

Inspection générale de
l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration de l'Éducation
nationale et de la Recherche

L'accompagnement à la scolarité

Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication

Rapport à monsieur le ministre de
l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche

à monsieur le ministre délégué à
l'Enseignement supérieur et à la
Recherche



*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Inspection générale de l'éducation nationale

L'accompagnement à la scolarité :

**Pour une politique coordonnée, équitable
et adossée aux technologies
de l'information et de la communication**

MAI 2006

***Alain-Marie Bassy, Jean-Yves Dupuis,
Robert Jammes***

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

***Jean-Michel Bérard, Christian Loarer,
Guy Menant***

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction	7
1. Les insuffisances des politiques actuelles	9
1.1. Une notion encore floue traduite par un empilement de dispositifs peu pilotés nationalement.....	9
1.1.1. <i>Qu'entend-on par accompagnement à la scolarité ?</i>	9
1.1.2. <i>La position paradoxale de l'institution scolaire dans l'accompagnement à la scolarité.....</i>	10
♣ L'infléchissement de l'accompagnement vers des préoccupations plus sociales que proprement scolaires	11
♣ Le risque d'une mauvaise articulation entre le scolaire et le parascolaire.....	11
♣ La sous-utilisation des locaux, des équipements et des compétences de l'École	12
1.1.3. <i>L'empilement des dispositifs, menace pour l'égalité et pour l'efficacité.....</i>	12
♣ La disparité des dispositifs	13
♣ Le pilotage par l'offre plus que par la demande.....	13
♣ L'expérimentation plus que la modélisation	13
♣ La complexité administrative et juridique.....	13
♣ Un ratio coût / efficacité mal apprécié	14
1.1.4. <i>Un pilotage national incertain.....</i>	15
1.2. Une cible imprécise, des secteurs négligés	16
1.2.1. <i>Un public hétérogène.....</i>	17
1.2.2. <i>Les exigences spécifiques de la ruralité.....</i>	19
1.2.3. <i>Premier et second degré : le déséquilibre.....</i>	20
1.3. Une montée en puissance des TICE qui ne résout pas tous les problèmes.....	21
1.3.1. <i>Un essor réel mais encore limité dans l'accompagnement à la scolarité.....</i>	21
1.3.2. <i>Un rôle ambigu : les risques d'une double fracture</i>	23
♣ L'accentuation de la « fracture numérique ».....	23
♣ L'accentuation de la fracture culturelle.....	24
1.3.3. <i>Un préalable : le triple problème de l'équipement.....</i>	24
1.3.4. <i>Les TICE et la famille : le jour des saturnales ?.....</i>	26
1.3.5. <i>Usage des TICE et pédagogie scolaire : l'articulation grippée ?</i>	27
1.3.6. <i>TICE et accompagnement à la scolarité : maîtrise de l'outil ou maîtrise des savoirs ?</i>	27
1.3.7. <i>Le produit ou le service ?.....</i>	28

2. Les fondements d'une nouvelle politique de l'accompagnement à la scolarité.....	29
2.1. Initier une nouvelle démarche où le système éducatif retrouve toute sa place	29
2.1.1. <i>Les élèves</i>	29
♣ Le repérage des élèves	30
♣ La cohérence territoriale	31
2.1.2. <i>La formation</i>	31
♣ Les enseignants	31
♣ Les intervenants	32
♣ Les familles.....	32
2.1.3. <i>L'expertise pédagogique</i>	32
♣ Auprès du Préfet.....	32
♣ Auprès des collectivités	33
2.1.4. <i>L'évaluation</i>	34
2.2. Restaurer la continuité entre le temps scolaire et le temps hors-scolaire.....	35
2.2.1. <i>Articuler le temps scolaire et le temps hors-scolaire</i>	35
2.2.2. <i>Associer les familles au dispositif</i>	37
2.2.3. <i>Impliquer les enseignants dans l'accompagnement à la scolarité</i>	38
2.2.4. <i>Mieux utiliser les locaux scolaires</i>	39
2.3. Utiliser les TICE pour la réussite des élèves	39
2.3.1. <i>Un outil partagé pour une même pédagogie</i>	39
2.3.2. <i>Une nécessaire formation à l'accompagnement à la scolarité</i>	41
2.3.3. <i>Des outils adaptables</i>	42
2.3.4. <i>Des dispositifs pour demain</i>	45
Conclusion.....	49
Recommandations	53

Introduction

Le système éducatif ne peut pas rester à l'écart de l'évolution de la société dans laquelle il inscrit son action. Il ne peut donc ignorer que le secteur du soutien scolaire hors de l'École constitue un marché en plein essor, couvert à la fois par des intervenants publics et, plus encore, des intervenants privés. L'intervention croissante dans ce domaine du secteur marchand (surtout pour le second degré) constitue à terme une menace pour l'égalité des chances¹.

Il ne saurait, d'autre part, faire abstraction du fait que près des trois-quarts des foyers français avec enfants sont aujourd'hui équipés d'ordinateurs et que l'assistance scolaire est conduite à s'appuyer de plus en plus sur les technologies de l'information et de la communication (TIC²). L'École se trouve ainsi confrontée à un nouvel enjeu : s'il convient, naturellement, de se féliciter que les enfants puissent profiter d'internet et de soutien pour progresser, il devient plus que jamais nécessaire que les pouvoirs publics interviennent sur ces champs pour garantir des chances égales pour tous.

Les inspections générales ont été sollicitées pour mener une réflexion sur ce que pourrait être une politique à long terme d'accompagnement à la scolarité – en intégrant dans celle-ci le volet « TIC » – et pour présenter les recommandations qui en résultent. Sans exclure complètement le niveau terminal du collège et le lycée, il a paru préférable de centrer prioritairement la présente étude sur les élèves de la fin de l'école primaire et du début du collège, pour deux raisons : d'une part parce que ces années constituent une étape majeure, déterminante dans l'ensemble du cursus scolaire ultérieur, pour l'acquisition des savoirs fondamentaux ; d'autre part parce que le secteur marchand du soutien scolaire (notamment à domicile) a, pour l'instant, moins pénétré le premier degré, au bénéfice des dispositifs d'accompagnement publics et gratuits, qui constituent le cœur même de la présente étude.

La question posée peut, *a priori*, appeler deux types de réponses :

- faire confiance au développement du marché et atténuer ou supprimer les inégalités qu'il produit en imaginant de nouvelles procédures de compensation financière en faveur des familles modestes ;
- prendre appui sur les dispositifs publics de l'accompagnement à la scolarité, gratuits pour les familles, en les adaptant à une nouvelle problématique.

S'il a semblé utile d'intégrer à la réflexion certaines approches liées aux pratiques des sociétés marchandes, la mission a toutefois été conduite, par sa fonction-même, à retenir la seconde entrée, électivement positionnée sur le pilotage institutionnel.

L'École ne peut être toujours son propre recours. Elle travaille en partenariat avec des associations, des collectivités et des organismes, soucieux d'investir dans la prévention de l'échec scolaire plutôt que dans la réparation ultérieure de la difficulté sociale qu'il génère. Le

¹ Voir *les aides aux devoirs en dehors de la classe*, DEP, note d'information 06-04, février 2006.

² Tous les sigles utilisés dans le présent rapport sont développés dans le glossaire des sigles figurant en annexe 3.

recours aux TIC ouvre, par ailleurs, de nouvelles perspectives : prévenir la fracture numérique et la fracture culturelle en permettant à tous les élèves et à tous les jeunes d'accéder à une forme de culture actuelle et à l'acquisition de compétences nécessaires à leur future insertion professionnelle et sociale, fournir l'occasion de déscolariser partiellement l'espace scolaire et, en dehors de l'École, présenter l'avantage de ne pas scolariser exagérément l'espace social.

Il ne saurait être, en revanche, suffisant de se contenter des constats les plus fréquemment dressés qui, le plus souvent, ciblent plus volontiers les effets positifs de l'accompagnement à la scolarité sur le comportement des élèves que sur leurs progrès dans les apprentissages fondamentaux.

Il convient, à cet égard, de bien s'imprégner de deux conclusions d'un rapport de Dominique Glasman, sur le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école³ :

« La vigilance s'impose si l'on veut éviter de faire, de l'accompagnement à la scolarité, l'accompagnement social de l'exclusion scolaire ».

« On a pu constater que les dispositifs obtenant les résultats les moins contestables sont ceux qui sont très directement en prise sur le travail scolaire ».

C'est à l'aune d'un principe simple : « Comment servir les apprentissages fondamentaux sans, pour autant, refaire la classe après la classe ? » que la mission a examiné ce que cette problématique impliquait en termes de regard porté sur les enfants, les parents, les enseignants et accompagnateurs, les locaux, le matériel, les contenus pédagogiques, le pilotage et le financement des dispositifs.

A cet effet, après avoir réuni et consulté les notes et rapports publiés sur ce sujet, la mission s'est entretenue avec des responsables politiques et administratifs ainsi que des représentants d'associations, d'organismes et d'entreprises privées. Des déplacements sur le terrain ont permis, en outre, d'observer le fonctionnement de dispositifs préalablement repérés comme susceptibles de fournir de précieuses informations.

La mission a eu pour préoccupation constante de chercher de quelle manière il était possible d'accroître l'efficacité des dispositifs d'accompagnement à la scolarité, d'évaluer les effets de leur pénétration par les TIC et d'éprouver les hypothèses émises, dans le souci d'une plus grande égalité des chances.

Le rapport s'organise en deux parties. La première souligne les limites des politiques et des pratiques actuelles. Elle identifie des insuffisances ou des difficultés auxquelles la seconde partie tente d'apporter des réponses.

La conclusion ne présente pas le schéma d'un modèle unique. Elle contient, en revanche, des propositions précises, relatives à des pratiques dont il serait utile de s'inspirer pour aller vers une généralisation réussie.

³ *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Dominique Glasman, en collaboration avec Leslie Besson, Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCÉÉ), n° 15, décembre 2004, consultable sur internet.

1. Les insuffisances des politiques actuelles

Il n'existe pas en France « une » politique mais « des » politiques de l'accompagnement à la scolarité. En ce domaine, une large place est faite à l'initiative locale, de nature publique (collectivités) et associative. La transversalité est plus assurée par la communauté de financements (CNAF et CAF, FASILD, collectivités territoriales, crédits d'État dans le cadre du Plan de cohésion sociale, etc.) que par un pilotage stratégique national.

1.1. Une notion encore floue traduite par un empilement de dispositifs peu pilotés nationalement

1.1.1. *Qu'entend-on par accompagnement à la scolarité ?*

Le soutien scolaire et l'aide aux devoirs appartiennent depuis longtemps au paysage éducatif (soit sous la forme des études dans l'école ou l'établissement, soit sous celle des cours particuliers à domicile). En revanche la notion d'« accompagnement » est apparue en France plus tardivement, au début des années 80, avec les « études assistées » d'initiative associative, destinées prioritairement aux enfants immigrés, scolarisés à l'école élémentaire. Elle a été progressivement élargie, d'une part aux actions éducatives périscolaires, d'autre part, à travers les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et les contrats éducatifs locaux (CEL), aux élèves en difficulté ou socialement démunis de l'école, du collège et du lycée – dans un premier temps en ZEP et en ZUS, puis sur l'ensemble du territoire. La seconde « Charte de l'accompagnement à la scolarité », signée en 2001, s'efforce de définir précisément la notion, son champ, ses finalités et son public :

« On désigne par « accompagnement à la scolarité » l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'École, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. [...] L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'École. [...]

Les actions d'accompagnement à la scolarité reconnues par la présente Charte et soutenues par les pouvoirs publics sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire. Elles ont un caractère gratuit et laïc. »

Si la clarté et la pertinence de ces définitions sont incontestables, la situation sur le terrain apparaît beaucoup plus confuse. Les divers acteurs sont loin de mettre sous les mots les mêmes réalités. Pour plusieurs raisons :

– Il existe à l'intérieur de l'École (notamment au collège et au lycée), sous forme d'études dirigées, de tutorat, d'entraînement sur des logiciels d'accompagnement (du type Paraschool, dont certains conseils généraux ont fait l'acquisition pour équiper l'ensemble des collèges du

département) et d'autres dispositifs (ateliers socioéducatifs, associations sportives, dispositif « École ouverte »), des actions de soutien, d'aide aux devoirs et d'ouverture culturelle pour le public prioritairement visé. Les distinctions temps scolaire/hors temps scolaire et intérieur/extérieur de l'École restent donc souvent floues pour les usagers. Pour eux, les frontières ne sont pas nettement tracées et le système éducatif est de ce fait de plus en plus sollicité et impliqué dans la nécessaire articulation entre les deux temps et les deux espaces. Soutien scolaire et accompagnement, s'ils sont clairement distingués par la Charte, restent néanmoins très proches et paraissent dans le prolongement l'un de l'autre.

– Si pour la plupart des animateurs, l'accompagnement se compose d'une partie proprement scolaire et d'une partie dédiée à l'ouverture culturelle, sportive et citoyenne, pour les parents, soucieux de la réussite scolaire de leur enfant, l'accompagnement à la scolarité doit essentiellement apporter une aide aux devoirs et aux leçons qu'ils ne sont pas en mesure d'assumer eux-mêmes, l'ouverture culturelle représentant certes un « plus » mais non l'essentiel. L'accompagnement est encore une fois placé dans le droit fil d'un soutien complémentaire de l'École, aujourd'hui inégalement réparti en raison même du niveau des ressources familiales⁴.

– Le terme d'accompagnement (scolaire) et l'objectif de réussite individuelle sont en effet revendiqués aujourd'hui par des intervenants, privés mais aussi publics, déterminés à exploiter ce qui apparaît comme un marché porteur : entreprises privées de cours à domicile (Academia, Legendre, Complétude, etc.), organismes publics à vocation marchande, commercialisant du soutien à domicile (tel schol@domia pour le GRETA Nord-Allier) ou à distance (CNED) ; groupements de bénévoles assurant l'aide aux devoirs et le tutorat (AFEV, Secours populaire, Secours catholique) ; producteurs ou diffuseurs de logiciels « d'accompagnement » (Paraschool, Maxicours, CNDP) diffusés sur des plates-formes du multimédia éducatif comme le Canal numérique des savoirs – CNS – ou le Kiosque numérique de l'éducation – KNE –) qui offrent des substituts ou des compléments de scolarité du CP à la terminale, dans toutes les disciplines.

– Enfin, l'accompagnement à la scolarité au sens défini par la Charte repose nécessairement sur le volontariat des élèves et de leurs familles. Même si les enseignants peuvent avoir un rôle persuasif fort pour orienter vers l'accompagnement à la scolarité les élèves qui en ont le plus besoin, le libre choix des familles et les conditions de fonctionnement du dispositif (horaires, lieux, capacités d'accueil) rendent aléatoire le ciblage du public, accentuant de ce fait de potentielles inégalités (voir *infra* 1.2.1).

1.1.2. La position paradoxale de l'institution scolaire dans l'accompagnement à la scolarité

Alors même que, pour les usagers de l'école, le lien paraît évident entre scolarité et accompagnement, pour les acteurs du système d'éducation il paraît s'être progressivement distendu. Les limites du temps et de l'espace scolaires semblent de plus en plus étanches (même si, par ailleurs, nombre d'enseignants assurent à domicile, hors temps scolaire, une activité rétribuée de soutien).

⁴ Et permettant de bénéficier d'une partielle déduction fiscale.

Mais les enseignants ne sont pas seuls en cause. Les instructions concernant l'accompagnement à la scolarité, sous forme d'une circulaire interministérielle annuelle, sont adressées sous le quadruple timbre du ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du ministre de la santé et des solidarités et du ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille. Si cette circulaire (pour l'année 2006-2007) rappelle que « les actions développées dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité s'appuient sur une collaboration avec les enseignants », elle précise néanmoins que « les actions d'accompagnement à la scolarité se distinguent par leur caractère associatif et bénévole ». En matière de coordination générale du dispositif (contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, contrats éducatifs locaux et depuis 2005 Programme de réussite éducative), le rôle des ministères sociaux ou des délégations interministérielles dont ils assurent la tutelle, DIF et DIV⁵, apparaît déterminant, en liaison avec les collectivités territoriales et les financeurs principaux que sont les caisses d'allocations familiales (CAF) et le fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD).

A l'exception du dispositif « École ouverte » directement piloté par l'éducation nationale (DESCO) et financé, dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), sur le programme « Vie de l'élève », l'éducation nationale n'est plus impliquée au premier chef dans les dispositifs d'accompagnement. Depuis l'époque lointaine où il existait dans les établissements des professeurs « adjoints » plus particulièrement chargés d'aider individuellement les élèves dans le cadre « d'études dirigées » et d'aide aux devoirs – dispositif en partie ressuscité dans les lycées depuis la rentrée 2005 avec la mise en place des « assistants pédagogiques » –, l'institution scolaire tend à s'écarter de cette fonction d'accompagnement, pour se recentrer sur son cœur de métier. Ce détachement progressif a plusieurs conséquences :

♣ **L'infléchissement de l'accompagnement vers des préoccupations plus sociales que proprement scolaires**

S'il est sans doute souhaitable que la prise en charge de l'élève soit globale et que, selon le propos d'un interlocuteur de la mission, on « retrouve l'enfant derrière l'élève », il convient d'éviter le divorce progressivement observable entre des dispositifs marchands de strict soutien visant la réussite scolaire et des dispositifs institutionnels gratuits de prise en charge, dont les objectifs sont plus larges et parfois d'une autre nature : intégration sociale et culturelle, aide aux familles démunies, activités ludiques et sportives, voire prévention de la délinquance.

♣ **Le risque d'une mauvaise articulation entre le scolaire et le parascolaire**

La prise en charge des dispositifs d'accompagnement à la scolarité par des intervenants divers dont la qualité n'est pas toujours assurée et dont les méthodes pédagogiques peuvent différer

⁵ DIF, délégation interministérielle à la famille, en charge des CLAS ; DIV, délégation interministérielle à la ville et au développement social des quartiers, en charge du PRE dans le cadre du plan de cohésion sociale.

fortement de celles qu'utilisent les enseignants du système scolaire, dans un contexte où la collaboration mutuelle n'est pas systématiquement assurée, peut comporter des risques réels de désarroi. Sans doute la fonction de l'accompagnement à la scolarité n'est-elle pas de reproduire l'enseignement dispensé par l'institution. Mais l'un de ses objectifs essentiels pour le système éducatif – œuvrer à la réussite de l'élève – exige que cet accompagnement s'inscrive dans son prolongement. La rupture pédagogique peut être douloureusement ressentie par les élèves principalement visés par de tels dispositifs, ceux qui sont le plus en difficulté.

❖ **La sous-utilisation des locaux, des équipements et des compétences de l'École**

Les écoles et les établissements scolaires du second degré constituent un exceptionnel capital d'équipements, de locaux et de compétences. Pourtant ce capital n'est disponible et accessible que pendant la durée du temps scolaire. Les collectivités territoriales, propriétaires des bâtiments, chargées de leur entretien, gestionnaires désormais des personnels techniciens, ouvriers et de service, sont les financeurs de ces équipements. Elles sont aussi les maîtres d'ouvrage (et parfois les maîtres d'œuvre) des dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Il pourrait donc paraître logique que les équipements (informatique, laboratoires de langues, ou tout simplement locaux chauffés et éclairés) et les ressources des établissements et des écoles soient plus complètement utilisés, notamment pour l'accompagnement à la scolarité. Une telle ouverture hors temps scolaire pose sans doute des problèmes (sécurité, responsabilité, gardiennage, comptabilité des coûts), mais ceux-ci ont souvent déjà été résolus dans le cadre du dispositif « École ouverte ». Sa continuité serait ainsi mieux assurée entre la scolarité et l'accompagnement et les enseignants ou les assistants pédagogiques pourraient retrouver leur place dans une telle configuration.

1.1.3. L'empilement des dispositifs, menace pour l'égalité et pour l'efficacité

Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité procèdent le plus souvent de l'initiative locale : celle des collectivités territoriales (communes, départements, plus rarement régions) mais aussi plus fréquemment d'associations qui jouent, comme en Avignon, le triple rôle d'initiateur et concepteur du dispositif, de maître d'ouvrage, de maître d'œuvre, voire de promoteur. L'action s'effectue sous le contrôle de la collectivité, dans le cadre d'un contrat ou d'une convention et bénéficie de financements locaux ou, dans tous les cas où le projet est éligible à un programme national, de financements nationaux. Ce processus ascendant comporte des avantages majeurs : il responsabilise les acteurs locaux ; il permet une meilleure prise en compte de la dimension territoriale et une adaptation aux réalités du terrain ; il s'inscrit dans une dynamique locale de projet. Mais la difficulté à harmoniser ces initiatives et à coordonner leurs partenaires multiples est aussi potentiellement facteur de risques, comme un rapport récent des inspections générales l'avait déjà souligné⁶ :

⁶ Les politiques éducatives locales à caractère interministériel, IGEN-IGAENR, février 2003, consultable sur internet.

♣ **La disparité des dispositifs**

Les contrats qui encadrent les initiatives locales (CEL et CLAS pour l'essentiel) permettent de garantir *a minima* la qualité et l'opérationnalité des projets retenus, mais ils ne sauraient être l'expression particulière d'une politique développée solidairement sur l'ensemble du territoire. Il en résulte une multiplicité dans les objectifs, une variété des acteurs impliqués, une diversité des méthodes, des approches et des intervenants : intervention au domicile (AFEV), accueil de groupes ou accueil individuel dans des locaux municipaux ou parfois dans les établissements scolaires (publics ou privés), intervention de bénévoles, étudiants ou enseignants retraités pour l'essentiel (trois intervenants sur cinq en moyenne), d'éducateurs ou d'animateurs diplômés ou non, usage aléatoire et diversifié des technologies de l'information et de la communication, implication variable des familles dans le dispositif, etc.

♣ **Le pilotage par l'offre plus que par la demande**

La variété des dispositifs et des choix effectués localement procède moins d'une analyse attentive des besoins spécifiques et d'un effort d'adaptation à ceux-ci que de la disponibilité d'une ressource, de l'initiative et des compétences d'acteurs de terrain, relayés par la volonté politique des élus. Dans nombre de cas, le manque d'implication des représentants de l'institution scolaire dans les dispositifs d'accompagnement (notamment au niveau des comités départementaux des CLAS et plus encore au niveau des CEL) ne facilite pas le diagnostic et le repérage des besoins. L'ouverture aux autres acteurs de l'information détenue par l'institution scolaire, même si elle doit s'effectuer avec toute la prudence nécessaire (voir *infra* 1.3.3.), apparaît de plus en plus indispensable pour permettre un diagnostic assuré et la substitution d'un pilotage par les besoins ou la demande à l'actuel pilotage par l'offre.

♣ **L'expérimentation plus que la modélisation**

La volonté de donner, notamment avec les TICE, un caractère novateur aux dispositifs mis en place et l'attribution de financements liés souvent aux aspects innovants du projet proposé, conduisent à multiplier les expérimentations d'une ville à l'autre, d'un département à l'autre, d'une région à l'autre sans réel souci, d'une part, d'exploiter et de rentabiliser les expériences menées ailleurs, d'autre part, d'évaluer les résultats des dispositifs expérimentaux pour en mesurer les effets. Initiatives dispersées et absence de modélisation des expériences réussies se traduisent trop souvent par une redondance inutile de certains efforts, pour une efficacité limitée et des coûts non négligeables pour la collectivité.

♣ **La complexité administrative et juridique**

Toutes les initiatives locales sont encadrées dans des dispositifs nationaux, mis en place sous l'égide des pouvoirs publics : contrats de ville, contrats éducatifs locaux (CEL), contrats locaux de sécurité (CLS), contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), veille éducative, contrats temps libre (CTL), contrats enfance, ateliers santé ville, réseaux d'écoute, d'aide et d'appui des parents (REAAP), « École ouverte », et plus récemment Programme de réussite éducative (PRE) et réseaux « ambition réussite ». Ces divers dispositifs relèvent d'autorités administratives et notamment ministérielles différentes (ministères sociaux,

éducation nationale, jeunesse, sports et vie associative). Les zones de recouvrement entre eux sont nombreuses. Les acteurs impliqués, nombreux eux aussi, sont parfois les mêmes d'un dispositif à l'autre. Les projets relèvent fréquemment de plusieurs dispositifs institutionnels qui constituent, de ce fait, autant de sources de financement : le nouveau Programme de réussite éducative, piloté par la DIV dans le cadre du Plan de cohésion sociale, a retenu et financé en 2005 plus de deux cents projets dont beaucoup ne sont pas nouveaux, mais procèdent d'une réarticulation de dispositifs déjà en place et susceptibles de bénéficier de crédits attribués dans d'autres cadres (CLAS ou CEL notamment). De surcroît, l'attribution des crédits et la gestion du dispositif exigent la mise en place d'une structure juridique pérenne, porteuse du projet : Caisse des écoles dont les compétences se verraient ainsi élargies, groupement d'intérêt public (à constituer), EPLE ou EPLCE, etc.

La complexité administrative et juridique et la superposition des dispositifs rendent la coordination à la fois souhaitable et particulièrement difficile. La récente circulaire interministérielle relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité, rappelle avec insistance que « le comité départemental de pilotage doit rechercher et favoriser la complémentarité tant avec la scolarité des enfants et des jeunes, qu'avec les différents dispositifs qui visent à permettre une meilleure réussite » : signe qu'une telle coordination n'apparaît pas aisée. Même avertissement pour la mise en œuvre du Programme de réussite éducative : « Si la cohérence et la complémentarité avec les dispositifs existants [...] apparaissent évidentes, cette politique n'a pas vocation à s'y substituer. »

Sans doute, comme le soulignait le rapport sur *Les politiques éducatives locales*, « les responsables ont appris à s'organiser en fonction de cette complexité » et redoutent même parfois une simplification qui risquerait de « remettre en cause des pratiques qui commencent à être rodées et certains modes de financement de l'État »⁷. On peut craindre néanmoins que la préoccupation de conserver les ressources qui permettent au système de fonctionner ne l'emporte dans certains cas sur l'objectif de réussite de tous les élèves.

♣ Un ratio coût / efficacité mal apprécié

La multiplicité des dispositifs et des sources de financement (État, collectivités territoriales, CAF, FASILD, Caisse des dépôts et consignations, FSE, CNASEA, etc.), l'absence d'une comptabilité analytique précise distinguant les actions culturelles ou sociales et les actions d'accompagnement à la scolarité proprement dites, enfin la part importante du bénévolat ou des mises à disposition (locaux, personnes) rendent très difficile la mesure même approximative des coûts de ces actions pour la collectivité et, par suite, celle de leur efficacité. En se fondant à la fois sur les remontées de l'enquête de 2003 sur les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, des indications données dans le rapport sur *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*⁸ et des statistiques de la DESCO sur le dispositif « École ouverte », on peut estimer que le coût global de l'accompagnement à la scolarité était en 2003 de l'ordre de 60 millions d'euros, sachant que le dispositif « École Ouverte » représente sur ce total 15 à 17 millions d'euros et que le financement des CAF est

⁷ Les politiques éducatives locales à caractère interministériel, op. citat., p. 47.

⁸ Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, op.citat., pp. 104-107.

de l'ordre de 23 (CNAF) à 30 millions d'euros (CNAF + CAF). En 2005, il s'est ajouté, dans le cadre du Programme de réussite éducative 32 millions d'euros et, en 2006, 62 millions en loi de finance initiale (complétés ensuite par 37 millions d'euros). Si ces montants sont loin d'être négligeables, ils sont néanmoins à rapprocher de l'estimation totale du « marché » du soutien scolaire (assuré pour l'essentiel sous forme de cours particuliers ou collectifs payants, déclarés ou non) qui s'élèverait à deux milliards d'euros. Ce marché connaît par ailleurs un taux de croissance de 10 % par an.

Les actions mises en place sur financements publics ont permis de toucher en 2003 environ 172 000 élèves du premier et second degré dans les dispositifs CLAS (France métropolitaine et départements d'outre-mer) et 103 000 dans le dispositif « École ouverte », sans qu'il soit possible de déterminer quel est le taux de recouvrement (bien qu'il soit sans doute important) entre ces deux chiffres. Une estimation extrêmement grossière aboutit à un total d'environ 200 à 250 euros par élève accueilli dans l'un ou l'autre de ces dispositifs, soit, pour une moyenne de 36 h de prestations, un coût horaire par élève de l'accompagnement de l'ordre de 6 euros (entre 5 et 7 euros selon les modes de calcul). Ce chiffre coïncide avec celui donné, dans le rapport précité, par Dominique Glasman qui le compare au coût correspondant d'une heure de « colle » par élève (30 à 45 euros de l'heure pour trois élèves soit 10 à 15 euros par élève). On peut aussi le rapprocher de l'offre tarifaire moyenne pour une heure de cours à domicile (28 euros).

Rapportée à l'ensemble des effectifs de l'école élémentaire (3 900 000) et du collège (3 200 000), on constate que la population touchée par les dispositifs appréhendés nationalement par l'enquête (qui peut être inférieure à la réalité) est de l'ordre de 2,5 % à 3 % de la population scolaire totale. Les constats opérés localement par la mission confirment cet ordre de grandeur, voire le situent un peu au-dessous. Si l'on admet que la proportion d'élèves en difficulté ou socio culturellement démunis représente environ 10 à 15 % de la population totale, on mesure l'effort qui reste à faire pour toucher, avec des dispositifs adaptés, entre 700 000 et 1 000 000 d'élèves (et leurs familles), même en se concentrant sur l'école élémentaire et le collège.

L'accompagnement à la scolarité ne pourra pas longtemps, dans ces conditions, demeurer, sans risque d'une dérive marchande nécessairement inégalitaire, une pratique « amateur », reposant sur l'initiative individuelle et le bénévolat. Un changement d'échelle implique sans doute l'usage généralisé de nouveaux outils (TICE), la clarification et la pérennisation dans un cadre pluriannuel des partenariats et des financements, la définition de méthodes d'évaluation partagées ainsi que l'affirmation d'une politique interministérielle et d'un pilotage concerté.

1.1.4. Un pilotage national incertain

Diversité et complexité sont les deux caractéristiques essentielles du dispositif français d'accompagnement à la scolarité. Elles ne constituent pas en elles-mêmes un handicap, compte tenu à la fois de la variété des situations locales (qui exclut *a priori* toute règle uniforme et contraignante mais implique obligatoirement plusieurs modèles) et de la

nécessaire multiplicité des acteurs à l'oeuvre. Mais, en retour, de tels dispositifs exigent d'être encadrés et de recevoir une impulsion politique au niveau national.

Une telle politique se heurte néanmoins à deux obstacles : d'une part, elle ne saurait être qu'interministérielle, mais, comme elle ne fait pas l'objet d'une mission ou d'un programme spécifique dans le cadre nouveau de la LOLF, elle ne saurait avoir une traduction budgétaire unique et cohérente ; d'autre part, elle ne constitue pour aucun des principaux acteurs son cœur de métier : chacun ne s'y trouve engagé que de façon tangente avec les objectifs essentiels qui sont les siens. Dès lors, aucune structure interministérielle n'est réellement porteuse d'une politique de l'accompagnement à la scolarité, qui supposerait la définition des objectifs à moyen et long terme, l'évaluation des expériences, l'adaptation et la généralisation de modèles, la mise en œuvre de programmes, le recours à des ressources et des réseaux publics nationaux, l'attribution de financements incitatifs, la mesure de l'efficacité et de l'efficience des dispositifs.

Le comité de pilotage de l'accompagnement à la scolarité réunit sans doute ses principaux acteurs nationaux : DIF, DIV, Direction générale de l'action sociale (DGAS), Direction de la population et des migrations (DPM), DESCO, CNAF, Caisse centrale de la mutualité sociale agricole et FASILD. Mais son rôle de pilote se limite à la coordination des comités départementaux de l'accompagnement à la scolarité⁹, à l'encadrement de leurs missions¹⁰ dans un souci de qualité et à une activité de veille ou de suivi des évaluations qu'ils mènent. Dans le cadre du Programme de réussite éducative, la DIV gère, quant à elle, depuis 2005, des appels à projet : les projets éligibles, sélectionnés par une commission mixte DIV-DESCO, sont subventionnés ; le financement et le suivi sont délégués aux préfetures.

Au niveau départemental et infra-départemental s'organise, de façon diversifiée, un dialogue entre les instances locales (préfetures, conseils généraux, municipalités, inspections d'académie, CAF, délégations locales du FASILD) et les opérateurs responsables de projet¹¹ : ce dialogue se fonde plus sur les opportunités et les réalités locales que sur la déclinaison d'une politique nationalement définie.

1.2. Une cible imprécise, des secteurs négligés

L'accompagnement à la scolarité est, on l'a vu, une notion largement ouverte, qui vise de façon très globale tout ce dont les enfants peuvent avoir besoin en dehors de l'École pour y réussir et que l'environnement familial et social n'apporte pas toujours.

⁹ Ces comités ne fonctionnent pas tous de la même façon. Le secrétariat est assuré par la DDASS dans 42 départements, par la CAF dans 18, par l'inspection académique seulement dans cinq départements, par la préfeture dans cinq autres, par la DDJS (direction départementale de la jeunesse et des sports) dans deux départements et par une association dans un département. Seuls 21 départements ont mis en place une coordination avec les CEL, et 55 se sont regroupés avec les REAAP.

¹⁰ Mise au point de la Charte, en 2001, ou plus récemment du *Guide de l'accompagnement à la scolarité* pour les comités locaux, les porteurs de projets, les accompagnateurs et les élèves, enfin production de fiches familiales pour le suivi de la scolarité de l'enfant.

¹¹ Au total, plus de 2 000 en France, soit une moyenne de 30 opérateurs par département, majoritairement (52,05 %) de caractère associatif.

De ce fait, la diversité constatée des dispositifs pourrait apporter une réponse à celle des situations, donc des besoins et des demandes d'accompagnement. Mais, d'une part, l'offre d'accompagnement traduit plus les compétences et les motivations des accompagnateurs que la recherche d'une adéquation aux besoins, souvent mal identifiés. D'autre part, cette offre spontanée est logiquement orientée vers les publics et les secteurs où la demande est concentrée, et pour lesquels sa prise en charge est facilitée par l'abondance des ressources humaines et financières, autrement dit les zones urbaines.

En outre, c'est au niveau des classes charnières qu'apparaît le plus souvent la conscience d'un besoin d'accompagnement, notamment entre CM2 et 6^{ème} : les premières années du premier degré, lors desquelles se joue la réussite ultérieure de l'enfant, sont peu prises en compte par comparaison aux niveaux du collège et du lycée.

En outre, même dans les secteurs où l'accompagnement à la scolarité est actif et organisé, force est de constater qu'il ne touche qu'un très faible pourcentage d'élèves et pas nécessairement ceux qui en auraient le plus besoin.

Tout ceci montre bien les limites d'un système qui accorde largement l'initiative à l'offre, notamment associative : le pari, certes légitime, sur la réactivité et la diversité des réponses, laisse forcément de vastes zones d'ombre. Dans l'état actuel, il est même légitime de s'interroger parfois sur la contribution de l'accompagnement à la scolarité pour une meilleure égalité des chances.

1.2.1. Un public hétérogène

Offrir à tous les élèves d'égales chances de réussite suppose une identification des lacunes et des atouts de chacun, et, par différence, de ses besoins spécifiques. De fait, les multiples acteurs de l'accompagnement à la scolarité se sont souvent spécialisés dans la prise en charge de publics particuliers.

La cible la plus évidente est constituée par les enfants de milieux défavorisés, du point de vue économique, social ou culturel. Néanmoins, même cette catégorie est à l'évidence hétérogène. Les besoins des jeunes issus de familles aux revenus faibles, de ceux issus d'une immigration récente ou de ceux issus de familles monoparentales ne sont nullement identiques et ne sauraient être traités de la même façon. Pour les uns, il faudra par exemple mettre l'accent sur une aide pour accéder aux ressources, comme la mise à disposition de matériels et de supports pédagogiques, avec un accompagnement pour leur prise en main et leur utilisation au quotidien ; pour les autres, il s'agira de faciliter l'intégration linguistique et culturelle ; pour certains, il faudra pallier le déficit d'accompagnement familial.

Le plus souvent, le principal point commun de ces publics est le rassemblement dans un même quartier. De ce point de vue, il est logique de voir se multiplier les actions dans les ZUS et les ZEP. Les évaluations qui ont été conduites sur l'éducation prioritaire ont montré les limites de la prise en charge institutionnelle sur une logique de zone ; en revanche, des démarches partenariales exemplaires, conjuguant les efforts de l'École et des associations de quartier au plus près de chaque élève, ont été citées. Chaque fois, la réussite est étroitement corrélée à une bonne collaboration entre les enseignants et les accompagnateurs :

identification des élèves à prendre en charge et de leurs besoins, information réciproque sur les objectifs et méthodes ou sur les consignes, etc.

Très souvent, les parents de ce type de public sont une cible obligée de l'accompagnement à la scolarité. Bien évidemment, il ne s'agit nullement de chercher à leur faire acquérir des compétences pédagogiques, encore moins didactiques. Mais, on l'a vu, l'accompagnement se réalise souvent dans le milieu familial, apportant une expérience de l'École qui n'y est pas assez représentée. Parfois, l'accompagnement se fait par petits groupes dans des locaux extérieurs ou à partir de supports numériques : dans ce cas, l'existence d'un relais parental au domicile familial s'avère très utile, voire indispensable. Les parents sont ainsi de plus en plus un public cible de l'accompagnement à la scolarité, qui s'efforce de faciliter leurs relations avec l'École en jouant un rôle de médiateur, en les aidant à en comprendre l'organisation et les enjeux, à prendre conscience de la place du travail à la maison dans la réussite scolaire, en les sensibilisant à l'importance d'une présence bienveillante mais ferme et de rythmes de sommeil bien gérés.

Mais, à côté de ces situations où la prescription institutionnelle a une présence notable, une part importante de la consommation en accompagnement à la scolarité – pris dans son acception la plus large – est spontanée, surtout au niveau du second degré et plus particulièrement du lycée. Elle est le plus souvent motivée par des résultats scolaires insuffisants ou en baisse et une inquiétude entretenue par les représentations qu'ont les familles des enjeux de l'orientation. Dans ce cas, elle concerne un public bien plus ouvert, qui déborde le cadre précédent. La consolidation des savoirs, l'acquisition des méthodes indispensables pour un travail plus efficace et donc une réussite plus assurée aux examens deviennent les objectifs principaux et l'aide aux devoirs, généralement associée à la reprise des notions du cours, est fréquemment la prestation attendue. Les milieux concernés sont souvent prêts à investir financièrement, induisant ainsi une relation de responsabilité et de contractualisation entre parents, enfants et accompagnateurs. Mais, là aussi, cet investissement représente un effort très inégal selon les familles, de même que le seuil de déclenchement de la demande : là où certains vont viser une remise à niveau, la reconstitution d'un potentiel écorné voire menacé, d'autres viseront toujours plus d'excellence.

Ces élèves constituent un public clairement différent du précédent, une population définie plus directement par la difficulté scolaire que par les contraintes de l'environnement familial. Mais là aussi, l'hétérogénéité est la règle, allant de l'élève que l'on veut pousser le plus loin possible dans une matière bien précise à l'élève en grande difficulté. Entre ces deux extrêmes se situe un ensemble diffus difficile à caractériser, au sein duquel l'expression d'un besoin d'accompagnement dépend beaucoup du contexte : existence d'une offre bien identifiée, qualité de cette offre et de l'image qu'en ont les familles et les enseignants, niveau d'exigence de ces derniers, voire prescriptions de la part des professeurs.

Tous les interlocuteurs rencontrés par la mission confirment le peu d'efficacité des dispositifs d'accompagnement à la scolarité pour les élèves en très grande difficulté. Ceci tient à la nécessité, pour les cas les plus lourds, d'une prise en charge pédagogiquement adaptée, au besoin par des personnels spécifiquement formés. L'accompagnement à la scolarité, là encore

moins qu'ailleurs, n'a ni vocation ni aptitude à se substituer à la mission d'enseignement de l'École.

L'accompagnement à la scolarité se situe, comme cela a été dit, en prolongement du travail de fond réalisé en milieu scolaire, ce qui suppose de pouvoir prendre appui sur un minimum d'acquis. Au-delà, il peut donc concerner des élèves aux niveaux de compétences très variés.

On le voit, le public de l'accompagnement à la scolarité est tout sauf homogène et ne saurait l'être. Même dans le cadre scolaire, où les conditions d'enseignement sont identiques pour tous, la nécessité d'une prise en charge différenciée est une préoccupation constante. *A fortiori*, dès lors que l'on considère que le travail hors temps scolaire a un impact important sur les apprentissages, l'extrême hétérogénéité des conditions dans lesquelles il se réalise ne peut laisser indifférent.

C'est, à l'évidence, la raison d'être de l'accompagnement à la scolarité. Mais encore faudrait-il que la réponse qu'il apporte soit adaptée à la diversité du public. Or, non seulement les prestataires se spécialisent souvent dans un profil de population cible, comme cela a été dit plus haut, mais également dans un mode de prise en charge uniforme : tel mettra l'accent sur l'utilisation des supports numériques, tel autre sur le tutorat individualisé à domicile ou encore sur les activités ludoéducatives, sur l'ouverture culturelle, etc. On n'observe que rarement une véritable évaluation diagnostic permettant d'identifier des besoins spécifiques, notamment par manque d'articulation avec le milieu scolaire et de concertation avec les enseignants.

L'ensemble du dispositif montre, de ce point de vue, une faible efficacité : beaucoup de dispersion et, pour autant, une individualisation mal outillée. Il est clair qu'une politique publique de l'accompagnement à la scolarité se devra d'identifier les cibles prioritaires sur lesquelles l'effort national devra se concentrer. Mais sur quels critères définir ces cibles ? Les estimations citées plus haut montrent qu'au minimum 700 000 élèves, soit près de 10 % de la population totale scolarisée dans le premier degré et au collège ne bénéficient pas de l'accompagnement dont ils pourraient tirer profit. Mais de quels accompagnements ont-ils le plus besoin ?

1.2.2. Les exigences spécifiques de la ruralité

Les différents publics décrits ci-dessus, notamment ceux que l'on peut considérer comme prioritaires, sont abondants en zones urbaines et périurbaines, mais ne sont nullement absents des zones rurales qui ont leur part de familles défavorisées. Certains territoires d'éducation prioritaire sont d'ailleurs définis en milieu rural. Mais la ruralité présente des caractéristiques spécifiques, telles que l'éloignement des ressources culturelles, la dispersion des locaux scolaires et des habitats, la longueur des trajets quotidiens entre le domicile et le collège, voire l'école, la présence fréquente d'un internat.

Et, comme partout, de nombreux élèves en équilibre fragile pourraient, grâce à un accompagnement efficace, retrouver la motivation et les acquis nécessaires pour une scolarité réussie.

Or, si le secteur marchand du soutien scolaire a su répartir son offre de façon très large, grâce à un réseau dense de professeurs itinérants, il n'en est pas de même du secteur associatif qui reste principalement actif dans les villes. A la difficulté de recruter des bénévoles, liée entre autres en ce qui concerne, par exemple, les étudiants à l'éloignement des universités et donc au délai d'approche, s'ajoutent les frais de transport qui alourdissent le budget limité des associations. Les communes rurales, isolément, ne peuvent apporter à leurs partenaires un soutien aussi important que celui dont sont capables les grandes communautés urbaines et l'intercommunalité en matière d'éducation est loin d'être généralisée. En outre, les ministères sociaux qui prennent une part active et justifiée dans les dispositifs d'accompagnement destinés aux élèves des ZUS et des ZEP/REP, notamment la DIV dans le cadre du Programme de réussite éducative, contribuent par différence à entretenir cette inégalité.

L'accompagnement numérique en ligne est souvent évoqué, mais il nécessite en préalable une couverture du territoire par l'internet à haut débit. En outre, il ne résoudra pas tous les problèmes, des études convergentes mettant en relief la nécessité d'un adulte accompagnateur. Le développement des ENT est certes prometteur : les élèves s'étant familiarisés en classe à leur usage, il leur sera plus facile chez eux de tirer profit des exercices en ligne et de l'accompagnement à distance qui pourra être mis en place. Mais à défaut d'intégrer ces services dans un ensemble plus complet, il existe un risque important que les élèves qui tireront le plus de profit de ce type de dispositifs soient ceux qui ont déjà acquis une assez grande autonomie... et dont les besoins en accompagnement ne sont pas les plus aigus.

Si l'on ajoute à ce constat la difficulté évidente que rencontrent les dispositifs les plus aidés à couvrir déjà les besoins des villes, on ne peut que s'interroger sur l'aptitude du système actuel à assurer un accompagnement à la scolarité en milieu rural. Pour garantir l'égalité des chances, il apparaît clairement qu'une politique spécifique, volontariste, doit s'imposer.

1.2.3. Premier et second degré : le déséquilibre

A l'école élémentaire, les parents s'investissent personnellement dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, pour une très large majorité d'entre eux. Une récente note d'information de la DEP¹², reprenant les données d'une enquête menée par l'INSEE en octobre 2003, précise que pour 90 % de la population de l'école élémentaire la famille – les mères principalement – assure le suivi scolaire quotidien et le contrôle des devoirs. Ces élèves sont présentés comme ne rencontrant que peu ou pas de difficultés scolaires. Pour les autres, 7 % bénéficient d'un soutien ou d'un accompagnement gratuit, apporté par l'école ou financé par la collectivité, 2 % de cours payants et seulement 1 % ne bénéficie d'aucune aide extérieure. La maîtrise de la langue écrite et parlée est l'objectif le plus souvent évoqué.

Au collège en revanche, la même note met en évidence un recours plus important aux dispositifs gratuits (12 %) et à des prestations payantes (8 %). Ces chiffres traduisent à l'évidence une perception accrue de la pression scolaire, chez une population décrite comme socialement défavorisée et pour des élèves en difficulté perceptible. D'une part, les parents

¹² Les aides aux devoirs en dehors de la classe, DEP, note d'information 06.04, février 2006.

s'estiment plus souvent dépassés par les contenus enseignés et, d'autre part, la menace des redoublements et les enjeux de l'orientation se font plus fortement sentir. Au français, qui reste la discipline la plus concernée, s'ajoutent les mathématiques.

La même tendance se retrouve fortement accentuée dans les lycées, notamment dans les voies générale et technologique, où pour 15 % des élèves il est fait appel à des prestations payantes, et où 8 % bénéficient des dispositifs de soutien ou d'accompagnement à la scolarité financés par l'État ou les Régions, 2 % cumulant les deux types d'aides. L'offre marchande est, cette fois, sollicitée une fois sur quatre pour de bons élèves, dans le but d'améliorer encore leurs performances et de les élever à la hauteur de leurs ambitions ou de celles de leur famille ; mais elle reste majoritairement orientée vers le rattrapage de déficits scolaires.

Ces chiffres montrent clairement que l'effort public en direction des élèves en difficulté, notamment ceux de milieux défavorisés, est – en proportion du moins – largement plus présent sur le second degré. Or, même si les parents disent constater les effets positifs des aides apportées, quelles qu'en soient les modalités, les difficultés de leurs enfants auraient souvent gagné à être traitées plus en amont, dès l'école élémentaire.

Il apparaît à l'évidence que cette nécessité n'a pas encore fait l'objet d'une prise de conscience collective. Si le secteur marchand a concentré son offre sur le second degré et notamment les lycées d'enseignement général et technologique, c'est clairement parce que les élèves et leurs familles y disposent plus souvent des ressources financières nécessaires, mais aussi sont plus sensibles aux enjeux. Parallèlement, les enseignants proposent plus fréquemment le recours à l'accompagnement ou au soutien.

Dans le premier degré, la réussite est un objectif au moins aussi prégnant, mais ce niveau d'enseignement présente des caractéristiques (âges des enfants, polyvalence des maîtres, présence d'enseignants spécialisés, etc.), qui font de l'école elle-même l'endroit privilégié pour le traitement de la difficulté scolaire.

Certains élèves pourraient cependant tirer profit d'une aide complémentaire que des actions conduites en dehors du temps scolaire pourraient leur apporter. Or, celles-ci sont insuffisamment pratiquées actuellement : seule une volonté politique permettra de développer l'accompagnement à la scolarité en faveur des élèves de l'école élémentaire.

1.3. Une montée en puissance des TICE qui ne résout pas tous les problèmes

1.3.1. Un essor réel mais encore limité dans l'accompagnement à la scolarité

Dans les classes des écoles, des collèges et des lycées, la montée en puissance de l'utilisation des TIC dans l'enseignement est encore limitée et inégale mais très nette. Le volontarisme du ministère de l'éducation nationale a conduit à la décision de mentionner les usages des TIC dans les programmes chaque fois que ceux-ci seront modifiés, à introduire à l'université et dans les IUFM des C2i de niveau 1 et de niveau « 2 enseignant », qui permettront à tous les enseignants débutants de posséder un solide bagage concernant les TIC en général et leurs

usages professionnels ainsi qu'à mettre en place une politique incitative pour la production et la diffusion de ressources. La validation du brevet informatique et internet (B2i) pour les élèves est un levier réel pour soutenir ces utilisations dans l'enseignement. Les collectivités territoriales accompagnent ou précèdent ces efforts par une politique d'équipement soutenue, à tous les niveaux, même si des inégalités subsistent, en particulier dans les communes rurales.

La situation en ce qui concerne l'accompagnement à la scolarité est moins bien cernée, tant les partenaires et les intervenants sont multiples. L'enquête des inspections générales laisse penser que, dans l'ensemble du marché de l'accompagnement, la part des produits s'appuyant sur les TIC est faible.

Les éditeurs spécialisés en produits en ligne pour l'accompagnement à la scolarité visent ou touchent soit les familles directement, soit les établissements eux-mêmes, où les produits d'accompagnement à la scolarité sont en fait utilisés pendant la durée de la journée scolaire. Dans quelques cas remarquables, mais peu courants, des associations mettent en œuvre, dans des locaux spécifiques ou dans les écoles, des dispositifs d'accompagnement à la scolarité utilisant l'ordinateur, en liaison parfois avec les parents et les enseignants. Ces cas sont encore peu fréquents et les logiciels utilisés sont souvent des encyclopédies ou des logiciels « ludoéducatifs » dont l'usage spécifique pour l'accompagnement à la scolarité n'a pas été réellement pensé.

Dans l'opération « École ouverte », qui fait la preuve de son efficacité, la direction de l'enseignement scolaire ne dispose d'aucune donnée sur les utilisations des TIC par les enfants.

À Amiens, les inspecteurs généraux se sont rendus dans un collège fort bien équipé, où les usages pédagogiques des TIC sont pris en compte par des professeurs de la quasi-totalité des disciplines. Ces professeurs estiment qu'« il *devrait* y avoir un lien entre ces pratiques d'accompagnement à l'intérieur de la classe et des pratiques qui, ultérieurement, pourraient être conduites en-dehors du temps scolaire par eux-mêmes ou par des étudiants qualifiés (études surveillées) ». Dans le même temps, une association très active en matière d'accompagnement à la scolarité dans cette même ville n'utilise pas d'ordinateurs.

À Besançon, une politique active de la municipalité a conduit à équiper toutes les écoles (une salle informatique et trois ordinateurs par classe), à mettre en place un espace numérique de travail (ENT) et des ressources logicielles, à équiper les familles des élèves de CE2 depuis quatre ans (l'ordinateur prêté aux familles est conservé dans la suite de la scolarité). Les associations de quartier pour l'accompagnement à la scolarité travaillent en très étroite liaison avec les parents et les enseignants et disposent d'ordinateurs mais utilisent des encyclopédies sur cédérom ou des logiciels à dominante ludoéducative dont les utilisations spécifiques dans ce cadre sont sans doute utiles, mais en partie seulement pertinentes.

En Avignon, la mission des inspections générales constate une impulsion forte concernant l'utilisation des TIC. Le recteur a défini une politique académique qui, pour l'enseignement primaire, vise en particulier à permettre aux élèves d'accéder aux ENT et d'obtenir plus

rapidement la validation du B2i. Des classes expérimentales travaillent sur des devoirs numériques. Toutefois, la mission estime que les élèves progressent très rapidement dans l'utilisation des outils mais qu'il est difficile d'évaluer les retombées de l'usage des TIC sur les apprentissages. La mission constate également que certains professeurs passent beaucoup de temps à préparer et corriger des devoirs numériques et que les élèves travaillent parfois sur des supports pédagogiques contestables.

Maxicours, éditeur de produits en ligne, indique qu'il vise surtout, directement, le public des parents d'élèves. Acadomia, entreprise de cours à domicile, s'engage depuis peu dans l'utilisation des TIC. Paraschool, autre éditeur de produits en ligne, considère que la présence d'un adulte accompagnateur est nécessaire et estime que le travail sur les produits qu'il propose (largement achetés par les collectivités territoriales) est plus efficace s'il a lieu « dans le cadre de l'emploi du temps scolaire, mais en dehors des heures de cours ».

Les utilisations des TIC pour l'accompagnement à la scolarité sont donc diverses et sans doute très faibles par rapport à l'ensemble du marché. Elles n'ont jamais fait, à quelque niveau que ce soit, l'objet d'une réflexion ou d'une impulsion globales.

1.3.2. Un rôle ambigu : les risques d'une double fracture

Au début des années 80, l'ordinateur était souvent pensé comme un substitut du professeur, avec lequel l'élève pourrait apprendre sans la menace permanente du regard et du jugement (forcément) critiques, voire destructeurs, de l'enseignant. Sans qu'il soit le lieu ici de développer l'analyse, un consensus tend plutôt, actuellement, à considérer l'adulte comme le médiateur indispensable de l'accès aux savoirs. Que ce soit pour la production de textes, la recherche sur l'internet, l'utilisation de logiciels de soutien ou dans le cadre de la validation du B2i, l'ordinateur en classe est utilisé en étroite liaison avec l'enseignant.

Quels sont alors les risques potentiels liés à une utilisation dans un contexte d'accompagnement à la scolarité où l'élève est moins encadré, plus autonome ?

Ces risques sont de deux ordres :

♣ L'accentuation de la « fracture numérique »

Un nombre croissant de familles possède un ordinateur et cette croissance s'observe dans tous les milieux sociaux. On estime parfois que, d'ici moins de deux ans, 80 % des familles ayant des enfants scolarisés seront équipées. Reste la question cruciale et lancinante des 20 % restants. De plus, les inégalités territoriales relatives à l'accès à l'ADSL accentuent cette difficulté.

On constate par ailleurs un usage généralisé chez les collégiens de techniques de communication telles que le blogue et le SMS, de pratiques de téléchargement de fichiers ou

de jeux en ligne, d'usage des images numériques. On ne saurait en déduire que le risque de fracture numérique est désormais dépassé, si l'on entend bien cette expression dans son sens plein, qui ne se limite pas à la « lutte » pour une généralisation de la pratique du copier-coller, de l'envoi d'un message électronique ou du téléchargement d'un fichier. Les débats récents sur les résultats donnés par les moteurs de recherche, la façon dont ces résultats peuvent orienter ou limiter la pensée montrent que le risque de fracture numérique est aussi, peut-être même surtout, lié à l'absence d'outils intellectuels permettant d'analyser de façon critique les résultats d'une recherche, de disposer d'un appareil de références pour évaluer la pertinence d'un document, de comparer les informations provenant de plusieurs sources et de situer, dans ces différents usages, les droits et devoirs de l'individu vivant dans une société. De façon plus générale, on perçoit ici l'impérieuse obligation d'une réflexion sur la validité des résultats des traitements informatisés des données et de l'information et sur les droits et libertés des citoyens. Il est clair que, dans ce domaine, la fracture numérique recouvre la fracture sociale liée aux apports que peuvent, ou non, effectuer les familles en la matière. Il convient donc, dans l'accompagnement à la scolarité, de veiller à une liaison forte avec les enseignants, en particulier en ce qui concerne la validation des compétences « citoyennes » du B2i. Il convient aussi de faire en sorte que l'autonomie du travail des enfants sur les ordinateurs puisse être soutenue, chaque fois qu'ils le demandent ou chaque fois que le besoin s'en fait sentir, par des animateurs formés à ce type d'activité.

♣ **L'accentuation de la fracture culturelle**

Ce risque ne fera ici l'objet que d'une courte mise en garde, car il n'est pas spécifique aux usages de l'ordinateur. La maîtrise de la méthodologie du travail intellectuel, la perception des champs culturels accessibles ne sont évidemment pas la chose au monde la mieux partagée. Le risque est grand – et la presse s'en fait de plus en plus l'écho – de voir se développer une pratique du plagiat intellectuel grâce à l'internet. Les élèves présentent alors des exposés ou des productions comportant une juxtaposition de documents hétérogènes, une argumentation peu rationnelle, mais dans la présentation impeccable permise par les logiciels existants. Le contenu fait place à la forme, la raison fait place à la communication, le savoir au voir. Tout comme tel écrivain connu pour écrire assez peu par lui-même ses propres ouvrages, les élèves présenteront un nombre croissant « d'œuvres personnelles » sans avoir « lu » ce qu'ils auront écrit. Là encore, il convient de réfléchir au rôle indispensable de l'adulte, mais aussi à la conception de logiciels spécifiques développant le sens de l'argumentation et de l'esprit critique et rationnel. Les produits observés par la mission sur tel ou tel site visité n'emportent guère la conviction sur ce point.

1.3.3. Un préalable : le triple problème de l'équipement

Le développement des espaces numériques de travail (ENT) va impliquer, dans un avenir très proche, une modification du périmètre même de la communauté scolaire, en y associant progressivement les parents et les prestataires de l'accompagnement à la scolarité.

Comme indiqué précédemment, la question de l'équipement des écoles, des collèges et des lycées reste un problème, surtout pour les écoles : inégalité du matériel selon les communes, inégalité de l'accès à l'internet. Toutefois ce problème ne peut être considéré comme

fondamental par rapport aux autres contraintes, tant, dans l'ensemble, la volonté manifestée par les collectivités territoriales est forte. Grâce aux investissements massifs des collectivités, le taux d'équipement a été multiplié par sept de 1991 à 2003 pour les écoles (un ordinateur pour 15 élèves en moyenne en 2004), il a doublé sur la même période pour les collèges et lycées (un ordinateur pour neuf collégiens). Certaines collectivités territoriales mènent des politiques ambitieuses et parfois très astucieuses dans ce domaine, telle l'agglomération de Besançon qui acquiert le parc d'ordinateurs de la société AXA de moins de trois ans d'âge, le fait reconfigurer dans des centres d'aide par le travail et équipe ainsi les écoles, les maisons de quartiers et les familles.

Les configurations de matériels réunis dans les classes ou dans les lieux d'accompagnement ne sont cependant pas indifférentes (dispositifs fixes ou mobiles, accès ou non à l'internet, disponibilité d'un vidéo projecteur, etc.) pour un usage fécond. En outre, la maintenance et l'entretien des matériels est assurée avec plus ou moins d'efficacité, mais, là également, on peut observer que certaines collectivités comme la ville de Besançon ont mis en place un système opérationnel où tout ordinateur en panne est réparé ou remplacé dans la journée.

Il conviendra de déterminer des modalités de partage du matériel entre les utilisateurs (ainsi, dans une même école, les enseignants et leurs élèves peuvent utiliser les ordinateurs dans la journée et les animateurs de l'accompagnement à la scolarité dans la soirée). La mise en place de procédures efficaces sur le partage des données, la sécurité, la restauration du système, les droits et devoirs de chacun constituent une condition incontournable d'un bon fonctionnement.

Néanmoins, on le voit bien, il faut désormais dépasser le stade de l'équipement matériel qui est une condition évidemment nécessaire mais non suffisante pour s'intéresser aux services et aux usages. Ce n'est donc pas tellement l'équipement qui fait problème y compris dans les lieux d'accompagnement situés hors des écoles et des collèges, ce sont les outils pédagogiques eux-mêmes et leur maîtrise. Ceux que l'on trouve dans les lieux d'accompagnement à la scolarité sont parfois de faible qualité et inadéquats pour un travail profitable en matière d'éducation. Ils ne présentent pas forcément toutes les garanties scientifiques, ne sont pas toujours adaptés aux programmes ni aux finalités de l'accompagnement et mettent en avant de manière inutile et gratuite leur caractère ludique. Ils sont, de ce fait, d'une efficacité limitée et apparaissent pour le coup souvent plus comme des « gadgets » destinés à meubler le temps en tirant prétexte qu'on se sert d'un clavier. Cependant, il existe, dans certains domaines, des produits performants en ligne et hors ligne aussi bien dans l'offre publique que privée.

L'équipement des familles reste, lui, problématique à plusieurs égards.

La réalité des équipements matériels est loin d'être généralisée, même si elle progresse de façon spectaculaire depuis deux ans. Sans doute le taux de familles disposant d'un ordinateur et de l'internet est-il supérieur, début 2006, à 50 %. Il demeure de fortes inégalités dans ces équipements et de fortes disparités sociales et culturelles. La ville de Besançon, visitée au cours de l'enquête, a décidé de prêter un ordinateur à toutes les familles d'élèves de CE2,

l'ordinateur pouvant être conservé durant toute la durée de la scolarité. Les parents bénéficient d'un droit à formation de 12 heures.

Cette progression, encore très inégale, de l'équipement matériel des familles laisse non résolue la question de l'accès à des logiciels d'accompagnement à la scolarité propres aux usages à domicile. Dans les situations rencontrées, cette question a été peu pensée. L'accès des parents à l'ENT se limite parfois à la description de l'emploi du temps et des activités de l'école ; des logiciels ludoéducatifs sont parfois à disposition de l'élève et de ses parents, mais peu de logiciels sont pensés pour permettre un accompagnement à la scolarité à domicile associant les parents de façon non formelle et leur permettant réellement de contribuer aux apprentissages sans pour autant jouer un rôle de professeur qui n'est pas le leur.

Mutatis mutandis, les mêmes questions apparaissent pour les associations : quels types de droit d'accès leur donner pour l'ENT ? La coopération avec les enseignants est indispensable, mais les collectivités ou les associations doivent-elles pour autant avoir accès à toutes les informations concernant l'élève, selon une conception de transparence de l'individu dans la société ? Faut-il considérer au contraire que le respect des libertés des citoyens impose que chaque partenaire ait accès à certaines données concernant l'élève, selon sa place dans le partenariat, mais que chacun n'a pas nécessairement accès à tout. Enfin, quels types de logiciels spécifiques à l'accompagnement faut-il concevoir ? Qui finance ces logiciels ?

1.3.4. Les TICE et la famille : le jour des saturnales ?

Les conséquences de la fracture numérique, ses liens avec la fracture sociale font, aujourd'hui, partie des éléments et des contraintes généralement pris en compte.

Peut-être toutefois a-t-on encore insuffisamment mesuré les conséquences des usages des TIC sur le lien familial et le lien symbolique de la transmission du savoir (« Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle... »). Tout se passe comme si la journée annuelle des saturnales de l'antiquité, où les maîtres devenaient esclaves et les esclaves maîtres, était devenue une réalité quotidienne. On voit apparaître ici un risque réel d'affaiblissement de l'autorité des parents, exclus *de facto* du travail de leurs enfants sur l'ordinateur dans l'accompagnement à la scolarité.

En effet, les adolescents surfent, « chatent », téléchargent, écrivent des blogues, utilisent de multiples appareils numériques et sont réputés connaître tout cela bien mieux que leurs aînés. (« Ce sont les jeunes qui vont nous apprendre »). Les parents se trouvent alors dans la situation paradoxale où la jeunesse saurait et pourrait, alors que la vieillesse, qui depuis longtemps ne peut plus, ne saurait également plus.

Évidence, croit-on. Évidence peut-être, mais pour une question mal posée. Il ne s'agit pas ici seulement de technique, de maîtrise manipulative des appareils, où les « jeunes » sont (à tort ou à raison) réputés experts. Les aînés (expression alliant ici les rôles conjugués des parents et du système éducatif) ont une place symbolique et réelle irremplaçable pour contribuer à *penser* tout cela. C'est à eux que revient de mettre en perspective l'idée que « c'est vrai parce que c'est gravé dans le marbre, écrit sur un parchemin, publié dans le journal, vu à la télé ou cité en premier sur tel moteur de recherche », c'est à eux que revient de mettre en perspective

la place de l'individu par rapport aux autres et à la société (« Puis-je utiliser des œuvres qui ne m'appartiennent pas, dire ce que je veux à propos de qui je veux sur mon blogue, utiliser à ma guise des données personnelles, espionner ce que fait le voisin ?... »). C'est à eux que revient de permettre à la génération montante de s'approprier les outils d'analyse et de réflexion nécessaires pour prendre de la distance face au « bon sens » et à l'évidence de l'immédiat. Rien de nouveau dans tout cela, technologies de l'information ou non. Il convient cependant de ne pas l'oublier. Les saturnales n'avaient lieu qu'une fois par an. Qui plus est, leur portée symbolique était limitée par le fait que l'esclave savait bien que, le lendemain, le maître redeviendrait le maître. Une société dans laquelle se dissoudrait le lien symbolique de transmission du savoir et l'ordre des générations perdrait tout repère. L'aisance des collégiens dans les utilisations techniques ne doit pas conduire à gommer le nécessaire rôle des parents dans l'accompagnement à la scolarité à domicile.

1.3.5. Usage des TICE et pédagogie scolaire : l'articulation grippée ?

Alors que 80 % des enseignants utilisent l'ordinateur et l'internet pour préparer leur travail, les utilisations en classe, quoique en vive progression, restent encore loin de ce niveau, quelle que soit la façon dont on les mesure.

On peut penser que la disposition d'ordinateurs dans des salles spécialisées, parfois peu accessibles, est un obstacle à une utilisation intégrée aux activités de la classe. Il demeure que les utilisations en progrès évident sont celles où l'ordinateur est un outil de production ou de recherche (traitement de texte, moteurs de recherche) ou celles encore dans lesquelles il apporte des champs nouveaux à la discipline (traitement numérique de données expérimentales, cartographie, création graphique et musicale). Les apports des logiciels aux apprentissages sont encore peu analysés. Ainsi, l'usage du correcteur orthographique pour la maîtrise de la langue à l'école n'a fait l'objet que de peu d'études, et peu de résultats sont diffusés. De même, l'usage de l'ordinateur pour répondre aux difficultés spécifiques de tel élève (pratique d'une pédagogie différenciée) est rare, alors qu'il pourrait être à cet effet un outil remarquable.

Il n'est pas lieu dans le présent rapport, consacré à l'accompagnement à la scolarité, d'analyser plus avant cette situation. Il convient simplement de l'avoir présente à l'esprit, car les difficultés ici constatées dans l'analyse des apports des TIC aux apprentissages peuvent être transposées à l'accompagnement à la scolarité. Dans ce cadre, il convient en outre d'élargir la réflexion : les pratiques pédagogiques et didactiques en œuvre dans l'accompagnement peuvent être différentes de celles en œuvre à l'école, et nécessiter la création de produits spécifiques.

1.3.6. TICE et accompagnement à la scolarité : maîtrise de l'outil ou maîtrise des savoirs ?

La réflexion qui a conduit, par exemple, à la mise en place du B2i dans les écoles, les collèges et les lycées ou à l'intégration des TIC dans le socle commun de connaissances prend en compte le fait que les outils numériques sont désormais incontournables dans la vie professionnelle et personnelle de chacun et que le système éducatif ne saurait se dispenser de

donner à ce sujet aux citoyens la formation nécessaire à leur usage rationnel. Les mêmes préoccupations existent dans l'accompagnement à la scolarité. On a déjà insisté sur le fait que les adultes accompagnateurs ont ici un rôle non seulement technique quant à la manipulation des outils informatisés (point qui, *a priori*, posera de moins en moins de problèmes au public visé) mais surtout une fonction d'ouverture à la réflexion sur les méthodes de travail et la nature des résultats trouvés avec l'ordinateur. L'usage des TIC dans l'accompagnement à la scolarité ne saurait toutefois avoir pour objectif premier la maîtrise des outils informatisés, et le rôle des accompagnateurs ne saurait se limiter à être des animateurs d'espaces publics numériques.

Tout comme à l'intérieur de l'École, il convient maintenant d'accentuer la réflexion sur la nature des apprentissages mis en œuvre dans cet accompagnement, qui est bien un accompagnement à la scolarité et à la réussite scolaire de l'élève. Les encyclopédies peuvent permettre la réalisation de magnifiques fiches descriptives sur les animaux, mais qu'aura-t-on appris au sens de l'École ? L'utilisation pour l'accompagnement à la scolarité de logiciels par ailleurs refusés à la marque RIP est-elle une preuve de pertinence didactique ? Force est de constater que, encore plus que pour ce qui concerne le cadre scolaire, la réflexion sur l'accompagnement à la scolarité est tout à fait embryonnaire. Comment concevoir des logiciels qui ouvrent sur des apprentissages sans nécessairement utiliser des pratiques pédagogiques scolaires avec lesquelles, précisément, le public visé est en difficulté ? Comment concevoir, dans l'usage de ces logiciels, la relation avec les parents (qui souhaitent aider leurs enfants) et avec les enseignants (évaluation des besoins et des résultats des élèves) ?

1.3.7. Le produit ou le service ?

L'édition de logiciels et la mise en ligne de produits destinés à l'accompagnement à la scolarité sont encore peu développées.

On pourrait penser que les grands éditeurs présents dans ce secteur axent leurs projets et leurs préoccupations sur le produit. Toutefois, l'analyse des entretiens conduits avec eux montre qu'ils conçoivent peu l'usage de leurs produits comme indépendant de la présence d'un adulte et que certains estiment que l'utilisation sera meilleure si elle a lieu dans le cadre de la journée scolaire. On voit s'amorcer, là où peut-être on l'attendait le moins, la réflexion sur la nécessité de dispositifs d'accompagnement qui ne se limitent pas à des produits.

Les observations faites sur le terrain confirment ce besoin de dispositifs plurifactoriels, où chaque partenaire doit jouer un rôle clairement défini. Dans ce cadre, des méthodes d'évaluation doivent, en outre, être mises au point par concertation entre les partenaires, afin que chacun puisse mesurer et rendre compte des effets de ses actions et de ses apports.

On doit ici attirer en particulier l'attention sur les points suivants :

- *place de la collectivité territoriale* pour les équipements : lieux de fonctionnement, matériel, choix et achat de logiciels et de produits en ligne ;
- *place de l'institution* « éducation nationale », en particulier quant à l'impulsion et l'expertise à apporter sur le choix des produits et leur lien avec les apprentissages et la

réussite scolaire et de l'organisation de la coordination enseignants/dispositifs d'accompagnement à la scolarité. On constate trop souvent une faible mobilisation de l'éducation nationale dans ces dispositifs. C'est pourtant en concertation étroite avec les enseignants que doivent être définis les objectifs des actions de soutien, le choix des logiciels ou des produits en ligne, le suivi des élèves qui bénéficient du soutien et l'évaluation des résultats ;

- *place des associations et des autres partenaires*, recrutement, formation et suivi des animateurs, liens avec les enseignants pour le suivi des élèves ;
- *lien avec les parents*, qui doivent nécessairement être fortement associés aux dispositifs mis en place.

2. Les fondements d'une nouvelle politique de l'accompagnement à la scolarité.

2.1. Initier une nouvelle démarche où le système éducatif retrouve toute sa place

L'accompagnement à la scolarité ayant pour objectif central la réussite scolaire, l'éducation nationale doit s'y impliquer avec détermination. Elle pourra y trouver sa place et jouer le rôle majeur qui lui revient à travers ses compétences et son expertise propres, qu'elle doit mobiliser en faveur de la réussite du dispositif.

Afin d'éviter d'être confrontée à un constat d'empilement d'actions nées d'initiatives locales parfois désordonnées, il lui appartient de promouvoir un mode de pilotage fondé sur le principe de subsidiarité : le niveau central définit un cadrage national fixant des orientations et fournissant des outils à des services académiques qui donnent, à leur tour, les impulsions nécessaires à la réalisation d'actions locales coordonnées.

L'éducation nationale dispose de compétences propres, d'outils et de moyens pour s'investir dans des champs où ses partenaires attendent son concours : le repérage des élèves, la formation des intervenants et la sensibilisation des parents, l'expertise pédagogique et l'évaluation des résultats.

2.1.1. Les élèves

Il est difficile d'attirer dans les dispositifs mis en œuvre les élèves qui en auraient le plus besoin. Outre le fait que les familles les plus défavorisées sont parfois très éloignées de toute structure institutionnelle ou associative, il convient de bien prendre conscience que les difficultés scolaires présentent des causes multiples qui peuvent justifier l'intervention d'organismes spécialisés dans l'éducatif, le social, voire le médical.

Il convient donc, tout à la fois, d'identifier individuellement les élèves prioritaires et de définir les contours du territoire pertinent.

♣ Le repérage des élèves

Il est capital de rappeler que l'accompagnement à la scolarité ne constitue pas un mode de traitement spécifique de la grande difficulté scolaire.

Ce traitement s'organise à partir de l'action de l'enseignant dans sa classe, poursuivie le cas échéant par l'action du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Ces élèves ne sauraient, par conséquent, être systématiquement orientés vers des opérations se déroulant en dehors du temps scolaire et qui ne sont pas destinées à se substituer aux missions fondamentales de l'École.

En revanche, il n'existe *a priori* aucune raison de les en priver si cela s'avère utile. Il convient même d'examiner tout particulièrement cette éventualité au regard de trois nouvelles mesures importantes :

→ *Les PPRE*

Les programmes personnalisés de réussite éducative concernent les élèves de l'école élémentaire et du collège (période de la scolarité obligatoire) qui risquent de ne pas maîtriser les « compétences de base » au niveau scolaire qui est le leur. Ils consistent à mettre en œuvre des actions devant conduire à la maîtrise des composantes du socle commun en fin de scolarité obligatoire. Les élèves bénéficiaires sont identifiés par le maître ou les professeurs en fonction des résultats scolaires. La famille doit être systématiquement associée à la démarche. Chaque fois que cela est nécessaire et en fonction des possibilités, la prise en charge scolaire est complétée par des mesures d'accompagnement périscolaire.

→ *Les dispositifs de réussite éducative*

Inscrits dans le plan de cohésion sociale, ils visent à rendre effective l'égalité des chances pour les enfants et adolescents des quartiers défavorisés, en offrant un accompagnement social, culturel et sanitaire personnalisé, afin d'aider les familles dans leur rôle éducatif. Certaines actions relèvent de l'accompagnement à la scolarité. Les enseignants sont membres des équipes pluridisciplinaires chargées de la mise en œuvre des programmes.

→ *Les réseaux « ambition - réussite »*

La nouvelle politique relative à l'éducation prioritaire, centrée sur l'égalité des chances, prévoit, dans les écoles des secteurs de collèges classés « ambition - réussite », de faire bénéficier tous les élèves de CE2, CM1 et CM2, d'un accompagnement en dehors des heures de classe, destiné à favoriser leur réussite scolaire.

Il apparaît de façon incontestée que les enseignants sont les mieux placés pour identifier les élèves électivement bénéficiaires des actions proposées. Il n'est cependant pas concevable de les laisser assumer seuls une responsabilité pour laquelle ils ne sont pas complètement outillés. L'administration centrale doit donc les aider.

Des instructions nationales, garantes de cohérence et d'équité devront être adressées aux écoles. Elles préciseront les critères de repérage, assortis d'indicateurs simples et pertinents, accrochés aux évaluations relatives à l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun.

♣ **La cohérence territoriale**

Pour fonctionner correctement, les dispositifs doivent s'appuyer sur une assise de taille suffisante et être bien coordonnés.

Il convient, dans un premier temps, d'établir un diagnostic partagé : les paramètres scolaires doivent être croisés, dans le respect des règles en vigueur, avec des indicateurs sociaux, culturels, voire médicaux. L'éducation nationale dispose de précieuses données (résultats aux évaluations, retards scolaires, nombre de saisines des commissions spécialisées, taux d'absentéisme..) qu'elle tend parfois à conserver jalousement. De leur côté, les CAF sont engagées dans une démarche de diagnostic visant à mieux cibler les besoins des familles. Ces deux partenaires doivent donc désormais travailler systématiquement ensemble.

Toutes les observations indiquent qu'il est difficile de concevoir des coordinations englobant, sur un même plan, tous les partenaires : elles revêtent souvent l'allure d' « usines à gaz » qui finissent par épuiser les meilleures volontés. Il appartient néanmoins à chacun de prendre les initiatives correspondant à son champ de compétence. Dans cet esprit, l'éducation nationale peut, localement, adopter trois principes simples :

- les IA-DSDEN doivent, dès à présent, prendre l'attache des directeurs de CAF pour échanger des informations et définir des modalités de collaboration ;
- les IA-DSDEN doivent désigner un IEN chargé de participer de manière effective aux instances départementales de pilotage ;
- les IEN des circonscriptions concernées doivent apporter leur concours aux enseignants de façon à définir les modalités de coordination entre les différentes actions et à s'assurer de la pertinence du programme individuel proposé à l'élève.

2.1.2. La formation

♣ **Les enseignants**

La formation des maîtres concernés par l'accompagnement à la scolarité et les TIC devrait constituer, pour l'éducation nationale, une obligation absolue. Elle doit, dans ce domaine, conduire une politique volontariste et lisible.

Dans le cadre d'un plan pluriannuel, les volets départementaux des plans académiques de formation devraient comporter des actions spécifiques. Il est nécessaire que les enseignants soient au moins informés de la nature d'opérations prolongeant, en dehors de la classe, le travail qu'ils conduisent avec leurs élèves. Il est indispensable qu'ils soient formés à l'utilisation des TIC mises à leur disposition.

Les PAF devraient donc comporter des déclinaisons locales qui pourraient être utilement contractualisées sur la base de conventions signées entre les représentants des collectivités locales, responsables des équipements et les IA-DSDEN, garants de leur utilisation optimale.

♣ **Les intervenants**

Nombre de ces formations pourraient, sans difficulté, s'ouvrir aux accompagnateurs. L'éducation nationale apporterait ainsi un précieux concours aux employeurs de ces personnes en même temps qu'elle donnerait l'occasion aux différents acteurs de se retrouver pour échanger sur les rôles spécifiques des uns et des autres et pour travailler sur l'articulation entre le temps scolaire et le temps périscolaire.

♣ **Les familles**

Il n'est pas de parents qui ne souhaitent aider leurs enfants à réussir leur scolarité mais nombre de familles sont démunies face à ce qu'elles devraient faire pour y parvenir. Il ne s'agit pas de former des parents à l'acte pédagogique mais il serait bon de leur rappeler leur rôle spécifique en matière de santé, d'hygiène alimentaire et de respect des rythmes de vie des enfants. Il serait utile de leur expliquer également la façon dont ils peuvent suivre la scolarité de leurs enfants.

L'éducation nationale pourrait sensibiliser les enseignants et les responsables associatifs à ces problèmes, de manière à leur donner les quelques outils nécessaires à l'établissement d'échanges fructueux avec les familles.

Les opérations du type « école des parents », initiées dans quelques établissements, gagneraient à être mieux connues pour s'étendre progressivement à de nouveaux secteurs.

2.1.3. L'expertise pédagogique

C'est à travers sa fonction d'expertise pédagogique, que l'éducation nationale peut jouer un rôle dans le pilotage de dispositifs complexes. Ses responsables territoriaux, parmi lesquels il convient de citer en tout premier lieu l'IA-DSDEN, doivent s'impliquer particulièrement auprès des préfets de département et des collectivités locales.

♣ **Auprès du Préfet**

La démarche adoptée dans le Vaucluse, dans le cadre du CLAS, constitue un exemple de bonne pratique :

- les opérateurs (communes, associations, centres sociaux, etc.) répondent à un appel d'offres du préfet et adressent leurs dossiers à la CAF, à qui un rôle pivot a été attribué en raison de l'importance financière de sa participation ;
- la CAF adresse, pour avis, les dossiers à tous les partenaires concernés, dont l'inspecteur d'académie;

– l'IA-DSDEN répartit les dossiers entre les IEN. Ces derniers prennent alors l'attache des directeurs d'école de façon à obtenir les informations nécessaires à l'expression d'une appréciation, fondée sur quatre paramètres :

- la liaison avec les familles
- la liaison avec les enseignants
- la qualité des intervenants
- l'évaluation des actions (effets produits sur les élèves)

- appétence pour l'école
- comportement
- progrès dans les apprentissages fondamentaux

– l'IA-DSDEN étudie les propositions des IEN et transmet son avis à la CAF ;

– le préfet reçoit, en réunion d'harmonisation, tous les services de l'État ;

– le préfet réunit tous les partenaires pour une séance de concertation. Il procède à la ventilation des crédits sur la base des conclusions de cette séance. L'avis de l'IA-DSDEN est toujours prépondérant.

♣ **Auprès des collectivités**

La nécessité d'une implication de l'éducation nationale peut être illustrée à partir de deux exemples : la labellisation et l'organisation du dispositif dans les zones rurales.

– *La labellisation*

Qu'ils émanent du secteur associatif, du secteur marchand ou d'autres initiatives, les dispositifs d'aide à la scolarité sont appelés à se multiplier. Il est donc nécessaire de créer un outil d'aide à la décision, en direction des collectivités territoriales et des établissements, voire des parents pour évaluer la pertinence des schémas proposés. Cet outil pourrait prendre la forme d'un cahier de spécifications dont le respect serait, le cas échéant, à la demande des prestataires ou des acquéreurs, vérifié par des expertises réalisées, entre autres, par les services de l'éducation nationale. La définition précise des critères d'évaluation devra faire l'objet d'une concertation entre les différents partenaires concernés.

– *La situation des zones rurales*

Une bonne coordination est partout nécessaire, mais elle est particulièrement indispensable dans les zones rurales où, dans une perspective de généralisation, les initiatives se heurteront aux contraintes les plus sérieuses. Dans les petites communes plus qu'ailleurs, il convient d'optimiser toutes les ressources et d'être particulièrement imaginatif, ce qui implique une étroite collaboration entre partenaires dans un souci de coordination très marqué.

Trois types de solution peuvent être envisagés :

- un équipement communal facilement accessible aux élèves ;

- un véhicule équipé se déplaçant de commune en commune ;
- le transport des élèves vers des sites équipés : les collèges et les espaces numériques publics, dont les collectivités favorisent le développement dans le cadre de la politique d'aménagement du territoire.

Chaque modèle présente des avantages et des inconvénients.

Pour le représentant de l'association des maires de France rencontré par la mission, la meilleure solution reste, malgré tout, celle qui consiste à équiper un local dans chaque commune. Le coût d'installation n'est pas considéré comme une réelle contrainte, le problème se posant davantage au niveau de la sensibilisation des élus à l'intérêt des nouvelles technologies et, surtout, au niveau de la charge financière qu'implique l'indispensable recrutement d'un accompagnateur compétent. La solution préconisée réside dans l'optimisation de l'outil, en ouvrant les activités à un public d'adultes, et dans le recours à l'intercommunalité pour la rémunération de l'intervenant. L'aide de l'État est, par ailleurs, vivement souhaitée.

Il ne faut vraisemblablement exclure aucune hypothèse, et quel que soit le schéma retenu, il est évident que l'éducation nationale est directement concernée par plusieurs paramètres :

- le rythme de vie des enfants ;
- les emplois du temps (la pause méridienne et la réactivation des études dirigées sur le temps scolaire constituent deux solutions intéressantes) ;
- l'ouverture des locaux scolaires.

La forte présence de l'éducation nationale en zone rurale et la mobilisation aisée de son réseau de compétences (chefs d'établissement, inspecteurs et conseillers pédagogiques) en font un pôle naturel de ressources, susceptible d'assumer efficacement une fonction de régulation mais aussi de conseil auprès de nos différents partenaires.

2.1.4. L'évaluation

Toutes les études et observations réalisées montrent qu'il est difficile de mesurer l'impact des actions d'accompagnement sur les résultats scolaires des élèves. Il appartient pourtant à l'éducation nationale de se préoccuper d'une telle évaluation.

Les difficultés méthodologiques liées à la conception d'un protocole spécifique sont telles que le niveau national est le seul à pouvoir s'y investir. La tâche est complexe mais une réflexion en ce sens est nécessaire, d'autant plus que la mise en œuvre de la LOLF risque de constituer un facteur de brouillage. En effet, sans une réelle implication de l'éducation nationale, l'application de la LOLF pourrait fragiliser la cohérence des actions, pour trois raisons essentielles :

- chaque ministère étant dorénavant évalué sur les programmes dont il a la charge, la tentation est forte, pour chacun, de se recentrer sur son « cœur de métier ». De fait, s'il existe encore des instances de pilotage interministériel qui fonctionnent régulièrement (comme dans les cas des CLAS et d'« École ouverte »), d'autres ne sont plus réunies (par exemple, le groupe de suivi interministériel du CEL n'a plus été convoqué depuis janvier 2004) ;

- aucun des trois grands programmes de notre ministère n'intègre explicitement l'accompagnement à la scolarité. Il convient de noter, cependant, que le dispositif « École ouverte » est inclus dans le programme « Vie de l'élève » ;
- les recteurs disposent désormais de la faculté de gérer leur enveloppe budgétaire globale de manière autonome en fonction des priorités politiques définies. La nécessité d'effectuer des choix peut donc se révéler préjudiciable à certaines actions spécifiques qui ne relèvent pas des missions jugées prioritaires.

La logique de résultat s'imposant désormais à la logique de l'action, il importe de doter l'accompagnement à la scolarité d'outils permettant d'en mesurer les effets.

Il est probablement difficile, à ce stade, de modifier les programmes de la LOLF pour y insérer de nouveaux indicateurs. Il serait, en revanche, souhaitable que la direction de l'évaluation et de la prospective puisse conduire une enquête nationale à partir d'un échantillon d'écoles où un nombre significatif d'élèves seraient concernés par l'accompagnement à la scolarité et d'un échantillon d'écoles témoin.

Elle pourrait, dans un second temps, proposer à l'échelon académique un protocole simplifié, utilisable dans chaque école avec l'aide des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Le poids de l'éducation nationale en serait renforcé, ce qui lui permettrait de peser plus fortement en faveur d'actions réellement utiles à la réussite scolaire.

2.2. Restaurer la continuité entre le temps scolaire et le temps hors-scolaire

2.2.1. Articuler le temps scolaire et le temps hors-scolaire

Sauf dans les écoles où perdure le système des études surveillées, ce qui n'est plus aujourd'hui la règle, les établissements scolaires du premier et du second degré libèrent leurs élèves à l'issue des cours de l'après midi. Ceux qui bénéficient d'un accompagnement à la scolarité se retrouvent alors soit dans des dispositifs privés soit, dans le meilleur des cas et lorsque c'est possible, dans des associations qui pratiquent l'aide aux devoirs et des activités variées ou encore dans des maisons de quartier municipales.

Cette prise en charge extrascolaire, pour être efficace, doit se faire en harmonie et en complémentarité avec l'action éducative de l'École. Cette complémentarité peut s'obtenir de diverses manières : soit, et c'est la méthode la plus simple, dans le cadre de l'aide aux devoirs, par le travail avec l'assistance des intervenants, sur des exercices proposés par l'enseignant et sur des leçons à apprendre, soit, et c'est déjà plus ambitieux, par une collaboration plus poussée des enseignants avec les intervenants extérieurs telle qu'elle permette un accord sur les méthodes d'apprentissage et les objectifs poursuivis.

Lors de ses visites à Amiens et à Besançon, la mission a pu constater qu'une telle collaboration n'était pas irréaliste et que des liens étroits avaient été tissés entre les coordinatrices de zones d'éducation prioritaire, les directrices d'écoles et les animateurs des associations et des maisons de quartier municipales. Cette véritable collaboration peut même

aller jusqu'à la participation des animateurs aux conseils de classe de sixième, voire de cinquième quand les élèves sont en difficulté. De cette manière, la prise en charge de l'élève, à l'intérieur de l'École comme en dehors d'elle, s'établit dans un *continuum* qui permet un échange fructueux de points de vue et évite à l'élève des fractures pédagogiques qui pourraient le désorienter.

Cette collaboration avec les intervenants extérieurs pourrait se nouer lors d'interventions rémunérées après le temps scolaire.

En Avignon, la collaboration entre les associations et l'éducation nationale est la condition nécessaire pour qu'un projet soit accepté par le préfet, qui a mis en place une commission à laquelle l'inspecteur d'académie participe.

Bien entendu, la collaboration entre les enseignants et les intervenants n'est pas toujours aussi étroite mais, même dans ce cas, tous les problèmes ne se trouvent pas réglés.

L'évaluation de la qualité des interventions des associations n'est guère pratiquée. Or, même si leur bonne volonté ne peut pas être mise en doute, les animateurs ne possèdent pas toujours un niveau de qualification qui garantisse un écart minimum entre leurs interventions et les prestations pédagogiques des enseignants. Dans ce domaine, l'improvisation, la diversité des méthodes, parfois peu adaptées, le rabâchage, etc. peuvent avoir des effets malheureux.

L'utilisation de l'outil informatique peut, sur ce point précis, avoir des effets très positifs, à un certain nombre de conditions.

Il peut établir le *continuum* indispensable entre école et activité extrascolaire à condition que l'élève dispose d'un ordinateur et de logiciels efficaces. Si la première condition est relativement facile à remplir dès lors que la collectivité locale compétente engage une politique volontariste, la seconde suppose que les logiciels utilisés, soit individuellement par l'élève, soit au sein des associations, assurent un lien solide entre l'enseignement initial et l'activité extrascolaire. A cet effet, il convient qu'ils soient à la fois d'une qualité pédagogique certaine et suffisamment contraignants pour éviter les erreurs d'intervenants quelquefois trop peu formés.

Sans doute faut-il que les rectorats et les inspections d'académie recommandent fortement aux collectivités locales, qui sont peu armées pour exercer leurs choix, l'achat de logiciels ayant reçu le label RIP.

Il ne faudrait pas, en effet, alors que le matériel a été mis à disposition des élèves, qu'un logiciel de qualité médiocre compromette l'efficacité de politiques généreuses.

Reste entier le problème du petit nombre de logiciels adaptés à l'accompagnement à la scolarité. La plupart de ceux qui existent sont destinés à une utilisation pédagogique dans le cadre des cours. Il est sans doute opportun que le ministère incite le CNDP et les éditeurs privés à élaborer des produits nouveaux (voir *infra*, 2.3.3)

Ainsi dans telle ville, où la municipalité conduit une politique ambitieuse de mise à disposition de matériel en direction des élèves, des enseignants, des écoles et des associations, il est regrettable que les logiciels utilisés soient de qualité médiocre, sans que la qualification pédagogique des intervenants leur permette de le déceler.

Si les TICE permettent de « délocaliser » l'espace de travail qui peut être alternativement l'école, le local associatif, la maison de quartier, le domicile familial sans que le processus perde sa cohérence ni sa continuité, cela suppose qu'en dehors de l'École, l'accompagnateur, la famille ou l'élève puissent s'appuyer sur un dispositif que l'institution scolaire, en accord avec la collectivité locale qui subventionne, a déterminé : la communauté scolaire doit donc conduire, en amont, une réflexion sur les équipements et les contenus, la formation des intervenants, le rôle exact des uns et des autres, etc.

2.2.2. Associer les familles au dispositif

La technique ne fait pas tout. L'intérêt porté par les parents aux études poursuivies par leurs enfants et à leur réussite scolaire est essentiel. Il importe donc d'associer et d'impliquer les parents, à un moment où les nouveaux instruments de communication peuvent accentuer l'écart qui les sépare de leurs enfants dans l'appréhension des techniques modernes.

Ce risque a bien été saisi par la municipalité de Besançon qui propose aux parents des enfants qu'elle équipe en matériel informatique douze heures de formation gratuite à l'utilisation des logiciels de base et à internet.

Il n'est pas toujours facile pour l'École, malgré des tentatives souvent intéressantes (réunions organisées autour des cultures diverses des parents, organisation de cérémonies de remises de prix, en leur présence, à condition qu'elles ne concernent pas que les meilleurs élèves mais aussi ceux qui produisent des efforts qui leur permettent de progresser) d'attirer les parents d'élèves souvent en difficulté, pour qui elle reste souvent un monde étranger sinon hostile, en grande partie à cause du langage qu'elle utilise.

Le développement d'espaces numériques de travail, à condition qu'ils ne se limitent pas, pour les parents, à prendre connaissance de l'emploi du temps et des absences de leur enfant, peut aussi permettre un dialogue et un « apprivoisement » intéressants.

Les associations, sous réserve qu'elles soient elles-mêmes en relation avec l'École, peuvent jouer un rôle très positif de médiation. Elles sont, en effet, souvent dirigées et animées par des femmes et des hommes proches des habitants des quartiers dans lesquels elles interviennent et pour qui elles peuvent représenter des exemples de réussite. Elles sont certainement les mieux placées pour apporter cette « aide à la parentalité » qui permettrait aux parents d'être concernés par les affaires de l'École, même s'ils n'en sont pas des connaisseurs.

Dans le cas précédemment cité d'Avignon, le préfet n'accepte d'avaliser que les projets qui comportent des actions en direction des parents. Une telle démarche mériterait sans doute d'être généralisée.

2.2.3. *Impliquer les enseignants dans l'accompagnement à la scolarité*

Ce serait là le moyen radical d'éviter le hiatus qui sépare le scolaire du périscolaire. Si l'enseignant prenait en charge lui-même les élèves qui éprouvent des difficultés, en variant, bien entendu ses méthodes afin de ne pas imposer à nouveau à des élèves qui les rejettent ou ne les comprennent pas les mêmes modes d'apprentissage, on pourrait attendre une efficacité certaine de son action.

Cependant, certaines difficultés s'opposent à ce type d'intervention : la lassitude des enseignants dans les territoires où le besoin d'appui est le plus fort rend aléatoire une présence plus longue dans leur école ou leur collège ; seule une rémunération des heures ainsi dispensées pourrait les rendre attractives¹³, mais poserait le problème, toujours épineux, de la délimitation des zones concernées, sauf à consacrer à cette action un budget important. Enfin, une redéfinition du temps et des obligations de service des enseignants suppose de longues et, sans doute, difficiles négociations avec les organisations syndicales.

Il serait donc peut-être plus intéressant de redonner vie à des pratiques anciennes : études du soir animées par des personnels spécifiques (qui furent, dans le passé, des maîtres d'études, des répétiteurs, des adjoints d'enseignement, etc.). Dans cette optique, l'élargissement des fonctions des assistants pédagogiques est une solution à étudier. Ce serait là une manière de répondre aux sociétés commerciales qui contribuent à accréditer l'idée que l'action éducative publique est de qualité insuffisante, d'autant que, par ailleurs, utilisant des professeurs qualifiés, leurs prestations ne sont pas dénuées de valeur. L'angoisse des parents et de certains élèves pourrait être également diminuée par une prise en charge plus diversifiée des enfants par ces personnels.

De même, des élèves en difficulté, entourés par une équipe élargie (professeurs, assistante sociale, infirmière, assistants d'éducation), pourraient être adressés aux associations avec des fiches de liaison beaucoup plus précises sur les manières diverses de les prendre en charge, ce qui aurait également l'intérêt de renforcer la cohérence des interventions des diverses parties prenantes.

Cette liaison ne peut s'imaginer que dans le cas où l'accompagnement est assuré de manière collective : à défaut d'un accueil au sein de l'école, les associations ou les maisons de quartier permettent le tissage de liens forts et évitent que ne se creusent encore les inégalités que peut favoriser, au contraire, une assistance individuelle, quelle qu'en soit la forme.

Cependant, pour que les enseignants se sentent vraiment concernés par les activités périscolaires de leurs élèves, sans doute faut-il agir sur leur formation. L'un des interlocuteurs de la mission d'inspection disait, en une formule frappante, qu'ils ne « s'intéressaient pas à l'écologie du système ». Il est nécessaire que leur formation aille au-delà des techniques pédagogiques et leur redonne cet intérêt.

¹³ Le fait que la plupart des organismes privés qui interviennent soit dans les cours à domicile (Academia) ou dans la production d'outils pédagogiques numériques (Paraschool, Maxicours) le font en s'appuyant sur des professeurs de l'éducation nationale montre bien que l'attrait d'une rémunération supplémentaire existe toujours.

2.2.4. Mieux utiliser les locaux scolaires

Si, en milieu urbain, le réseau des maisons de quartier et des associations permet, même s'il n'est pas toujours fréquenté par ceux qui en auraient le plus besoin, l'accompagnement des élèves volontaires, le problème reste entier en milieu rural où, pourtant, la situation n'est pas forcément plus favorable.

Or, de plus en plus, les écoles et les collèges disposent d'équipements intéressants dans les domaines informatique, audiovisuel ainsi que de bons centres de ressources et de documentation. Il serait donc intéressant que ces établissements puissent s'ouvrir aux enfants et aux parents, en dehors des heures de cours, pour leur permettre l'accès à ces ressources : les CDI, les BCD et les salles informatiques doivent être mis à contribution. Cette ouverture doit pouvoir se faire avec la plus grande souplesse et être conçue par les EPLE en liaison avec les collectivités territoriales.

Plus simplement, la pause méridienne est insuffisamment utilisée : des intervenants extérieurs ou des enseignants doivent pouvoir s'occuper des élèves pour des activités de nature culturelle ou d'entraînement aux apprentissages.

2.3. Utiliser les TICE pour la réussite des élèves

2.3.1. Un outil partagé pour une même pédagogie

Si elles ne sont pas la panacée, il est clair que les TICE peuvent constituer un levier puissant des politiques d'accompagnement à la scolarité, comme d'ailleurs plus globalement des politiques éducatives, et qu'elles peuvent contribuer à « universaliser » le soutien scolaire pour tous à des coûts et des conditions de solvabilité jugés intéressants, à terme, par nombre d'interlocuteurs de la mission. Des opérateurs privés comme Paraschool ou Maxicours ne s'y sont pas trompés qui développent sur des supports numériques leurs activités d'accompagnement auprès des collectivités locales ou des familles, même si, par rapport au marché du soutien scolaire pris globalement, le numérique pèse très peu économiquement pour l'instant. Le *e-learning* et l'enseignement à distance, tels qu'ils sont pratiqués dans la plupart des pays développés (en France notamment par le CNED) et dans bon nombre de pays en cours de développement, s'appuient sous diverses formes sur les TICE.

Plusieurs facteurs, faut-il le rappeler, militent en faveur d'une mobilisation des TIC pour l'enseignement et pour l'accompagnement à la scolarité. En premier lieu, le fait qu'elles sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne, qui s'en trouve à bien des égards bouleversée, aussi bien la vie professionnelle (par exemple, les salariés du tertiaire passent en moyenne 50 % de leur temps devant les ordinateurs) que la communication, l'information, le divertissement ou les activités créatrices.

Les enfants et les jeunes, tout particulièrement, ont une familiarité très impressionnante avec les différents outils de la modernité (du téléphone portable¹⁴ aux courriers électroniques, aux SMS, au « *chat* », aux appareils de photos numériques et à l'ordinateur) proposés par le marché et dont les technologies et les prix évoluent constamment. Hors de l'École, l'usage des réseaux numériques se généralise : selon certaines études, près d'un enfant sur trois entre six et huit ans et plus de trois sur quatre entre 13 et 14 ans utilisent internet souvent en toute liberté, la pratique du « *chat* », le soir, est grandissante et permet aux élèves d'échanger entre eux sur les leçons et sur les devoirs¹⁵. La communication numérique devient une pratique sociale installée. Si l'on ajoute que, d'ici un à deux ans, 80 % des foyers qui ont un enfant scolarisé seront équipés d'un ordinateur – ce qui est très au-dessus de l'équipement moyen des français – on comprend tout le parti qui pourrait en être tiré pour l'éducation.

Comme on l'a dit plus haut, l'inscription des TICE dans le socle commun des connaissances par la récente loi d'orientation ainsi que l'extension et l'approfondissement du B2i (écoles, collèges, lycées) devraient fortement contribuer à l'appropriation par les élèves des TIC à des fins éducatives : bien au-delà de la simple maîtrise technique des outils, il s'agit désormais de la construction des savoirs et du développement de l'esprit critique.

Même si, pour l'instant, tout le parti possible n'a pas été tiré des TICE en pédagogie, il est clair qu'elles offrent un accès à des ressources ou des savoirs nombreux et actualisés, venant de la planète entière. Elles fournissent des outils de production professionnelle pour tous les modes de communication ; elles permettent le travail collaboratif ; elles ouvrent de nouvelles formes de relations entre les acteurs. Ainsi les dispositifs numériques proposent une approche, une maîtrise, une appréhension du savoir d'une autre nature.

La mobilité des outils et des dispositifs, l'interactivité, l'individualisation des procédures d'acquisition, le développement de l'autonomie, la compréhension des échecs et des remédiations sont des atouts des TICE qui, en accompagnement à la scolarité, peuvent donner toute leur mesure dans des situations individuelles ou collectives.

Mais il va de soi aussi qu'un usage profitable des TICE dans l'accompagnement exige en préalable une bonne maîtrise de celles-ci au sein même de la classe, dans le cadre du temps scolaire, et donc, au-delà, de la part des enseignants, une pratique pédagogique adaptée. S'il n'en était pas ainsi, outre le risque de voir l'École se situer en décalage ou en décrochage par rapport aux modes de communication qui l'entourent, on courrait un autre risque, celui que se développent en-dehors d'elle et pourquoi pas contre elle, des modes d'apprentissage en rupture ou en contradiction avec ses propres objectifs et ses propres efforts. Au contraire, s'il y a un *continuum* entre ce qui se fait dans la classe et ce qui se fait après la classe – ce qui ne veut pas dire faire la même chose – on peut facilement imaginer que la conjugaison des efforts et leur complémentarité aient des effets positifs : cela suppose une bonne collaboration des acteurs principaux (les enseignants, les animateurs, les accompagnateurs de toute nature

¹⁴ C'est en partant de ce constat simple qu'un professeur de Montpellier vient de mettre sur pied un système de révision des cours de mathématiques, de français, d'histoire et de géographie, d'anglais pour les élèves de collèges et lycées à partir du téléphone portable (wapeduc).

¹⁵ Selon les indications fournies par un responsable de l'observatoire des ressources multimédia en éducation (ORME).

et les élèves), des échanges entre eux, voire des mises en commun des évaluations, des diagnostics et un choix d'outils de remédiation partagés. A cet égard, l'association, observée au cours de la mission, des animateurs de maisons de quartiers chargés de l'accompagnement à la scolarité aux conseils de classe est une initiative qui mérite d'être étudiée.

Il est clair que de bonnes pratiques, maîtrisées et généralisables, des TICE en classe ou au CDI sont de nature à favoriser fortement le développement des mêmes bonnes pratiques hors du temps de la classe. Dominique Glasman note, dans son rapport *le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, qu'à l'école une partie du travail doit relever « de la mise en activité intellectuelle des élèves mais aussi de l'entraînement et de la répétition » et que par ailleurs « le travail hors de la classe peut trouver à l'école des temps et des lieux plus favorables et plus cadrés : salles de travail, de permanence, temps des études surveillées ». Les problématiques de l'accompagnement à la scolarité ne sont pas séparables à bien des points de vue de celles de la classe, même si elles doivent s'en distinguer, même si les activités hors de la classe revêtent nécessairement parfois d'autres aspects et s'inscrivent dans une autre gestion du temps.

2.3.2. Une nécessaire formation à l'accompagnement à la scolarité

Tout au long de l'enquête menée par la mission, la quasi totalité des personnes qui se sont exprimées, quel que soit leur mode d'intervention sur le sujet de l'accompagnement et en particulier de l'accompagnement recourant aux TICE, ont pointé pour les accompagnateurs une double nécessité : d'une part travailler en relation et non en rupture avec l'École, d'autre part veiller toujours à la présence d'un adulte, « d'un médiateur cognitif ». Autrement dit, si les TICE peuvent faciliter un certain exercice de l'interactivité et de l'autonomie chez l'apprenant, il serait illusoire d'imaginer un fonctionnement efficace de l'accompagnement à la scolarité, particulièrement avec les élèves en difficulté, hors de l'assistance ou du tutorat d'un adulte qualifié. La question du statut de ces accompagnateurs, quand ils ne sont pas des enseignants, mérite d'être posée. Doit-il s'agir de surveillants, d'assistants pédagogiques, d'étudiants se destinant à l'enseignement ?

S'il est avéré que le rôle de l'enseignant et de l'accompagnateur est à la fois capital et nécessaire dans la problématique de l'accompagnement via les TICE, il convient bien entendu de porter une grande attention à leur qualification, donc à leur formation initiale et continue. Il est souhaitable en conséquence d'infléchir en ce sens les modes de formation actuels.

S'agissant des enseignants, on peut penser que le développement du C2i (C2i niveau 1 acquis au terme de deux années à l'université, C2i professionnel niveau 2 « enseignant » acquis à l'IUFM) est de nature à faire émerger une nouvelle génération d'enseignants aptes à maîtriser les usages éducatifs des TICE.

L'essor de l'accompagnement à la scolarité, des espaces publics numériques, des activités liées à l'usage de l'ordinateur et de l'internet dans les équipements socioculturels justifie, d'autre part, le fait de mettre rapidement à l'étude la création d'un C2i niveau 2 professionnel pour les métiers de l'animation, C2i qui pourrait comporter des options propres à chacun des domaines visés.

Commentaire [JMB1] : formulation trop restrictive il ne s'agit pas seulement d'une cohue puisque cela concernera tous les nouveaux enseignants.

On peut également penser que la pratique professionnelle des enseignants et des documentalistes est en évolution dans les différentes disciplines par rapport aux TICE et cela sous différents aspects : l'accès aux ressources numériques à travers divers sites ou bouquets, tels CNS, KNE, le site.TV (co-production France 5 / CNDP) etc., la pratique des nouveaux outils et méthodes d'enseignement plus orientés vers l'individualisation des parcours, l'interactivité, le travail de groupe, le développement de l'autonomie des élèves ou l'évolution des contenus mêmes d'enseignement. De même, les transformations des modes de communication entre professionnels de l'éducation, le partage, la mutualisation, le renouvellement des modes d'évaluation et de suivi devraient faire émerger de nouvelles pratiques professionnelles. A cet égard, le développement des espaces numériques de travail (ENT), mettant en relation au sein même de la communauté éducative l'ensemble des intervenants d'un établissement, les parents et les élèves, est sans doute de nature à favoriser cette extension de la notion de communauté scolaire. Dans ce contexte, la place de l'accompagnement à la scolarité dans les ENT doit être pensée et mise en œuvre dans le souci d'associer les partenaires étroitement, tout en respectant le rôle de chacun.

Cependant, il faudra sans aucun doute faire évoluer le système de formation continue et d'évaluation des enseignants, mais aussi celui des accompagnateurs, quel que soit leur statut. De tels changements impliquent, pour l'éducation nationale, une mobilisation de l'encadrement et d'abord des corps d'inspection, une mise en valeur des bonnes pratiques et du sens donné à l'utilisation de ces nouveaux moyens de transmission ou de construction des savoirs, enfin des actions de suivi pour apporter la démonstration de la productivité de ces nouveaux outils. La capacité de mobiliser dans l'acte éducatif des textes, du son, de l'image fixe et animée, ouvre des perspectives considérables, mais il ne faudrait pas que ceci apparaisse comme un « gadget » de plus, une charge inutile et difficile pour des enseignants ou des accompagnateurs peu convaincus et peu entraînés. Les enseignants ne sont pas réfractaires aux TIC – ils constituent à titre individuel la CSP la plus utilisatrice de celles-ci – : la formation des enseignants à leur usage pédagogique et aux pratiques nouvelles de l'accompagnement n'est donc pas un projet inaccessible. Le raisonnement vaut pour une partie des animateurs ou accompagnateurs. D'ores et déjà, dans les disciplines pédagogiques et professionnelles, dans certaines disciplines d'enseignement général (SVT, sciences physiques, mathématiques, sciences économiques et sociales, langues vivantes, enseignements artistiques), l'outil informatique entre de plus en plus dans l'acte d'enseigner.

2.3.3. *Des outils adaptables*

Malgré les insuffisances déjà évoquées (voir *supra* 1.3.3.) de certains équipements matériels et plus encore de l'outillage logiciel dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité, on relève toutefois qu'il existe, dans certaines disciplines, du matériel performant en ligne et hors ligne aussi bien dans l'offre publique que dans l'offre privée.

Accompagnement à la scolarité et des TICE : l'exemple des mathématiques

Il existe du matériel, des auxiliaires efficaces, par exemple en mathématiques, non seulement dans les classes pour mieux gérer l'homogénéité mais **après le cours pour prolonger la**

liaison entre le professeur et les élèves, soit par les ENT, soit par les réseaux locaux de l'établissement et l'accès à Internet. C'est ainsi qu'on trouve :

- l'accès aux cours numérisés des enseignants : dans toutes les académies, on cite quelques professeurs qui, seuls ou en équipe, ont pris l'habitude de laisser à disposition sur un serveur leurs cours et des ressources complémentaires ;
- l'accès à des bases d'exercices diversifiées : les mêmes enseignants fournissent à leurs élèves des exercices personnalisés ou de difficulté graduée à traiter en dehors du cours. Plusieurs académies ont mis en place des bases de ressources en ligne dans lesquelles ces enseignants peuvent puiser pour les proposer à leurs élèves : Euler (Versailles), 123 Maths (Amiens), Sesamaths (Créteil), WIMS (Nice),
- le cas échéant, le fonctionnement d'une messagerie entre élèves ou entre professeurs et élèves, sur une messagerie locale ou académique.

Les TICE peuvent intervenir aussi pour offrir aux élèves des aides à distance mutualisées :

- l'académie de Poitiers a instauré un service de « SOS maths » par lequel des enseignants volontaires, à tour de rôle, répondent aux questions posées par les élèves sur le site académique. Ceci fonctionne tous les jours, y compris dimanches et fêtes, en accès libre pour tous les élèves (de l'académie et d'ailleurs),
- le site Euler de l'académie de Versailles offre le même service,
- l'accès à des aides en ligne, privées ou publiques, est parfois financé par les collectivités, comme par exemple en région Île de France.

Pour ces usages, les évaluations conduites par des inspecteurs ou par des organismes de recherche (IREM de Paris) montrent que la médiation humaine (par un assistant pédagogique, un adulte référent, etc.) est un atout appréciable.

Des pratiques nouvelles pourraient apparaître :

Pour renforcer la liaison « socle / évaluation / PPRE » et à condition de développer des outils spécifiques dans trois directions :

- des outils d'évaluation et d'auto-évaluation en partie normés, grâce auxquels les élèves, les professeurs et les divers intervenants du système parascolaire pourront partager une même connaissance fine des acquis, des lacunes, des progrès effectués et des progrès attendus de chacun en référence au socle de connaissances et de compétences prévu par la loi ;
- des outils de diagnostic et d'analyse d'erreur permettant d'identifier de manière professionnelle les dysfonctionnements dans les procédures ou représentations personnelles des élèves, puis de reconstruire les notions par des enseignements adaptés ;
- des modules de reprise ou d'approfondissement permettant une alternative au redoublement « sec » dans le cadre d'un programme (PPRE).

Pour assurer une liaison avec les « aides aux devoirs » proposées par les associations, le bénévolat, etc., les TICE permettront plus aisément, via les espaces numériques de travail que des intervenants externes accèdent au cours de l'enseignant, aux exercices qu'il a déjà fait faire, à ceux qu'il propose.

Il apparaît cependant dans beaucoup de disciplines que c'est l'équipement logiciel qui fait défaut, même si de considérables améliorations ont eu lieu au cours des dernières années. Sans vouloir normaliser absolument l'équipement logiciel et les pratiques d'accompagnement, il conviendrait certainement, dans le respect des règles de la concurrence, que des recommandations puissent être faites par l'institution. Elle pourrait aussi apporter une aide opportune au choix en identifiant des produits respectant un certain nombre de règles de qualité (conformité aux programmes, exigence scientifique, etc.) sous la forme éventuelle d'un label. A cet égard, les producteurs d'outils et de services numériques semblent demandeurs de recommandations venant de l'éducation nationale, de même d'ailleurs que les collectivités locales qui envisagent de se doter de ces outils et de ces services.

2.3.4. *Des dispositifs pour demain*

Une première remarque s'impose : la mise en place des espaces numériques de travail doit s'accélérer. Il est nécessaire que ceux-ci se développent et se multiplient, notamment dans le secteur de l'enseignement primaire et du collège, illustré seulement pour l'instant par les exemples de Limoges et de Besançon. Un projet est en cours d'élaboration sur l'agglomération d'Amiens. Il méritera d'être suivi de près.

On peut reprendre la définition donnée par la caisse des dépôts et consignations (CDC) et la FING dans la publication *Du cartable électronique aux espaces numériques de travail* : « Un espace numérique de travail a pour objectif de fournir à chaque acteur de la communauté éducative (enseignants, élèves, administratifs, techniciens, mais aussi parents, intervenants extérieurs, ...) un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques en rapport avec son activité. [...] L'ENT prend en compte la mobilité des enseignants et des élèves tant dans l'établissement qu'en dehors. »

Voilà donc un service qui mobilise la participation de la caisse des dépôts et consignations, de l'éducation nationale, des collectivités territoriales, d'opérateurs divers et qui pourrait s'enrichir d'offres de ressources numériques variées, qui se multiplient aujourd'hui. On voit bien tout le parti que l'on pourrait en tirer, puisque, pour le coup, ce qui est fait dans la classe, ce qui est préparé par le professeur avant la classe, ce qui peut être fait après la classe devraient trouver un lien naturel. Un pontage pourrait être effectué ainsi grâce aux ENT entre des dispositifs d'accompagnement et le système d'enseignement proprement dit. Les ENT sont porteurs de nouvelles conditions d'usage des TICE en éducation.

Bien entendu, ceci devrait s'accompagner d'une politique de mise à disposition et de création plus active des contenus numériques de caractère éducatif à destination des élèves, en particulier dans le domaine du soutien et de l'accompagnement à la scolarité. Il est clair que les ENT se développeraient d'autant mieux que des contenus numériques simples, fiables, commodes d'utilisation, les nourriraient. Certains pourraient dès maintenant être mobilisés dans les catalogues existants des producteurs et diffuseurs publics ou privés, qui ont constitué des bouquets de services ou parfois seulement des briques. Il existe par ailleurs des produits et services numériques qui, tout en n'ayant pas été prévus strictement pour l'accompagnement à la scolarité, permettraient « d'amorcer la pompe ». On pourrait imaginer que soit confié dans un premier temps au SCÉRÉN-CNDP la mission d'opérer une sélection de ces produits pour construire un repérage de l'offre significative en matière de soutien et d'accompagnement à la scolarité, à partir des différents catalogues de CNS, KNE, le Site.TV et d'autres catalogues publics et privés.

Ceci n'exclut pas, bien au contraire, que soient lancés à partir d'une réflexion pédagogique plus active sur l'accompagnement (qui n'est pas forcément à déconnecter d'une réflexion sur les pédagogies de soutien) et d'un ciblage des publics plus rigoureux (élèves en difficulté, en grande difficulté, enfants et adolescents malades), des appels d'offres construits autour de cahiers des charges pour des produits et services nouveaux. Bien entendu, une opération d'envergure dans ce domaine appelle une politique d'incitation financière destinée à

mobiliser les initiatives privées et publiques ainsi qu'une mise en mouvement des grands établissements publics autour de l'accompagnement à la scolarité (SCÉRÉN, INRP, CNED). Une telle politique, conduite avec volontarisme, serait sans doute de nature à conforter l'industrie du multimédia éducatif, industrie qui peut être aujourd'hui très porteuse sur le plan international aussi bien dans les pays développés (notamment en Europe) que dans des pays émergents. A cet égard, certains opérateurs pensent aujourd'hui que le soutien scolaire est le moyen privilégié pour assurer le développement du numérique éducatif¹⁶.

Pour garantir la qualité des services et des produits numériques destinés aux dispositifs d'accompagnement et pour répondre sur ce point à la demande pressante des collectivités territoriales, qui souhaitent être aidées dans leurs choix lorsque elles mettent sur pied des politiques d'accompagnement à la scolarité, il serait utile que le ministère de l'éducation nationale puisse faire valoir un label qui donnerait aux acquéreurs, clients et usagers un repère sur la pertinence des ressources et services numériques mis à disposition. L'expertise du ministère pourrait s'apparenter au dispositif mis en place pour la marque RIP. Ce label n'aurait pas de caractère impératif pour les collectivités qui pourraient, bien entendu, acquérir des ressources et des services en ligne non labellisés. Le label constituerait seulement pour elles une aide à la décision. Ceci vaudrait évidemment pour d'autres organismes ou associations et également pour les familles.

La définition détaillée des critères retenus devrait faire l'objet d'une concertation entre les différents partenaires, mais, à titre d'exemple, on pourrait citer le respect des lois et règlements en vigueur ou la vérification de la rigueur scientifique des documents et ressources proposés. S'agissant de l'accompagnement à la scolarité, l'attribution du label devrait comporter une documentation décrivant les interactions entre le produit et les programmes scolaires, tels qu'ils sont définis par l'éducation nationale. La présence d'exemples de scénarios d'utilisation et de mise en œuvre serait appréciée, de même que les propositions concernant les possibilités d'évaluation des apports du produit aux apprentissages scolaires.

De la même manière, les dispositifs ou les services proposés par les collectivités pour l'accompagnement à la scolarité pourraient faire l'objet d'un cahier de spécifications ou d'une charte de qualité. Le respect des spécifications pourrait, à la demande des prestataires ou des acquéreurs, être vérifié par des expertises de l'éducation nationale ou d'autres experts. Dans tous les documents présentant leurs prestations, les maîtres d'œuvre devraient mentionner le degré de respect du cahier des charges et le statut de l'expertise ayant évalué celui-ci.

Ce cahier des spécifications devrait décrire en particulier les modalités de liaison, de coopération et d'échange d'informations entre les enseignants, les parents et le dispositif ou plus généralement entre les différents partenaires. Seraient décrits la prise en compte des programmes, la compétence des formateurs et leur formation, le suivi du dispositif (contrôle du travail des formateurs, du travail des élèves inscrits, etc.), les modalités d'évaluation des résultats, le rôle précis des différents partenaires.

¹⁶ Aujourd'hui le numérique en ligne ne représente que deux millions d'euros alors que les familles françaises dépensent deux milliards d'euros en soutien scolaire.

Si l'on veut cependant que de tels modes d'organisation fonctionnent, il importe qu'ils soient marqués par la souplesse, la réactivité, la rapidité, plus que par le dogmatisme et la bureaucratie. Il convient dès lors qu'ils associent le plus possible les partenaires principaux à toutes les étapes de la procédure, que la transparence prévale dans leur fonctionnement et que s'impose une dynamique de partenariat public/privé sans *a priori*, condition à tous égards indispensable pour l'atteinte des objectifs souhaités.

Conclusion

Nombre d'actions et de dispositifs concourent à la prise en charge des élèves hors temps scolaire, avec l'objectif de faciliter leur réussite et de contribuer à leur intégration sociale et culturelle. Mais il n'existe pas à l'heure actuelle « une » authentique politique nationale de l'accompagnement à la scolarité. Pour qu'une telle politique existe, elle doit nécessairement être interministérielle et partenariale : d'une part, en effet, elle a des implications sociales, éducatives, technologiques, financières, mais, d'autre part, l'accompagnement à la scolarité ne constitue ni la priorité ni le cœur de métier d'aucun des acteurs concernés. Pourtant, les inquiétudes qu'on peut nourrir sur le système éducatif rendent nécessaire une réflexion sur son fonctionnement, apprécié dans toutes ses dimensions : le parascolaire et l'accompagnement (gratuit) à la scolarité sont désormais appelés à jouer un rôle majeur, surtout pour qui souhaite éviter que des dérives marchandes du secteur ou de celui du seul soutien scolaire, qui lui est contigu, ne menacent à terme le principe d'égalité des chances.

Si l'objet essentiel d'une telle politique demeure bien la réussite des élèves (en donnant, au demeurant, à ce terme un sens plus large que la simple réussite aux examens et évaluations), l'éducation nationale s'y trouve naturellement impliquée au premier chef.

C'est d'ailleurs le cas dans certains pays européens – tels que la Finlande ou le Danemark – où le système éducatif assume seul les deux fonctions de scolarisation proprement dite et d'accompagnement ou de soutien. Sans doute, un pareil modèle ne paraît-il pas transposable dans le système français, marqué à la fois aujourd'hui par une volonté forte de déconcentration et de décentralisation et par le souci de coupler réussite scolaire et intégration sociale.

Néanmoins, l'École ne saurait se tenir sur ce problème dans une position marginale. Elle doit reprendre une place qu'elle semble avoir progressivement perdue dans l'affirmation concertée d'une politique multi-partenariale de l'accompagnement à la scolarité, afin que soit donnée à celle-ci une cohérence, une visibilité (y compris budgétaire) et une crédibilité qu'elle ne paraît pas toujours avoir aujourd'hui : la situation actuelle est marquée par la multiplication et la dispersion de dispositifs de nature diverse, relevant pour l'essentiel de l'initiative locale. Une meilleure identification de la politique d'accompagnement suppose, au-delà d'un simple encadrement ou d'un financement des dispositifs existants, la fixation d'objectifs clairs et, au besoin, chiffrés¹⁷, une réflexion sur les méthodes et les pratiques à mettre en œuvre, une estimation des coûts globaux, de leur nature et de leurs modes de financement, l'individualisation de ces coûts sur une ligne budgétaire unique¹⁸, enfin l'évaluation des résultats et leur suivi.

A cette fin, il convient, à l'intérieur du ministère de l'éducation nationale, que la préoccupation de l'accompagnement à la scolarité ne demeure pas marginale, limitée à

¹⁷ Par exemple, comme suggéré plus haut, l'objectif d'accueillir 1 000 000 d'élèves en accompagnement à la scolarité au lieu des 200 000 actuels.

¹⁸ A défaut d'une ligne d'action ou de programme interministériel au sens de la LOLF, on peut imaginer une estimation globale dans le cadre de l'équivalent d'un « jaune » budgétaire.

l'activité annexe d'un bureau de la DESCO et essentiellement consacrée au dispositif « École ouverte ». Elle doit devenir une action au sens plein du terme du programme « enseignement scolaire ». Cette préoccupation, en partenariat avec les autres acteurs impliqués (ministères sociaux, CAF, FASILD, collectivités territoriales), doit être relayée et développée au niveau académique (un proche collaborateur du recteur pourrait être chargé de cette tâche) et plus encore au niveau des inspections académiques, en relation avec les préfets : l'implication des IA-DSDEN et des IEN paraît à cet égard déterminante, comme l'a montré l'exemple du Vaucluse. Dans chaque IA, un IEN pourrait avoir la charge du suivi plus particulier des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et représenter l'éducation nationale de façon active dans les CEL et les comités départementaux des CLAS.

Au niveau national, le Comité de pilotage de l'accompagnement à la scolarité, pourrait devenir, au-delà de son rôle minimum aujourd'hui d'encadrement des dispositifs CLAS, l'initiateur et le maître d'œuvre de la politique nationale. Il pourrait coordonner et orienter l'ensemble des dispositifs contribuant à la réussite des élèves (et notamment le PRE, ou la partie « accompagnement » des réseaux ambition-réussite) pour éviter les redondances inutiles, favoriser l'efficacité et renforcer la bonne utilisation des fonds publics. Il serait donc le lieu où convergeraient toutes les actions et où interviendraient tous les acteurs de l'accompagnement à la scolarité. L'éducation nationale devrait y prendre une place plus déterminante, en y étant notamment représentée au plus haut niveau.

Si l'institution scolaire est essentiellement légitime sur le temps scolaire, son intervention dans le domaine de l'accompagnement paraît devoir s'imposer à trois niveaux :

- contribuer au diagnostic local, à l'analyse des besoins en matière d'accompagnement, et au repérage des élèves en difficulté, en partageant avec les partenaires locaux intéressés, dans le respect du droit et des libertés individuelles, l'ensemble des informations dont elle dispose, dans un esprit d'efficacité et d'équité. Ce travail de diagnostic implique le triple concours des enseignants, des IEN et des IA-DSDEN ;
- développer une activité de conseil et de labellisation pour le montage des actions d'accompagnement, assurer la validation pédagogique des dispositifs en place ou projetés, définir et diffuser des outils et des modèles (à partir de l'observation des expériences réussies). Cette tâche mobilisera le niveau départemental, le niveau académique et le niveau de l'administration centrale (DESCO et DT) ;
- contribuer à une évaluation objective des résultats, en mettant en place à l'échelon local (établissements et inspections d'académie) et national (DEP) des indicateurs appropriés de suivi (qui ne soient pas les seuls indicateurs de résultats aux examens et aux évaluations nationales) ; en conduisant une enquête nationale (DEP) sur un échantillon d'écoles et en proposant à l'échelon académique un protocole d'évaluation simplifié.

La politique à long terme mise en œuvre, de façon partenariale, devrait s'articuler sur quelques axes forts :

- la définition et le repérage des publics cibles doivent permettre le pilotage par la demande plus que par l'offre et l'adaptation des dispositifs à des besoins identifiés et diagnostiqués. Le

traitement de la très grande difficulté scolaire continuera toutefois à s'effectuer dans le cadre de l'institution avec des moyens adaptés ;

– l'évaluation des expériences réussies peut et doit conduire à une autre étape : la modélisation. Il convient de généraliser plusieurs modèles, adaptés aux situations locales, au lieu de poursuivre indéfiniment des expérimentations non coordonnées et sans lendemain ;

– dans la perspective d'une plus grande égalité des chances, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité doivent, de façon privilégiée, se situer, avec la médiation d'adultes référents, dans des espaces collectifs publics, qu'ils soient matériels (écoles, collèges, locaux associatifs ou municipaux) ou virtuels (ENT), plutôt qu'au domicile des élèves ;

– l'articulation pédagogique entre le scolaire et l'extrascolaire doit être une priorité. A cette fin des structures de coordination *ad hoc*¹⁹ seront mises en place entre l'institution scolaire et le dispositif d'accompagnement, de manière à assurer une continuité pédagogique effective entre l'un et l'autre. L'existence d'une telle structure sera une condition de validation des dispositifs, voire d'octroi d'une aide des pouvoirs publics. Les animateurs et éducateurs, quant à eux, pourront être associés au suivi des parcours individuels des élèves (conseils de classe, etc.) ;

– l'efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement est dépendante de la formation des personnels, qu'il s'agisse des enseignants (ou assistants pédagogiques) du secteur public ou des accompagnateurs du secteur associatif. Un effort de formation particulier devra être consenti par l'institution dans deux directions : d'une part les enseignants devront pouvoir recevoir une formation spécifique (formation initiale et continue) aux méthodes et aux réalités de l'accompagnement à la scolarité ; d'autre part, un accès à des séquences de formation plus proprement pédagogiques pourrait être ouvert aux éducateurs et animateurs de l'accompagnement à la scolarité ;

– l'éducation nationale et les collectivités doivent s'impliquer conjointement dans l'accompagnement en utilisant mieux le capital d'équipements, de ressources et de compétences de l'École pour l'accompagnement à la scolarité. Le recrutement d'assistants pédagogiques pour le collège et la fin du primaire peut permettre la remise en place d'études dirigées pour l'aide aux devoirs et d'un accompagnement pédagogique de qualité. Une réflexion plus particulière est à mener sur le rôle, le fonctionnement et l'encadrement des internats : cette préoccupation figure par ailleurs dans le programme de réussite éducative ;

– l'accompagnement à la scolarité nécessite dans tous les cas l'association ou l'implication des familles. Mais les moyens de réconcilier les familles avec l'École ne sont pas toujours ni évidents ni efficaces. Le volet « implication des familles » selon des modalités déterminées par le Comité national de pilotage, devrait faire partie de tout projet d'accompagnement bénéficiant de l'aide des pouvoirs publics ;

– un objectif essentiel, dans la perspective de l'égalité des chances, est de viser tous les territoires sans exception. Cela exige pour les territoires ruraux la mise en place de dispositifs d'une autre nature (utilisation d'écoles, de sites communaux ou transport vers des sites

¹⁹ En particulier un groupe de travail commun entre le personnel enseignant des écoles et collèges et les accompagnateurs ou animateurs du dispositif. Le lancement et la mise en place de ce groupe peuvent être assurés par l'IA-DSDEN, l'IEN de circonscription, ou le correspondant « accompagnement à la scolarité » de l'inspection académique.

équipés, tel le collège de secteur) ainsi que la généralisation d'équipements spécifiques (visiomatique, ADSL). Les contraintes horaires étant différentes, l'institution scolaire sera directement impliquée dans l'aménagement des emplois du temps et des rythmes de vie.

Le recours aux TICE, de façon massive, paraît déterminant pour atteindre les objectifs de développement de l'accompagnement à la scolarité évoqués plus haut. Mais cette utilisation doit être encadrée et organisée. Elle suppose :

- la résolution des problèmes d'équipement des familles les plus défavorisées et encore parfois des écoles ou des établissements (en particulier en milieu rural) ; à cet égard, l'extension du réseau ADSL en tous points du territoire constitue un préalable indispensable ;
- la formation des enseignants et, pédagogiquement, des animateurs ou éducateurs des dispositifs d'accompagnement (notamment par la création d'un C2i « métiers de l'animation »), car la présence d'un adulte référent reste toujours indispensable dans les dispositifs d'accompagnement par les TICE ;
- une relance forte de la politique des ENT dans le souci d'y intégrer dès l'origine la dimension de l'accompagnement et du soutien, notamment par l'intégration de produits pédagogiques adaptés ;
- la production et la labellisation de tels produits numériques à caractère pédagogique, en faisant appel à l'expérience d'organismes publics et de sociétés privées, travaillant de concert ;
- la substitution progressive à une production de simples « logiciels » éducatifs d'une production de « services » ou de « dispositifs » clés en main, faisant appel notamment au tutorat (en présentiel ou à distance) ou à l'implication des parents. Ces dispositifs pourraient faire l'objet d'un cahier de spécification ou d'une charte de qualité.

L'École ne peut aujourd'hui se dispenser de l'évaluation de ses propres résultats ; elle ne peut se contenter de l'exécution d'un contrat minimum, limité au temps et à l'espace scolaires ; elle ne peut ignorer les besoins en termes de soutien et d'intégration culturelle et sociale de centaines de milliers d'élèves. Si elle ne peut être toujours son propre recours, comme il a été dit plus haut, elle ne peut pas non plus se décharger en totalité sur des partenaires extérieurs du prolongement nécessaire de sa mission, notamment dans un domaine où son expertise est à bien des égards requise. Une politique éducative plus exigeante et plus globale, opportunément adossée aux technologies de l'information et de la communication, est à construire et à coordonner en partenariat avec les multiples acteurs à l'œuvre, dans un objectif commun d'équité et pour la réussite individuelle de chaque élève.

Recommandations

<i>Objectif</i>	<i>Démarche</i>	<i>Niveau responsable</i>
1/ Redonner cohérence à une politique nationale de l'accompagnement à la scolarité	<ul style="list-style-type: none"> - élargir les compétences du comité de pilotage de l'accompagnement à la scolarité - retracer dans un « jaune » budgétaire l'ensemble des financements publics de l'État destinés à l'accompagnement à la scolarité - définir des objectifs nationaux et évaluer les résultats sur la base d'indicateurs spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> - ministères concernés - ministère de l'économie et des finances et ministères concernés - DEP
2/ Redonner sa place à l'éducation nationale dans le pilotage et la gestion, à tous les niveaux, des dispositifs d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - donner des orientations aux recteurs - établir des outils d'aide au diagnostic et à l'évaluation - définir les paramètres d'un label « qualité » ----- - arrêter un plan pluriannuel de développement de sites, fondé sur des critères pédagogiques et sur une politique d'aménagement du territoire intégrant les TIC - définir un PAF répondant aux attentes du dispositif ----- - établir, avec les partenaires, un diagnostic partagé - signer des conventions avec les représentants des collectivités territoriales - mettre en œuvre les formations nécessaires - contribuer, auprès du président du conseil général, à l'adaptation du schéma des transports scolaires ----- - veiller à optimiser l'utilisation des locaux scolaires - aménager les horaires et les emplois du temps - coordonner les dispositifs PPRE, réseaux « ambition-réussite » et programmes de réussite éducative - participer à l'élaboration du programme individuel de l'élève ----- - repérer les élèves concernés - collaborer avec les intervenants et les familles - apprécier les effets du dispositif 	<ul style="list-style-type: none"> - ministère de l'éducation nationale, IG, DESCO, DT - recteurs d'académie - IA-DSDEN - IEN et chefs d'établissement - Enseignants

<p>3/ Articuler pédagogiquement l'École et les dispositifs d'accompagnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - constituer des structures de coordination <i>ad hoc</i> (groupes de travail école ou collège / dispositif d'accompagnement, mis en place par l'IA ou l'IEN) - en faire une condition de la validation ou de la labellisation du dispositif - impliquer les enseignants dans les dispositifs d'accompagnement - associer les éducateurs et animateurs à la vie de l'établissement ou de l'école - articuler pédagogiquement les séquences (ex. devoirs numériques) - échanger et partager les informations pour le suivi des élèves - valider les dispositifs, les méthodes et la qualité des logiciels mis en place 	<ul style="list-style-type: none"> - IA-DSDEN - IEN de circonscription - Chefs d'établissement et enseignants
<p>4/ Mieux utiliser le potentiel de l'École</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser davantage les locaux et les équipements scolaires pour le temps extrascolaire (sur le modèle d'« École ouverte »), en réglant les problèmes liés aux contraintes techniques et de sécurité, et en contractualisant avec les collectivités propriétaires. - recruter des assistants pédagogiques pour la fin du primaire et le début du collège. Restaurer les études du soir. - mettre en place des dispositifs particuliers pour les zones rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - DESCO, DPMA, DPE - recteurs d'académie et IA-DSDEN - chefs d'établissement, directeurs d'école
<p>5/ Associer les familles aux dispositifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - faire de la présence de ce volet une condition d'octroi de l'aide publique et l'intégrer dans les différents modèles de dispositifs labellisés - définir les modes d'intervention avec les partenaires naturels de la famille (DIF, CAF notamment) - développer des dispositifs du type « école des parents » ; faire bénéficier les parents nouvellement équipés (notamment par la collectivité) d'une initiation à l'informatique et à l'internet. - impliquer les familles dans le cadre du suivi des PPRE et de leur couplage avec les dispositifs d'accompagnement - développer le rôle et la participation des familles dans les ENT - mener une réflexion sur le rôle des parents préalablement à la production d'outils techniques spécifiques « accompagnement à la scolarité » 	<ul style="list-style-type: none"> - ministère + DIF, DIV, CAF - comité de pilotage de l'accompagnement à la scolarité - chefs d'établissement, directeurs d'école, enseignants - assistantes sociales et médecins scolaires

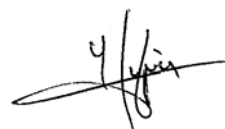
<p>6/ Intégrer résolument, mais de façon maîtrisée, les TICE dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>stratégie</i> : utiliser les TICE comme outil pour assurer le <i>continuum</i> entre l'École et l'accompagnement à la scolarité - <i>équipement</i> : étudier avec les collectivités les possibilités de pourvoir à l'équipement individuel des familles les plus démunies et/ou non encore équipées ; encourager l'extension du réseau ADSL sur l'ensemble du territoire (zones rurales notamment) - <i>formation</i> : vérifier l'application et mesurer les effets du C2i professionnel niveau 2 « enseignant ». Créer un C2i professionnel « métiers de l'animation » ; veiller à la présence dans les PAF de formations appropriées aux TICE, appliquées à l'accompagnement - <i>ENT</i> : accélération de la démarche d'implantation des ENT ; couplage dès l'origine avec les dispositifs d'accompagnement fonctionnant avec les établissements ou les écoles de manière à associer l'espace scolaire et l'extérieur de l'école dans un même espace virtuel - <i>contenus et produits numériques</i> : faire recenser et sélectionner par le CNDP les produits appropriés en matière de soutien et d'accompagnement ; susciter par des appels d'offre (destinés à des organismes publics et privés) la production d'outils spécifiquement adaptés aux objectifs et aux publics visés ; attribuer sur des critères exigeants un label (du type RIP) aux produits validés par l'institution, de manière à guider les collectivités ou les associations dans leurs choix - <i>services et dispositifs</i> : créer un mode de certification des dispositifs reposant sur un cahier de spécifications ou une charte de qualité ; possibilité de validation par divers organismes 	<ul style="list-style-type: none"> - DESCO, DT - DT ; recteurs d'académie - DES, DPE - recteurs d'académie - DT ; recteurs d'académie ; IA-DSDEN; - DESCO, DT, IG - CNED, CNDP - DESCO, DT, IG
---	--	--



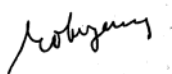
Alain-Marie BASSY



Jean-Michel BERARD



Jean-Yves DUPUIS



Robert JAMMES



Christian LOARER



Guy MENANT

Annexes

Annexe 0 :	Lettre de mission	58
Annexe 1 :	Liste des personnes ou des organismes rencontrés	60
Annexe 2 :	Références des principaux documents sur l'accompagnement à la scolarité	62
Annexe 3 :	Glossaire des sigles utilisés.....	63



Le Directeur de Cabinet

BT/CG



I.G.A.E.N.R.	
département	27 OCT. 2005
Visé du Chef du Service	
à traiter par	
n°	1390

Paris, le 27 OCT. 2005

Note à l'attention de

Monsieur François PERRET
Doyen de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale

Monsieur Thierry BOSSARD
Chef du service de l'Inspection Générale de l'Administration
de l'Éducation Nationale et de la Recherche

Vous savez l'intérêt que le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche porte aux thèmes de l'accompagnement de la scolarité, de l'égalité des chances et des TIC. En effet, aujourd'hui, près des trois quarts des foyers avec enfant sont équipés d'ordinateurs et l'assistance scolaire est en plein essor, notamment celle qui s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication.

Que les enfants profitent d'internet et de soutien à domicile pour progresser est évidemment souhaitable et témoin de l'implication des parents mais il en résulte, dès l'école, un handicap majeur pour les enfants issus de familles ne pouvant offrir ni l'un ni l'autre.

Il appartient aux pouvoirs publics d'intervenir pour garantir l'égalité des chances entre les enfants. Certaines collectivités territoriales ont commencé à traiter ce problème. C'est pourquoi, il est urgent que se dessine une politique nationale, associant les différents services de l'État et tous les acteurs concernés, afin que ce nouveau défi soit relevé partout en France.

L'un des objectifs est d'aider les jeunes, en utilisant les TIC à la maison comme à l'école, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de favoriser l'accès au savoir. Notamment pour ceux qui ont des difficultés scolaires, il faut que soient mis en place des dispositifs extérieurs qui visent à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école.

Le ministre a demandé à la direction de la technologie et à la délégation aux usages de l'internet, de piloter une opération visant à susciter et soutenir des initiatives des communes ou des groupements de communes, des associations, des partenaires de l'Éducation nationale, pour une offre de services d'accompagnement à la scolarité utilisant les TIC. Dans cette phase exploratoire, elle concernera, prioritairement, les élèves en difficulté de la fin de l'école primaire pour des raisons diverses : maîtrise insuffisante de la langue, problèmes d'adaptation et d'intégration scolaires, absence de méthode de travail, lacunes disciplinaires.

...

La première phase de ce projet prendra la forme d'un séminaire national « Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC » qui aura lieu à Amiens les 28 et 29 novembre 2005. Ce séminaire permettra de faire un point sur la situation et les besoins dans ce domaine ; ses actes fourniront des éléments théoriques et des exemples aux consortiums susceptibles de répondre à l'appel à propositions que lancera ensuite le ministère. Le cahier des charges de cet appel à propositions mettra en évidence l'objectif d'égalité des chances et la nécessité d'y associer, sans a priori, tous les acteurs concernés.

C'est dans ce contexte que le ministre vous demande de mener une réflexion sur ce que pourrait être une politique à long terme d'accompagnement à la scolarité – en intégrant dans celle-ci le volet « TIC » – et de me faire part de vos recommandations pour le mois de février 2006.

Il me paraîtrait opportun par ailleurs que les Inspections générales puissent intervenir le 28 novembre prochain, lors du séminaire, pour annoncer leur investissement sur ce thème et leurs premières réflexions.



Patrick GERARD

GP : M. MEZIN (Chargé de mission)

Liste des personnes ou des organismes rencontrés

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : administration centrale et établissements publics

- Cabinet du ministre : M. Mézin, conseiller technique auprès de M. le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Direction de la technologie (DT) : M. Sillard (sous-directeur), M. Braun, M. Lambert.
- Direction de l'enseignement scolaire (DESCO, bureau réseau scolaire) : Mme Fritsch, M. Brisset.
- Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) : consultation des groupes de mathématiques et de lettres.

- CNDP : M. Dion (directeur), Mme Ewencyk, Mme Raynal, Mme Bravo-Garcia.
- CNED : M. Lacroix (recteur, directeur général), M. Mahieux, M. Bernard, M. Cornu, M. Rossi, Mme Boissou, M. Foucher.

Autres administrations de l'État

- Délégation interministérielle à la famille : M. De Legge (Délégué), Mme Lévy-Delpla.
- Délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain : Mme Charvet (déléguée), Mme Durand-Savina, M. Goepfert.

Organismes à caractère social et associations représentatives

- Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) : M. Belmounès (directeur de l'action sociale), Mme Bain.
- Assemblée des départements français : M. Maille (vice-président).
- Association des maires de France : M. Risson (rapporteur du groupe de travail TIC).
- Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) : Mme Paillard.
- Ligue de l'enseignement : M. Favey (secrétaire national).
- Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) : M. Gauthelier.

Éditeurs, producteurs ou diffuseurs privés de produits numériques et organismes privés de soutien scolaire

- Paraschool : M. Le Bret (directeur).
- Maxicours : M. Magnard (directeur général), Melle Mérouze.
- Odile Jacob multimédia : M. Verdier.
- Canal numérique des savoirs (CNS) : M. Baradeau (président).
- Lesite.TV : M. Bedjani (directeur du développement), M. Deruelle (CNDP).

- Acadomia : M. Coléon (directeur général).

Sites ou dispositifs d'accompagnement à la scolarité visités ou responsables rencontrés

- Amiens : rectorat, inspection d'académie, collège Lucas, association *Alco*.
- Avignon : rectorat, inspection d'académie, association *Avenir 84*, association *Avenir Saint-Louisien*, association *Repères*, Collège Mathieu, Ecole Sixte-Isnard.
- Besançon : rectorat, inspection d'académie, mairie de Besançon, maisons de quartier, association *Le Pari*.
- Drancy : M. Lagrange (mairie).
- Département du Val d'Oise : M. Jollivet (directeur du service d'éducation).

Principaux documents sur l'accompagnement à la scolarité

Il existe une abondante littérature sur le problème de l'accompagnement à la scolarité. On pourra se reporter à deux bibliographies sur ce sujet :

- *L'accompagnement à la scolarité* : bibliographie, INRP, 2002, consultable sur internet ;
- *L'accompagnement à la scolarité : bibliographie thématique*, CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, 2002, consultable sur internet.

D'autre part, dans le cadre du séminaire d'Amiens des 28 et 29 novembre 2005 sur le thème « Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC », une abondante bibliographie sur le sujet a été mise en ligne sur le site www.educnet.education.fr/. Les actes du séminaire d'Amiens (*Compte-rendu des interventions du séminaire d'Amiens « accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC »*) sont également consultables sur ce site.

Nous nous limiterons donc à signaler ici les ouvrages ou documents dont la référence figure dans le présent rapport :

- Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, mai 2001, PDF, 8 p.
- *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, disponible sur le site du CNDP, PDF, 83 p.
- *Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école*, rapport pour le HCéé, Dominique Glasman avec le concours de Leslie Besson, HCéé, 2004, 152 p.
- *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*, rapport IGEN-IGAENR, février 2003, 98 p.
- *Les aides aux devoirs en dehors de la classe*, note d'information 06.04, DEP, février 2006

Glossaire des sigles utilisés dans le rapport

ADSL	<i>Asymmetric Digital Subscriber Line</i> (accès internet haut débit)
AFEV	association de la fondation étudiante pour la ville
B2i	brevet informatique et internet
BCD	bibliothèque centre documentaire (enseignement primaire)
C2i	certificat informatique et internet
CAF	caisse d'allocations familiales
CDI	centre de documentation et d'information (enseignement secondaire)
CEL	contrat éducatif local
CLAS	contrat local d'accompagnement à la scolarité
CLS	contrat local de sécurité
CNAF	caisse nationale d'allocations familiales
CNASEA	centre national pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles
CNDP	centre national de documentation pédagogique
CNED	centre national d'enseignement à distance
CNS	canal numérique des savoirs
CSP	catégorie socioprofessionnelle
CTL	contrat temps libre
DDJS	direction départementale de la jeunesse et des sports
DEP	direction de l'évaluation et de la prospective
DESCO	direction de l'enseignement scolaire
DGAS	direction générale de l'action sociale
DIF	délégation interministérielle à la famille
DIV	délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain
DPE	direction des personnels enseignants
DPM	direction de la population et des migrations
DT	direction de la technologie
ENT	espace numérique de travail
EPLCE	établissement public local de coopération éducative
EPLE	établissement public local d'enseignement
FASILD	fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FING	fondation internet nouvelle génération
FSE	fonds sociaux européens
GRETA	groupement d'établissements (formation continue)
IA-DSDEN	inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IEN	inspecteur de l'éducation nationale
INRP	institut national de recherche pédagogique
IUFM	institut universitaire de formation des maîtres
KNE	kiosque numérique de l'éducation
LOLF	loi organique relative aux lois de finances
ONISEP	office national d'information sur les enseignements et les professions
PAF	programme académique de formation
PPAP	programme personnalisé d'aide et de progrès
PPRE	programme personnalisé de réussite éducative
PRE	programme de réussite éducative
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REAAP	réseau d'écoute, d'aide et d'appui des parents
REP	réseau d'éducation prioritaire

RIP	reconnu d'intérêt pédagogique
SCÉRÉN	services culture éditions ressources pour l'éducation nationale
SVT	sciences et vie de la Terre
TIC	technologies de l'information et de la communication
TICE	technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
ZEP	zone d'éducation prioritaire
ZUS	zone urbaine sensible