'entoure que l'enfant se façonne. C'est en intériorisant petit à petit les valeurs et normes de sa culture qu'il acquiert les usages, les traditions, les attitudes et les valeurs qui prévalent dans son environnement social. Pour l'enfant, cette socialisation s'effectue par au travers de communautés comme la famille, les groupes de pairs et l'école. Par la suite, le monde du travail s'inscrit dans ce processus qui tout au long de la vie, accompagne l'individu dans sa propre évolution et sa permanente « re »-construction.

Bernard Denni et Patrick Lecomte (1999), dans le champ ont une définition très proche de celle de Durkheim puisqu'ils écrivent que la socialisation politique est « le processus d'apprentissage par lequel la personne humaine intègre la culture et s'adapte à la société qui

constitue son milieu vital ». Pour compléter, il est intéressant de citer Muriel Darmon qui définit la socialisation par les effets qu'elle provoque chez l'individu (2006). Elle utilise une succession d'adjectifs pour décrire ce qu'elle apporte à l'humain : « [la socialisation] c'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit - on dira aussi "formé", "modelé", "façonné", "fabriqué", "conditionné" - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, - "apprend", "intériorise", "incorpore", "intègre" - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement ».

Cet apport montre l'importance des rapports entre les individus et la société. En effet, dans la notion de socialisation selon Durkeim, est impliquée l'idée que la société forme et transforme les individus. Mais il faut également prendre en compte que les individus apportent des modifications au fonctionnement de la société. Grâce à leur sociabilité, ils se construisent leur propre opinion : à la fois dans le conformisme et dans l'individualisation.

I.1.4 La double finalité de la socialisation

Philippe Malrieu (1996) propose deux significations que peuvent prendre le terme de socialisation. Elles évoquent des besoins que l'individu exprime tout au long de sa vie : le fait de s'adapter à la société et le fait de se forger un esprit critique face aux institutions. Le premier sens revient à un processus de normalisation ou d'acceptation de normes sociales. Le second sens fait référence à un processus d'individualisation ou de personnalisation, qui semble fortement diverger avec le fonctionnement de la société qui place le conformisme au premier plan. Avec ces deux visons, une certaine opposition est révélée dans le sens donnée à la socialisation : la contrainte (adaptation et intégration) s'oppose à la prise d'autonomie (individualisation et personnalisation).

Pour moduler ses propos, Malrieu ajoute que « les règles sociales s'imposent avec une marge d'incertitude » (Ashkar, 2014). Elle laisse à l'individu une certaine liberté d'action. Dans ce

sens, Robert Ballion (1993) désigne la socialisation comme « l'apprentissage de la vie en collectivité, la prise en compte de la sanction sociale, mais pour amener l'individu à se convaincre que la seule voie par laquelle peut passer la réalisation de ce qui correspond à son intérêt personnel est l'itinéraire socialement défini par l'institution éducative ».

L'adolescent, contrairement à l'enfant est conscient de la nécessité et exprime de façon plus ou moins vive le besoin de définir ses propres opinions en lien avec les normes et les valeurs qui font sens pour lui. Dans la période de vie particulière qu'est l'adolescence, le jeune ressent de nombreux changements qui le troublent. Malgré tout, il est en permanence à la recherche de sa propre identité et pour se faire, il se nourrit du fonctionnement des groupes de socialisation qui l'entoure.

I.2 L'importance de la socialisation durant l'adolescence

I.2.1 L'adolescence : entre recherche de repères et besoin d'autonomie

L'adolescence est une période de recherche et d'expérimentation durant laquelle l'individu cherche à découvrir de nouveaux horizons et à s'émanciper en partie des habitudes normées transmises par sa famille et par l'école (Zaffran 2010).

L'adolescent effectue des passages réguliers d'un lieu de socialisation (la famille est le premier cercle de socialisation) à un autre (l'école obligatoire jusqu'à 16 ans) puis à d'autres (activités culturelles, sportives, associatives). En se mouvant, il s'implique davantage dans des relations de sociabilité entre pairs dont ses parents n'ont plus le contrôle. Cela représente une nouveauté dans le quotidien de l'adolescent : habituellement ses parents sont en charge de son encadrement. Il ressent le besoin de se détacher de ses parents pour être acteur de sa vie, en se responsabilisant et en étant obligé de faire ses propres choix.

I.2.2 La fonction structurante de la socialisation malgré les incertitudes liées à l'adolescence

Michel Claes (1983) l'écrit clairement : « A l'adolescence, l'organisme va subir des modifications majeures qui vont affecter successivement tous les aspects de la vie biologique, mentale et sociale : le corps est profondément modifié lors de la poussée pubertaire, la pensée change également et fait l'objet de remaniements quantitatifs. La vie sociale évolue sous un double mouvement d'émancipation de la tutelle parentale et d'engagement de nouvelles relations avec les pairs. Enfin, la représentation de soi s'engage dans une nouvelle subjectivité qui s'exprimera au sein de l'identité, fruit des transformations sexuelles, cognitives et sociales. Les modifications de l'adolescence marquent donc successivement quatre sphères du développement : le corps, la pensée, la vie sociale et la représentation de soi. »

Dans ce bouleversement psychique, la présence des personnes de référence que sont la famille, les amis et les enseignants a toute son importance. Entouré par sa famille dans ce processus de construction de soi depuis son plus jeune âge, l'adolescent va de plus en plus rechercher de la reconnaissance auprès d'autres personnes significatives comme notamment ses pairs et l'équipe éducative de son établissement scolaire. L'adolescent se construit dans le regard des autres : il a donc besoin d'eux pour évoluer, grandir à la fois dans le dialogue et la confrontation.

I.3 Les agents qui participent à la socialisation chez les adolescents

I.3.1 L'influence du groupe de pairs : entre ressemblance et différenciation

I.3.1.1 Le groupe de pairs pour se distancer de la famille

Les enfants commencent très tôt à se socialiser dans d'autres milieux que le cercle familial en fréquentant les jardins d'enfants, l'école maternelle puis l'école élémentaire. Ils occupent

la majorité de leur temps avec d'autres enfants, partagent leurs loisirs et ne se posent aucune question quant au bien-fondé de ces pratiques sociales. Avec l'âge, l'influence du groupe de pairs et des amis selon Bohrn et Fenk (2003) augmente pour atteindre un maximum à l'adolescence.

Comme l'exprime Michel Claes (1983), « le groupe des pairs du même âge assume un rôle central dans les procédures de socialisation des adolescents puisque le mouvement d'émancipation de l'influence familiale s'opère parallèlement à un investissement intense dans les activités sociales avec les partenaires du même âge. »

A l'adolescence, les jeunes ressentent le besoin de se retrouver pour discuter, pour partager une culture adolescente commune. Les faits de se sentir compris et de se trouver utile pour les autres favorisent le regroupement des individus. Dans ces groupes s'exerce donc un double mouvement : les pairs ont une influence sur l'individu mais ce dernier exerce aussi une influence dans le groupe. Coslin (2013) considère d'ailleurs comme primordiale la participation des adolescents à un ou plusieurs groupes de pairs. En effet, dans ces regroupements sociaux, les relations avec les autres participent à la construction identitaire : la confrontation à l'autre, la différenciation des genres, la prise de conscience de la différence de l'âge sur la force physique et les sujets de discussion sont des phénomènes qui forgent la personnalité et provoquent la prise de position.

I.3.1.2 Le groupe de pairs comme repère générationnel

Michel Claes l'exprime clairement : « le groupe d'amis assume un rôle prépondérant dans les procédures de socialisation des adolescents car les interactions avec les partenaires du même sexe et du sexe opposé offrent un prototype des relations qu'adultes, ils réaliseront sur le plan social, professionnel et sexuel. Le groupe assume une fonction centrale auprès d'individus vivant une problématique commune sur le plan de l'émancipation de l'autorité parentale, de la recherche d'un statut et de l'identification sexuelle. (...) Le groupe des pairs offre des

occasions multiples de développer des relations nouvelles avec soi et autrui en aidant l'individu à acquérir une représentation de soi, un sens de sa valeur, en lui offrant l'occasion de prendre des risques et de se confronter à des réalités compétitives. »

I.3.1.3 Se construire grâce au groupe de pairs

Pour Craddock et Guerrien, (2006), les pairs sont également des sources de progrès. En effet, il est plus simple de réaliser au sein d'un groupe que l'on affectionne ce qui est difficile à faire seul. En usant d'observation ou de coopération, les jeunes se nourrissent des autres pour apprendre. Leurs capacités d'adaptation et de gestion dans des situations instables, leur responsabilisation et leur autonomie se voient grandies grâce à la présence et l'aide non consciente des pairs.

La relation aux autres est primordiale pour épanouir leur personnalité et construire leur image de soi. En effet, la participation à des groupes de pairs permet d'intérioriser des comportements et des attitudes qui facilitent l'intégration sociale. Ces conduites font office de référence pour le groupe car elles sont établies avec les pairs. Il ne faut pas se méfier de leurs pratiques car « le groupe des pairs agit plus comme lieu d'apprentissage des habiletés sociales et comme support des démarches d'émancipation que comme endroit d'exercice de comportements socialement répréhensibles. »

Grâce à l'appartenance à un groupe, les adolescents se construisent parmi leurs semblables et s'attribuent un statut. Le groupe aide le jeune dans sa construction identitaire par le vécu des mêmes choses, le dialogue, la compréhension. Il ne faut pas oublier qu'avant d'arriver à se construire son identité propre, les adolescents cherchent à ressembler aux autres, à s'identifier à leurs pairs. Puis, forts d'une base commune structurante, les adolescents revendiquent l'expression de leur identité et affirment leur propre personnalité.

Les adolescents passent leur quotidien dans l'établissement scolaire dans lequel ils sont inscrits. Les relations qu'ils peuvent y nouer ont donc toute leur importance dans sa construction identitaire. Le rôle des pairs est essentiel comme nous venons de le voir, mais il faut également prendre en compte l'influence des adultes qu'ils côtoient dans leur établissement scolaire.

I.3.2 Le rôle de l'école dans la socialisation des adolescents

I.3.2.1 L'école, le lieu commun de la socialisation

Durkheim (1963) considère que les relations sociales sont nécessaires pour répondre au « besoin de sociabilité » des humains et au besoin d'interaction entre les personnes. Pour lui, l'école est une des leviers pour trouver les connexions indispensables pour évoluer. Il écrit d'ailleurs que « l'école, en effet, est un groupe réel, existant, dont l'enfant fait naturellement et nécessairement partie, et c'est un groupe autre que la famille ». Le rôle de l'école est d'amener les jeunes surmonter et à gérer les situations de conflit et les compétitions qui viennent à eux pour que leur vie future, en tant qu'adulte, soit plus facilement prévisible et vécue. L'école permet également d'apprendre, d'anticiper et de se conformer aux différentes évolutions de la société pour que les individus s'y adaptent en tant que citoyens responsables.

Dans ce sens, l'école est le seul lieu en mesure de fournir un terrain de socialisation commun à tous les enfants et adolescents où l'éducation est basée sur la transmission de valeurs républicaines communes. Pour Khellil (2005), l'école est considérée comme un facteur essentiel d'intégration sociale, ce qui en explique l'obligation scolaire.

I.3.1.2 Les missions d'unification et d'aide à la construction identitaire de l'école

L'école se présente donc comme un moyen de socialisation qui, selon Durkheim (1963), a deux rôles principaux. Le premier est d'unifier la société autour de valeurs communes : le respect des principes démocratiques et des valeurs républicaines, le respect de l'ordre public. La mission d'unification de l'école est d'autant plus importante que, au regard des écrits de Rousseau, l'homme à l'état de nature est asocial, il est indépendant et n'attend pas l'aide de ses semblables. Ce besoin de liberté ne limite pour autant pas les individus. L'homme n'est pas antisocial et, aujourd'hui, face à la croissance de l'individualisme, l'école doit renforcer sa volonté d'unification autour de principes solides.

Le deuxième rôle de l'école est de préparer leur insertion en tant que citoyen dans la société qui les a fait grandir. Durant leur scolarité, les jeunes sont amenés à acquérir des compétences et des connaissances relatives au monde économique, social et professionnel pour se projeter dans l'avenir et faire des choix d'orientation éclairés et ainsi réussir à élaborer un projet personnel et professionnel, même à court terme. En considérant l'école comme un groupe social, on lui accorde une réelle influence sur l'évolution et sur l'élaboration des possibilités relationnelles des adolescents, ainsi que sur leur découverte de nouveaux centres d'intérêt. L'essentiel de l'école réside dans l'accompagnement des élèves à développer leur capacité à s'investir pour leur futur, de rassembler l'ensemble des éléments qui les intéressent, qui leur ressemblent et qui permettront de conforter et d'affirmer leur identité. De cette manière, les adolescents, en désir perpétuel de se distancer de leurs parents, peuvent ainsi prétendre à des aspirations différentes de celles de leurs parents.

L'école pourrait être aussi perçue comme un milieu hostile parce qu'elle constituerait une rupture douloureuse d'avec la culture familiale, ou serait vécue avec malaise tout au long de sa fréquentation obligatoire. Or, l'école reste l'un des lieux privilégiés d'apprentissage où l'enfant y découvre des rivalités, de la compétition et donc des sentiments d'échec ou de réussite. A l'école, les élèves sont entraînés à l'intégration dans des groupes de pairs, qui

comme nous l'avons abordés précédemment, sont précieux pour se construire personnellement grâce à des activités ludiques ou sportives, par l'apprentissage de la tolérance, de la différenciation aux autres et des différences (Khellil, 2005).

I.3.1.3 Les adultes de l'école : de solides tuteurs pour une construction personnelle

Gérard Dhôtel (2010) fait part de l'importance du rôle des professeurs : « Les enseignants ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des adolescents, pas seulement en leur dispensant des savoirs mais aussi en les aidant à grandir... Parler de racines carrées et d'Égypte ancienne, c'est très bien mais ça ne suffit pas. Il faut aussi aborder la puberté et la vie en société. C'est de l'éducation et pas seulement de l'instruction. » Le rôle social et éducatif de l'école et donc des enseignants est aussi important que leur fonction d'instruction. Ils ont pour mission de transmettre aux générations nouvelles l'expérience et le savoir des aînés, les normes et les valeurs qu'ils ont adoptées, les choix qu'ils ont faits et qui constituent notre société. Comme le souligne R. Cloutier (1996), « au cours de ses études, l'adolescent n'apprend pas que les langues et les sciences ; il assimile aussi tout un ensemble de valeurs, de façons d'interagir avec les autres au contact d'un ensemble considérable de modèles de pairs et d'adultes. »

Autant que les groupes de pairs offrent des occasions multiples de développer des relations nouvelles avec soi et autrui, la scolarité peut aider les adolescents à acquérir une représentation de soi, un sens de leur propre valeur en leur offrant l'occasion de prendre des risques et de se confronter à des réalités compétitives. Les éducateurs grâce à un accompagnement continu et individualisé doivent favoriser l'expression de la confiance en soi et de l'estime de soi chez tous les adolescents. Il va de soi qu'il ont également pour rôle d'aider les jeunes à construire une image positive d'eux-mêmes en encourageant leur prise de parole et en assurant une écoute bienveillante.

Dans cette perspective, la conduite d'un entretien d'explicitation avec une visée pédagogique, valorise la parole du jeune. Elle montre que l'éducateur manifeste un intérêt certain pour les ressentis et émotions du jeune. Il l'amène ainsi en l'accompagnant à formuler son propre fonctionnement dans un cadre de confiance.

Partie II : L'accompagnement scolaire

II.1 L'accompagnement scolaire un dispositif à côté et aux côtés de l'École

II. 1.1 Définition du terme « accompagnement »

La construction latine du verbe « accompagner » est faite du préfixe « ad- » traduisant un mouvement de rapprochement (« vers ») et du complément à l'ablatif « cum panem » signifiant littéralement « avec le pain ». Au Xième siècle « cum panem » a donné naissance au mot « compain » pour désigner celui « qui partage la même ration de pain que ». Puis ce dernier a été transformé en « copain » et « compagnon » qui désignent alors « celui qui accompagne quelqu'un ». Cela fait rapidement penser au compagnonnage, dont les premières traces datent du moyen âge, qui consiste à apprendre, durant plusieurs années et au sein d'une communauté professionnelle, un corps de métiers manuels précis. Basé sur le principe d'accompagnement et l'entraide, le compagnonnage montre que l'existence de méthodes d'enseignement alternatives ne date pas d'hier.

II.1.2 L'accompagnement scolaire proposé en dehors de l'école

Généralement le nom d' « accompagnement scolaire », désigne l'aide apportée gratuitement en dehors de l'école aux élèves, par une personne qui ne fait pas partie de la famille. Pouvant être considéré comme une forme nouvelle d'éducation populaire (Glasman, 2001), cet accompagnement scolaire vise à éviter l'exclusion des jeunes due aux inégalités liées au système scolaire. Des structures associatives proposent aux parents et aux élèves une grande diversité de formules. Le plus souvent, leurs acteurs éducatifs exercent ces activités en tant que salariée ou bénévole. Chacun est concerné par la question sociale qu'est l'école ; elle est

même devenue cruciale. Ils y trouvent une certaine légitimité dans leurs actions qui voulant, rétablir d'une certaine manière l'équité sociale, cherchent à toucher un large public dans le besoin.

Principalement à caractère gratuit, elles focalisent leurs actions sur la question de réussite scolaire qui préoccupe toutes les familles comme nous le verrons plus loin. Les dénominations sont nombreuses : « accompagnement scolaire », et plus récemment « aide à la scolarité » sont devenues les expressions les plus employées, mais on peut trouver également « aide aux devoirs », « soutien scolaire », « permanence devoirs », « un pour un », « mamies-lecture », « coup de pouce », etc, selon l'intention voulue par le dispositif (Dannequin, 1992 ; Glasman, 2001). Les acteurs qui accompagnent utilisent souvent le terme de « soutien » mais les enseignants et les responsables de l'institution scolaire ne sont pas d'accord avec cela car le soutien doit être, comme l'écrit Glasman (2001), « réservé à une action spécifique, prévue par les textes ministériels, menée auprès d'élèves en difficulté par des professionnels, c'est-à-dire des enseignants spécialement formés pour cela ».

On le voit bien, il existe une certaine méfiance de l'institution scolaire pour les dispositifs d'accompagnement scolaire en dehors de l'École bien qu'ils concernent plus de 100 000 élèves, en majorité de milieux défavorisés (Glasman, 2001). Cependant, l'existence d'accompagnements scolaires au delà du temps scolaire ne permet pas de dire que l'École ne s'empare pas de la question d'aide à la scolarité. En effet, l'autonomie laissée aux établissements scolaires leur donne la possibilité de choisir la politique éducative la plus proche et la plus adaptée à sa réalité. Bien qu'une généralisation ne peut être envisagée dans ce domaine, de nombreuses politiques éducatives portent et valorisent l'idée d'un partage des responsabilités entre les différents acteurs intervenant dans les espaces sociaux que fréquentent les enfants. (Bonasio, 2015)

II.1.3 Un contexte favorable à l'essor de l'accompagnement scolaire

Depuis les années 1970, avec l'importance de l'enjeu scolaire, les dispositifs d'accompagnement scolaire que l'on vient de décrire plus haut se sont développés sur une base locale et volontaire en empruntant à l'éducation populaire son approche éducative.

Les années 1980 ont vu naître des textes officiels et réglementaires dans l'Éducation Nationale qui ont permis de mettre en place, dès 1981, des Animations Éducatives Péri-Scolaires (AEPS) pour les écoliers, puis les élèves de 6ème et de 5ème en suivant leur progression au collège. La loi d'orientation de 1989 reconnaît la nécessité des actions menées avec un certain militantisme par les associations en créant l'« École ouverte ». Elle permet de proposer plus souvent sur l'année, notamment pendant les vacances scolaires (les vacances d'été d'abord puis peu à peu les autres périodes de vacances), des activités ludiques et scolaires encadrées par des enseignants. Bien perçues et reçues par les familles, elles se sont développées dans les zones périurbaines où la demande des familles (populaires, issues de l'immigration) est et reste forte. Elle est si réelle que « parallèlement à ces dispositifs portés et soutenus par les pouvoirs publics nationaux ou locaux, d'autres dispositifs voient le jour, à l'initiative d'associations à implantation nationale ou d'associations de quartier, de groupes de citoyens, voire à la suite d'initiatives individuelles » (Glasman, 2001).

Plus récemment, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) établit la mise en œuvre des Projets Éducatifs Territoriaux (PEDT) : « il s'agit en effet de reconnaître l'élargissement des responsabilités éducatives à l'ensemble du territoire dans lequel s'inscrit l'enfant et, par la même, à ses différents acteurs » (Bonasio, 2015). Le texte invite ainsi à « proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ».

La demande vive des familles traduit la peur de l'échec scolaire qui est apparu comme socialement pénalisant et impose la priorité nationale donnée à la lutte contre les inégalités

sociales devant la réussite scolaire en direction des enfants et des adolescents. Mais comment les parents peuvent-ils y trouver leur place ? Comment y sont-ils invités ?

II.2 La participation des parents dans la scolarité de leur enfant

II.2.1 Les parents partagés entre obligation et volonté dans l'accompagnement scolaire

Aujourd'hui, l'école est loin de se trouver seule à assumer la scolarité des enfants. On attend, plus ou moins explicitement, des parents qu'ils la secondent. En effet, les enseignants et les équipes éducatives estiment que sans la participation des parents, la réussite scolaire des enfants, puis des adolescents, est mise à mal. Or l'implication des parents dans la vie de l'école et dans celle des dispositifs d'accompagnement scolaire reste le plus souvent dérisoire.

La position de l'école vis-à-vis des parents n'est pas aussi lisible que l'institution peut le penser. Cela provient directement de l'histoire de l'École française. Après des années à tenir loin les familles du fonctionnement de l'École, elles font désormais (depuis 2006) de la communauté éducative. Leur présence est primordiale pour créer un ensemble cohérent. Cependant un grand nombre de parents ne se sentent pas légitimes pour accompagner correctement leur enfant. Ils ressentent qu'ils sont loin de correspondre au modèle de parents valorisé par l'institution scolaire (Ceuninha, 1998).

Alors même que les parents sont appelés à intervenir dans la scolarité de leur enfant, ils montrent une certaine difficulté à répondre positivement aux demandes de participation. Le fait est que l'École a de fortes attentes vis-à-vis des familles, notamment sur leur efficacité à faire intégrer aux jeunes les règles et les normes de la société sur lesquelles elle se base pour assurer les apprentissages fondamentaux (Ceuninha, 1998). Il est compréhensible que cette demande contribue à culpabiliser les familles et donc, sous le poids du soupçon de leur

insuffisance éducative, elles adoptent une posture défensive voire agressive envers l'institution.

De plus, alors que depuis des décennies les parents des couches populaires sont considérés comme des personnes culturellement carencées, l'école formule une intense requête pour mobiliser les parents dans le parcours scolaire de leur enfant. Or l'accompagnement scolaire est le plus souvent envisagé en termes de manques à combler. Dès lors, il est cohérent que cette demande d'implication ne soient pas suivie et comprise par les familles. Le rôle des enseignants et des éducateurs est de redorer la relation de confiance entre les familles et l'école car elle est nécessaire pour établir une communication porteuse de réussite scolaire et sociale. Notamment, il est primordial d'exprimer et d'expliquer au parents que, malgré les difficultés qu'ils disent connaître, ils ne sont pas sans compétences pour suivre régulièrement la scolarité de leurs enfants, pour superviser leur travail.

Il est d'ailleurs régulièrement montré que tous les parents sont loin de se désintéresser de la scolarité de leurs enfants. Ils attendent beaucoup de l'École comme le fait d'offrir une instruction de base solide et de se placer comme un relais à l'éducation donnée au sein de la famille. Cette double attente est si forte, qu'elle favorise les déceptions si leurs souhaits ne sont pas réalisés. Aujourd'hui, l'École doit faire face à la croissance des réticences et des critiques provenant des familles. Leur déception est principalement relative à l'impuissance de l'école à contribuer à l'ascension sociale de leurs enfants. Et celle-ci est proportionnelle à leur investissement dans la scolarité de leurs enfants.

Toutefois, il est intéressant de remarquer que parmi les parents qui manifestent envers l'institution scolaire une certaine méfiance, beaucoup n'éprouvent pas la même antipathie vis-à-vis des dispositifs d'accompagnement scolaire (Ceuninha, 1998).

II.2.2 Les parents et les dispositifs d'accompagnement scolaire

Comme l'écrit Ceu Cunha (1998), même si « la plupart des associations affirment avoir répondu à la demande pressante des parents, c'est [également] leur offre qui a révélé les besoins latents [de] faire bénéficier leurs enfants d'une aide éducative, et notamment d'un soutien vis-à-vis des apprentissages scolaires. En se créant aux côtés de l'école, l'accompagnement scolaire semble avoir trouvé une vraie légitimité auprès des parents. »

Les parents sont reconnaissants de l'aide qu'ils sont allés chercher en affirmant fermement leur préoccupation pour la réussite scolaire de leur enfant. Ainsi, ils avouent certes leurs limites dans la capacité à aider concrètement leur enfant mais ils expriment également et sûrement leur forte volonté de ne pas démissionner. Grâce à l'accompagnement scolaire, ils décrivent un apaisement relatif. Il leur permet de surmonter ou de ne plus se confronter à leurs difficultés à chaque fois qu'ils veulent apporter une aide à leur enfant dans l'exécution de leur travail scolaire. Il peut s'agir de difficultés d'ordre relationnel, étroitement liées au statut de parent qui amène une position ambivalente entre l'affectivité et le conflit dans la relation, ou d'ordre technique puisque bon nombre de parents ne se sentent pas à la hauteur pour aider concrètement leur enfant dans les devoirs. (Ceu Cunha, 1998).

Il est à noter que, en marge du système scolaire, l'accompagnement scolaire n'est pas perçu par les familles comme un droit mais plutôt comme une aide supplémentaire qui leur est accordée. Ils n'osent pas critiquer tant l'intention d'aider est dominante. Ils sont reconnaissants envers l'association car cette aide, qui considère leurs singularités et leurs difficultés, semble palier les manques de la société en termes d'égalités sociale et scolaire. De plus, peu familiers avec le fonctionnement du fait qu'ils n'ont pas bénéficié dans leur enfance d'un tel dispositif, ils ne formulent pas d'exigences et remettent leur entière confiance aux personnes qui donnent de leur temps. Le simple fait qu'on s'intéresse à leur enfant est important à leur yeux et semble suffire. Les parents dotent les associations d'une belle efficacité dans l'aide à la réussite de leurs enfants (ce qu'aucune évaluation n'a jamais pu déterminer) et précisent les beaux engagement et dévouement des divers intervenants.

L'accompagnement scolaire peut donc devenir un espace de médiation entre l'école et les familles, à condition que les dispositifs ne perdent pas leur spécificité en collaborant trop étroitement avec l'école ou en adoptant des modalités de travail trop proches de la forme scolaire. De la même manière, l'accompagnement scolaire peut être un espace de pacification entre les parents et les enfants en déplaçant et réduisant les pressions liées à l'importance des enjeux scolaires.

II.2.3. Le principal objet de l'accompagnement scolaire : faire les devoirs

II.2.3.1 Le point de vue des parents

Ce que l'on fait dans une séance d'accompagnement scolaire est soumis à de grandes variations, selon la taille du groupe, selon l'âge des élèves et les aspirations et les compétences de l'accompagnateur. Mais, là encore, fondamentalement, on peut distinguer deux grandes activités : la réalisation des "devoirs" donnés par les enseignants et la mise en activités ludiques culturelles ou sportives. Dans l'offre d'accompagnement scolaire, c'est l'aide aux devoirs qui en est au cœur et semble légitimer l'action de l'association. Cette activité reste prioritaire pour les parents et les élèves et la manière dont elle est réalisée contribue à la reconnaissance des parents pour l'association.

En effet, les parents qui tiennent tout particulièrement au suivi scolaire de leur enfant pensent que les devoirs sont le lien le plus sûr pour améliorer les résultats scolaires. Ils déclarent que « sans les devoirs ils se trouveraient dans l'impossibilité de saisir le processus de progression des apprentissages » (Cunha, 1998). Mais les devoirs sont aussi considérés comme un moyen de consolidation des notions abordées dans la journée, qui pourront être reprises plus facilement seul à la maison.

Même si les attentes des parents vis-à-vis du travail strictement scolaire pendant le temps

de l'accompagnement scolaire sont fortes et clairement exprimées, ils admettent que d'autres démarches d'apprentissage, sur une base ludique peuvent permettre de fixer l'attention des plus turbulents. Les parents semblent aujourd'hui vouer aux dispositifs d'accompagnement scolaire une grande confiance. Ils acceptent donc leurs choix politiques et pédagogiques. Ils sont convaincus que l'accompagnement que leur enfant reçoit, quelle qu'en soit la forme, peut l'aider à sortir de l'échec, ce que l'école ne peut faire toute seule (Cunha, 1998).

II.3.2.2 Le point de vue des élèves

L'insistance mise sur les devoirs ne doit pas étonner car les devoirs occupent une place importante dans le temps libre des élèves et que pour les faire, il est nécessaire de disposer d'un lieu, et si possible d'un cadre. Au sein de l'établissement, durant les études surveillées, il n'est pas toujours possible de faire ses devoirs et surtout de les terminer. D'autant que les élèves, invités à travailler en autonomie, ne réussissent pas forcément à les faire seul, ils ont besoin d'une aide, aide qu'ils ne trouvent pas toujours. De plus, le fait même que les études surveillées, obligatoires ou non, se déroulent dans les locaux scolaires, peut jouer sur leur relative désaffection en faveur des dispositifs d'accompagnement extrascolaires.

Pour certains enfants, travailler au sein d'un dispositif extrascolaire est une solution pour se respecter : ils y (re)trouvent leur rythme, se détachent du climat concurrentiel que l'on voit à l'École qui les fait souffrir. L'estime de soi est mise à mal car le rythme des séances est bien trop soutenu par rapport à leurs capacités et la progression du cours est décalée face à leurs difficultés. Dans un dispositif d'accompagnement scolaire, ils peuvent être assurés du non-jugement et de la considération de leur propre rythme d'apprentissage. L'accompagnateur fait preuve de souplesse, laisse des libertés pour que l'entraide se mette en place et motive le groupe.

Selon les élèves bénéficiaires d'un accompagnement scolaire, ce qu'ils viennent chercher en

premier est une aide concrète pour faire les devoirs et pas autre chose, car ce qui importe est de réussir à suivre en classe et à ne pas se faire punir pour travail non fait. En premier lieu donc, et quasi systématiquement, chaque jeune venant dans un dispositif d'accompagnement scolaire sort les devoirs qu'il a à faire. Il impose sans même en avoir conscience, ses attentes principales : celles de répondre à l'exigence scolaire.

Puis, ils avouent que, hors du lieu de l'accompagnement scolaire, ils ont du mal à travailler et à se mettre au travail. Ils désirent donc que l'accompagnateur crée une dynamique de travail, qu'il rythme la séance en fixant à chacun des objectifs. Il révèle les avancées de chaque élève en verbalisant ses progrès (points de fierté), ses blocages et de ce fait, doit assurer les émotions des jeunes et l'impact qu'ils ont sur le groupe. Soigner cette partie émotionnelle permet à tous les jeunes, quelque soient leurs difficultés, de garder l'envie de s'accrocher et de mobiliser toutes leurs ressources malgré leurs doutes.

II.3 Le contenu de l'accompagnement scolaire : une double construction

Devant le désir fort des élèves (et de leurs parents a fortiori) de faire les devoirs donnés par leurs enseignants, une diversité de travaux et d'approches sont à prévoir puisque les élèves ne sont pas forcément dans la même classe ou le même demi-groupe et n'ont évidemment pas les mêmes niveaux de maîtrise des connaissances scolaires. L'accompagnateur est donc face à une multiplicité de travaux à superviser qui renvoient à des attentes de l'institution, à des contrats explicites et implicites multiples ; ce qui constitue une difficulté importante dans la conduite des séances (Dannequin, 1992 ; Ceu Cunha, 1998 ; Glasman, 2001).

II.3.1 Les objectifs de l'accompagnement scolaire

Comme l'écrit Gasparini (2001) en relatant Glasman, « derrière l'hétérogénéité des dispositifs, des acteurs et des pratiques, se dessine un ensemble de traits communs qui autorise à construire un seul objet sociologique ». En effet, l'accompagnement extrascolaire n'est pas de même nature que celui proposé à l'école puisqu' « à côté de l'aide à la réalisation des devoirs et à l'apprentissage des leçons (qui répondent aux demandes explicitement scolaires), se trouve le souci de fournir des prérequis culturels et comportementaux estimés indispensables à la scolarité. »

Ces dispositifs se donnent comme objectif principal de permettre aux enfants et aux adolescents reçus non pas tant de progresser scolairement mais de faire, tout simplement, leur « métier d'élève », d'être en règle avec les attentes de l'école, En phase avec les attentes des jeunes, ils veulent avant toute autre chose « les mettre en mesure de ne pas pâtir, dans leurs résultats, des effets défavorables que leurs conditions de vie pourraient produire » (Glasman, 2001).

Face à des élèves avec des problèmes de compréhension, de méthode de travail, de mémorisation, voire sans de bases d'acquis solide, les dispositifs d'accompagnement scolaire ambitionnent de les soutenir, de leur redonner confiance en eux, de restaurer une image de soi valorisante, montrer que l'on peut être sérieux et capable de. Pour cela, « les accompagnateurs insistent beaucoup sur le relationnel, la prise en charge de l'enfant dans son individualité et dans son intégralité (le travail d'écoute voudrait dépasser le strict domaine des apprentissages scolaires) » (Gasparini, 2001) en l'intégrant dans un groupe. Ils se présentent en quelque sorte comme un élément permettant un début de réconciliation pour le jeune avec la dynamique scolaire. Et pour que les résultats scolaires s'améliorent (indicateurs facilement repérables) sans les mettre au premier plan il est important de ne pas sous-estimer les autres dimensions qui favorisent l'évolution du jeune comme la relation à l'autre et les compétences psychosociales. Car, en effet, au delà de l'accomplissement des obligations scolaires, la visée primordiale affichée par les dispositifs d'accompagnement

scolaire est la socialisation d'élèves en rupture d'école et désignés comme ayant des problèmes pour trouver des repères au sein du système scolaire.

Malgré l'ambition de contribuer à la construction personnelle et sociale des jeunes, les accompagnateurs doivent s'inscrire dans une démarche centrée sur les exigences de l'école que l'évaluation mesure ensuite selon les critères de l'école: notes, performances, orientation.

II.3.2 Un désir d'ouverture difficile à mettre en œuvre

Au delà la réalisation des devoirs et la compréhension des leçons, l'accompagnateur propose des activités visant à ouvrir l'esprit des élèves, attiser leur curiosité et à les enrichir intellectuellement. Elles ont pour fonction de doter les élèves présents des pré-requis à la scolarité que d'autres élèves, issus de milieux plus favorisés, trouvent en abondance dans leur cadre de vie familial (Glasman et al, 1992). Elles cherchent à faciliter l'entrée dans les apprentissages scolaires et à leur en faire mieux comprendre le sens.

Mais la demande des enfants et adolescents présents est très souvent qu'on prenne tout le temps nécessaire pour faire les devoirs, ils mettent éventuellement en œuvre des stratégies et des ruses pour transformer l'accompagnement scolaire en aide aux devoirs pure et simple, en réduisant à la portion congrue les autres activités ; ils peuvent, pour ce faire, s'adosser à l'attente première de leurs parents (Glasman et al, 1992 ; Glasman, 2001).

Individuellement, la forme de l'accompagnement scolaire peut s'adapter aux besoins que détecte l'accompagnateur pour le bien de l'élève : il lui propose un accompagnement personnalisé, globalisé afin de surmonter ses difficultés. Généralement, ce n'est pas tant les devoirs qui font problème mais c'est de comprendre pourquoi on lui demande de le faire. Alors grâce à la relation de confiance établie entre les deux parties, l'élève suit la proposition de

leur accompagnateur. Dans un groupe, il est plus difficile de mener l'accompagnement de cette manière puisque le souci principal des élèves est de ne pas faire plus que ce que demandent les enseignants. Réviser des leçons antérieures, revoir des bases mal maîtrisées, faire des exercices supplémentaires pour s'assurer la compréhension, semble une perte de temps pour les élèves. L'accompagnateur risque de faire naître une résistance vive ou passive d'ailleurs par les élèves présents (Glasman, 2001).

Il est notable que les activités « ludiques » sont appréciées par les enfants mais il n'en reste pas moins que, pour eux comme pour leurs parents, l'accompagnement scolaire est incarné avant tout dans l'aide au travail scolaire.

II.4 Vers une éthique d'accompagnement scolaire

II.4.1 Accompagner pour provoquer le changement

L'accompagnement peut se définir, en tant que pratique sociale et pédagogique, comme une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire et à atteindre ses buts. Cette pratique est véritablement l'expression d'une volonté de changement, de faire changer, de faire évoluer. Au premier abord, cette définition peut sembler assez simple vis-à-vis de la méthode qu'il est nécessaire de déployer pour atteindre ses objectifs d'éducateur. En effet, il ne suffit pas de vouloir accompagner pour réellement accompagner efficacement quelqu'un. L'autre, le jeune en l'occurrence dans le cadre scolaire, doit d'abord être considéré comme un sujet autonome, responsable et doté de capacités de progression. Le cheminement d'un jeune est de son unique ressort, il est responsable de ses évolutions. Nous ne pouvons faire pour l'autre. Nous pouvons par contre le motiver, lui montrer la direction et le soutenir dans ses efforts à fournir.

De façon théorique, accompagner est « aider l'autre à » mais n'est pas « assister l'autre ».

Ce n'est pas non plus « faire à la place de » ni « assumer pour ». Le sujet doit construire de lui même ses méthodes de travail ainsi que ses propres connexions entre ses connaissances. L'accompagnateur doit se positionner comme une aide (Beauvais, 2003) à prendre des décisions, à faire des choix et à agir. Il offre un cadre de réflexion sur lequel le sujet peut s'appuyer et auquel il peut se référer pour opérer des choix, les transformer en actes et d'en assumer la responsabilité. « Tout comme il revient d'ailleurs à l'ensemble des acteurs institutionnels impliqués dans la démarche d'accompagnement, d'assumer la propre responsabilité de leurs choix et de leurs actes » (Beauvais, 2004).

II.4.2 La posture de l'accompagnateur

II.4.2.1 La question de responsabilité dans l'accompagnement

Au delà de la prise de responsabilité dans ses choix et dans ses actes, l'accompagné doit également agir en tant que personne responsable, en saisissant la mesure du cadre structurant qui lui est proposé. Il doit faire bon usage de cet accompagnement qui lui est offert. Toutefois, cela n'est possible qu'à partir du moment où le jeune comprend les objectifs qu'il a à atteindre et où il perçoit l'intérêt qu'il peut y trouver.

Pour se faire, c'est la responsabilité de l'accompagnateur qui est en jeu. Il est de son ressort de créer les conditions favorables et adaptées pour amener le jeune à élucider les enjeux de l'accompagnement scolaire. Cette étape est importante parce qu'en appréhendant et maîtrisant l'environnement (humain et matériel) sur lequel il peut trouver appui, le jeune peut alors être disponible à se poser des questions, se remettre en question et à se projeter vers un changement. L'accompagnateur est « responsable même de la responsabilité d'autrui » (Lévinas, 1982). Il est chargé d'impulser chez le jeune une « mise en projet ».

En se positionnant en tant qu'adulte référent, l'accompagnateur a pour mission de faciliter la mise en projet du jeune et le maintien de son engagement dans cette volonté de changement.

Sa posture distanciée et rassurante doit permettre au jeune de s'auto-évaluer : le voir comme un sujet libre, conscient et responsable de son propre fonctionnement augmentera le potentiel de réflexion et de remise en question du jeune. Il faut accepter néanmoins son rythme d'évolution qui comprend à la fois ses envies, ses capacités et les facteurs extérieurs qui viendraient modifier la progression.

II.4.2.2 Affirmer une certaine distance pour favoriser la cognition de l'accompagné

Ainsi, après expression d'une bienveillance nécessaire dans le travail d'accompagnateur, il est important que se dernier montre de la retenue envers le jeune pour lui permettre de penser librement et d'agir au regard de l'accompagnement qui lui est apporté ou des conseils qui lui sont suggérés. L'accompagnateur, fort de sa maîtrise de la distance mise entre lui et l'apprenant et du respect des choix du jeune, doit soigner ses apports de manière à ce qu'ils soient légitimes et singuliers, en accord avec la progression du jeune.

Il est difficile de trouver le bon accompagnement au bon moment. Malgré l'hypothétique effet de l'aide apportée au jeune, il est essentiel de se dire que toute aide a un impact. Ainsi, prendre conscience que l'accompagnement est chronophage et qu'il porte potentiellement ses fruits sur le long terme, donne sa place à l'incertitude, au doute. De ce fait, la pensée et la réflexion du jeune sont stimulées. L'accompagné doit alors saisir l'importance de s'emparer de sa propre cognition et de ne pas se reposer sur l'accompagnateur. Ressentir le doute chez l'autre, bien que référent dans le domaine de l'accompagnement, autorise aussi à l'accompagné à douter de lui-même. D'ailleurs si l'accompagnant exprime un doute, c'est qu'il est bien dans son rôle puisqu'il doit, pour être efficace, interroger sans cesse le travail du

jeune et l'amener, par des relances régulières, à conscientiser ce qu'il fait et ce qu'il projette de faire, à se construire et à prendre du recul sur ses choix d'action.

D'un autre côté, l'expression d'un doute non partagé avec le jeune sur son propre travail permet à l'accompagnateur de garder en tête les objectifs de son action. Cela le pousse également à conscientiser son action envers le jeune pour favoriser chez lui un cheminement approprié et adapté à sa personne, ainsi qu'une construction cognitive vers la réussite de ses projets. Il faut rajouter que la légitimité de la démarche d'accompagnement qui s'inscrit dans un cadre institutionnel, exige une clarification et une évaluation permanente ; la mise en doute prend donc tout son sens et se justifie pleinement.

II.5 Vers l'institutionnalisation ?

Comme l'écrit Gasparini en reprenant Glasman (2001), certains indices laissent à penser que l'accompagnement scolaire est en voie d'institutionnalisation. Il a fait l'objet d'une reconnaissance de la part de l'Éducation Nationale et a acquis une place dans le champ social (Payet, 1998). Son existence durable à la périphérie de l'école, la mise en place de formations, les financements publics, le cadrage par des textes officiels en sont la preuve. Seulement cette interprétation est fragile puisque les financements ne sont pas acquis d'une année sur l'autre et les acteurs dans le cadre associatif ne sont pas encore professionnalisés.

Alors que les dispositifs d'accompagnement scolaire ont été créés pour pallier temporairement les difficultés de l'école à garantir une égalité scolaire, leur institutionnalisation risquerait de cristalliser leur utilité et de devenir une sorte de filiale de l'École. Glasman (2001) « met ainsi en garde contre la contribution à la transformation de problèmes politiques et sociaux en problèmes scolaires, lesquels risqueraient ensuite d'être transformés en problèmes familiaux et psychologiques » (Gasparini, 2001).

De plus, l'idée d'institutionnalisation de l'accompagnement scolaire semble prématurée dans le sens où leur efficacité réelle est difficilement évaluable et mesurable. En effet, conviendrait-il de se baser sur les seules améliorations des résultats scolaires ou faudrait-il prendre en compte aussi les progressions en matière de comportement scolaire sachant que ces deux paramètres sont étroitement liés ? Par ailleurs, il est maladroit de ne se focaliser que sur ce qui relève de l'accompagnement scolaire sans distinguer des facteurs liés à la vie personnelle de l'élève (école, famille, quartier).

Il est néanmoins important que *les pouvoirs publics participent au financement des dispositifs d'accompagnement scolaire* car ils rentrent dans le cadre de leurs missions d'appui aux familles et dans le cadre plus global des politiques de la ville. Les préoccupations de *justices sociale et scolaire* mobilisent fortement les citoyens au sein des associations et pour un souci de continuité, les pouvoirs publics, nationaux ou locaux se doivent d'apporter leur soutien.

De plus, la mise en place de dispositifs d'accompagnement scolaire institutionnalisés irait de paire avec le souci de maintien de l'*ordre public* : « l'idée que l'accompagnement scolaire sort les enfants et adolescents de la rue, les protégeant et préservant du même coup la tranquillité publique, est matérialisée par l'inscription fréquente de l'accompagnement scolaire au budget des Conseils communaux de prévention de la délinquance (CCPD) et aujourd'hui des CLSPD (Conseils Locaux de Sécurité et de Prévention de la Délinquance) » (Gasparini, 2001 : Glasmann, 2001)

On l'a vu, les élèves et leur famille demandent de plus en plus à être accompagnés dans les apprentissages scolaires. Dans la classe, les enseignants, face aux programmes qu'ils se doivent de terminer, ne trouvent pas le temps de répondre à chaque demande des élèves. La nécessité de prendre en compte la diversité des publics rend la tâche d'autant plus difficile tout comme la mise en pratique de la personnalisation des parcours.

La mise en place d'un dispositif d'accompagnement scolaire au sein même de l'établissement apporterait, en dehors des temps en classe, l'aide attendu par la majorité des élèves. Au LEGTA de Gap, le dispositif a vu le jour à la rentrée 2014 suite à un projet sur le climat scolaire - décrochage scolaire dont le lycée a fait partie. Cependant, nous remarquons que certains jeunes ne fréquentent pas le pôle d'accompagnement scolaire de façon régulière malgré leurs besoins d'aide. Dans ce contexte, il est apparu intéressant de s'intéresser aux causes de la non fréquentation du pôle d'accompagnement scolaire par certains élèves du lycée à qui il avait été conseillé d'y aller. En procédant à des entretiens d'explicitation, nous allons essayer de comprendre ce qui s'est joué au moment où ces jeunes renoncent à aller travailler avec l'aide d'une professionnelle.

Partie III : L'entretien d'explicitation : comment la verbalisation aide à la prise de conscience

III.1 La technique d'entretien

Il existe plusieurs formes d'entretiens qui permettent d'échanger dans le domaine de l'éducation : « entretien critique piagétien, entretien non directif rogérien, entretien d'enquête etc... mais aussi de nombreux entretiens définis non pas par une technique, mais par leur but ou leur fonction : entretien d'orientation, de bilan, de recrutement, etc » (Vermersch, 2014). Quelque soit son nom ou son intention, un entretien est un exercice qui mêle judicieusement des temps d'écoute « basés sur des grilles de repérage de ce qui est dit et des techniques de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Coquelin, 2012). Bien que le panel de techniques soit vaste pour aborder avec des élèves leur pratique, nous avons choisi de travailler avec la technique de l'entretien d'explicitation car « la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (Vermersch, 2014). Elle est intéressante afin d'amener le sujet (ici l'élève) à comprendre sa propre façon de penser et de faire sur un moment précis.

III.2 Une technique d'entretien particulière : l'entretien d'explicitation

II.2.1 La nécessité d'être accompagné pour verbaliser

L'explicitation de l'action permet au sujet de mieux cerner ce qu'il a fait à ce moment-là et comment il s'y est pris. La prise de recul que demande la technique de l'entretien

d'explicitation au sujet interviewé, peut l'amener à formaliser sa pratique dans un cas particulier pour y contrôler son attitude en temps voulu. La verbalisation d'une action peut conduire le sujet à prendre des initiatives personnelles afin de rectifier son propre fonctionnement si nécessaire et, in fine, permettre au sujet de s'impliquer d'avantage dans sa pratique et en dominer la réalisation. Être pleinement conscient des mécanismes de réflexion favorise la réussite de la tâche visée.

Un tel exercice de verbalisation n'est pas naturel. En effet, la majorité des actions qu'un humain effectue dans sa vie sont faites de manière non consciente. Bien que réalisées avec succès, elles ne nécessitent pas de réflexions profondes. Nous ne sommes pas conscients des méthodes que nous avons déployées pour les réaliser et de ce fait, il est délicat de les décrire précisément, de les verbaliser. L'exercice de verbalisation consiste en la mise en mots de façon descriptive, du déroulement d'une action telle qu'elle a été effectuée et vécue par le sujet lui-même. Pour y arriver, une aide extérieure à soi-même est nécessaire car nous n'avons pas l'habitude de décortiquer nos gestes et nos actions. Ainsi, l'intervieweur qui mène l'entretien doit amener le sujet à se replonger dans l'instant et se remémorer le contexte dans lequel il se trouvait au moment de l'action qui suscite l'intérêt (l'objet). L'interviewé cherche à ce que le sujet « prenne le temps d'un retour réfléchissant sur son action, de manière à ce qu'il en prenne conscience ».

III.2.2 Les finalités de l'entretien d'explicitation

Piaget, en étudiant la prise de conscience, a montré l'ascendant de l'action sur la conscience de la méthode employée pour réaliser l'action, c'est-à-dire que nous pouvons réaliser une activité sans savoir ce que nous avons fait pour y parvenir. D'ailleurs, le résultat peut autant en être une réussite qu'un échec. Comme le souligne Piaget, l'action est une connaissance autonome : « l'action constitue une connaissance (un « savoir faire ») autonome, dont la conceptualisation (la « compréhension ») ne s'effectue que par prises de conscience

ultérieures ». En effet, selon lui, la conceptualisation est une reconstruction faite par l'individu lui-même afin de dominer une situation, une action qu'il a rencontrée et qui l'interroge. Cette démarche intellectuelle provient d'une combinaison de connexions et de liaisons logiques établies entre le contexte, le déroulement et le résultat. On y retrouve un des fondements du socio-constructivisme qui institue que la connaissance d'un individu se construit grâce à la confrontation de celle-ci à celle des autres. Elle n'est ni uniquement issue de la personne ni ne provient complètement de l'objet de connaissance, mais résulte de l'interaction d'un sujet connaissant avec l'objet de connaissance.

Comme le souligne Piaget, « réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action ». Bien que la mise en œuvre ait lieu avant la conceptualisation, il est bon de remarquer que cette dernière peut provoquer des effets si elle est suivie d'un retour sur l'action passée. Selon Piaget, « ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate ». (Chevallier-Gate, 2011)

Comme nous venons de le voir, « la conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est-à-dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle » (Balas-Chanel, 2002).

III.2.3 Les objectifs visés par l'entretien d'explicitation

Cette technique d'explicitation peut viser plusieurs objectifs d'après Armelle Balas-chanel (2002), dont l'atteinte est validée par différents critères. Le premier objectif peut concerner la recherche pour étudier des activités mentales comme l'attention ou la mémorisation. Le critère de fin correspond alors à l'obtention suffisante d'éléments descriptifs des gestes accomplis par le sujet lors de l'action qui suscite l'intérêt. Le deuxième objectif concerne plus directement le champ de la pédagogie où l'on cherche à s'informer et à comprendre autant le résultat auquel est arrivé le sujet, que la manière et la logique qui ont été utilisées pour produire un tel résultat. Le critère de fin de ce type d'entretien correspond au moment où l'enseignant - ou l'éducateur - recueille assez d'éléments pour comprendre ce qui a conduit le sujet à la réussite ou à l'échec. Dans ces deux premiers cas, l'intervieweur est le seul à pouvoir mesurer le terme de l'exercice et de partager avec le sujet les conclusions atteintes s'il juge cela nécessaire.

Le troisième objectif, comme le suivant, concerne l'interviewé. Il s'agit d'amener le sujet à s'auto-informer afin qu'il devienne lucide face aux démarches qu'il a employées pour réussir ou pour échouer dans une situation précise. En effet, comme nous l'avons dit par le prisme de Piaget, ce n'est pas parce que le sujet a agi qu'il sait comment il a agi. De plus, rechercher et atteindre l'état d'une telle prise de conscience sur sa manière de faire peut aider à révéler des objectifs et des sous-objectifs de son action. Bien que généralement implicites, ils sont nécessaires pour définir précisément sa méthode de fonctionnement. Accéder à un niveau de précisions dans sa prise de conscience de ses actes, permet aussi aux connaissances théoriques ou pratiques qui régissent son action de se révéler. L'interviewé peut donc se saisir de plusieurs éléments qui constituent son fonctionnement cognitif :

- ce qu'il sait,
- ce qu'il sait faire,
- comment il sait qu'il sait faire,
- comment il fait quand il sait faire,

- comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait.

Cette prise de conscience accompagnée par le pédagogue, ne peut en rester là si l'on souhaite que l'interviewé améliore ou modifie son action. Elle doit déboucher sur un autre type d'entretien, plutôt une remédiation durant laquelle l'enseignant - ou l'éducateur - peut apporter des informations complémentaires, des conseils, des suggestions au sujet afin qu'il acquière des connaissances supplémentaires. L'intervieweur aussi peut le guider vers l'élaboration de nouvelles méthodes de travail ou de nouvelles manières de se comporter. Le critère de fin correspond alors généralement à la réaction du sujet (par exemple : "j'ai compris") qui indique que l'objectif de prise de conscience est atteint.

« Le quatrième objectif de l'entretien d'explicitation est de former le sujet à s'auto-informer : il s'agit alors de lui permettre de mettre en place, en autonomie, des contrôles métacognitifs et de développer des conduites métacognitives explicites, afin de prendre du recul vis à vis de sa manière d'apprendre. Les deux derniers objectifs sont du domaine de la métacognition car il s'agit de permettre à l'apprenant de devenir conscient de ses stratégies d'apprentissage. Ces différents buts peuvent être visés tour à tour ou s'ajouter les uns aux autres. » (Balas-Chanel, 2002)

Pour résumer, l'entretien d'explicitation, quel que soit le but visé, contribue à donner de l'intelligibilité au résultat atteint (la "périphérie" chez Piaget) par une action précise. En amenant l'interviewé à se remémorer en détails la situation dans laquelle il était, sa description dans les moindres détails en apporte un éclairage, une compréhension. Grâce à l'explicitation du déroulement de l'action, et sans demander directement au sujet d'explications, la cause du résultat peut apparaître (le "centre" pour Piaget). Dans le cadre d'un entretien à visée pédagogique, une remédiation peut alors être menée. Ce peut être le cas lorsque la prise de conscience du sujet ne semble pas suffire pour arriver à un apprentissage vis-à-vis de la situation. Il est utile de préciser que si la prise de conscience

est remarquée et verbalisée par l'intervieweur (enseignant ou éducateur) au sujet, elle peut permettre d'accéder à un autre niveau que celui d'apprendre quelque chose : celui d'apprendre à apprendre.

III.3 La mise en œuvre de l'entretien d'explicitation

III.3.1 L'objet de l'entretien d'explicitation

En centrant l'entretien sur un moment précis, une tâche particulière, l'intervieweur cherche à « aider l'élève, enfant ou adulte, à formuler dans son propre langage le contenu, la structure de ses actions et sa pensée privée » (Vermersch, 2014). Il est important de solliciter tous les sens afin que la scène, objet de l'entretien, soit comme revécue par le sujet. Faire appel à ses sensations, ses sentiments et ses ressentis vécus à ce moment-là permet de mesurer dans son ensemble la situation et de finalement comprendre le déroulement de l'action. Nous cherchons à ce que le sujet verbalise le maximum de détails de l'action qui lui reviennent, qu'il procède à une description rigoureuse du contexte de la situation. La recherche d'autant de précision permet de faire remonter chez le sujet, des éléments, des gestes qu'il a pu faire sans en avoir conscience, mécaniquement, sans pré-réflexion. La prise de conscience de ce qui s'y est joué et ce qui a posé problème peut alors avoir lieu et amener le sujet à s'évaluer, s'auto-corriger ou confirmer sa maîtrise de la tâche.

Mener un entretien d'explicitation consiste donc amener le sujet à décrire la situation de la manière la plus claire et la plus complète qui lui est possible, en l'accompagnant d'une série des apports temporels et logiques. Pour que le sujet puisse répondre à nos attentes, il faut le guider vers un travail métacognitif, un travail réflexif dans lequel il découvrira sur ses propres processus mentaux. Le travail d'explicitation tel que le propose Vermersch, qui lie le faire à la mise en mots devrait permettre au sujet de prendre de conscience de ses actes et de son propre fonctionnement. (Chevallier-Gate, 2011)

III.3.2 Les modalités de l'entretien d'explicitation

Avant même la maîtrise de la mise en œuvre d'un entretien d'explicitation par l'intervieweur, celui-ci se doit de considérer et de soigner la dimension relationnelle qui encadre l'entretien. En effet, « tout entretien, mais plus largement, toute situation de dialogue, s'inscrit dans des cadres contractuels implicites qu'il est important de reconnaître comme nécessairement présents ». Une sorte de fond implicite doit être partagé pour que la relation de communication puisse exister (Blanchet, 1991).

III.3.2.1 L'impact de la situation sociale sur le contrat relationnel

Lors d'un échange entre deux personnes, des repères implicites se mettent en place sans même vouloir leur présence. Ils peuvent être relatifs au lieu dans lequel se passe l'entretien, à la façon dont l'entretien est amené et placé au sein des activités quotidiennes, ou à ce que chacun sait de l'autre avant même de démarrer l'exercice. Il est donc nécessaire pour que l'entretien d'explicitation puisse se réaliser correctement, de clarifier le rôle de chacun, le cadre dans lequel se déroule l'entretien et le but visé.

Il est évident que le statut de l'intervieweur ne pourra être effacé aussi facilement que souhaité rien que par le fait que, durant l'entretien, il tient le rôle de meneur de discussion, de guide. L'interviewé, lui, chargé de se replonger dans une situation problématique, est soumis aux questions et relances de l'intervieweur. Une certaine hiérarchie est imposée par l'entretien d'explicitation. Alors, l'intervieweur doit s'assurer que le climat relationnel soit bien établi avant de commencer et qu'il soit maintenu à un niveau satisfaisant tout au long de l'entretien.

Pour ce faire, l'intervieweur doit soigner sa posture, l'intonation de sa voix et se résoudre à ne porter aucun jugement. Pour réussir à gérer ses réactions, l'intervieweur doit également

être conscient qu'elles peuvent avoir des impacts bien différents. En effet, d'un côté, si les réactions (mots ou gestes) de l'intervieweur ne sont pas neutres, elles peuvent influencer les propos du sujet et de ce fait, freiner l'atteinte du but visé. D'un autre côté, si le comportement corporel de l'intervieweur est en accord avec les mots prononcés, le sujet ne pourra que être porté dans son travail de retour sur l'expérience.

III.3.2.2 La formulation du contrat de communication

L'établissement d'un contrat de communication explicite, passé entre le sujet et l'intervieweur, est visé dès le début de l'entretien. Pour mener à bien un entretien d'explicitation, l'accord du sujet pour participer à l'exercice est obligatoire. Il ne peut être efficace que s'il est accepté par les participants. Ainsi, il est nécessaire de présenter l'exercice comme une méthode qui apporte quelque chose aux deux parties : à la fois à l'interviewé pour comprendre un fait ou une action et à l'intervieweur qui, lui, souhaite aider à ce que la conceptualisation du sujet pour les faits considérés se construise petit à petit.

Tout au long de l'entretien, il est nécessaire pour l'intervieweur de formuler les questions avec de régulières demandes d'autorisation au sujet afin de poursuivre ou préciser le questionnement. En effet, pour alimenter la relation de confiance, il est important de montrer en l'explicitant que son avis et ses ressentis sont pris en compte, même de façon discrète. Le fait d'indiquer au sujet que « son engagement n'est pas obligatoire, qu'il est basé sur du volontariat et que tout refus de sa part sera respecté » permet d'asseoir la fiabilité de la parole de l'intervieweur. De plus, comme le souligne Vermersch, il faut prendre en compte que « la situation d'entretien est un type de conversation particulière dans laquelle la dissymétrie des rôles fait que l'intervieweur peut être à l'origine de nombreuses sollicitations et contraintes ». Par conséquent, il montre combien est primordial que l'intervieweur s'adapte au comportement de l'interviewé : respecter son rythme de parole, adapter le ton de sa voix, considérer la gestuelle du sujet qui parle sans le vouloir.

III.3.2.3 Les relances de l'intervieweur

Lors d'un entretien, la dynamique de la conversation est assurée par les relances de l'intervieweur qui détient seul, la direction à suivre et vers laquelle il souhaite amener le sujet. C'est un véritable exercice d'aiguillage dont Vermersch définit différentes fonctions : initialiser, focaliser, élucider et réguler. Elles sont à manier selon la situation de dialogue pour ne pas perdre de vue l'objectif à atteindre :

« - au début, ou après une interruption, initialiser l'échange de manière à orienter l'activité et instaurer la communication ;

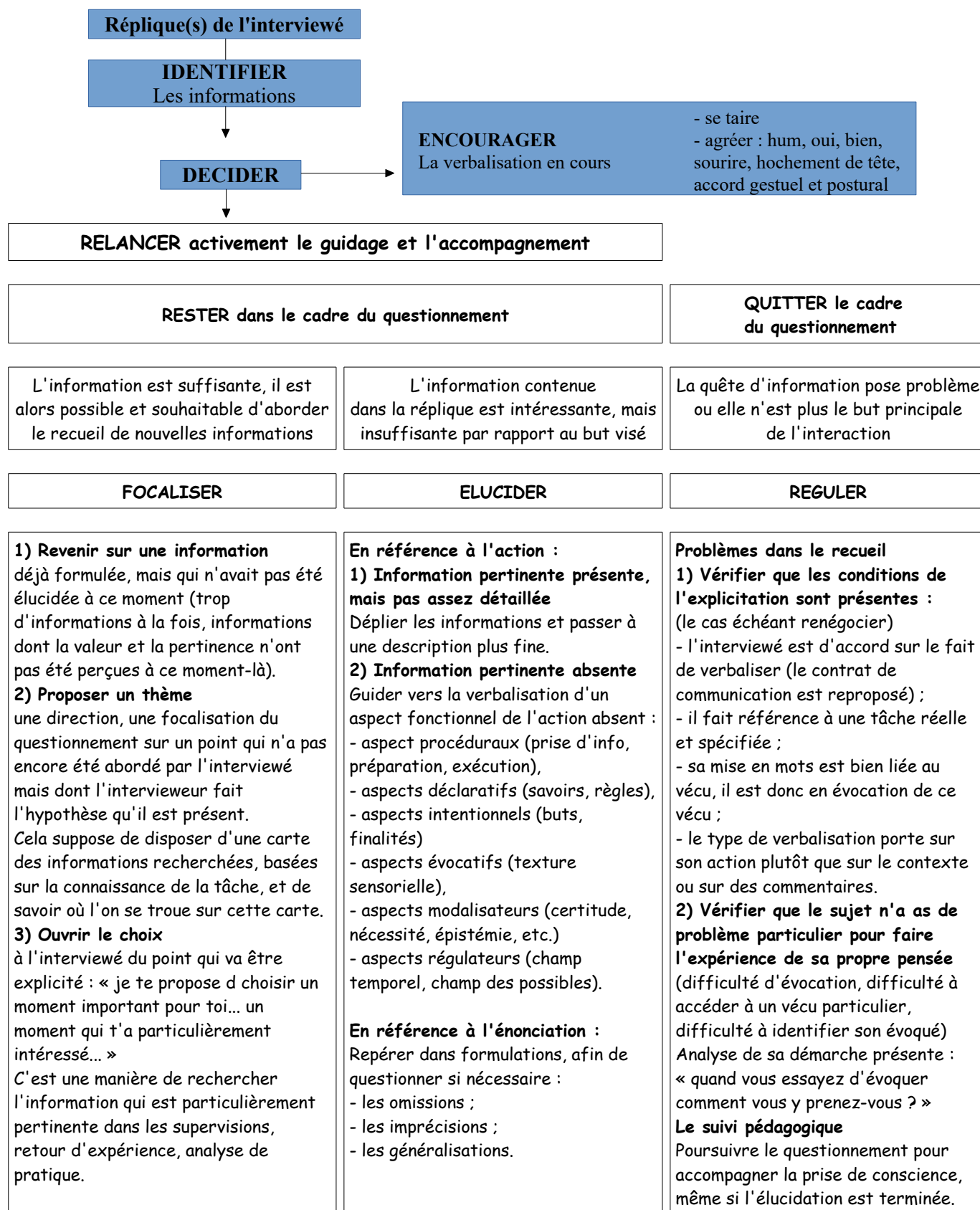
- dans certains types d'échanges (*feed-back*, supervision, retour sur l'expérience), le domaine de questionnement potentiel est immense, aussi il peut être nécessaire de *focaliser*, c'est-à-dire de rechercher avec l'interviewé le moment, le point particulier qui sera l'objet d'échange ;

- quand ces premières fonctions sont assurées, il est alors possible d'élucider, c'est-à-dire mettre à jour le déroulement de l'action à un degré donné de finesse de la description, à un degré déterminé de la complétude, en fonction du respect de l'éthique professionnelle et de la cohérence des buts poursuivis ;

- à tout moment, mais particulièrement dans la mise en place du début d'échange, ou de manière générale dans toute situation où les conditions ne sont plus repliés : *réguler* l'échange de manière à assurer le respect de ses conditions permettant la verbalisation de l'action.

Le tableau [ci-après] résume les fonctions des relances dans l'entretien d'explicitation, il montre les prises de décisions à opérer entre focaliser, élucider si c'est possible et pertinent, sinon réguler autant que nécessaire (la fonction d'initialisation qui amorce l'échange n'est pas représentée). » (Vermersch, 2014)

tableau : Classification fonctionnelle des décisions de relance (Vermersch, 2014)



Pour viser efficacement l'objectif de l'entretien d'explicitation, Vermersch insiste sur le fait que l'intervieweur doit éviter les formulations de questions sous formes d'alternatives. En effet, ce type de questionnement comporte trop de risques de gêner le sujet et pourrait l'empêcher de prendre conscience de son propre fonctionnement. Il y a de fortes chances que le sujet soit tenté, bien qu'inconsciemment, de répondre de manière à satisfaire l'intervieweur. Le fait est qu'en formulant des alternatives, l'intervieweur se voit dans un mécanisme d'interprétation des dires du sujet, au-delà même de ce que le sujet a peut-être voulu exprimer. L'intervieweur peut également par ce procédé de questions être tenté d'inventer la réalité de l'autre, d'extrapoler ce qu'il entend. Cela ne se ferait qu'en faisant référence à sa propre expérience et en en projetant son propre fonctionnement. La recherche de vérité pour le sujet est alors biaisée puisqu'elle serait orientée par le vécu de l'intervieweur alors que, rappelons-le, l'entretien d'explicitation ne se centre que sur le sujet. Par l'utilisation de relances sous formes d'alternatives, les réponses sont involontairement influencées par l'intervieweur et, de fait, elles ne proviennent pas uniquement de l'expérience profonde du sujet lui-même. L'exercice n'est alors pas satisfaisant et ne permet pas au sujet de s'auto-informer et de prendre conscience de sa propre cognition.

III.4 Conclusion sur la dimension relationnelle de l'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation, pour être efficace, doit se dérouler dans un climat de confiance qui se construit à partir d'un contrat de communication explicite et se prolonge grâce à des attitudes pédagogiques qui prônent l'écoute et le respect de la parole de l'autre ainsi que de ses prises de position. L'intervieweur accompagne et guide l'interviewé dans la description d'une action propre à une situation passée afin de lui permettre de prendre conscience de sa manière de fonctionner à ce moment-là. Il cherche, par la conduite d'un tel entretien, à ce que le sujet élabore une pratique ou une attitude adéquate, qu'il se l'approprie ou qu'il l'améliore. « Cet accompagnement s'appuie sur le postulat d'éducabilité métacognitive et donne toute sa place à la singularité et à la parole de l'apprenant. » (Balas-Chanel, 2002)

Partie IV : Travail expérimental

IV.1 Méthodologie de recherche

Les entretiens d'explicitation que j'ai réalisés se sont déroulés à la fin durant le mois de décembre 2016, auprès de quelques élèves. Il s'agissait d'identifier au préalable, avec le concours des professeurs principaux par messagerie électronique, les élèves potentiellement nécessitant une aide scolaire. Je me suis intéressée précisément à ceux qui, malgré la ou les recommandations de leurs professeurs principaux pour bénéficier de l'existence du pôle d'accompagnement scolaire du lycée, ne s'y rendent pas. Le souci d'avoir une population d'étude représentative des filières comme des niveaux ne me paraissait pas nécessaire car les réponses ne devaient pas être en lien avec leur âge ou leur orientation scolaire. Du moins, ce n'est pas ces paramètres qui me semblaient intéressants d'étudier ici mais bien de discerner des éléments qui ont tendance à limiter les jeunes dans leur fréquentation de ce lieu d'accompagnement. En effet, j'ai focalisé mon étude sur les élèves qui se sont déjà rendus à l'accompagnement scolaire mais qui depuis peu, n'y vont plus. Les entretiens d'explicitation ont donc eu pour objectif d'identifier les éléments qui influencent ces jeunes en difficulté jusqu'à les empêcher même d'y retourner.

Les entretiens se sont effectués au sein du lycée où se déroule mon année de stage en vue d'une titularisation. Ce lycée d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) se situe dans le département des Hautes-Alpes, en zone périurbaine (à 3km du centre ville de Gap) et accueille des adolescents principalement de ce département mais également des départements limitrophes (Alpes-de-Haute-Provence, Isère, Drôme) et parfois plus éloignés de la région Provence-Alpes-Côte-d'Azur (PACA) comme les Bouches du Rhône. Ainsi nous dénombrons 130 élèves internes quotidiennement. Il apparaît donc pertinent de voir la présence d'un pôle d'accompagnement scolaire dans ce lycée afin de soutenir les jeunes dans

leur formation et les amener à leur réussite scolaire.

Les entretiens d'explicitation ont été menés individuellement, dans la salle réservée aux internes le soir en période scolaire, salle que les élèves du lycée fréquentent après le dîner pour travailler en groupe, jouer à des jeux de société ou encore pour y pratiquer de la musique. J'ai volontairement recherché un espace éloigné de leur quotidien diurne, pour se distancer des cours et de ma fonction de CPE. En effet, ce paramètre est essentiel pour favoriser de bonnes conditions de neutralité lors de l'entretien. Toute influence liée au statut de chacun, au rapport au lieu de chacun est à atténuer car elle peut nuire au déroulement de l'échange (Choquet, Héran, 1996). De plus, j'ai choisi cet espace car il apporte le calme indispensable à la réalisation et à la bonne conduite d'un entretien. J'ai soigné mon approche vers les jeunes que j'ai sélectionné en ne fixant ni une date ni une heure de rendez-vous, afin de solliciter leur coopération. Je souhaitais avant tout autre chose, qu'aucun stress, aucune anxiété ni de pression soient générés chez eux. Il est nécessaire de créer rapidement une atmosphère de confiance, où aucun jugement n'est porté. Il faut s'y attacher dès la rencontre afin d'encourager le jeune dans sa prise de parole et dans son implication personnelle. Ainsi j'ai préparé, voire imaginé, à chaque fois, la provocation de la rencontre, en examinant leur emploi du temps et leur temps libre. Je me suis positionnée à des endroits, à des instants précis où nécessairement elle pouvait avoir lieu.

L'échange lors d'un entretien d'explicitation repose sur un double objectif : d'une part de faire prendre conscience au jeune sa façon de procéder et d'une autre part, de permettre à l'éducateur de comprendre des mécanismes réflexifs employés à un moment précis (Vermersch, 2014). L'entretien d'explicitation s'intéresse au vécu de l'action, et plus précisément à la manière dont l'action à un moment précis a été exécutée. L'important est de faire revivre à l'élève l'instant qui me préoccupe dans le but de reconstituer la structure de l'action. Quand l'élève est mis en situation d'évocation, les données recueillies sont authentiques et personnalisées (C.Martinez).

Les entretiens, dans un souci de déperdition ont été enregistrés avec l'approbation des élèves. Les bandes-son, qui sont restées confidentielles durant tout le travail de recherche, sont désormais effacées. J'ajoute également que j'ai tenu à informer les responsables légaux des participants de l'exercice mené avec leur enfant. Cet entretien téléphonique a eu lieu une fois l'exercice effectué pour garder l'effet de spontanéité recherché dans cette technique.

IV.2 Les paramètres de la recherche

L'objectif des entretiens d'explicitation que j'ai menés auprès de trois élèves du lycée est de tester mon hypothèse de recherche précédemment formulée. J'ai donc, en utilisant la technique particulière et précise des entretiens d'explicitation, questionné ces élèves sur leur vécu et notamment au moment où ils ont renoncé à se rendre au pôle d'accompagnement scolaire comme ils le faisaient auparavant. En restant la plus distante et la moins intrusive possibles dans leurs souvenirs, j'ai pu obtenir leur(s) ressenti(s).

IV.2.1 Choix des trois élèves : Louise, Amandine et Nathan

Le choix des sujets interviewés s'est porté sur des élèves détectés comme étant en difficultés scolaires soit par l'analyse du premier bulletin trimestriel soit par la connaissance d'un quelconque trouble des apprentissages comme une ou plusieurs troubles « dys ».

Je n'ai choisi que des élèves internes, qui, présents toute la journée dans l'établissement, sont susceptibles de bénéficier du dispositif plus facilement que les élèves demi-pensionnaires. En effet, les élèves internes, bien qu'autorisés à sortir de l'établissement quand ils n'ont pas cours en journée, peuvent profiter de la totalité des plages horaires d'ouverture. Le pôle d'accompagnement scolaire, en libre accès, est à disposition des élèves

tous les matins de 9h à 12h15 et les après-midi de 13h à 19h (19h étant la fin de l'heure d'étude obligatoire pour les élèves internes).

Pour faire cette sélection, je me suis tournée dans un premier temps vers les professeurs principaux de toutes les classes du lycée pour obtenir une liste d'élèves à qui le dispositif d'accompagnement scolaire avait été plus particulièrement conseillé. Puis, dans un second temps, je me suis renseignée auprès de la personne qui est chargée de tenir le pôle d'accompagnement scolaire afin de connaître les élèves qu'elle, bien qu'ils aient été invités à le fréquenter, ne voit pas ou plus. Son avis était important car c'est bien elle, la personne la mieux placée pour être au fait de la fréquentation de ce lieu et notamment de l'usage que les adolescents en font depuis le début de l'année. Ainsi, une dizaine de noms ont été identifiés mais j'ai fait le choix de ne m'entretenir qu'avec trois élèves afin de préserver le côté exceptionnel de l'exercice. En effet, à mon sens, la multiplicité des entretiens pourrait affecter leur déroulement et la sincérité des confidences délivrées. Il aurait été probable que les élèves interrogés dans les premiers temps, parlent autour d'eux de mon travail d'exploration. Les suivants auraient donc pu se préparer à un éventuel entretien en songeant à des réponses toutes faites ou en s'appropriant les dires des autres. voire ils auraient pu appréhender ce type de tête-à-tête voire le redouter. En effet, un entretien d'explicitation n'est pas si simple à comprendre et vivre pour les interviewés. Je pense donc si j'avais fait le choix d'accroître le nombre d'entretiens, les conditions nécessaires à la conduite et à la réalisation des entretiens d'explicitation auraient été mises à mal et mon recueil de données en aurait été fragilisé.

De plus, pour créer un panel avec des formations scolaires et/ou des niveaux différents, que je me suis arrêtée sur trois élèves :

- Louise, élève de terminale professionnelle « Services Aux Personnes et Aux Territoires » (SAPAT) ;
- Amandine, élève de 2nde professionnelle SAPAT ;
- Nathan, élève de 2nde générale et technologique (GT).

IV.2.2 Mise en œuvre des conditions de réalisation des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans la salle de détente ou de travail au niveau de l'internat, pièce vaste qui est aménagée de trois façons différentes (banquettes , tables de travail, tables hautes avec chaises hautes). Cette pièce me semblait idéalement placée pour instaurer une atmosphère particulière où la prise de parole des adolescents peut être facilitée et où la confiance peut s'établir plus rapidement. En effet, cette pièce permettait de trouver des certaintes intimité et neutralité nécessaires au bon déroulement des entretiens.

Son accès n'étant pas autorisé durant la journée, la pièce est protégée des flux massifs et bruyants favorisant ainsi le calme nécessaire pour se remémorer un instant personnel précis. Géographiquement, elle est distante des salles de classe régulièrement fréquentées. Ainsi, sa localisation dans l'établissement permet de réduire autant faire ce peut l'évocation des parcours de formation et la réussite scolaire. Elle est également éloignée du bureau des CPE : ce dernier point était important à respecter afin de mettre en place de ce type d'entretiens. En effet, ils sont effectués dans le but d'alimenter mon travail de recherche en tant que stagiaire dont la démarche est bien différente de mon travail au quotidien auprès des apprenants où dans ce cas, mon statut n'a pas à transparaître.

Changer du lieu habituel où les élèves peuvent régulièrement me trouver permet de sortir du cadre institutionnel et tenter de me défaire, durant le temps de l'activité, de l'adulte et du statut que je représente au sein du lycée. De plus, située à l'étage de leurs lieux de vie d'internes avec une disposition spatiale diversifiée, cette pièce autorise le choix du jeune pour s'installer. Ces volontés de conditions visaient évidemment à les mettre à l'aise.

Chaque entretien n'a pas été programmé, dans le sens où les élèves n'ont pas été prévenus à l'avance. Je les ai cherché à l'instant voulu, sachant qu'ils n'avaient pas cours à cette heure-ci. Cette demande imprévue a permis d'obtenir la spontanéité des élèves et ne pas avoir des

réponses construites de toutes pièces. Les entretiens se sont déroulés la porte fermée afin de conserver la confidentialité promise.

Pour garder un maximum d'informations, les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Son utilisation n'a pas semblé déranger les interviewés qui ont rapidement oublié la présence de cet outil de travail.

IV.3 Les résultats de recherche

IV.3.1 Des points observés lors des entretiens

Le premier contact avec les élèves pour les inviter à participer à mon travail de recherche ont été très faciles et tous les trois ont été de suite partants pour répondre à ma requête. Lors de l'entretien d'explicitation, les filles ont montré leur envie de parler de leur vécu et leur intérêt vers la problématique que je propose. Le garçon, lui, a eu plus de difficulté à se livrer.

Il n'y a rien à interpréter quant à l'ordre dans lequel les entretiens d'explicitation ont été menés. Je les retranscris dans le même ordre qu'ils ont eu lieu.

IV.3.2 Le premier entretien d'explicitation : Louise

IV.3.2.1 Connaissances sur le parcours scolaire de Louise

L'élève que je nommerai Louise est en classe de terminale du baccalauréat professionnel « Services Aux Personnes et Aux Territoires » (SAPAT) qu'elle suit depuis trois ans au lycée des Hautes-Alpes après avoir obtenu, dans ce même lycée, un Certificat d'Aptitude Professionnel agricole « Services en Milieu Rural » (SMR) actuellement dénommé « Services

Aux Personnes et Vente en Espace Rural » (SAPVER). Cette jeune doit composer depuis son plus jeune âge avec des troubles des apprentissages (notamment une dyslexie accompagnée d'une dysorthographe). Elle sait combien elle doit travailler pour réussir et s'y tient avec une vigoureuse conviction. Sa maturité profite au sérieux de son travail et à sa régularité.

IV.3.2.2 Contrat de communication passé avec Louise

Afin d'optimiser la spontanéité des confidences données par l'élève, j'ai fait le choix de ne pas la prévenir auparavant de ma démarche de recherche. Son emploi du temps offrait, ce jour-là la possibilité de s'entretenir durant le deuxième créneau de la matinée, à savoir entre 9h10 et 10h15. Je l'ai donc cherchée : d'abord dans l'établissement (hall du rez-de-chaussée, foyer des élèves, salle de permanence, C.D.I., pôle d'accompagnement scolaire) en vain puis, avec l'aide de l'un des assistants d'éducation qui m'a suggéré le coin fumeur, je suis allée voir de ce côté-là. Effectivement, elle y était bien avec deux de ses camarades de classe, au soleil. Je lui ai présenté mon intention de réaliser un entretien avec elle. Voyant chez elle - et chez les deux autres élèves de terminale - un regard interrogateur, je n'ai pas attendu d'être seule avec elle pour développer. Je lui ai donc expliqué pourquoi je souhaitais parler avec elle, en précisant que cette année avait un enjeu tout particulier pour moi. Pour devenir titulaire d'un poste de CPE, chaque lauréat de concours doit suivre une formation universitaire professionnalisante sur plusieurs semaines dans l'année et des périodes de mise en pratique en établissement. J'ai rajouté que c'était pour cela qu'ils ne me voyaient pas tout le temps au lycée et ai fait le lien avec leur parcours de formation qui, lui aussi, inclut des périodes de stage.

Elle m'a semblé très à l'écoute et s'est levée instinctivement pour participer à l'exercice que je lui proposais.

Étant loin du lieu que j'avais choisi pour l'entretien, j'ai dû étoffer mes explications sans trop

en dévoiler. Je me suis donc étendue sur la justification de la salle dans laquelle je l'amenais. Bien que dynamique dans son allure de marche, je la sentais soucieuse de ce qu'il allait se passer. Donc pour la rassurer, je parlais de moi, notamment de mon année d'apprentissage pour être titularisée. Nous sommes finalement arrivées, et, en reprenant notre souffle (deux étages à monter en discutant essouffle bien) je lui ai demandé de s'installer à un endroit où elle se sentira à l'aise pour parler.

Une fois assises, je lui ai demandé si elle était d'accord que j'enregistre l'entretien pour garder intact ses dires. Elle a facilement accepté. D'ailleurs, elle a accepté avant même que je ne précise que l'enregistrement ne serait que pour moi, que personne d'autre n'écouterait la bande et que sa retranscription, ou du moins l'essentiel, restera anonyme dans mes écrits. J'ai ensuite sorti de ma poche le dictaphone prêté par l'établissement et lui ai demandé si elle était prête pour que nous commençons.

J'avoue avoir été moi-même hésitante à la prise de parole, mais voyant Louise concentrée sur l'exercice, je me suis vite reprise.

IV.3.2.3 Extraits de l'entretien d'explicitation avec Louise

(...)

« Formateur : Quand tu disais que tu pouvais ne pas y aller aussi parce que tu avais peur. (Blanc). Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? Quand ça arrive ça.

Louise : Ben.. je ..

F : Qu'est-ce que tu vois autour de toi ?

L : Ben euh, je suis très paniquée, donc du coup j'ai l'impression d'être tout le temps observée.

Et euh, je me sens oppressée. Beh, justement c'est là où j'hésite sur mes décisions : Est-ce que j'y vais ? J'y vais pas ? J'suis beaucoup dans le regret après parce que je me dis : « Est-ce que j'aurais dû y aller ? » ou « est-ce que j'ai bien fait ? 'fin, le choix que j'ai fait là est-ce qu'il est bien ? ». J'suis très dans ... je culpabilise beaucoup.

F : Et justement, quand tu sens que tu es observée, il y a du monde autour de toi ?

L : Euh .. (rires) Ya des gens oui (rires).

F : Toujours ?

L : Oui.

F : Ouais... Et ils font partie de la même classe que toi ?

L : Non, c'est des gens du lycée.

F : D'accord, donc tu ne les connais pas forcément ?

L : Je ne les connais pas forcément.

F : Mais tu te sens observée.

L : C'est souvent. J'suis, j'suis comme ça. Je me sens souvent observée, tout le temps. Même si les gens ne me regardent pas forcément, j'me sens observée, c'est comme ça. Le fait qu'il y ait la foule, le monde. Je suis quelqu'un de très stressée.

F : D'accord.

(pause)

F : Et qu'est-ce que tu pourrais faire pour te dire : « ben non, on ne me regarde pas en fait ».

L : Ben j'essaye de beaucoup travailler. Ca fait deux ans justement ben que je travaille ça. Et bon, ya des moments où j'arrive à passer outre et je fais ce que j'ai envie de faire. Mais euh.. le plus souvent, c'est souvent un échec. 'Fin.. euh, je me prive beaucoup par rapport aux gens en fait.

F : C'est-à-dire ? Explique-moi ça. Qu'est-ce que ça veut dire ?

L : Euh, imaginons, par exemple, j'y vais tous les mardis à l'accompagnement scolaire. Ben, imaginons, ya des moments où je vais me dire je vais pas y aller parce que, je sais pas, il y a telle personne, y a ces gens là, donc j'y vais pas. Alors je vais me priver moi-même pour les gens en fait. Et jsuis comme ça dans la vie de tous les jours en fait.

F : Des personnes particulières ?

L : Non, non, pas particulièrement. Euh, je sais pas, c'est (rires gênés)... Je ne me comprends pas forcément donc...

F : C'est la peur de la foule alors ?

L : J'ai fait.. 'fin..., j'ai travaillé beaucoup sur ça, et aujourd'hui j'arrive un peu mieux et après bon, j'ai quand même de la chance d'être dans le lycée où on est pas nombreux donc euh.. c'est quand même plus facile mais euh.. (soupires) c'est quand même dur. »

(...)

IV.3.2.4 Compte rendu de l'entretien avec Louise

Louise est une jeune fille qui doit composer depuis son plus jeune âge avec des troubles de l'apprentissage. Elle passe beaucoup de temps à travailler pour réussir à faire tout ce qui est demandé par les enseignants. Elle avoue qu'elle se « prive » souvent de sorties avec ses amies « pour pouvoir faire son travail scolaire et ne rien regretter ». Elle souhaite bien faire et

essaie de cacher le plus possible ses difficultés.

Ainsi, avec tous les efforts qu'elle a fourni depuis le début de sa scolarité, Louise s'est créé des méthodes personnelles de travail. Mais parfois, elle a dû mal à travailler seule car elle ne trouve pas les réponses à ses questions pour comprendre au mieux les cours et c'est pour cela qu'elle fréquente le pôle d'accompagnement scolaire. La présence d'une personne qui aide à avancer est importante à ses yeux. Cependant depuis quelques semaines, elle y va de moins en moins. Elle explique qu'en plus de ces difficultés d'apprentissages, elle doit faire face à son agoraphobie qu'elle apprend d'années en années à gérer. Très sensible et appliquée, Louise conçoit aujourd'hui, arriver bien plus facilement à surmonter ses peurs, **peurs principalement du regard des autres**. Mais cela n'est pas sans succès.

Elle avait l'habitude d'aller à l'accompagnement scolaire le mardi soir durant l'étude organisée sur le temps de l'internat, c'est-à-dire de 17h45 à 19h. C'est un moment où nombreux sont les élèves qui y vont. Ce pôle, me semble-t-il, apparaît comme une alternative à l'étude - en chambre ou en salle - exigée comme individuelle. Avec ce dispositif, Louise reconnaît qu'une aide ponctuelle peut être apportée et peut donner un sentiment d'efficacité momentané. Cependant, depuis quelques semaines, elle redoute cette plage horaire, et plus précisément, le moment où elle doit entrer dans la salle. Bien qu'elle apprécie la présence d'un tel dispositif dans un lycée et qu'elle y reconnaisse un côté « essentiel et précieux » - « on se sent aidés » a-t-elle dit - A. doit fournir un effort personnel trop important pour y aller. La pression en elle est parfois trop difficile à surmonter au regard des « coups de pouce » qu'elle y trouve.

IV.3.2.5 Conclusion de l'entretien d'explicitation avec Louise

Il est intéressant de retenir de cet entretien d'explicitation la difficulté que rencontre Louise pour entrer dans un groupe. L'adolescent est en quête d'une identité qu'il construit

petit à petit par la présence de son entourage (famille, pairs) mais, vulnérable, il éprouve des difficultés à gérer ses émotions. Cette gestion est d'autant plus difficile qu'elle est à la vue de tous.

Ce ressenti va au-delà du dispositif d'accompagnement scolaire mais, on le voit, il empiète et impacte l'envie d'aller chercher de l'aide auprès de ceux qui la propose de façon formelle.

IV.3.3 Le deuxième entretien d'explicitation : Amandine

IV.3.3.1 Connaissances sur le parcours scolaire d'Amandine

L'élève que je nommerai Amandine est en classe de seconde du baccalauréat professionnel SAPAT. Elle provient d'une troisième générale, classe terminale de ses années collège durant lesquelles elle a dû composer avec une dyslexie bien prononcée.

Je me suis intéressée à Amandine car la personne de l'accompagnement scolaire m'a indiqué qu'elle ne l'avait pas vue depuis quelques semaines à l'accompagnement scolaire, que ce soit durant le créneau horaire où elle est prévue (je précise que la venue des élèves n'est pas obligatoire, elle est volontairement basée sur le volontariat de l'élève) ou durant la journée. De plus, elle a décrit Amandine comme étant une adolescente à forte personnalité, la sollicitant très - trop - fréquemment. Pour elle, Amandine ne fait pas l'effort de chercher par elle-même la solution à un exercice par exemple et montre beaucoup d'impatience. Elle semble avoir une haute opinion d'elle-même, attendre beaucoup des autres et ne pas se remettre en question, notamment dans son rapport au travail et à sa réussite scolaires.

IV.3.3.2 Contrat de communication passé avec Amandine

En visionnant l'emploi du temps de la classe d'Amandine, je me suis aperçue qu'elle n'avait pas cours en deuxième partie de matinée, c'est-à-dire entre 10h15 et 12h15. Avant de partir à sa recherche, j'ai vérifié qu'elle s'était inscrite à la restauration. Comme s'était le cas, je me suis dit que le temps était trop court pour aller en centre ville et que donc, elle ne pouvait que être dans l'établissement. Et effectivement, je l'ai très vite trouvée. Elle était assise sur des fauteuils placés pour les élèves dans le hall, tout près de camarades de classe mais, avec des écouteurs sur ses oreilles, elle s'était coupée de la relation sociale. D'ailleurs quand je me suis approchée d'elle, Amandine a eu un temps de réaction non négligeable avant d'enlever ses écouteurs pour entendre ce que je voulais lui dire.

Je lui ai d'abord demandé si ça allait afin d'établir sereinement le dialogue, puis je lui proposé de participer à un travail de recherche que je suis en train de mener dans le but de valider mon année de stage. Elle manquait clairement d'entrain mais je n'ai pas abandonné pour autant. Je me suis servi du fait qu'elle avait du temps libre pour venir discuter de l'accompagnement scolaire qui existe au sein du lycée. Elle m'a répondu qu'elle n'y allait pas : c'est justement cela qui m'intéressait ! Alors j'ai sauté sur l'occasion, et avec un dynamisme surjoué je lui ai montré que c'était précisément ce point que je voulais comprendre avec et/ou grâce à elle et que j'étais curieuse d'entendre son point de vue. J'ai rajouté que le fait d'entendre son vécu en tant qu'élève du lycée agricole, alimenterait mes recherches et donc qu'elle m'aiderait dans mon travail. Elle s'est alors levée et m'a suivi vers le lieu que j'avais choisi. Dans les escaliers qui mènent à la salle, je lui ai expliqué pourquoi j'avais choisi cet endroit et que si elle en voyait un autre plus approprié, dans lequel elle se sentirait bien voire mieux, il ne fallait pas qu'elle hésite. Elle ne m'a pas répondu de suite mais d'une faible voix elle a finalement validé la salle et nous y sommes entrées. Elle s'est dirigé vers les tables sans même que je lui propose de choisir. Je n'ai pas voulu en rajouter pour ne pas lui faire penser à autre chose qu'au sujet de l'entretien - le fait qu'elle ne va plus à l'accompagnement scolaire - que j'allais lui représenter.

J'ai abordé également la présence du dictaphone que je souhaitais utiliser pour me souvenir de façon précise de ses mots et son accord a été automatique. Aucune gêne n'est apparue de sa part et nous avons commencé.

IV.3.3.3 Compte rendu de l'entretien d'explicitation avec Amandine

Amandine est une élève diagnostiquée dyslexique depuis très jeune. Elle a besoin de beaucoup de concentration et de temps pour assimiler les notions vues en classe. Pour cela, avec la volonté forte de ses parents de la soutenir dans les efforts qu'elle doit fournir, elle a bénéficié de cours particuliers en moyenne deux fois par semaine depuis la classe de sixième. Elle dit « en avoir besoin pour me rassurer » car selon elle, elle peut se « débrouiller seule, pas comme d'autres ». Habitée donc à avoir un **accompagnement individuel et personnalisé**, elle n'apprécie pas de la même manière celui qui est proposé dans le pôle d'accompagnement scolaire.

Amandine est interne et fréquente le pôle le mardi durant l'heure d'étude obligatoire. Or à ce moment-là, nombreux sont les élèves qui y vont. Elle ne trouve donc pas assez efficace pour elle l'aide proposée qui, de fait, elle le reconnaît, « doit satisfaire tout le monde ». Elle dit qu' « il faudrait beaucoup plus de personnes qui aident dans cet endroit pour réussir à faire un exercice en entier ». Elle n'hésite pas à solliciter les autres élèves présents les mardis soirs mais, eux aussi étant en difficulté, « ça n'avance pas ». Elle préfère donc travailler en chambre où elle y obtient l'aide ponctuelle et suffisante de ses colocataires pour avancer dans ses exercices à effectuer mais également le calme nécessaire pour se concentrer. Elle rajoute en effet que sa concentration est fragile et que pour réussir à la maintenir, elle a besoin d'être isolée ou du moins d'être en petit comité. C'est d'ailleurs le cas au soutien de mathématiques qu'elle accepte de suivre les lundis soirs où seuls cinq élèves (au maximum) sont présents avec un professeur qui leur « explique bien ». A l'accompagnement scolaire, la présence d'autres personnes la distrait et le fait qu'ils ne

travaillent pas tous la même chose la disperse et favorise son agitation.

De plus, lors de l'entretien, un sentiment de ségrégation des « gens à problème » a ressurgi. Pour elle, tous ceux qui vont à l'accompagnement scolaire sont des « élèves handicapés ». Elle a effectivement subi ce type de remarques blessantes durant ses années collège, notamment par le biais de dispositifs mis en place pour les élèves avec des aménagements d'épreuves. Par exemple, se souvient-elle, le fait que ceux qui avaient un tiers temps étaient placés au fond de la salle ou encore que les sujets étaient imprimés sur des papiers de couleur « pour les différencier des autres ». Elle semble avoir de mauvais souvenirs liés à ses troubles des apprentissages. Aujourd'hui reconnaît-elle, « on est plus grand, on ne se moque plus pour ça ». Mais vraisemblablement, la plaie n'est pas totalement cicatrisée.

IV.3.3.4 Conclusion de l'entretien d'explicitation avec Amandine

A travers cet entretien d'explicitation, l'impact du passé est remarquable. Le fait d'avoir mal vécu certaines situations étroitement liées à ce que l'individu représente génère un malaise dont il est difficile de se défaire. L'adolescent chahuté par la rapidité de son quotidien a de la peine à prendre du recul. Les remarques blessantes du passé sont ancrées dans la tête du jeune et de fait, celui-ci les vit encore. Dans un nouvel environnement, il rejette les stéréotypes qu'il a subi et fuit tout détail qui rappellerait le passé.

De plus, nous notons le souhait de l'adolescent de trouver à travers ce pôle d'accompagnement scolaire, une aide individualisée et rapide. Nous entendons ici nettement, le besoin d'attirer l'attention sur soi pour se valoriser et prendre confiance en soi.

IV.3.4 Le troisième entretien d'explicitation

IV.3.4.1 Connaissances sur le parcours scolaires de Nathan

L'élève que je nommerai Nathan est un élève de seconde générale et technologique (GT) qui redouble son année de seconde. L'année passée il a été inscrit dans deux établissements successivement. L'interruption de sa scolarité un temps, bien que bref, et le fait d'avoir changé de lycée en cours d'année, a permis à Nathan de repenser son orientation. Il a ainsi fait le choix, avec l'accord de ses parents, de venir au lycée agricole des Hautes-Alpes, notamment pour l'option sportive (ski/montagne).

Nathan est un élève toujours correct avec les adultes en dehors de la classe, qu'ils soient enseignant, membre de l'administration ou agent. En classe par contre, il se fait constamment remarquer par son attitude désinvolte, démotivée et imprévisible. Il a montré certaines capacités à des instants mais son manque de régularité ne permet pas d'évaluer ses possibilités de progression. L'accompagnement scolaire serait pour lui un moyen de redynamiser son travail, retrouver (trouver peut-être) un rythme de travail et, de ce fait, d'améliorer ses résultats. Cependant, sa motivation lui fait défaut.

IV.3.4.2 Contrat de communication passé avec Nathan

Malgré ses heures de permanence en fin de matinée, Nathan est resté introuvable, à deux reprises, dans le lycée et ses proches alentours. Étant donné que j'effectuais les entretiens avec les deux autres élèves, j'ai informé les assistants d'éducation présent de ma volonté de parler à Nathan. Et c'est donc grâce à l'un d'entre eux que j'ai pu l'intercepter. En effet, l'assistant d'éducation lui a demandé de rester non loin du bureau de la vie scolaire parce que je le cherchais. Je suis arrivée peu de temps après ce moment-là mais fort de son dynamisme et grâce à sa difficulté à canaliser son énergie, je l'ai croisé sur mon chemin (entre internat et la vie scolaire) alors même qu'il venait à ma rencontre.

Je lui ai montré que j'étais ravie de le trouver et que j'avais besoin de lui pour alimenter mon travail de recherche. N'ayant même pas cherché à en savoir plus, il m'a dit qu'il était d'accord mais qu'il avait peu de temps car sa mère allait venir le chercher à la sonnerie. Il était à peine midi ; il nous restait donc quelques quinze minutes pour discuter. Nous sommes allés d'un pas décidé dans la salle que j'avais choisie pour effectuer l'entretien, et, une fois entrés je lui ai demandé s'il connaissait cette salle et s'il l'aimait bien. Il m'a répondu positivement mais sans réel entrain. Je lui ai proposé de choisir l'endroit où il voulait que nous nous installions et il a choisi les fauteuils confortables de la salle, loin de tables de travail.

Pris par le temps, je lui ai présenté le dictaphone qui allait me servir pour me remémorer nos échanges et lui ai demandé si ça le dérangerait. Il m'a dit qu'il s'en fichait et que ça ne le dérangeait pas. J'ai rajouté que personne d'autre que moi n'aurait accès à l'enregistrement et que, même, une fois que je m'en serais servi, j'effacerai tout. Il a hoché de la tête avec un « ok » sec.

Je lui ai demandé si on pouvait y aller et que j'attendais son top départ. Ce qu'il a fait après un petit silence.

IV.3.4.3 Compte rendu de l'entretien d'explicitation avec Nathan

(manque de motivation) Cette dernière se reflète durant l'entretien d'explicitation mené avec lui car il n'a eu de cesse de dire « je ne me souviens plus, « je ne sais pas ».

Il s'est déjà rendu au pôle d'accompagnement « pour voir » selon ses mots. Impossible de savoir ce qu'il y a ressenti, vécu et même fait. Il n'a pu décrire aucun aspect de sa seule et unique visite. Aucun souvenir de ce moment ne semble lui être revenu.

IV.3.4.5 Conclusion de l'entretien d'explicitation avec Nathan

Il est difficile de retenir quelque chose de cet entretien d'explicitation sans interpréter son attitude. Malgré son envie de répondre à ma demande, Nathan n'a finalement pas participé à l'exercice de remémoration. Doit-on y voir une mauvaise volonté, une réelle difficulté à se souvenir, ou l'envie de montrer son manque d'intérêt pour sa scolarité ?

IV.4 Discussion

IV.4.1 La technique de l'entretien d'explicitation

Nous l'avons vu l'entretien d'explicitation nécessite de soigner les conditions dans lesquelles il va avoir lieu ainsi que la conduite. En effet, la personne qui mène l'entretien doit rester neutre, distante pour permettre au sujet de parler librement, sans ressentir aucune influence. Il faut en premier lieu, tenter de faire oublier le statut que l'on revêt au sein de l'établissement. Même si je suis une personne de passage (le statut de stagiaire implique cela malheureusement), mon titre de CPE et mon travail en étroite collaboration avec ma conseillère professionnelle, CPE elle aussi, font que les élèves ont du mal à se livrer entièrement. Peut-être en serait-il autrement si l'exercice était réitéré un peu plus tard dans l'année.

En même temps que la position de retrait que l'intervieweur se doit d'installer pour favoriser la mémorisation du jeune, il doit réussir à établir avec lui une relation particulière afin qu'il se sente en confiance et puisse se concentrer pleinement sur l'objet de l'entretien, c'est-à-dire son vécu à un moment précis. Il doit réussir à canaliser la parole du sujet sur une action

précise vécue et cela n'est pas évident car l'interviewé a tendance à dériver sur des sujets sur lesquels il est à l'aise. En effet, il est nettement plus simple et rassurant de parler de choses que l'on connaît, que l'on a déjà analysées. Je fais notamment référence à Louise qui, durant l'entretien d'explicitation, me dévoile son agoraphobie. Je pense qu'elle s'est autorisée à en parler car elle travaille dessus avec une professionnelle depuis quelques années. Lucide des progrès qu'elle a déjà réalisés, elle se permet d'aborder ce sujet encore fragile car elle sent en elle son pouvoir et ses capacités de changement. Je tiens à dire néanmoins que climat de confiance qui a pu s'installer durant cet entretien, a certainement participé à l'expression de cette difficulté.

Alors que les relances de l'intervieweur visent à recadrer l'échange sur l'objet précis de l'entretien, elles m'ont semblé briser les élans d'expression du jeune et leur donner une impression de jugement de l'adulte. Elles ont d'ailleurs été souvent suivies d'un silence où la réflexion du jeune me paraissait se mettre en place. Or ce que l'on recherche est la spontanéité, l'honnêteté et la vérité pour progresser dans sa prise de conscience. Ce détournement peut également traduire à certains moments que c'est délicat et trop dur de se confronter à leur profonds sentiments, de se replonger dans une situation qui n'a pas forcément été bien vécue. Notons, tout de même que cette pratique de l'entretien d'explicitation n'est pas habituelle et qu'elle peut générer une déstabilisation.

L'impression de jugement de l'adulte que le jeune peut ressentir est d'autant plus forte que l'adulte en présence revêt d'ordinaire une autorité statutaire sur lui. Malgré mes connaissances et le fait que j'ai conscience de l'autorité que j'incarne, je le répète, il est difficile de réussir à atténuer voire d'effacer un temps, cette figure institutionnelle dans la tête du jeune. Je suis bien consciente que le fait d'explicitier le cadre de formation universitaire dans lequel se place l'entretien ne suffit pas faire oublier ma profession et le rôle que j'ai dans l'enceinte de l'établissement.

Une sensation de jugement a pu s'immiscer avant même que les entretiens ne démarrent. Les élèves ont pu penser qu'ils n'étaient pas comme les autres puisque je les ai choisis pour

échanger sur leurs pratiques et sur leur rapport au dispositif d'accompagnement scolaire présent et proposé dans l'établissement, Cet choix, pas si sélectif pourtant, a pu développer une certaine méfiance chez les élèves en question. Et pour se protéger, un jeu de rôle a pu se mettre en place à mon insu.

Pour répondre aux pressions sociétales qui imposent de donner une belle image de soi, il se pourrait que les élèves se soient construit un personnage, ou du moins qu'ils se soient inventé ou qu'ils aient emprunté à des camarades des caractéristiques ou traits de personnalité. La désirabilité sociale (qui provoque un jeu d'image) est forte notamment pour les adolescents qui se cherchent et se construisent dans le regard des autres pour finalement s'affirmer petit à petit. Il se peut qu'Amandine ait adopté cette attitude lors de l'entretien. En effet, elle a exprimé la difficulté qu'elle avait eu au collège à accepter sa dyslexie, dyslexie qu'elle voyait resurgir de partout (dans les dispositifs mis en place par les enseignants, dans les pratiques différenciées pour les élèves ayant un trouble des apprentissages et dans les remarques de ses camarades de classe). Elle m'a semblé imprégnée de cette image et la subir. Concernant Louise, elle a exprimé le sentiment d'être regardée et jugée en permanence.

A cela s'ajoute un autre phénomène. Celui du rôle du langage dans le processus de la pensée. Ligotsky a montré que les mots ont une charge sociale et culturelle forte. On entend d'ailleurs souvent « les mots ont dépassé ma pensée » lorsque la personne se rend compte de ce qu'il vient de dire. Pris par les mots, il peut être tenté de produire des phrases tout faites ou d'en emprunter à d'autres pour compléter ses propos et en donner du relief.

Les mots précédant la pensée, il se peut alors que la pensée se construise autour de ce qui vient d'être dit au lieu de verbaliser l'implicite. L'exercice de l'entretien d'explicitation vise à favoriser la verbalisation mais il faut rester critique quant aux propos confiés par l'interviewé. Telle qu'est imposée la démarche, elle peut permettre de prendre conscience de la manière dont on agit et de ce que l'on ressent à ce moment-là mais elle peut également amener le sujet à se créer un personnage et dire des choses qu'il ne pense pas.

Ce qu'il se passe dans un entretien est difficilement maîtrisable car le sujet, autre à soi, intériorise depuis sa tendre enfance les exigences de l'École, des adultes et par combinaisons des éducateurs. Il faudrait une formation appuyée, complète et des mises en situation régulières pour que la réalisation de l'entretien d'explicitation puisse porter ses fruits.

L'exercice de l'entretien d'explicitation a néanmoins été important pour me forcer à perdre l'habitude d'interpréter ce que est dit par l'autre. Il faut laisser le jeune s'exprimer et dire ce qui le concerne, comment il le vit et ce qu'il en retient. La progression vient de la prise de conscience du sujet sur ses propres actions et fonctionnement. Donc il est important d'amener le jeune à réfléchir et construire ses propres solutions. Ainsi, j'ai cherché à appliquer cela en maîtrisant mes envies de donner des conseils. J'ai plutôt l'habitude de formuler des conseils systématiquement alors que je sais pertinemment qu'il vaut mieux émettre des réserves. Il faut prendre en compte que le jeune peut ne pas être prêt à entendre des recommandations. Notamment dans mon travail de terrain, par le biais d'entretiens d'explicitation, les élèves ne sont pas à l'origine du thème choisi. Ils subissent en quelque sorte l'objet de ma recherche. Ce qui n'empêche pas leur participation sans grandes réticences, Je les remercie d'ailleurs.

IV.4.2 L'accompagnement scolaire

L'accompagnement scolaire est globalement bien perçu par les élèves mais son fonctionnement propre ne semble pas répondre parfaitement aux attentes des jeunes. Ils sont partagés entre le désir d'y faire ses devoirs et celui d'y trouver le cadre nécessaire pour adopter et maintenir une certaine dynamique de travail. Les élèves que j'ai pu interviewer et ceux qui fréquentent régulièrement (du moins en attestant de leur présence à un créneau précis dans la semaine) le pôle d'accompagnement scolaire se rejoignent en disant

qu'ils apprécient l'action de l'accompagnateur et de son intention mais l'aide scolaire qui leur est permis de recevoir ne semble pas les satisfaire pleinement. La taille du groupe freine les possibilités d'être aidé à juste titre, à la hauteur de leurs espérances.

Pour certains, la priorité est de trouver dans ce pôle d'accompagnement scolaire un cadre de travail sérieux qui les oblige à se concentrer et à produire quelque chose. Sans ce regroupement à l'heure d'étude, nombreux éprouvent une réelle difficulté à trouver une motivation. Seul, « cela est quasiment impossible ». Néanmoins, deux d'entre eux expriment une certaine frustration qui reflètent leur volonté de mieux faire, de voir leurs résultats scolaires augmentés tout autant que les appréciations de leurs professeurs. La désaffectation de certains élèves du lycée s'expliquerait donc par le fait que l'écart est trop grand entre ce qu'ils attendent du dispositif et ce qu'ils y trouvent.

De plus, il est important de souligner que le groupe de pairs a une double influence paradoxale sur la fréquentation du lieu d'accompagnement scolaire. Selon la nature et la taille du groupe, il peut avoir une réelle incidence pour créer une motivation : « j'y suis allée avec une copine » ou dissuader : « il y avait trop de monde alors je n'y suis pas allée ». Il semble plus facile de franchir la porte de l'accompagnement scolaire avec quelque(s) un(s) de ses camarades pour se motiver, se rassurer et peut-être ne pas attirer tous les regards sur soi. Cependant, cette manière de faire ne favorise pas l'aide individuelle puisque dans ces conditions le groupe se présente comme un groupe fusionnel dont la demande est uniforme. A contrario, la présence d'autres élèves, probablement extérieurs au(x) groupe(s) auquel le jeune se réfère, semblerait freiner leur élan d'aller - ou du moins de retourner - à l'accompagnement scolaire. Affronter le regard des autres est si difficile qu'ils préfèrent ne pas s'y confronter.

Un autre point semble impacter la volonté de certains jeunes à se rendre à l'accompagnement scolaire. Il s'agit du fait de devoir composer avec la présence permanente d'un

accompagnateur dans la salle de travail. Bien qu'à la fois rassurante et porteuse, sa présence impose une ambiance de travail, un sérieux dans lequel le jeune devra s'intégrer. Cela suppose donc qu'il accepte et qu'il adhère à ce que l'adulte accompagnateur, malgré son image institutionnelle, prescrit pour s'engager dans un changement. A cela s'ajoute évidemment l'idée qu'il faudra fournir des efforts personnels. Pour certains jeunes, le temps d'adaptation à ces principes peut être long mais il faut en respecter le rythme car de cette manière, les engagements ne peuvent être que ceux des jeunes. Leur évolution est d'ailleurs d'autant plus belle qu'elles viennent de la personne qui entreprend de son propre chef des modifications à ces pratiques.

V Perspectives d'exploitation professionnelle

Les dispositifs d'accompagnement scolaire, actuellement situés en dehors de l'École, sont de réels atouts pour les élèves. Donc il me paraît important de les proposer plus souvent au sein même de l'établissement scolaire. Il faut cependant travailler sur certains points pour une meilleure mise en œuvre.

Tout d'abord, pour apporter l'aide attendue par la majorité des élèves, il faudrait augmenter les effectifs des accompagnateurs. Une seule personne, aussi investie et impliquée qu'il soit, ne peut répondre à la demande démesurée. Pour avoir donné des cours particuliers (le soir en semaine, le mercredi ou durant le week end) mais également des cours collectifs (durant les vacances scolaires) à des élèves du secondaire, j'ai pu remarquer combien il était plus aisé d'adapter la séance à une personne puis de lui construire une relative progression. En groupe, il faut trouver un consensus avec les présents pour que l'intention de l'accompagnateur soit comprise et acceptée. Cette démarche, chronophage et incertaine favorise un retard dans la prise d'initiative du jeune mais également dans sa responsabilisation.

Ensuite, il faudrait permettre aux élèves de s'engager sur des créneaux horaires précis chaque semaine pour créer des repères et favoriser une certaine organisation dans ses devoirs. L'anticipation et la préparation de leur venue pourraient être améliorées. De plus, imposer une présence en journée (sur des temps de permanence) permettrait d'éviter les regroupements de plus de dix élèves lors de l'étude du soir et ainsi d'augmenter les temps de travail personnalisé. Aujourd'hui, utilisée comme une alternative à l'heure d'étude individuelle imposée chaque soir par les élèves, l'accompagnement scolaire atteint ses limites au LEGTA.

Après avoir donné des années de cours particuliers (principalement à des lycéens), je souhaiterais participer dans mon prochain établissement à un dispositif d'accompagnement scolaire ou de soutien. J'essaierai d'y inclure aussi souvent qu'il m'en paraît utile la technique d'explicitation pour que le jeune prenne conscience de sa propre cognition et qu'il puisse adopter une démarche autonome par la suite vis-à-vis de ses apprentissages.

Bibliographie

Ashkar A. La socialisation et la créativité chez les adolescents : étude menée auprès de participants français et syriens. Université Paul Valéry - Montpellier III. 2015.

En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01147447>

Balas-Chanel A. (2008). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & Education*.

En ligne <http://rechercheseducations.revues.org/159>

Beauvais M. (2004). Vers une éthique d'accompagnement. Dans 7ème édition de la Biennale de l'Éducation et de la Formation *Apprendre soi-même Connaître le monde*. Lyon, France : INRP, APRIEF.

En ligne <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7088.pdf>

Bonasio R. (2015), *La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe. De l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation*. Université Toulouse Jean Jaurès.

Ceu Cunha M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente. *Ville École Intégration*. 114. 180-200.

en ligne http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Cunha_VEI_1998.pdf

Chevallier-Gate C. (2011). De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation. *Université Lumière Lyon 2*.

Claes M. (1983). L'expérience adolescente. *Collection psychologie et sciences humaines*. Bruxelles, Belgique. Edition Pierre Magaga.

Cloutier R., (1996). Psychologie de l'adolescence. *Gaëtan Morin éditeur*. France

Dannequin, C. (1992). *L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*. Paris, France : L'Harmattan. 221. Objectif Ville

Dhotel G. (2010). Ados. Crises ? Quelle crise ? 20 idées reçues sur les ados. Editions Thierru Magnier.

Gasparini R., (2001). Lectures. *Educations et sociétés* 2001/1 (n°7), p.191-202.

Glasman, D. (2000) *Regards sur l'accompagnement scolaire : extraits de textes, bibliographie classée, recueils d'actions, informations pratiques*. Paris, France : INRP. 151.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF. 317. Éducation et formation.

Payet, J-P. (1998). Quelle identité pour l'accompagnement scolaire ? *La revue EN FAS*. 8. 69-76.

en ligne http://www.centres-animation.asso.fr/cb/payet_identiteas.pdf

Tap P., (2005). Identité et exclusion, *Connexions*. 83. 53-78.
en ligne <http://www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-53.htm>

Tauziet S., Taveau P. (2012). *Vers des temps hors classe*.

En ligne http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/op/op-thure.pdf

UFAPEC. (2013) Analyse. Vivre l'adolescence, les rôles du groupe et de l'école. N°10.13.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. 8ème édition. Issy-les-Moulineaux, France : Esf éditeur, 205. Psychologies & Psychothérapies.

Wiel, G. (2000). *Sortir du mal-être scolaire. Promouvoir la Fonction Accompagnement*. Lyon, France : Chronique sociale. 132. Pédagogie/ Formation.

**L'accompagnement scolaire :
entre besoin de soutien et d'aide ressentis par les élèves et
difficultés de réalisation et d'engagement solides.**

Auteur : Anne-Claire LE GOFF

Directeur de mémoire : Hélène Veyrac

Année : 2017

Nombre de pages :

Résumé :

L'accompagnement scolaire est une activité généralement proposée en dehors de l'établissement scolaire pour rétablir au mieux des inégalités scolaires perceptibles. Certains équipes éducatives peuvent chercher à déployer dans leur établissement scolaire une politique d'accompagnement comme c'est le cas au LEGTA de Gap, où un pôle d'accompagnement scolaire a été créé en 2014.

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés à comprendre les circonstances qui ont fait que certains élèves, alors en besoin d'accompagnement scolaire, se sont dissuadés d'aller chercher et trouver le soutien ou l'aide nécessaire pour avancer dans leur(s) apprentissage(s).

Partant de l'hypothèse que la socialisation des adolescents les fait progresser, nous voulons confronter leur réalité, leur vécu, leurs ressentis à notre interprétation d'adultes éducateurs. Trois entretiens d'explicitation (Vermersch, 2014) menés auprès de jeunes permettent de mettre en lumière quelques causes - ou quelques éléments explicatifs - de leur refus de se présenter au pôle d'accompagnement scolaire et de poursuivre leurs efforts d'apprentissage avec l'aide d'une tierce personne.

Mots-clés : Accompagnement scolaire ; Aide à la scolarité ; Socialisation ; Entretien d'explicitation ; Lycée agricole

Abstract :

School assistance activities are usually given out of school, in order to reduce as much as possible school inequalities in a different environment. School educative teams can also set up their own educational support policy with a strong plan, such as the secondary agricultural school in Gap did in 2014.

In this work, we want to understand why some students tend to stop attending school assistance, despite their needs of such activities.

Starting from the hypothesis that teenagers' socialisation contributes to their progress, we analyse their experience, feelings, and reality through our eyes of educational workers. Three explanation interviews (Vermersch, 2014) have been led with young people, to develop some explanations on their absence to school assistance, or on the decrease in the efforts they make.

Keywords : School assistance activities ; Educational support ; Socialisation ; Interview of explicitation ; Agricultural secondary school