

trajectoires

AFEV
26 bis rue du Château Landon
75 010 PARIS

L'EVALUATION DE L'AFEV

Février 2008

Trajectoires groupe de recherche et d'études
91, avenue Berthelot – 69007 Lyon
Tél. : 33 (0)4 78 69 02 88 – Fax : 33 (0)4 78 58 25 33
www.trajectoires-reflex.org – E-mail : trajectoires@trajectoires-reflex.org
Sas au capital de 40 000 € – RCS Lyon B 400 195 327 – Siret 400 195 327 00012 – APE 741E

groupe **reflex**

Acadie, Paris
Acelif.st, Strasbourg
Adeus, Marseille
Aures, Nantes
César, Rennes
Flaco, Bordeaux
> **Trajectoires**, Lyon

PARTIE 1

L'ACTION EDUCATIVE DE L'AFEV SOUS LE REGARD DES ENFANTS, DES PARENTS, DES ETUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS

p3

PARTIE 2

LE JUGEMENT EVALUATIF De Trajectoires Groupe Reflex_

p52

PARTIE 1

L'ACTION EDUCATIVE DE L'AFEV SOUS LE REGARD DES ENFANTS, DES PARENTS, DES ETUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
I UNE RENCONTRE REUSSIE ENTRE DEUX MONDES QUI JUSQUE-LA S'IGNORAIENT.....	7
I.1 DEUX PUBLICS DIFFERENTS QUI SE MECONNAISSENT	7
I.2 LE PLAISIR DE LA RENCONTRE	10
I.3 LE TISSAGE D'UNE RELATION DE PROXIMITE ENTRE L'ETUDIANT ET L'ENFANT, ENTRE L'ETUDIANT ET LA FAMILLE.....	11
II LES ETUDIANTS S'ENRICHISSENT DE LA DECOUVERTE D'AUTRES MILIEUX, D'AUTRES SITUATIONS.....	16
II.1 LES ETUDIANTS S'ENRICHISSENT VRAIMENT DE LA DIFFERENCE.....	16
II.2 LES ETUDIANTS POURSUIVENT LEUR APPRENTISSAGE EN AIDANT LES ENFANTS	19
II.3 LES ETUDIANTS SE SENTENT UTILES ET VALORISES PAR LEUR ACTION	22
III LES PARENTS S'OUVRENT AU CONTACT DE L'ETUDIANT, MAIS LES CHANGEMENTS NE S'INSCRIVENT PAS ENCORE DANS LES PRATIQUES FAMILIALES.....	25
III.1 DES PARENTS ATTENTIFS AUX PROGRES SCOLAIRES DE LEUR ENFANT	25
III.2 LORSQUE L'ETUDIANT VIENT DANS LA FAMILLE, DES LIENS FACILITES ENTRE CERTAINS PARENTS ET L'ECOLE.....	28
III.3 POUR LES PARENTS D'ENFANTS ECOLIERS, UNE PLUS GRANDE OUVERTURE SUR L'EXTERIEUR	30
III.4 POUR AUTANT, DES CHANGEMENTS QUI NE S'INSCRIVENT PAS ENCORE DANS LES PRATIQUES ORDINAIRES DES FAMILLES.....	31
IV POUR LES ENFANTS, UNE REELLE OUVERTURE CULTURELLE SUR D'AUTRES PRATIQUES ET LA RECONSTRUCTION D'UN LIEN AVEC LA SCOLARITE	36
IV.1 PAR L'INTERMEDIAIRE DE L'ETUDIANT, UNE REELLE OUVERTURE DE L'ENFANT A D'AUTRES PRATIQUES, A D'AUTRES ESPACES URBAINS.....	37
IV.2 DE REELS PROGRES DANS LA SCOLARITE DES ENFANTS CONSTATES PAR LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS.....	43
IV.2.1. <i>Le binôme étudiant – enfant trop impliqué dans l'action pour en percevoir tous les effets</i>	43
IV.2.2. <i>L'école prend du sens pour les enfants</i>	45
IV.2.3. <i>Des enfants qui ont des comportements plus en accord avec les attentes de l'école..</i>	46
IV.2.4. <i>Des résultats scolaires qui progressent</i>	49
ANNEXE	51
METHODOLOGIE.....	51

INTRODUCTION

L'AFEV, soutenue par ses partenaires, a souhaité mettre en œuvre l'évaluation de son action, et en particulier de l'accompagnement éducatif individualisé (premier degré et second degré). Pour cela, l'association a fait appel à Trajectoires Groupe Reflex_, qui connaît suffisamment l'AFEV du fait d'un cheminement commun déjà parcouru ensemble à l'occasion d'un précédent travail¹, mais aussi avec une position d'extériorité qui lui permet de porter un regard objectif sur l'association.

La première étape de l'évaluation a donc consisté à définir un référentiel d'évaluation, c'est-à-dire un document qui met à plat les objectifs que se fixe l'association à travers la mise en place des actions d'accompagnement individualisé à la scolarité, et les effets attendus sur les publics visés (étudiants, familles, enfants). À l'aide des outils méthodologiques que nous avons proposés pour répondre aux hypothèses d'évaluation (enquêtes menées auprès des étudiants et des enfants, des parents, des enseignants)², et de la forte mobilisation des équipes de l'AFEV, engagées dans cette démarche, qui ont réalisé un travail important pour faire remonter les questionnaires, nous avons pu porter une lecture sur le travail de l'association.

L'une des lignes fondatrices de l'action de l'AFEV consiste à mettre en lien deux publics différents qui ne se côtoient pas, ou rarement : les étudiants avec les enfants et les familles des quartiers en difficulté. Par cette rencontre, il s'agit de favoriser les échanges, de permettre l'ouverture de chacun sur d'autres réalités, autant que leur enrichissement mutuel. Ainsi, cette rencontre constitue la base de l'action de l'association et des effets attendus. Il s'agit donc d'abord de bien comprendre ce qui se joue à travers cette première étape. Au-delà des mots, concrètement, qui sont les acteurs impliqués dans cette rencontre, que se passe-t-il entre eux, quelle est la profondeur des liens qu'ils tissent progressivement les uns avec les autres ? Est-on dans une relation de simple cordialité, ou entre-t-on progressivement dans une relation témoignant d'une réelle proximité ?

Les étudiants se différencient des enfants qu'ils accompagnent sur de nombreux plans : l'origine sociale, le lieu de vie, les pratiques quotidiennes dans leur espace urbain, la trajectoire scolaire et professionnelle, etc. Ils s'investissent pourtant de manière assidue auprès de ces enfants et de leur famille avec qui ils ont tissé des liens parfois très forts. L'AFEV a fait le pari que cette rencontre pouvait transformer ces étudiants qui s'investissent. Que leur apporte cette rencontre ? Leur permet-elle d'abord de réaliser leurs souhaits d'engagement au sein de leur société, de se sentir utiles ? Les étudiants en tirent-ils aussi très concrètement des apprentissages qu'ils pourront remobiliser dans leur trajectoire professionnelle et de vie ? Enfin, changent-ils de perception sur les enfants et les familles qui rencontrent des difficultés, sur les quartiers où ils résident ? Leur engagement à l'AFEV contribue-t-il à les ouvrir sur d'autres publics, d'autres

¹ *Etre utile, Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté, des étudiants s'engagent*, AFEV, Trajectoires Groupe Reflex_, Publication de l'INJEP n° 77, 2006.

² Voir en annexe les détails des outils mobilisés.

quartiers, d'autres réalités ? Leur permet-il d'apprendre la tolérance, la communication avec d'autres que soi ?

Les familles constituent aussi l'un des publics engagés dans l'action. Pour partie, elles accueillent les étudiants qui viennent accompagner leur enfant à domicile. Pour partie, elles rencontrent l'étudiant qui accompagne leur enfant à l'extérieur de chez eux lors de points de bilan ou lorsqu'elles vont chercher l'enfant par exemple. L'AFEV a aussi pour ambition, à travers l'action de l'étudiant, de produire des changements au sein de la famille. Comment les parents perçoivent-ils l'étudiant ? Celui-ci bénéficie-t-il, du fait qu'il soit étudiant et bénévole, d'un statut privilégié par rapport à l'enseignant, au travailleur social ? Comment les parents perçoivent-ils son action ? Quelles sont leurs attentes par rapport à l'accompagnement de leur enfant par l'étudiant ? Leurs attentes sont-elles satisfaites ? Les pratiques des parents changent-elles au contact de l'étudiant ? Le fonctionnement familial est-il plus en adéquation avec les exigences scolaires ? Y a-t-il un transfert qui se fait de l'étudiant vers la famille ?

Enfin, les enfants sont bien évidemment aussi la cible de l'action de l'AFEV, avec pour objectifs à la fois de favoriser leur ouverture culturelle vers d'autres réalités que leur quotidien et de les placer sur une trajectoire plus positive par rapport à leur scolarité. Sur ces deux points, qu'est-ce que l'action de l'étudiant produit ? Les enfants et les étudiants font-ils ensemble des activités spécifiques ? L'étudiant lui fait-il découvrir des pratiques qu'il ne connaît pas ? Cela permet-il à l'enfant de modifier ses pratiques ordinaires y compris lorsque l'étudiant n'est pas là ? L'enfant donne-t-il plus de sens à l'école, s'y sent-il plus à l'aise, témoigne-t-il d'un comportement plus adapté aux exigences scolaires ? Fait-il des progrès au niveau de ces résultats scolaires ?

Notre lecture évaluative est proposée dans ce rapport sur ces quatre grands points. Pour chacun, nous rappelons les principales hypothèses d'évaluation et mobilisons les résultats des enquêtes qui permettent de porter un regard sur les effets de l'action de l'association.

I UNE RENCONTRE REUSSIE ENTRE DEUX MONDES QUI JUSQUE-LA S'IGNORAIENT

Rappel des hypothèses évaluatives

- *L'action de l'AFEV produit de la mixité sociale en permettant la rencontre de deux mondes d'origine sociale différente, de lieux d'habitation et de vie différents.*
- *L'étudiant et la famille entretiennent des relations de confiance. La famille accueille l'étudiant et l'étudiant se sent bien dans la famille.*
- *La famille ne se sent pas jugée par l'étudiant. Elle n'éprouve pas de complexe.*
- *L'étudiant porte un regard particulier sur l'enfant et sa famille, qui n'est pas celui des autres professionnels. Il connaît la famille sous une approche différente et enrichissante. La famille lui confie éventuellement les doutes, les difficultés qu'elle peut avoir avec l'enfant notamment.*
- *Lorsqu'il est adolescent, le jeune est dans un rapport de proximité et de confiance avec l'étudiant. Il peut éventuellement trouver en l'étudiant quelqu'un avec qui il peut partager ce qu'il vit.*

I.1 Deux publics différents qui se méconnaissent

➤ *Les étudiants*

Les étudiants bénévoles enquêtés qui accompagnent individuellement les enfants dans leur scolarité sont **essentiellement des filles** (85%).

Ces étudiants préparent, pour une très forte majorité (82%), un diplôme équivalent à un niveau bac + 3 ou plus. Ils ont donc **un niveau d'études plutôt élevé**. Dans le détail, 7% préparent un DEUG, un BTS, un DEUST ou sont en IUT. 62% préparent une licence, 19% un Master, 5% les concours d'accès aux grandes écoles, 3% les concours d'enseignement, et 1% un doctorat³. Ils étudient principalement les sciences humaines, les sciences sociales ou politiques (37%) et le droit, l'économie ou la gestion (18%). Viennent ensuite les sciences (12%), les lettres (9%), le commerce (7%), les langues (6%) et le champ du travail social (3%)⁴.

Enfin, ces étudiants sont issus de **familles qui connaissent des situations très favorables du point de vue de l'emploi**. Parmi les actifs occupés, leurs parents appartiennent à des professions et catégories socioprofessionnelles élevées. 45% ont un père cadre ou appartenant à une profession intellectuelle supérieure,

³ « Autre » : 3%.

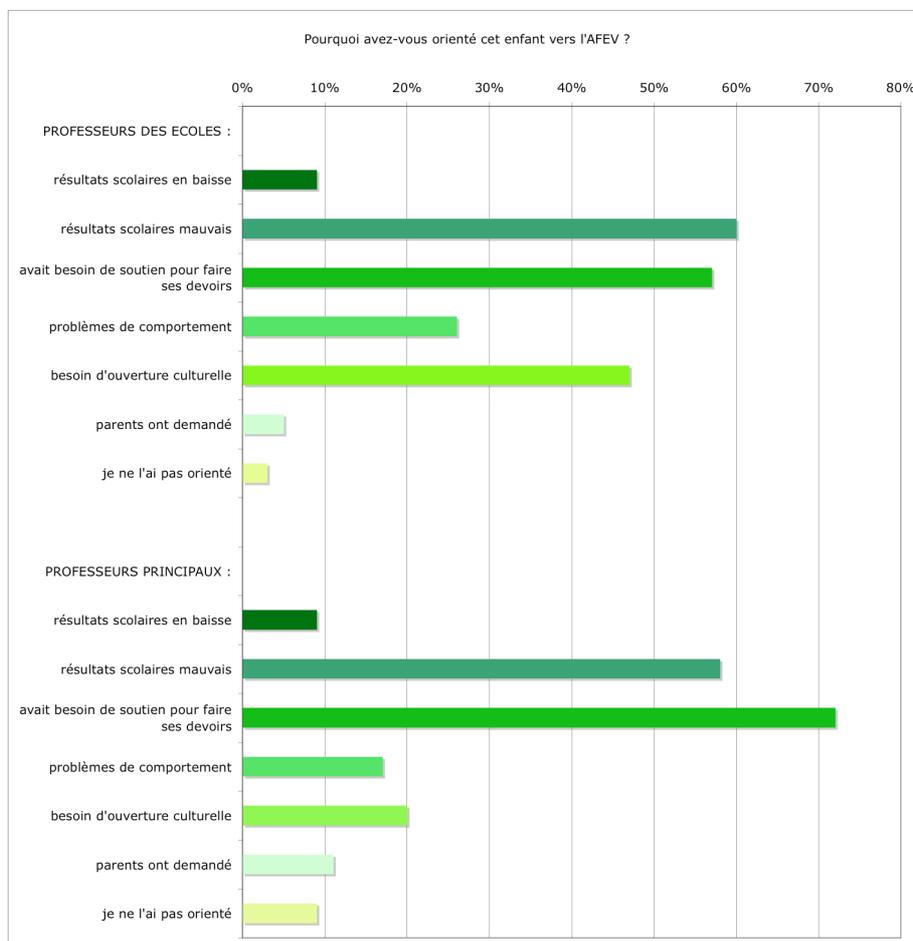
⁴ « Autre » : 7%.

et 33% leur mère. 13% seulement ont leur père ouvrier et 1% leur mère. Notons que parmi ces étudiants, 9% ont leur père enseignant et 8% leur mère. Enfin, 2% des étudiants seulement ont leur père au chômage, et 2% leur mère. Par rapport à l'enquête menée en 2004 auprès d'un échantillon représentatif de 500 étudiants, on se situe globalement sur les mêmes proportions. Néanmoins, la réalité peut varier d'un site à l'autre : à Dunkerque par exemple, les étudiants de père cadre sont six fois moins nombreux que la moyenne des étudiants, et les étudiants de père ouvrier deux fois plus nombreux.

Globalement, les étudiants bénévoles de l'AFEV sont donc des jeunes adultes issus de classes moyennes et moyennes supérieures qui réussissent leur scolarité. Ils sont dans une posture favorable pour leur future insertion professionnelle. Ils occuperont certainement des fonctions à responsabilité dans le cadre de leur trajectoire professionnelle.

➤ *Les enfants et leur famille*

Quant aux enfants, ce sont **pour moitié des garçons et moitié des filles**. Ils rencontrent **des difficultés scolaires importantes**. 60% des écoliers ont été orientés par les enseignants vers l'AFEV parce que leurs résultats scolaires étaient mauvais et 57% parce que leur enseignant a estimé qu'ils avaient besoin de soutien pour leurs devoirs. 72% des collégiens ont été orientés sur ce dernier motif, et 58% parce qu'ils avaient de mauvais résultats scolaires.



Ce sont des enfants **qui résident principalement dans les quartiers bénéficiant de la politique de la ville où la situation moyenne des habitants par rapport à la formation et à l'emploi est bien moins favorable que la moyenne nationale**. Par exemple, un tiers des habitants des zones urbaines sensibles de plus de 15 ans sortis de formation n'a pas de diplôme. Et le taux de chômage moyen y est de 22% en 2005, soit le double du niveau national. Les cadres et les professions intellectuels supérieurs ne représentent que 9% des actifs occupés, contre 40% de professions intermédiaires et d'employés, et 48% d'ouvriers⁵.

Enfin, selon les étudiants, la majorité des familles dont l'enfant est accompagné est d'origine étrangère (64%). Parmi ces familles, les parents parlent tous les deux la langue française pour 70% d'entre elles, et un seul parent pour 23%⁶.

➤ *Les barrières qui les séparent*

Ces fractures qui existent entre les étudiants et les enfants qu'ils accompagnent révèlent d'autres barrières qui les séparent. Parce qu'aujourd'hui l'espace urbain se découpe selon les groupes sociaux, **ces deux publics sont physiquement éloignés au sein de la ville**. Les étudiants, pour la plupart, ne résident pas dans les quartiers d'habitat social, à l'inverse des enfants qu'ils accompagnent. Ils n'ont pas non plus, la plupart du temps, grandi dans ces quartiers. De plus, si les étudiants sont très mobiles dans leur espace urbain, et au-delà (en France, à l'étranger), s'ils sont en capacité de profiter vraiment de l'ensemble de l'offre culturelle qui leur est offerte, ces enfants restent plus au sein de leur quartier, font peu de sorties culturelles, profitent moins des offres d'activités qui sont à leur disposition. Les occasions de rencontre sont ainsi rares entre les étudiants et les enfants de familles modestes. Un étudiant exprime avec ses mots ce propos : *« je connaissais ce quartier, mais je n'y allais jamais. Ça m'a permis de rencontrer des familles qu'on ne voit pas d'habitude. Ça m'a permis de voir une autre façon de vivre dans notre pays. »*

Ainsi, ces deux publics **se méconnaissent**, du moins au moment où ils se rencontrent. La majorité des étudiants ne connaissait ni les quartiers ni les publics avant de s'engager à l'AFEV⁷. Quant aux enfants, au début de l'accompagnement, ils ne savent pas vraiment ce qu'est un étudiant. Un étudiant, c'est *« quelqu'un qui va à l'école »* pour 23% des écoliers. 27% d'entre eux pensent que c'est *« quelqu'un qui travaille et qui va à l'école »*, 27% *« quelqu'un qui travaille »*, et 23% *« un lycéen »*. Quant aux collégiens, un tiers pense que l'étudiant est *« quelqu'un qui va à la fac »*, 48% *« quelqu'un qui travaille et qui va à la fac »*, 17% *« quelqu'un qui travaille »*, et 2% *« un lycéen »*.

L'AFEV met donc en lien deux publics très différents qui se connaissent peu ou pas du tout et qui, sans elle, ne se seraient très certainement pas

⁵ Observatoire national des zones urbaines sensibles. Rapport 2004 et 2007. Editions de la DIV.

⁶ On a privilégié ici les chiffres de la 2^e enquête puisqu'il s'agissait de s'approcher au plus juste des résultats et qu'une partie des étudiants interrogés en début d'année sur cette question n'avait pas répondu faute de connaître vraiment la famille.

⁷ Résultat de l'enquête menée en 2004 auprès de 500 étudiants bénévoles. Question : *« Avant d'être à l'AFEV, connaissiez-vous les publics et les quartiers en faveur desquels vous agissez ? »*
Réponse : *« plutôt oui »* : 47%, *« plutôt non »* : 53%.

rencontrés. On peut se demander maintenant comment se passe cette rencontre a priori improbable entre les étudiants, les enfants et les familles.

I.2 Le plaisir de la rencontre

- *Des rencontres fréquentes et régulières, au domicile de l'enfant ou à l'extérieur*

Cette rencontre se déroule au domicile de l'enfant ou à l'école, au collège, ou dans un autre lieu comme un centre social, une Maison de quartier (etc.). Parmi les étudiants enquêtés qui suivent des écoliers, neufs étudiants sur dix environ accompagnent l'enfant à son domicile. Parmi ceux qui accompagnent des collégiens, la proportion de ceux qui le font à domicile est moindre, même si elle reste majoritaire (56% à domicile, 44% dans un autre lieu).

Les étudiants s'investissent auprès des enfants sur 25 à 28 semaines durant l'année scolaire, à raison d'une ou deux fois par semaine. **La fréquence et la durée de leurs rencontres sont relativement conséquentes, et sont plutôt constantes tout au long l'année scolaire.** Au début de l'année, les étudiants qui accompagnent des écoliers les rencontrent une fois par semaine pour les trois quarts d'entre eux, et deux fois par semaine pour le quart restant. Ces étudiants accompagnent l'enfant sur des séances de deux heures pour plus de la moitié d'entre eux (56%), d'une heure et demie pour 25%, de plus de deux heures pour 12% et de moins d'une heure pour 8%. Il n'y a pas de variations sur le temps investi par l'étudiant auprès de l'enfant entre le début et la fin de l'année. Les étudiants qui accompagnent les collégiens les rencontrent une fois par semaine pour 55% d'entre eux, et deux fois pour 42% (3% les rencontrent plus de deux fois). Ces étudiants consacrent une heure et demie aux collégiens pour 44%, deux heures pour 43%, plus de deux heures pour 8% et moins d'une heure pour 4%. On observe ici une variation entre le début et la fin de l'année scolaire sur le nombre de séances hebdomadaires consacrées par les étudiants aux collégiens. À la fin de l'année, les étudiants rencontrent moins souvent les collégiens qu'au début : 66% les rencontrent une fois par semaine, et 32% deux fois (contre 55% et 42% au début de l'accompagnement).

- *Chacun éprouve du plaisir à se rencontrer*

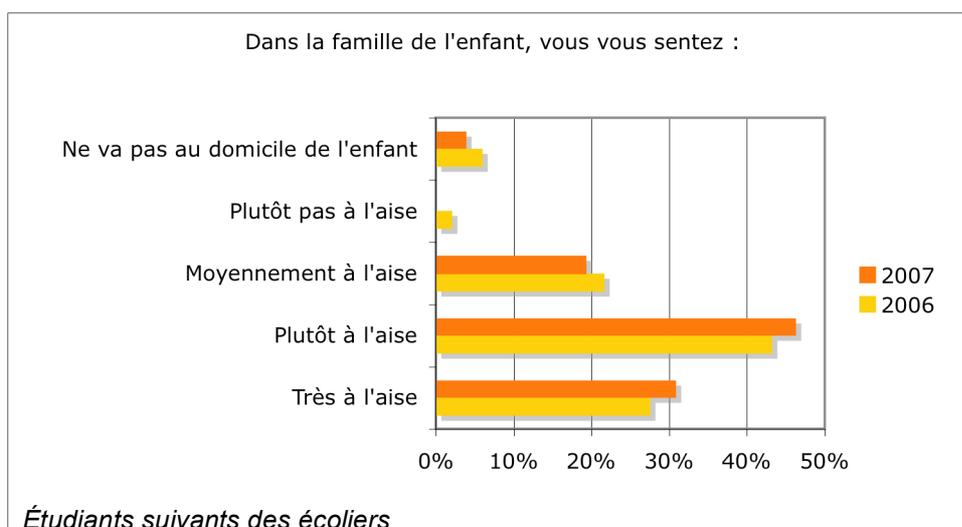
L'élément marquant qui émane de cette rencontre réside dans **le plaisir qu'elle procure aux uns et aux autres.**

Les familles apprécient beaucoup l'étudiant qu'elles trouvent « *très sympathique* » à 90% et « *plutôt sympathique* » à 10%. Aucune d'entre elles ne le trouve « *pas très sympathique* » et « *pas du tout sympathique* ». Ce sentiment très fort de sympathie à l'égard de l'étudiant s'explique très certainement par le fait que les familles sont très demandeuses d'une intervention en faveur de leur enfant pour l'aider dans sa scolarité, puisqu'elles savent que la réussite scolaire est très importante pour que leur enfant réussisse sa trajectoire. Il s'explique aussi par le fait que l'étudiant le fait de manière bénévole, ce qui apparaît sans doute comme un geste très valorisant pour les familles qui apprécient qu'on les

considère vraiment à travers cet acte. À cet égard, il est à souligner 8% des écoliers et de 10% des collégiens enquêtés suivent des cours privés de soutien. Si cette part est significative, ces familles ont cependant moins recours au soutien privé que les familles plus favorisées.

D'après leurs parents, les enfants sont « *très contents de voir l'étudiant* » pour 65% d'entre eux, et « *plutôt contents* » pour 30%. Seuls 5% ne sont « *pas très contents de voir l'étudiant* », et aucun n'est « *pas du tout content* ». **Les enfants eux-mêmes confirment leur plaisir à rencontrer l'étudiant.** Au début de l'accompagnement, les écoliers disent à 85% être « *très contents* » de rencontrer l'étudiant et 15% sont « *plutôt contents* ». Les collégiens sont « *très contents* » à 58% et « *plutôt contents* » à 40%. À la fin de l'année scolaire, l'enthousiasme est un peu moins marqué pour enfants (-12 points sur la modalité « *très contents* » au profit de la modalité « *plutôt contents* » avec +10 points), mais ils demeurent très satisfaits de rencontrer l'étudiant. Ceci peut s'expliquer par le côté nouveau et enthousiasmant de la rencontre en début d'année qui devient progressivement une habitude.

Quant aux étudiants, **la forte majorité de ceux qui vont au domicile de l'enfant se sent à l'aise dans cette famille.** Et ces étudiants s'y sentent de plus en plus à l'aise avec le temps. Près de huit étudiants sur dix se sentent très à l'aise ou à l'aise dans la famille de l'enfant à la fin de l'année pour ceux qui accompagnent des enfants de primaire.

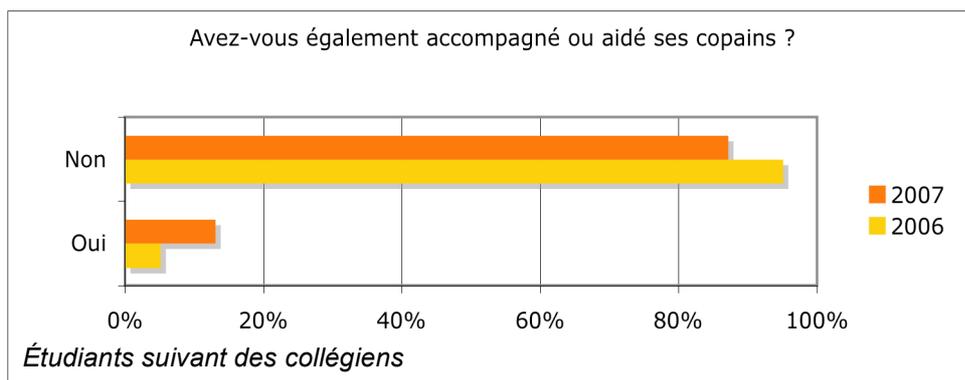


I.3 Le tissage d'une relation de proximité entre l'étudiant et l'enfant, entre l'étudiant et la famille

➤ *Entre l'étudiant et l'enfant*

Une relation de confiance s'installe progressivement entre l'enfant et l'étudiant. Celle-ci se matérialise notamment par le fait que l'enfant parle à l'étudiant de sujets qui vont bien au-delà de ses préoccupations scolaires : leurs

amis, leurs soucis éventuels. Les étudiants rencontrent les copains de l'enfant, parfois les aident également dans leurs devoirs ou leçons. **Ces liens se renforcent avec le temps, et concernent tout autant les étudiants et les enfants qui se rencontrent dans la famille que ceux qui se voient à l'extérieur.** Par exemple, les collégiens disent à 58% parler de leurs problèmes à l'étudiant, soit 3 points de plus qu'en début d'année. Pour les étudiants qui accompagnent des collégiens, 30% ont rencontré plusieurs fois les amis de l'enfant en fin d'année, et 30% une fois, soit respectivement 23 points et 14 points de plus qu'en début d'année. 13% ont déjà accompagné ses copains, soit 8 points de plus qu'en début d'année.



- *Lorsque l'étudiant se rend chez l'enfant, une relation qui se construit jusqu'à l'intime avec les familles*

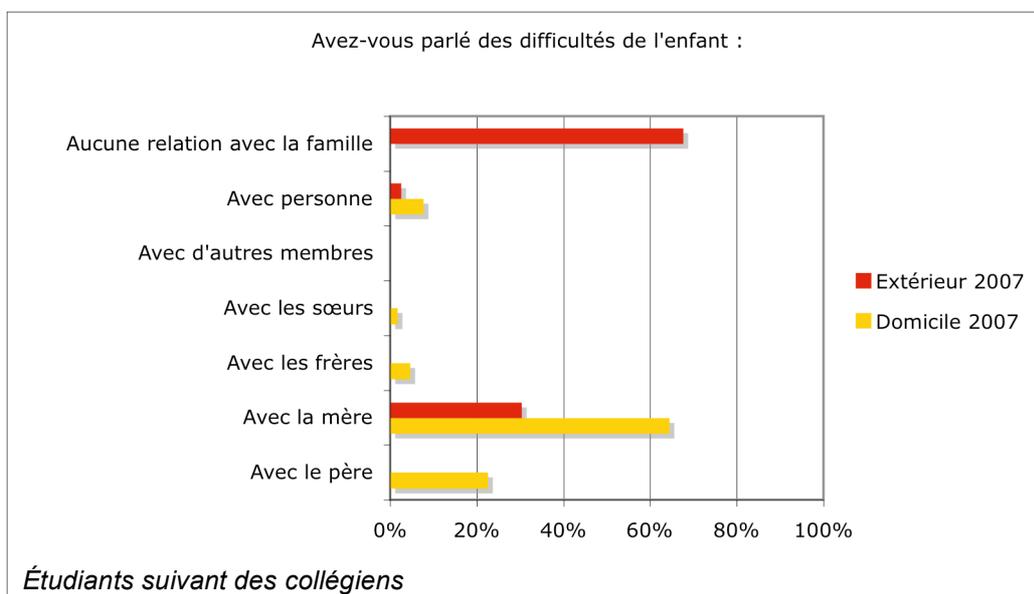
Progressivement, **l'étudiant et la famille vivent ensemble de plus en plus de moments de convivialité, surtout lorsque l'accompagnement se déroule au sein de la famille.** Les familles qui accueillent l'étudiant à domicile le convient de plus en plus pour un repas, une fête, une cérémonie : pour ceux qui accompagnent un collégien, 13% ont déjà été invités en début d'année et 30% l'ont été en fin d'année, soit une augmentation de 17 points. Par comparaison, aucun des étudiants qui rencontrent les collégiens à l'extérieur de la famille n'a été invité en début d'année, et 2% seulement l'a été à la fin de l'accompagnement.

Cette proximité se traduit aussi par le fait que **les étudiants et les familles échangent de plus en plus sur l'enfant bien sûr, mais aussi sur d'autres aspects de la vie quotidienne de la famille.**

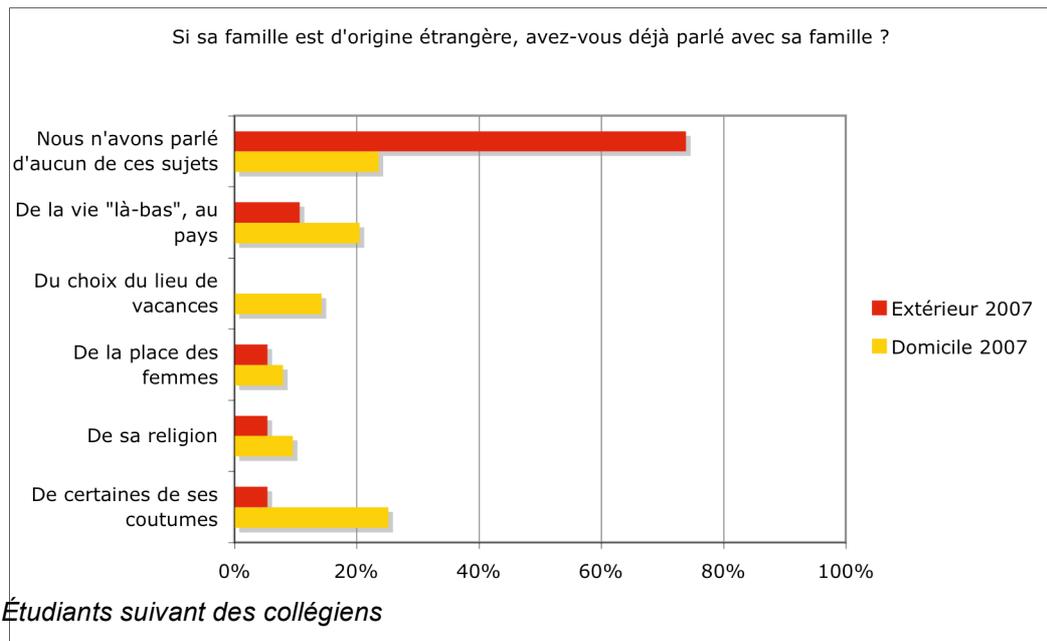
Selon les écoliers, l'étudiant et ses parents discutent de plus en plus ensemble : si la moitié le fait déjà souvent en début d'année, ils sont 63% à le faire en fin d'année, soit 13 points de plus⁸. Selon les familles enquêtées, en fin d'année, 66% d'entre elles discutent souvent avec l'étudiant de leur enfant, 28% parfois, et seulement 6% rarement ou jamais. Les étudiants affirment aussi parler de plus en plus avec les parents des difficultés de leur enfant, en particulier lorsqu'ils le font au sein domicile de l'enfant. Pour ceux qui accompagnent des collégiens à

⁸ Sur cette question concernant l'intensité des échanges entre l'étudiant et la famille, le croisement avec le lieu où se déroule l'accompagnement n'est pas significatif puisque, pour les enquêtés de niveau primaire, le nombre d'accompagnements hors domicile est très faible.

domicile, 91% ont discuté avec les parents des problèmes de l'enfant en fin d'année, soit 6 points de plus qu'en début d'année. Par comparaison, seuls 29% des étudiants qui accompagnent les collégiens à l'extérieur de la famille ont déjà échangé avec les parents sur les difficultés de l'enfant après un an d'accompagnement.

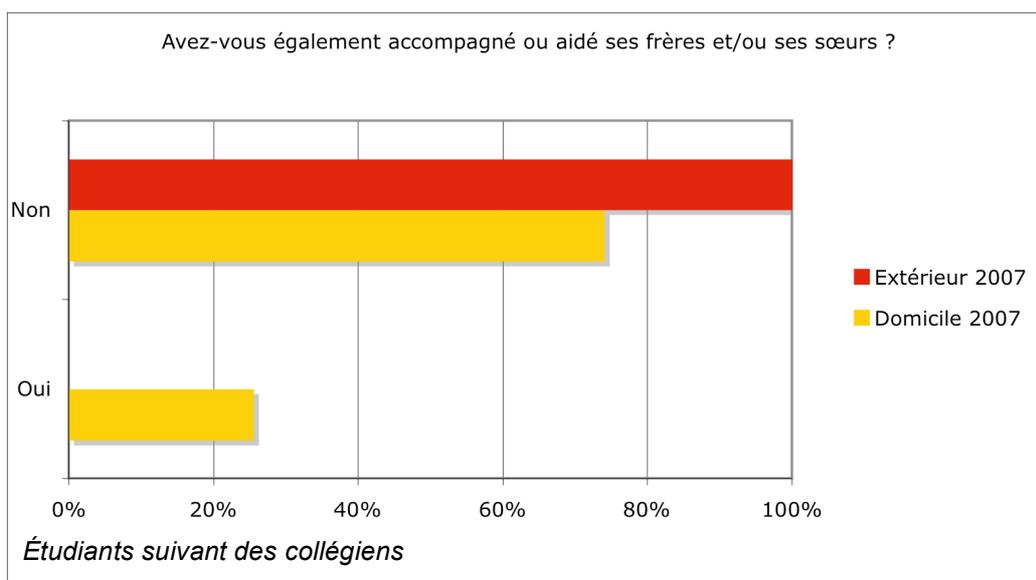
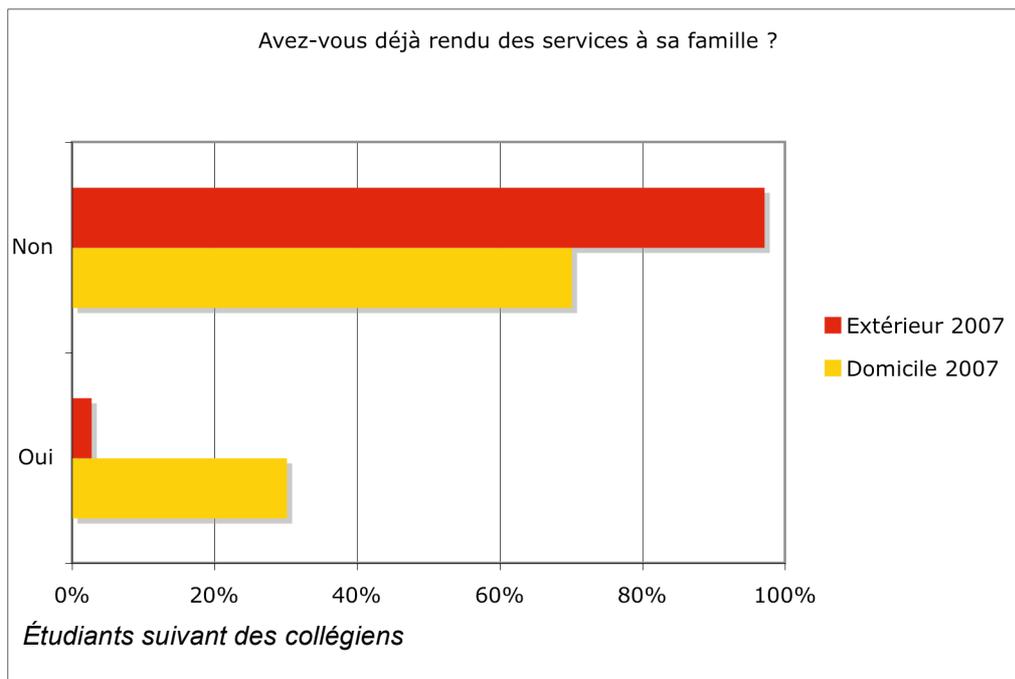


L'étudiant et la famille partagent aussi de plus en plus d'autres sujets de conversation. Par exemple, lorsque la famille est d'origine étrangère, ils parlent de plus en plus de ses coutumes, de la vie au pays d'origine, du choix du lieu de vacances, de la place des femmes. Là encore, ce sont les étudiants qui vont à domicile qui échangent le plus avec les familles. Si 44% d'entre eux n'ont parlé d'aucun de ces sujets avec les parents de l'enfant à la fin de l'année, ce sont 82% des étudiants qui interviennent à l'extérieur qui sont dans cette situation. Selon une étudiante, « *la famille du jeune que j'accompagnais l'année dernière était d'origine indienne. C'était super intéressant, ils m'ont expliqué leur culture, les fêtes, les rites. Sans l'AFEV, je ne les aurais jamais rencontrés. C'est bien de pouvoir mélanger deux populations.* »



Les familles confient aussi de plus en plus leurs problèmes aux étudiants. En fin d'année, 49% des étudiants qui accompagnent des enfants chez eux sont les confidents des familles, souvent ou parfois, soit 21 points de plus qu'en début d'année. Par comparaison, en fin d'année, seulement 14% des étudiants qui accompagnent des collégiens à l'extérieur de la famille ont déjà joué ce rôle.

Cette intimité qui se construit progressivement entre les familles et les étudiants lorsque ceux-ci sont présents au sein de la sphère familiale se matérialise aussi très concrètement par le fait que l'étudiant occupe une place plus importante que celle qu'il avait au départ. Il rend de plus en plus des services à la famille. Par exemple, un étudiant mentionne le fait qu'il « *remplit les feuilles d'impôts des parents* », ou qu'il « *prend des rendez-vous chez le médecin lorsque quelqu'un de la famille est malade* ». Un autre a été sollicité pour une démarche juridique : « *Les parents du jeune que j'accompagne m'ont demandé, vu que je fais des études en Sciences Politiques, de faire une recherche juridique pour l'un des membres de leur famille. C'était un problème personnel. En général, dès qu'ils me demandent un service, je le leur rends avec plaisir.* » Un autre étudiant prend lui-même des initiatives pour aider la mère des enfants qu'il accompagne et qui est en grande difficulté. « *Par exemple, elle m'a dit qu'elle était trop fatiguée (elle est malade) pour les faire sortir le week-end et que le mercredi, la voisine peut s'occuper d'eux. Du coup, on a changé le jour de l'accompagnement du mercredi au samedi. En plus, je leur ai apporté plein de cassettes vidéo pour qu'ils ne s'ennuient pas le week-end et qu'ils laissent leur mère se reposer.* » Outre ces services, les étudiants accompagnent aussi de plus en plus souvent les frères et sœurs de l'enfant dans leurs devoirs, l'apprentissage de leurs leçons (etc.). Là encore, les différences entre ceux qui vont à domicile et les autres sont fortes. Ceux qui vont à domicile ont déjà rendu des services à la famille pour 30% d'entre eux en fin d'année, contre 2% pour ceux qui accompagnent l'enfant à l'extérieur. Un quart des étudiants qui interviennent à domicile a déjà aidé les frères et sœurs de l'enfant, contre 0% pour ceux qui rencontrent l'enfant ailleurs.



Ainsi, alors que les étudiants et les enfants sont des publics très différents, ils sont effectivement mis en relation par l'action de l'AFEV. C'est l'association qui permet leur rencontre. Et cette rencontre est réussie. Elle est plus qu'une simple rencontre, elle devient progressivement une relation de proximité, d'intimité, surtout lorsque l'étudiant se rend au domicile de l'enfant pour l'aider. Étudiant, enfant et famille ont donc ainsi réellement l'occasion de se mélanger, d'échanger, de communiquer. C'est ainsi le premier pas nécessaire qui est réalisé pour que les échanges entre étudiant, enfant et famille puissent se faire.

II LES ETUDIANTS S'ENRICHISSENT DE LA DECOUVERTE D'AUTRES MILIEUX, D'AUTRES SITUATIONS

Rappel des hypothèses évaluatives

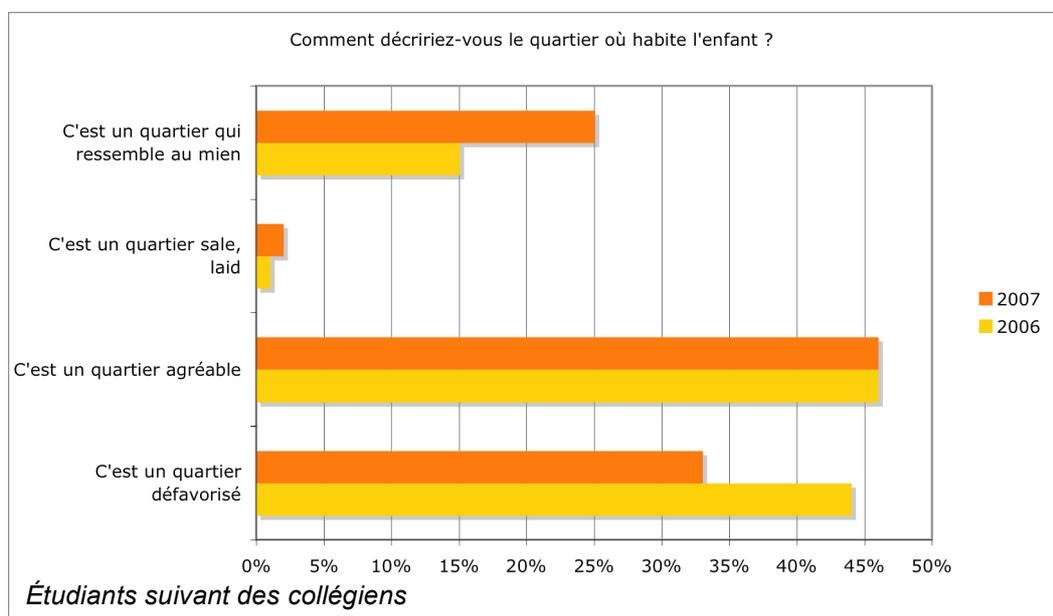
- *Pour la plupart, les étudiants découvrent des quartiers et des publics qu'ils ne fréquentaient pas. Leurs représentations évoluent au cours de l'action.*
- *Les étudiants qui font cette action de solidarité développent leur capacité d'engagement à moyen et long terme. Ils s'engagent plus que les autres dans d'autres actions bénévoles, à l'AFEV ou ailleurs.*
- *Par l'action qu'il mène, l'étudiant se sent utile. Il agit en accord avec ses idées.*
- *Son action lui donne le sentiment de participer à sa société, d'y avoir une place.*
- *L'étudiant se sent valorisé par l'enfant, sa famille ou par son propre entourage.*
- *L'étudiant arrive dans la famille avec un regard neuf. Il n'a pas de mission précise d'intervention, ni d'objectifs prédéfinis quant aux difficultés qu'il aurait à traiter.*
- *Il prend le temps d'observer l'enfant, d'identifier ses points forts, ses intérêts, ses qualités ainsi que les limites à travailler. Celles-ci peuvent tout aussi bien concerner des questions proprement scolaires que des éléments relationnels entre la famille et l'enfant ou encore son ouverture culturelle. Il part des besoins de l'enfant à partir desquels il construit son accompagnement.*
- *Grâce à leur action, les étudiants acquièrent des connaissances nouvelles : ils font l'expérience d'acteurs et de métiers qu'ils ne connaissaient que de loin, ils comprennent des publics différents et savent communiquer avec eux.*
- *Ils acquièrent aussi des méthodes pédagogiques, apprennent à être en position d'acteur et de responsabilité et développent des compétences en matière de montage de projet.*

II.1 Les étudiants s'enrichissent vraiment de la différence

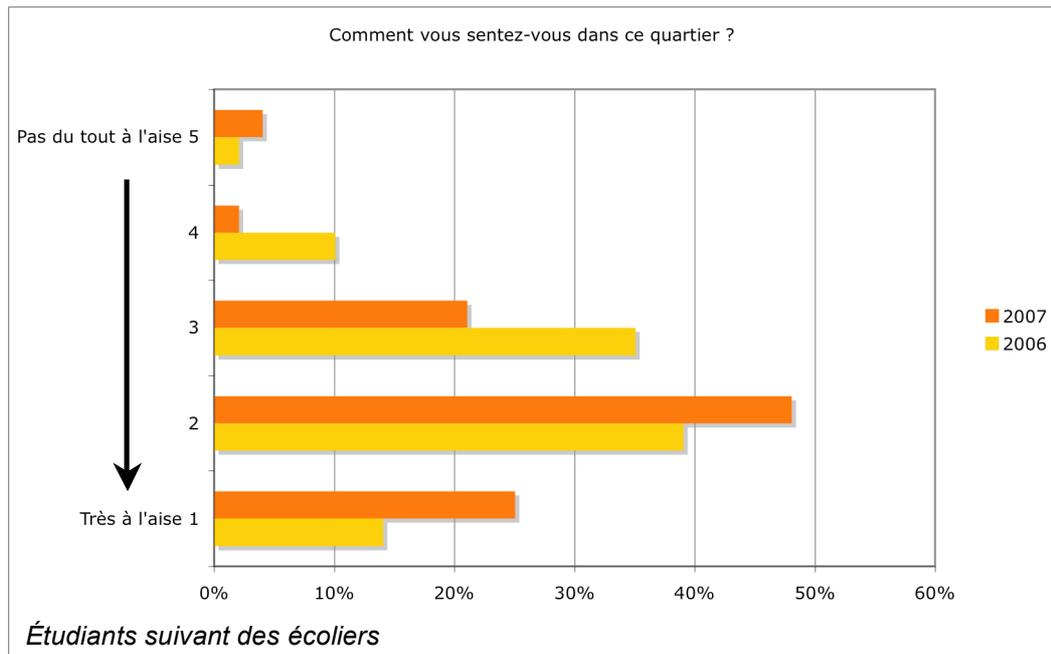
- *Un réel changement de perception sur les quartiers d'habitat social*

On l'a vu, la majorité des étudiants bénévoles de l'AFEV ne connaît pas les quartiers d'habitat social où résident les enfants avant de les accompagner dans leur scolarité. De ce point de vue, il est intéressant de constater à quel point leurs représentations sur ces secteurs qu'ils connaissent peu évoluent au cours de l'action. Entre le début et la fin de l'année, les étudiants décrivent de plus en plus le quartier de l'enfant comme un quartier « agréable », ou « qui ressemble au leur », et de moins en moins comme un quartier « défavorisé » ou « sale, laid ». Pour ceux qui accompagnent des écoliers, la modalité « quartier agréable »

gagne 12 points pour atteindre 62% en fin d'année, et la modalité « *sale, laid* » perd 6 points. Pour ceux qui accompagnent des collégiens, la modalité « *quartier défavorisé* » perd 11 points au profit de la modalité « *c'est un quartier qui ressemble au mien* » (+10 points). Ainsi, parce qu'ils fréquentent ces secteurs, les étudiants prennent conscience de ce que sont ces quartiers dont ils ont très souvent une image initiale plutôt négative. Tout se passe donc comme si, en éprouvant concrètement la réalité, les étudiants percevaient finalement davantage les ressemblances entre ces quartiers et le reste de l'espace urbain. Ce propos recueilli auprès d'un étudiant qui intervient dans un quartier de la banlieue parisienne est tout à fait révélateur des constats mis en évidence ci-dessus. « *Dans le quartier HLM, j'avais un peu peur les soirs d'hiver. Je trouvais le quartier un peu glauque. Mais en même temps, c'était la première fois que j'allais dans ce genre de quartier et j'avais pas mal de préjugés. Les cités, tout le monde dit que c'est chaud. Il faut arrêter ces préjugés, c'est faux. L'accompagnement AFEV m'a permis de m'ouvrir sur ce monde, c'est une très bonne expérience.* »



La façon dont ils vivent ces quartiers témoigne de leur changement de regard. Avec le temps, ils s'y sentent de plus en plus à l'aise. Les étudiants qui accompagnent des écoliers se sentent à l'aise ou très à l'aise dans le quartier où réside l'enfant à 73% en fin d'année, soit 20 points de plus qu'au début. Ceux qui accompagnent des collégiens éprouvent le même sentiment pour 64% d'entre eux, soit 3 points de plus qu'au début de l'action. Enfin, le fait de se sentir à l'aise dans le quartier concerne tout autant les étudiants qui interviennent à domicile que ceux qui rencontrent l'enfant en dehors de la famille. C'est donc le fait d'aller dans le quartier qui rassure les étudiants et leur permet de s'y sentir mieux, plus que le fait d'être accueilli au sein d'une famille qui habite ce quartier.



À l'exemple de cette étudiante, la découverte des quartiers d'habitat social peut même inciter les étudiants à s'y rendre plus souvent. *« C'était la première fois que j'allais dans un quartier HLM. Ça a été une découverte très intéressante. Dans ce quartier, la famille m'a fait découvrir un supermarché chinois à côté de chez eux. Même si je n'accompagne plus ce jeune aujourd'hui, je retourne toujours faire mes courses là-bas. Le marché du samedi est aussi super sympa. J'y vais de temps en temps. »*

- *Une plus grande capacité à comprendre autrui, à créer du lien, à communiquer avec des publics différents de soi*

Parce qu'ils sont entrés dans une relation de proximité avec les enfants et les familles dans le cas où ils interviennent à domicile, les étudiants connaissent de mieux en mieux ce qui les caractérise, leur culture d'origine, leurs difficultés, etc. La découverte d'une culture différente, d'une autre langue, d'autres valeurs fait partie de ce que les étudiants citent parmi les choses nouvelles qu'ils acquièrent au contact de l'enfant ou de sa famille. Il en est de même pour le fait de mieux percevoir les difficultés que rencontrent ces familles au quotidien. Cette plus grande connaissance d'un public différent de soi permet aussi aux étudiants de savoir mieux communiquer et créer du lien. C'est ce qu'exprime près du tiers d'entre eux lorsqu'ils disent que leur action à l'AFEV leur permet de mieux percevoir les difficultés de l'enfant et de sa famille, et ainsi de mieux pouvoir les aider. C'est cela qu'expriment ces quelques témoignages d'étudiants. *« Au niveau social, je n'avais jamais vécu ce genre de situation. Ça m'a permis de rencontrer des populations qu'on ne peut pas rencontrer comme ça d'habitude. Ça m'a permis de pouvoir communiquer avec elles. »* *« Être bénévole à l'AFEV, ça permet d'avoir un pied dans la réalité, de gérer différentes situations avec des jeunes et des familles qui ont des difficultés. »*

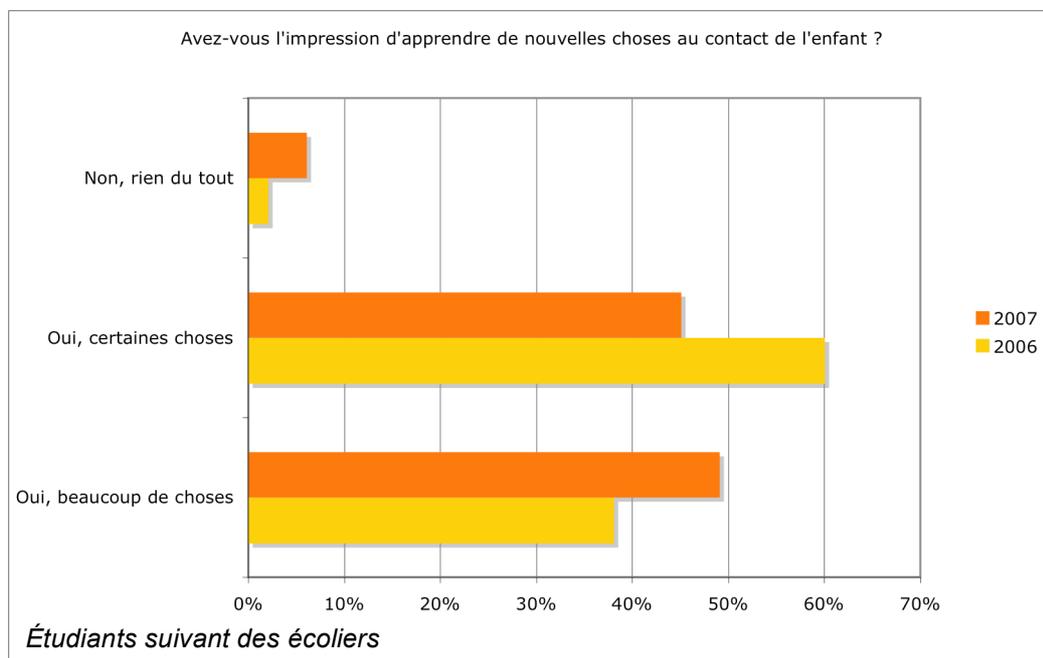
On rejoint ici des constats forts mis en évidence par la précédente enquête au cours de laquelle un tiers des enquêtés affirme que le fait d'être bénévole à

l'AFEV leur permet essentiellement, après la possibilité d'être utile, d'être plus tolérant, de savoir mieux communiquer avec quelqu'un qui est différent de soi.

II.2 Les étudiants poursuivent leur apprentissage en aidant les enfants

➤ Une perception forte d'apprentissage à travers l'action

Au-delà de l'ouverture aux autres, les étudiants acquièrent des savoirs et des savoir-faire concrets en aidant les enfants qui participent à leur formation. Ceux-ci le ressentent fortement puisqu'ils ont vraiment le sentiment d'apprendre beaucoup à travers l'action qu'ils mènent auprès de l'enfant. De plus, ce sentiment progresse tout au long de l'année. En fin d'année, 49% des étudiants qui accompagnent des écoliers disent avoir appris beaucoup de choses, soit 11 points de plus par rapport au début de l'accompagnement. C'est le cas de 36% des étudiants qui accompagnent des collégiens, soit 6 points de plus qu'au début de l'année. Seuls 6% des étudiants qui aident des primaires et 10% des étudiants qui aident des collégiens ont l'impression de n'avoir rien appris du tout en fin d'année. Parmi ce qu'ils apprennent, les étudiants mentionnent non seulement la découverte d'un public jusque-là inconnu sur laquelle nous reviendrons, mais aussi des apprentissages propres directement mobilisables pour construire leur trajectoire professionnelle et de vie.



- *Expérimenter un champ qui pourrait être celui de son futur métier*

Près de la moitié des étudiants bénévoles enquêtés souhaite exercer un jour la profession d'enseignant. Ainsi, leur action d'accompagnement individualisé à la scolarité leur permet de se tester dans un champ professionnel qui pourrait être le leur, d'examiner si celui-ci leur convient vraiment, de ressentir si le contact avec les enfants leur plaît, etc. Il y a donc une utilité directe, pour ces étudiants, à s'engager dans une telle action.

Les étudiants peuvent aussi découvrir, par leur investissement à l'AFEV, d'autres métiers qu'ils ne connaissaient pas forcément avant. La précédente enquête auprès d'eux a en effet montré qu'ils sont susceptibles d'être en contact avec des partenaires variés dans le cadre de leur action. Entre 30% et 36% des enquêtés ont dit avoir rencontré une fois et plus des enseignants mais aussi des responsables d'établissements scolaires, des conseillers d'orientation psychologue, des travailleurs sociaux ou encore des salariés ou bénévoles d'associations.

- *Acquérir des méthodes pédagogiques*

Au contact d'enfants en difficulté scolaire, les étudiants disent aussi beaucoup apprendre en matière de pédagogie. Près de 40% des étudiants qui accompagnent des primaires comme des secondaires évoquent en fin d'année le fait qu'ils ont plus de patience lorsqu'ils travaillent avec des enfants, qu'ils savent mieux expliquer, qu'ils savent davantage éveiller leur curiosité. Cela confirme les résultats de notre première enquête : 18% (soit la deuxième modalité choisie) des 500 étudiants enquêtés ont répondu que leur action à l'AFEV leur permet de développer leurs compétences et d'améliorer leur pédagogie.

Si ces acquisitions sont importantes pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement, elles le sont plus largement pour l'ensemble des étudiants enquêtés qui sont pour la plupart des futurs parents. On peut en effet penser que le fait de mieux savoir comment susciter la curiosité de l'enfant, de mieux lui transmettre ce que l'on sait rejaillira dans leur trajectoire personnelle lorsqu'ils seront père ou mère de famille. De plus, une partie significative des étudiants enquêtés estiment que leur action les prépare aussi plus spécifiquement à leur rôle futur de parent d'élève. C'est le cas d'environ 60% d'entre eux à la fin de leur année d'accompagnement.

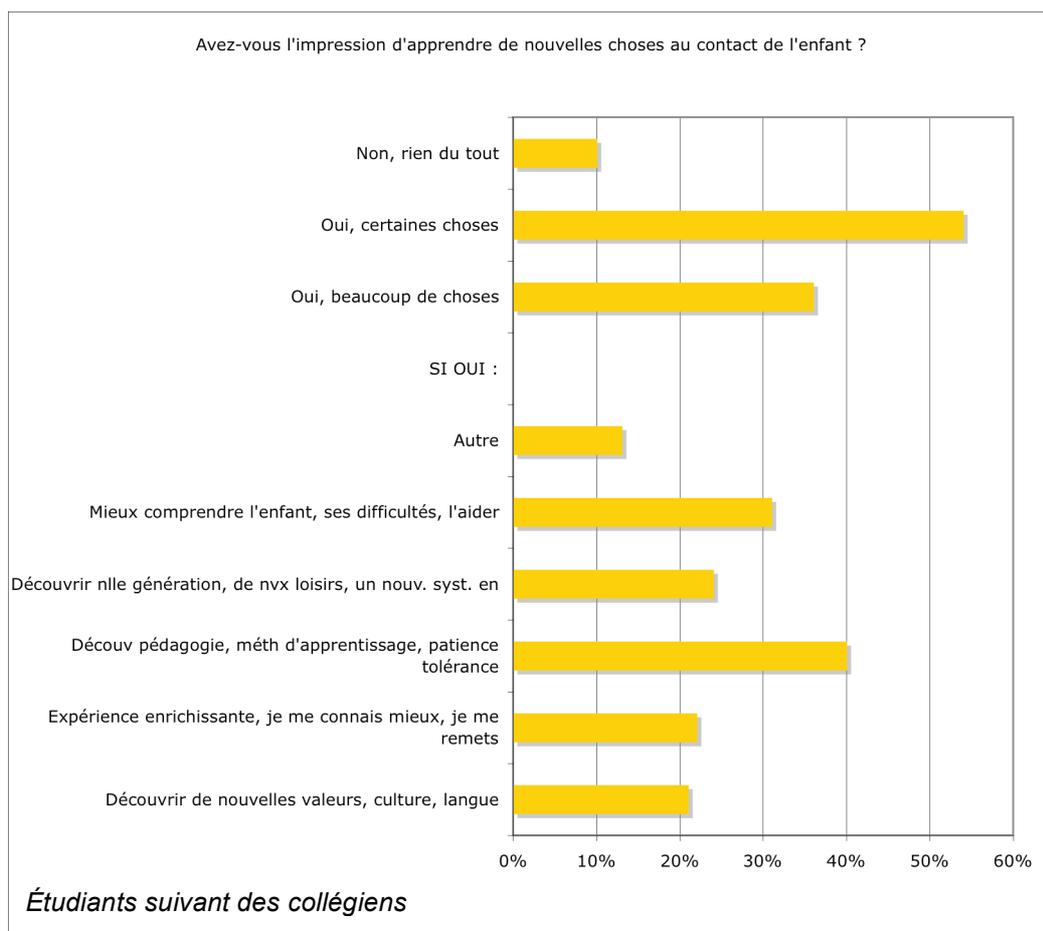
- *Élaborer son action en partant des besoins de l'enfant, être responsable*

Les étudiants bénévoles construisent leur action avec l'enfant en partant de leurs besoins. Ils ne sont pas orientés dans leur intervention par des cadres stricts et définis à l'avance. Ainsi, c'est bien à partir des spécificités de l'enfant, et le cas échéant de la famille, qu'ils déterminent ce qu'ils mettent en œuvre pour aider l'enfant. Ce propos d'une étudiante permet de bien comprendre comment l'accompagnement se met en place. « *L'enfant que j'accompagne est russe et ne parle pas le français. Il est aussi très timide. Il a fallu, au départ, essayer de*

débloquer la situation. Il m'a fait comprendre qu'il aimait bien jouer. Alors, on a fabriqué ensemble un jeu de dominos. On est passé par le jeu pour le mettre en confiance. Et maintenant, il est beaucoup plus à l'aise. » Une autre étudiante témoigne : « L'année dernière, l'enfant que je suivais avait des problèmes liés à la prise de parole dans un groupe ou en public. Du coup, on est allé au théâtre ; quand on allait prendre le bus, c'est lui qui demandait au chauffeur à quel arrêt descendre et qui achetait les tickets. Je le faisais aussi lire à voix haute le plus souvent possible. » On voit bien, à travers ces deux témoignages, combien les étudiants sont en position de prise d'initiative et de responsabilités par rapport aux besoins qu'ils repèrent.

➤ *Mieux se connaître, prendre confiance en soi*

Forts de ces acquisitions, les étudiants bénévoles mentionnent aussi le fait qu'ils se connaissent mieux, qu'ils ont acquis aussi plus de confiance en eux-mêmes. C'est le cas pour 22% des étudiants qui accompagnent des écoliers et 12% pour les étudiants qui suivent des collégiens. Une étudiante s'exprime à ce propos : « Ca m'apporte de la reconnaissance, je gagne en confiance, j'apprends à gérer différentes situations qui ne sont pas toujours faciles. »



II.3 Les étudiants se sentent utiles et valorisés par leur action

➤ *Agir pour être utile et se sentir en accord avec ses idées*

Comme l'avait montré la précédente enquête menée auprès de 500 étudiants bénévoles de l'AFEV, ceux-ci s'engagent au sein de l'association **en tant qu'individu**, avec ses qualités personnelles, ses compétences propres, ses choix, et non comme militant assujéti à une cause collective. Ces étudiants se perçoivent en effet à 6% comme militants, 33% volontaires, et 61% bénévoles. Ils perçoivent leur action d'abord comme un acte de solidarité (52%), puis comme une lutte contre les inégalités (33%), loin devant le don de soi (10%) ou la défense de l'intérêt général (7%).

Cette enquête avait aussi mis en évidence la volonté de ces étudiants **d'agir concrètement** pour être en accord avec ce qu'ils pensent, plutôt que de construire un discours revendicatif. Ils privilégient d'abord l'engagement dans une association qui leur permet de mener des actions en accord avec leurs idées, leurs valeurs (62%), l'engagement dans une association qui porte des idées, des valeurs et un projet qu'ils soutiennent (45%) au même niveau que des actions ponctuelles en accord avec leurs idées, leurs valeurs (44%). L'engagement dans un parti politique était la dernière modalité citée (10%).

➤ *Les étudiants réalisent ces objectifs à travers leur action*

Nous avons précédemment vu que les étudiants menaient avec sérieux et constance l'accompagnement d'écoliers et de collégiens dans leur scolarité. **Ils s'impliquent individuellement dans leur action**, comme en témoigne le fait qu'ils se sentent en majorité responsables de la réussite de l'enfant. C'est l'avis de 65% des étudiants qui suivent des écoliers au début de l'accompagnement, et de 51% de ceux qui soutiennent des collégiens. De la même manière, 73% des étudiants avec des enfants scolarisés en primaire et 69% avec des collégiens se sentent concernés par les résultats scolaires de l'enfant.

Grâce à leur action, ils sont nombreux à se sentir « plutôt utiles » et « très utiles ». 22% des étudiants qui accompagnent des enfants de primaire se sentent « très utiles » et 74% « plutôt utiles » en début d'année. Il n'y en a donc que 4% qui ne se sentent pas utiles. Les étudiants qui accompagnent des collégiens se sentent un peu moins « très utiles » (16%) mais un peu plus « plutôt utiles » (80%)⁹. Ce sentiment d'utilité de l'étudiant est certainement aussi produit par la très forte satisfaction ressentie par la famille : 73% des parents enquêtés estiment en effet que l'accompagnement de leur enfant par l'étudiant est très utile, et 21% utile. Seulement 5% pensent qu'il est peu utile ou inutile.

Les étudiants se sentent ainsi valorisés par leur action qui leur permet d'agir en accord avec leurs idées. Pour preuve le fait qu'ils parlent, dans leur entourage propre, de l'enfant qu'ils accompagnent : au début de l'accompagnement, 67%

⁹ Le sentiment d'utilité ressenti par l'étudiant ne dépend pas du fait qu'il intervienne ou non à domicile.

des étudiants qui suivent des écoliers parlent souvent avec leurs amis ou leur famille de l'enfant, et 33% parfois. 39% des étudiants qui soutiennent des collégiens le font souvent et 54% parfois.

- *Pour autant, des difficultés à percevoir les effets de son action, en particulier pour ceux qui soutiennent des collégiens*

On constate néanmoins entre le début et la fin de l'année, certaines évolutions qui laissent penser que les étudiants, et en particulier ceux qui accompagnent des collégiens, **se sentent moins satisfaits de leur intervention**.

Par exemple, entre le début et la fin de l'année, ce sentiment d'utilité, même s'il demeure élevé, s'amenuise un peu. On enregistre en effet une baisse de 5 points sur la modalité « *très utile* » et de 3 points sur la modalité « *plutôt utile* », au profit de l'item « *plutôt pas utile* » pour les étudiants qui soutiennent des collégiens. De la même manière, ces étudiants se sentent légèrement moins responsables de la réussite de l'enfant (-7 points sur le niveau 1 de la responsabilité sur une échelle allant de 1 à 5, et +10 points sur le niveau 2). Ils se sentent aussi moins concernés par ses résultats scolaires (-9 points sur le niveau 1 du fait de se sentir concerné sur une échelle allant de 1 à 5, et +9 points sur le niveau 2).

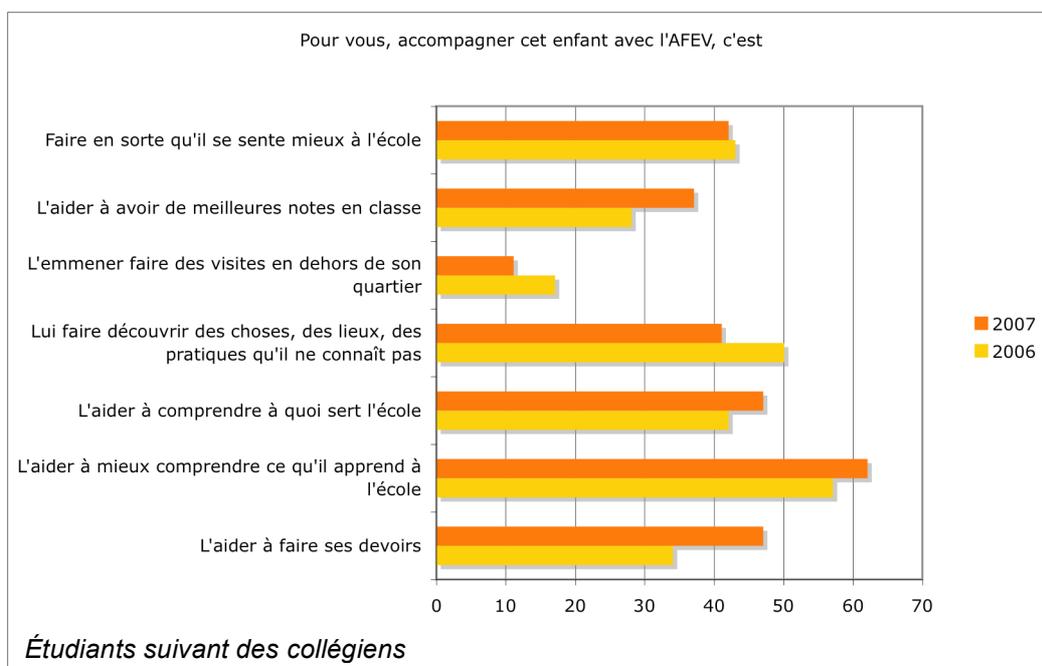
Plusieurs facteurs d'explication peuvent être avancés.

Tout d'abord, cela peut être lié à **un décalage entre les attentes des étudiants au début de leur action, et la confrontation à la réalité**, au temps nécessaire pour faire évoluer les choses.

De plus, on constate que **ce phénomène touche davantage des étudiants qui interviennent avec des collégiens**. À cet âge, le sentiment d'échec scolaire et le rapport induit à l'école sont plus aigus, et donc sans doute beaucoup plus complexes à travailler. Les effets de l'action menée sont plus difficiles à percevoir pour les étudiants. **Ce constat questionne sur les retours de l'action de l'étudiant, qu'il est important de lui donner à voir**. Cela rappelle d'ailleurs l'un des éléments mis en évidence par la première enquête menée auprès des 500 étudiants bénévoles dont plus du tiers estimait n'avoir pas suffisamment de retours sur les effets produits par leur intervention, sur le public en direction duquel ils interviennent en premier lieu, sur la qualité de leurs interventions menées en deuxième lieu, puis sur les méthodes de travail utilisées.

Enfin, il semble que les étudiants perçoivent plus immédiatement l'intérêt de leur action lorsqu'ils font d'autres activités avec l'enfant que celles directement liées à la réalisation des devoirs, l'apprentissage des leçons. Or, si les étudiants perçoivent bien, en début d'année, l'étendue de leur accompagnement (par exemple « *aider l'enfant à mieux comprendre à quoi sert l'école* », « *lui faire découvrir des lieux, des pratiques qu'il ne connaît pas* »), on sent qu'ils accordent de plus en plus d'importance au fait « *d'aider l'enfant à faire ses devoirs* », « *à avoir de meilleures notes* ». En effet, lorsque l'on demande aux étudiants ce que ça signifie, pour eux, d'accompagner un enfant, ces deux modalités progressent respectivement de 8 et 4 points pour les étudiants qui accompagnent des écoliers et de 12 et 6 points pour ceux qui accompagnent des collégiens. Cela s'explique sans doute par le fait que les étudiants, et plus encore ceux qui

accompagnent des collégiens, **sont davantage soumis à la pression de certaines familles et certains établissements scolaires qui attendent parfois plus d'actions directement orientées autour des devoirs avec des effets sur les résultats scolaires.** Cela pose question à l'AFEV sur les moyens à mettre en œuvre pour apporter un soutien à l'étudiant dans un contexte où l'environnement familial et scolaire l'incite à axer de plus en plus son accompagnement sur le volet scolaire directement.



Ainsi, l'engagement des étudiants à l'AFEV leur apporte à plusieurs niveaux.

Au contact d'un public qu'ils ne connaissaient pas ou peu jusque-là, les étudiants s'ouvrent à la différence. Ils changent de perception sur les quartiers d'habitat social et leurs habitants qu'ils connaissent mieux. Ils ont moins d'appréhension, ils perçoivent plus les points qui les relient avec ces quartiers et ces publics, et moins ce qui les distancie. Ce dernier point est fondamental dans le contexte actuel d'entre-soi qui caractérise notre société.

S'engageant en tant qu'individu à part entière, avec ses caractéristiques propres, ses qualités, ses compétences, les étudiants attendent aussi une forme de « retour sur investissement » que leur permet leur action. En effet, ils acquièrent une expérience qui pourra être valorisée dans le monde professionnel, des méthodes pédagogiques, une plus grande confiance en eux notamment. Ils poursuivent, par l'aide qu'ils apportent à l'enfant, leur apprentissage. Enfin, l'AFEV leur permet de s'investir concrètement, d'agir en faveur de publics plus démunis, d'avoir une possibilité d'action pour lutter contre les inégalités. En cela, ils trouvent en l'AFEV un moyen d'être en accord avec les idées qu'ils soutiennent. Ceci leur permet de se sentir utiles dans un monde où il semble parfois difficile d'avoir une prise sur le réel, de se sentir valorisés par leur action.

III LES PARENTS S'OUVRENT AU CONTACT DE L'ETUDIANT, MAIS LES CHANGEMENTS NE S'INSCRIVENT PAS ENCORE DANS LES PRATIQUES FAMILIALES

Rappel des hypothèses évaluatives

- *Les parents s'intéressent à ce que leur enfant a fait durant la journée lorsqu'il rentre de l'école, font attention à ce qu'il a à faire comme devoirs, et lui assurent un espace et un temps pour les faire, y compris quand l'étudiant n'est pas là. Ils s'intéressent à la vie scolaire du jeune, ses inquiétudes, ses rapports avec les professeurs, ses résultats, son orientation, etc.*
- *Ils sont attentifs au fait que l'enfant ait un temps de sommeil suffisant pour être actif la journée à l'école.*
- *Ils prennent le temps d'échanger avec l'étudiant au sujet de l'enfant.*
- *Les parents entretiennent un rapport serein à l'école / au collège et aux enseignants : ils n'éprouvent ni appréhension, ni agressivité.*
- *Ils rencontrent les enseignants lors des réunions prévues à cet effet, et ponctuellement, à la sortie de l'école par exemple. Ils participent à la fête de l'école.*
- *Les liens entre les parents et le jeune autour de la question de l'école sont apaisés.*
- *Leur point de vue sur l'école, sur l'importance d'activités telles que les loisirs, la lecture évoluent au contact de l'étudiant. Ils sont attentifs à ce que leur enfant participe à des activités de loisirs ou se rende à la bibliothèque, selon ses besoins.*
- *Accompagnés de l'étudiant, ils se rendent avec leur enfant dans un lieu ou à une activité qui ne fait pas partie de leurs pratiques ordinaires.*
- *Ils participent aux temps collectifs organisés avec les autres parents des enfants qui participent à l'action de l'AFEV.*

III.1 Des parents attentifs aux progrès scolaires de leur enfant

Une partie encore significative des acteurs du champ de l'enseignement évoque souvent le désintérêt de certaines familles pour l'école, et notamment d'une partie des familles populaires. Le fait de ne pas voir les parents par exemple est souvent interprété par eux comme une indifférence à la réussite de leur enfant. Or, l'un des résultats de cette enquête confirme ce qui a déjà été mis en évidence par d'autres études sociologiques, à savoir le fait que les parents sont au contraire très soucieux de la scolarité de leur enfant et attentifs à ses progrès.

➤ *Une attention forte portée aux résultats scolaires*

Selon les étudiants bénévoles, plus de 80% des parents sont curieux des résultats scolaires de leur enfant et des progrès qu'il fait lorsque l'étudiant travaille avec lui. C'est ainsi **une proportion très importante des parents qui s'intéressent à la scolarité de leur enfant** avant même que l'accompagnement se mette en place (puisque l'on ne perçoit pas d'évolution entre le début et la fin de l'accompagnement).

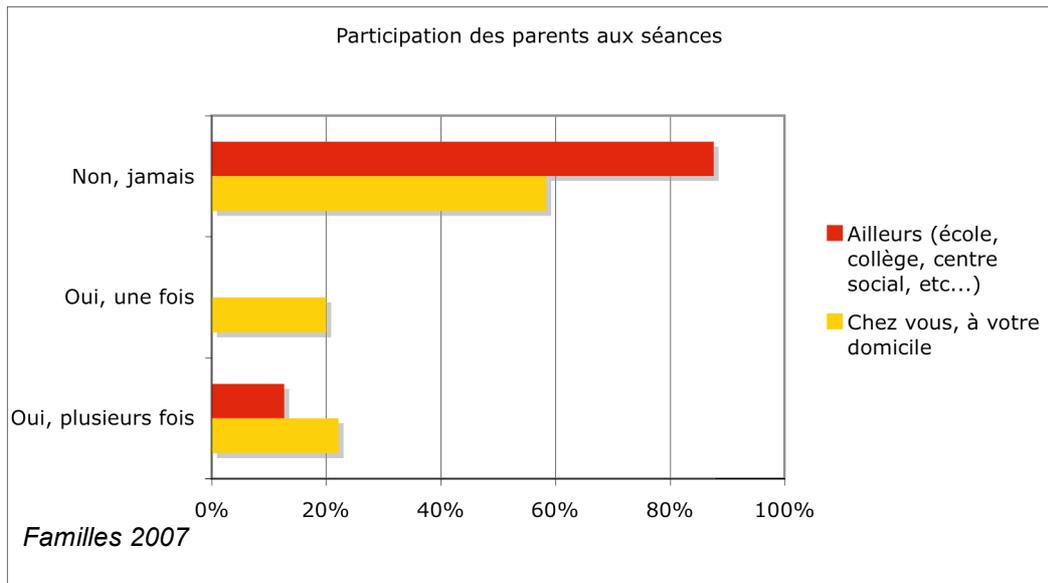
Parmi les sociologues qui ont étudié cette question, Daniel Thin montre comment la plupart des familles populaires investissent fortement l'école comme moyen de « s'en sortir ». Pour elles, « s'en sortir » signifie à la fois le fait d'échapper à la précarité économique et sociale, de pouvoir « se débrouiller » dans un univers quotidien complexe, et d'avoir un métier. « *Une des espérances anxieuses des parents est que leurs enfants, grâce à l'école, ne semblent pas dans les difficultés qu'ils vivent ou qui les menacent, qu'ils évitent la délinquance ou la déchéance. (...) « S'en sortir », c'est être capable de se débrouiller dans la vie de tous les jours, pouvoir remplir ses papiers seul, ne pas être perdu devant la complexité des démarches administratives, l'évolution des techniques et des moyens de communication, être autonome. (...) Pour beaucoup de parents, sans qualification et peu gratifiés de reconnaissance sociale, l'école doit permettre à leurs enfants d'acquiescer ce minimum dont ils sont eux-mêmes dépourvus et qui leur fait cruellement défaut. Le minimum, c'est un « métier » garant d'une compétence reconnue.* »¹⁰

➤ *L'accompagnement de l'enfant par un étudiant bénévole : un moyen pour « s'en sortir » à l'école*

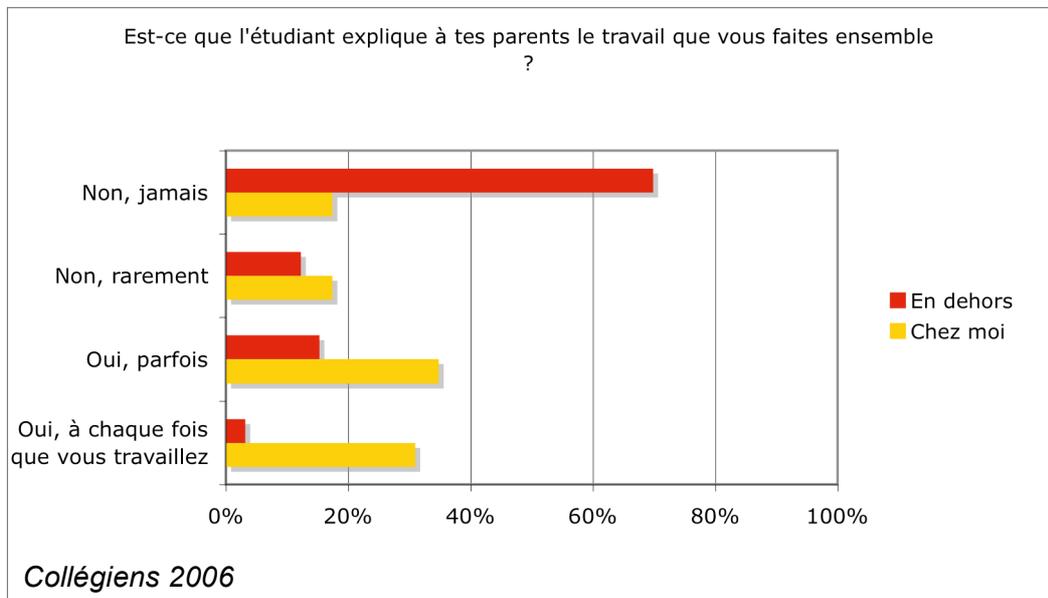
Très concernés par la scolarité de leur enfant, **les parents sont aussi attentifs à ce que l'enfant fait avec l'étudiant bénévole qui l'accompagne**. Près de la moitié des parents demande très souvent à l'étudiant de lui expliquer ce qu'il fait avec l'enfant, et 34% le font parfois. Seuls 18% ne le font que rarement ou jamais. De plus, lorsque l'accompagnement se fait à domicile, de nombreux parents assistent à certaines séances (42%). De ce point de vue, l'implication des parents dans les séances est bien moindre lorsque l'étudiant ne vient pas au domicile familial : seuls 12,5% d'entre eux y ont déjà participé.

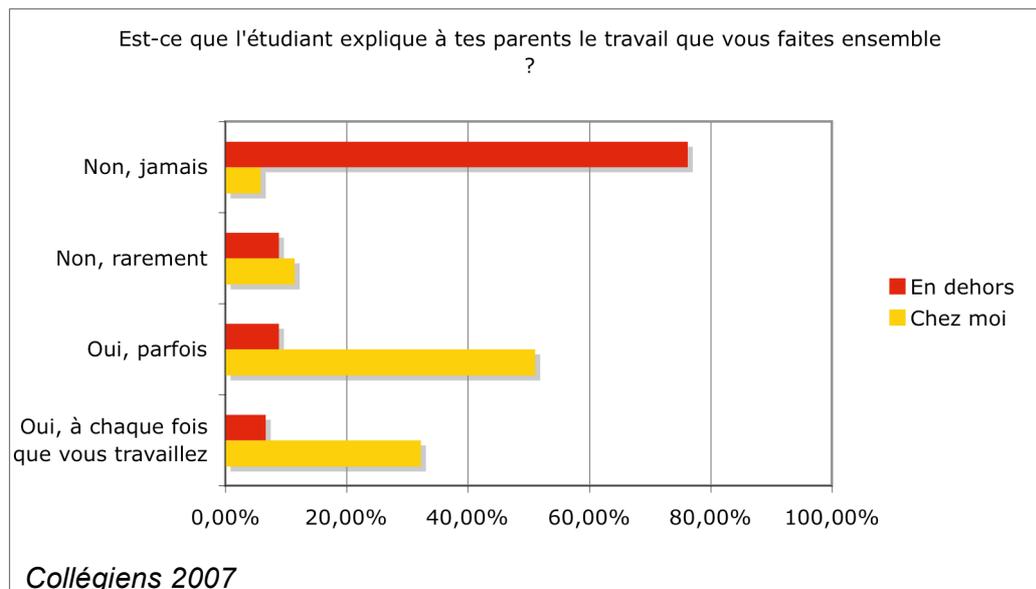
Cet intérêt manifeste des parents pour l'accompagnement de leur enfant révèle combien ils considèrent l'étudiant comme une pièce maîtresse de la réussite espérée pour leur enfant. Le fait qu'une partie de ces familles assiste parfois aux séances témoigne aussi de leur volonté de comprendre mieux comment aider leur enfant.

¹⁰ Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, 1998, pp.130-133.



Ces résultats sont confirmés par les enfants eux-mêmes. Selon eux, l'étudiant explique de plus en plus aux parents ce qu'il fait avec leur enfant au cours de l'année, et ceci évidemment beaucoup plus encore lorsque l'accompagnement se fait au domicile.





III.2 Lorsque l'étudiant vient dans la famille, des liens facilités entre certains parents et l'école

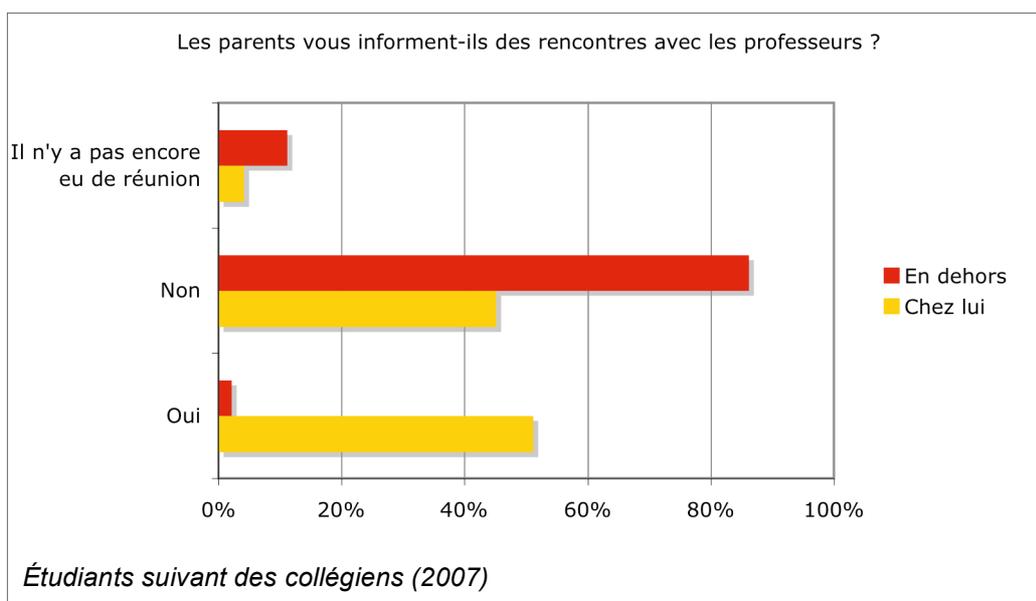
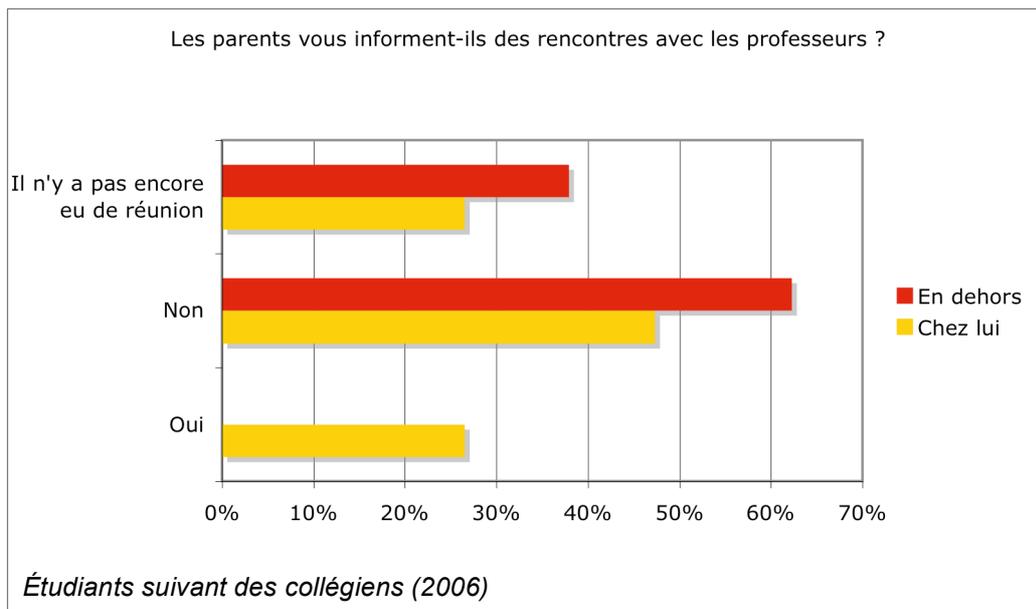
Pour certaines familles, on remarque une évolution dans les rapports qu'elles entretiennent avec l'école. L'étudiant semble jouer un rôle de tiers qui facilite les liens entre les parents et l'institution scolaire.

➤ *L'étudiant, un intermédiaire entre certains parents et l'école*

Plus l'année avance, et plus la parole se délie entre les parents et l'étudiant autour de ce qui concerne l'école. On fait principalement ce constat dans le cas où les étudiants viennent dans la famille pour accompagner l'enfant.

C'est le cas par exemple sur la question des résultats scolaires. 57% des collégiens qui rencontrent l'étudiant chez eux disent que l'étudiant parle de ses résultats scolaires avec ses parents en début d'année, pour 71% en fin d'année (soit une progression de 14 points). Par comparaison, 13% seulement des collégiens qui rencontrent l'étudiant à l'extérieur le disent en fin d'année.

De la même manière, les parents informent de plus en plus les étudiants qui viennent à domicile des réunions programmées avec les professeurs. Alors qu'au début de l'accompagnement, 26% des étudiants qui rencontrent les enfants dans leur famille disent que les parents les informent de ces réunions, ils sont 51% à l'affirmer en fin d'année (soit une progression forte de 25 points). C'est le cas de seulement 2% des étudiants qui rencontrent l'enfant à l'extérieur en fin d'année.

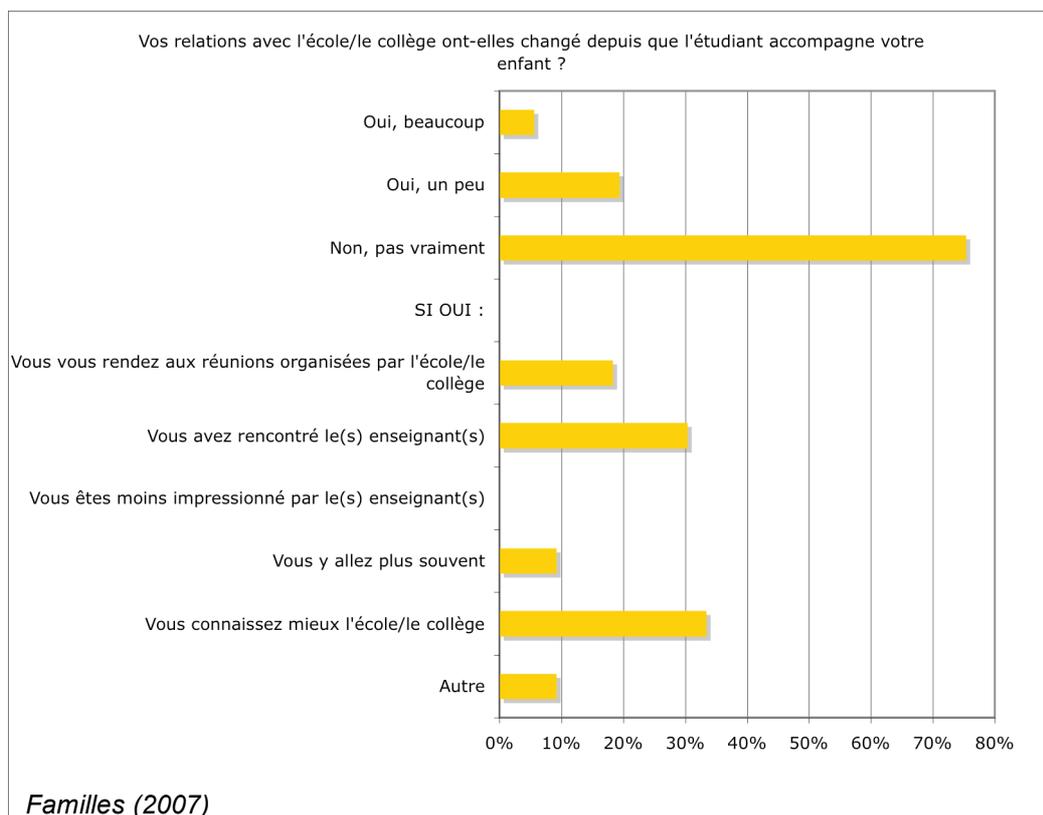


Enfin, il arrive que **certains étudiants accompagnent physiquement les parents aux réunions organisées au sein de l'établissement scolaire**. C'est le cas de 17% des étudiants qui accompagnent les enfants au domicile en fin d'année (soit une progression de 12 points), et de 5% des étudiants qui interviennent à l'extérieur.

➤ *Pour une petite partie des familles, les relations avec l'école évoluent*

L'action de l'étudiant contribue ainsi à faire évoluer les liens entre une partie des familles et l'institution scolaire. Même si cette part est quantitativement limitée, il est néanmoins important de le souligner dans la mesure où il est très difficile de travailler cette question.

6% des parents disent que leurs relations ont beaucoup changé avec l'école depuis que l'étudiant accompagne leur enfant, et 19% qu'elles ont un peu évolué. Ils disent surtout qu'ils rencontrent davantage les enseignants et qu'ils se rendent plus souvent aux réunions organisées par les établissements scolaires. Les enseignants enquêtés confirment que les relations sont vraiment meilleures avec 7% des parents, au niveau primaire comme au niveau secondaire.

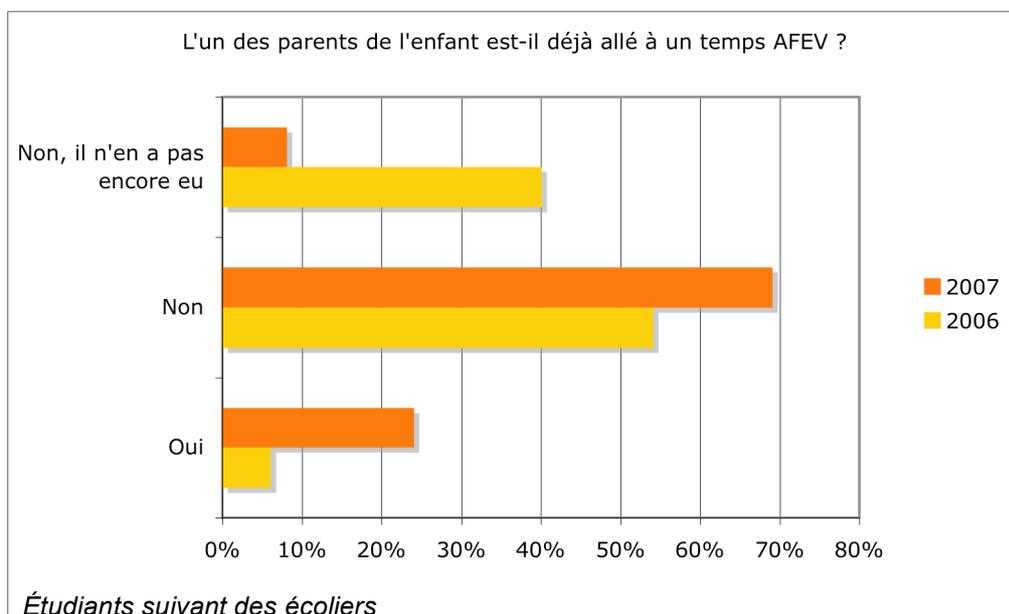


III.3 Pour les parents d'enfants écoliers, une plus grande ouverture sur l'extérieur

Enfin, **la présence de l'étudiant produit aussi des effets sur l'ouverture de la famille sur un autre environnement.** Plus l'enfant est jeune, et plus l'étudiant a pu faire participer la famille à d'autres activités que ses activités ordinaires. Sur ce point, c'est davantage la différence d'âge de l'enfant qui entre en jeu plus que le lieu de l'accompagnement. En effet, on ne remarque pas de différence significative entre les enfants qui sont accompagnés à domicile et ceux qui rencontrent l'étudiant à l'extérieur.

Par exemple, 22% des étudiants qui accompagnent des enfants de primaire ont déjà fait des sorties avec l'enfant et sa famille en fin d'année, pour 10% au début de l'accompagnement, soit une progression de 12 points. Par comparaison, 6% des étudiants qui accompagnent des collégiens ont pu le faire.

De la même manière, 24% des étudiants qui accompagnent des écoliers affirment que leurs parents se sont rendus en fin d'année au moins une fois à un temps collectif organisé par l'AFEV, soit une progression de 18 points par rapport au début de l'accompagnement. C'est seulement le cas de 6% des parents selon les étudiants qui soutiennent des collégiens en fin d'année.



Ainsi, lorsque les enfants sont encore à l'école primaire, les étudiants incitent une partie des parents à sortir de leur environnement quotidien. Cela semble plus difficile à faire lorsque l'enfant est au collège. Ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il y a une pression de plus en plus forte sur l'enfant et sur l'étudiant autour des résultats scolaires. Si on remarque donc une évolution significative pour environ un quart des parents parmi ceux qui ont des enfants les plus jeunes, cela signifie aussi néanmoins que les parents ne perçoivent pas forcément en profondeur l'utilité d'une certaine ouverture culturelle qui apparaît moins prioritaire par rapport au travail strictement scolaire.

III.4 Pour autant, des changements qui ne s'inscrivent pas encore dans les pratiques ordinaires des familles

Si l'on observe un certain nombre d'évolutions qui constituent un premier pas pour renforcer la légitimité des parents dans leur rôle éducatif, celles-ci ne sont pas encore ancrées en profondeur dans les pratiques et le fonctionnement familial.

- *Pour une majorité de familles, peu d'évolution dans les liens qu'elles entretiennent avec l'école*

Si, on l'a vu, une partie des familles entretient des liens plus apaisés avec l'école, ceux-ci **sont restés les mêmes avant et après l'accompagnement pour une**

très forte majorité des parents (75%). Les enseignants le confirment puisqu'ils affirment à plus de 60% que leurs relations n'ont pas changé avec ces parents depuis que leur enfant est accompagné par un étudiant. Et 30% d'entre eux disent qu'ils ne voient les parents que très rarement.

Pour bien mesurer la difficulté à peser sur la qualité des liens entre les familles et l'école, il est nécessaire de resituer certains éléments de contexte. Ces parents ont pour partie une relation difficile à l'école, souvent issue de leur vécu propre à cette institution. Les propos de cette jeune mère de famille en témoignent. « *Non, je n'ai pas trop envie d'en parler parce que c'est un trop mauvais souvenir. Les instituteurs à l'école, ils étaient sévères et méchants. Je n'ai rien appris à l'école, je ne savais pas faire, et on me disait débrouille-toi. On m'a mis dans un coin et on ne s'est plus occupé de moi* ». Ainsi, les impressions que les parents gardent de leur expérience à l'école influencent encore aujourd'hui leurs comportements. N'ayant pas réussi à prendre de la distance par rapport à leurs souvenirs, certains se trouvent paralysés à l'idée de se confronter de nouveau à cette institution pour affronter la scolarité de leur enfant. « *Je pense que ça a changé. La maîtresse de mon fils, je crois qu'elle est gentille, j'aimerais aller la voir plus souvent pour savoir ce qu'il fait mais j'ai trop peur d'y aller, chaque fois, je crains, maintenant encore, j'ai peur de la maîtresse* ». Le discours ambigu de cette jeune femme mère de trois enfants représente le comportement de nombreux parents. Soucieuse de savoir comment son enfant se comporte en classe, elle n'ose cependant pas franchir le portail de l'école¹¹.

Ce sont **ainsi l'ensemble de ses éléments personnels qui sont convoqués de fait dans les liens, ou l'absence de liens, entre ces familles et l'école**. Et l'on mesure bien combien il est difficile de pouvoir remédier à ces situations qui sont parfois des situations de blocage, dans le temps court que représente le temps de l'accompagnement de la famille par l'étudiant.

➤ *Peu d'évolution du suivi concret de la scolarité de l'enfant par les parents*

La plupart de ces familles **ne maîtrisent pas non plus la totalité des codes et des pratiques culturelles qui pourraient leur permettre le suivi quotidien de la scolarité** de leur enfant. De ce point de vue également, on ne remarque pas une influence manifeste de l'action de l'étudiant.

Cela s'exprime par exemple à travers le fait que les parents ne s'occupent pas beaucoup plus, à la fin de l'accompagnement, de voir si le cartable de leur enfant écolier est bien fait avant qu'il parte à l'école. Selon les étudiants, 4% seulement des parents le font tous les jours que ce soit au début ou en fin d'accompagnement.

Cela s'exprime aussi à travers le fait que les parents ne parlent pas beaucoup plus avec leur enfant de ce qu'il apprend à l'école. 28% des collégiens disent que leurs parents leur demandent tous les jours comment s'est passée leur journée au collège (pour 39% au début de l'accompagnement), et 58% le demandent

¹¹ P.Bavoux, *Les familles et l'école dans les quartiers d'habitat social*, Trajectoires Groupe Reflex_, 1990.

quelques fois (pour 50% au début de l'année). 14% ne posent jamais cette question (contre 11% en début d'année).

Sur la question des devoirs, les parents s'enquêtent en majorité de savoir si leur enfant a du travail scolaire à la maison, mais on ne remarque pas non plus de progression durant l'année sur ce critère. 58% des parents de collégiens leur demandent s'ils ont fait leurs devoirs (pour 67% en début d'année), 34% le demandent quelques fois (contre 29% en début d'année) et 8% jamais (contre 4%). Selon 19% des collégiens, l'un des parents les aide souvent à faire leurs devoirs (contre 27% en début d'année), et 46% quelques fois (contre 39%). 35% ne sont jamais aidés par leurs parents (contre 34% au début de l'accompagnement).

Ce décalage entre l'intérêt fort des parents pour la scolarité de leur enfant et le suivi concret relativement inconstant de celle-ci s'explique en partie par **la difficulté qu'éprouvent un certain nombre de parents à se penser comme un élément important de la réussite scolaire** de leur enfant. « *La plupart des pères et des mères limitent donc leurs compétences au bien-être physique et affectif de leurs enfants. Ils les élèvent, leur apprennent les règles de la politesse. Ils ne franchissent pas ces limites, et ne se reconnaissent pas comme des acteurs, capables de dispenser un savoir. Ils ne se sentent pas en mesure de donner des éléments utilisables au niveau scolaire à leurs enfants, de s'affirmer face à eux comme ayant un patrimoine à leur transmettre. Cette restriction de leur domaine de compétence les empêche de se sentir responsables et de s'investir dans le développement de leur progéniture. Se sentant en état d'impuissance, ils se déchargent alors entièrement sur l'institution scolaire.* »¹²

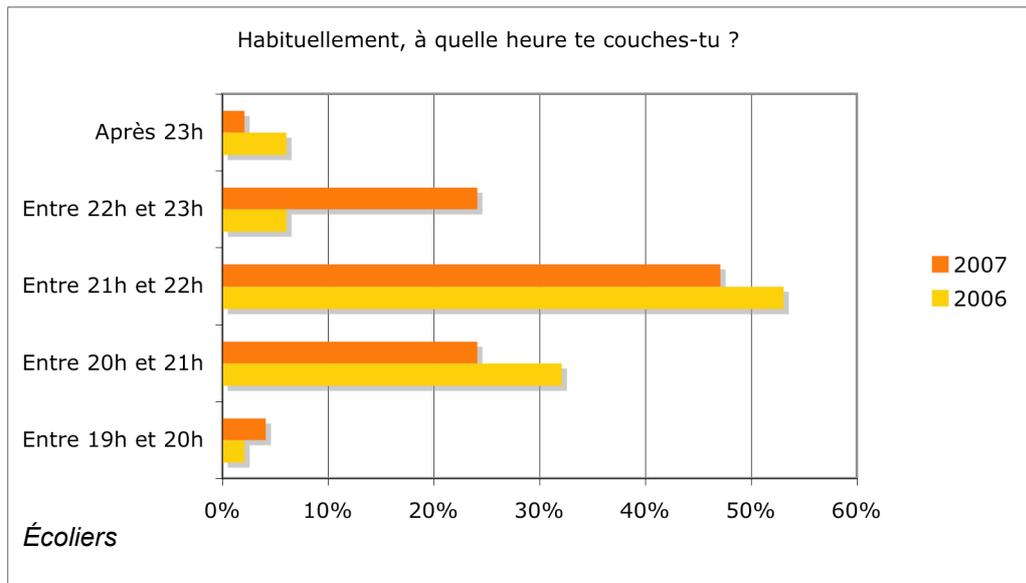
- *Une organisation de l'espace-temps familial qui ne facilite pas le travail scolaire*

Enfin, on remarque **peu d'évolutions sur l'ensemble des questions relatives à l'organisation familiale** qui faciliterait le travail scolaire de l'enfant.

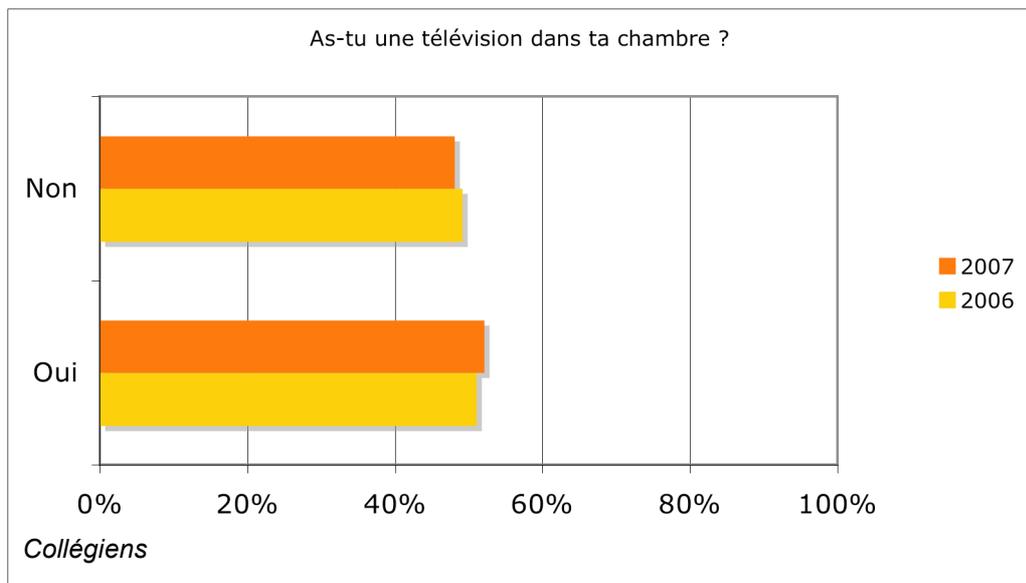
Concernant l'organisation d'un espace à la maison pour les devoirs, les étudiants disent qu'une forte majorité des enfants disposent toujours d'un endroit au calme où ils peuvent les faire (70%). Environ 20% disposent quelques fois de telles conditions de travail et environ 10% n'en bénéficient jamais. Ces données sont très stables entre le début et la fin de l'accompagnement et concernent tout autant les écoliers que les collégiens. Pour les 30% des enfants qui ne sont pas dans des conditions optimales pour faire leur travail scolaire, les étudiants pèsent peu dans l'organisation familiale.

De plus, une part importante des enfants se couche relativement tard le soir. 26% des écoliers disent se coucher après 22 heures alors que ces enfants ont globalement entre 6 et 11 ans. Les étudiants confirment qu'environ un quart des enfants se couche à cette heure. Pour ce qui concerne les collégiens, environ 15% d'entre eux se couchent au-delà de 23h. On ne remarque pas d'évolutions significatives sur ce point entre le début et la fin de l'année.

¹² P.Bavoux, *Les familles et l'école dans les quartiers d'habitat social*, Trajectoires Groupe Reflex_, 1990.



On peut imaginer que l'heure tardive de coucher pour ces enfants est due en grande partie au fait qu'ils regardent la télévision. A cet égard, plus de la moitié des collégiens interrogés possède une télévision dans leur chambre. Là non plus, on ne constate pas d'évolution entre le début et la fin de l'année.



Enfin, une partie significative des enfants ne prend pas le temps d'un petit-déjeuner le matin avant la journée scolaire (un enfant sur cinq). Environ 40% le font de temps en temps, et 40% toujours. Ces données sont également stables entre le début et la fin de l'accompagnement.

Ainsi, on perçoit bien qu'une grande partie, les familles populaires, même si elles accordent une importance très forte à l'école, ne maîtrisent pas pleinement l'ensemble des pratiques, des valeurs qui rendent l'univers familial complémentaire à celui de l'école. On a vu comment pouvaient entrer en jeu le vécu personnel des parents par rapport à l'institution scolaire, leurs difficultés à se sentir confiants dans leurs capacités éducatrices, leurs difficultés aussi à se repérer dans un monde de plus en plus complexe qui questionne chaque jour l'ensemble des parents sur les contenus à transmettre aux enfants et les moyens de le faire.

Dans un tel contexte, l'action de l'étudiant produit des effets qu'il est important de constater, tant ces difficultés sont épineuses et complexes à résoudre. On a vu en effet que la présence de l'étudiant permettait d'une part à une petite partie des familles d'avoir des liens plus apaisés avec l'école, de rencontrer davantage les enseignants, de mieux en comprendre les rouages. D'autre part, une partie des familles bénéficient aussi d'une plus grande ouverture culturelle du fait de la présence d'un étudiant issu d'un tout autre milieu, et qui les sollicite notamment pour des sorties.

Pour autant, si les familles valorisent l'action de l'étudiant et qu'une partie d'entre elles évolue dans ses pratiques, l'accompagnement individualisé ne permet pas encore d'ancrer profondément ces changements au sein de l'univers familial. Pour cela, un temps long est absolument nécessaire, de même que le fait d'armer sans doute davantage les étudiants qui, tout en bénéficiant d'une position tout à fait privilégiée au sein des familles, sont aussi aux prises avec des thématiques extrêmement délicates et complexes à travailler avec elles.

IV POUR LES ENFANTS, UNE REELLE OUVERTURE CULTURELLE SUR D'AUTRES PRATIQUES ET LA RECONSTRUCTION D'UN LIEN AVEC LA SCOLARITE

Rappel des hypothèses évaluatives

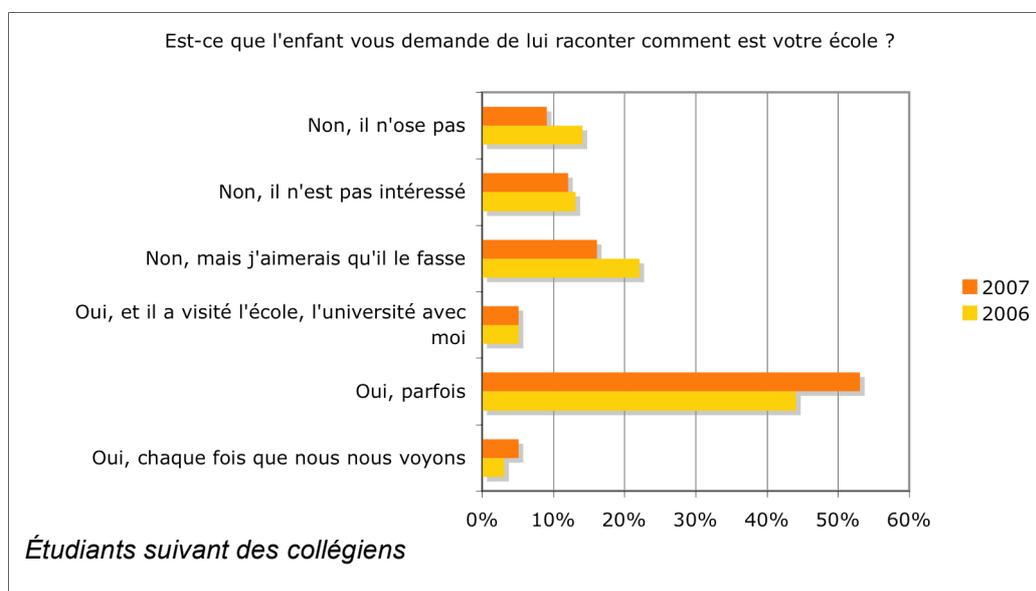
- *L'étudiant emmène l'enfant dans des lieux que l'enfant ne connaît pas.*
- *L'étudiant sait situer son quartier et le centre-ville dans son espace urbain. Il connaît son adresse, le nom de l'arrêt de bus le plus proche.*
- *Lorsqu'il est plus grand, il sait où il peut trouver des informations sur ce qui se passe et qui peut l'intéresser dans son quartier mais aussi dans l'agglomération (le contenu, le lieu, le prix, les moyens d'y aller). Il est curieux de ce qui se passe autour de lui.*
- *L'étudiant fait découvrir à l'enfant des spectacles ou des activités qui ne faisaient pas partie de son quotidien.*
- *L'enfant est habitué aux livres et à l'écriture. Il les mobilise non pas uniquement dans un cadre scolaire, mais sur un mode ludique ou pour mettre en œuvre ses envies (lecture d'une histoire, lettre à son grand-père, etc.).*
- *L'enfant possède un niveau de langage qui lui permet de se faire comprendre et d'exprimer tout ce qu'il souhaite exprimer.*
- *L'enfant participe à des activités qu'ils ne pratiquaient pas avant (bibliothèque, sport, loisirs, etc.).*
- *Les enfants qui sont en risque ou en voie de déqualification par rapport à l'école participent à l'action « accompagnement à la scolarité ».*
- *L'enfant comprend à quoi sert l'école / le collège. Il comprend pourquoi il a des devoirs. Il comprend le rôle de l'enseignant. Il aborde son travail scolaire de façon moins réfractaire. Il l'investit d'une certaine importance.*
- *L'enfant a plus de plaisir à aller à l'école / au collège. Il s'y sent mieux. Il en a une vision plus positive. Il entretient des rapports plus sereins avec les enseignants.*
- *L'enfant acquiert des méthodes de travail. Selon son âge, il apprend à préparer son cartable, regarder son cahier de texte, apprendre ses leçons et lire correctement l'énoncé avant de faire l'exercice, anticiper ses devoirs qu'il a à faire sur plusieurs jours, voire sur deux semaines, etc. A la maison, il se ménage un espace et un temps calmes pour faire ses devoirs, y compris lorsque l'étudiant n'est pas là.*
- *L'enfant progresse au niveau de sa scolarité.*
- *L'enfant a plus confiance en lui. Il participe davantage dans la classe. Il a un comportement plus adapté aux exigences scolaires (écoute, curiosité, calme, participation, etc.). Il apprend à être en groupe et à en accepter les règles. Il apprend à travailler en équipe.*

- *L'étudiant soutient le jeune dans ses recherches d'orientation. Il l'aiguille sur les lieux où il peut trouver de l'information.*

IV.1 Par l'intermédiaire de l'étudiant, une réelle ouverture de l'enfant à d'autres pratiques, à d'autres espaces urbains

- *Une meilleure connaissance de ce qu'est un étudiant*

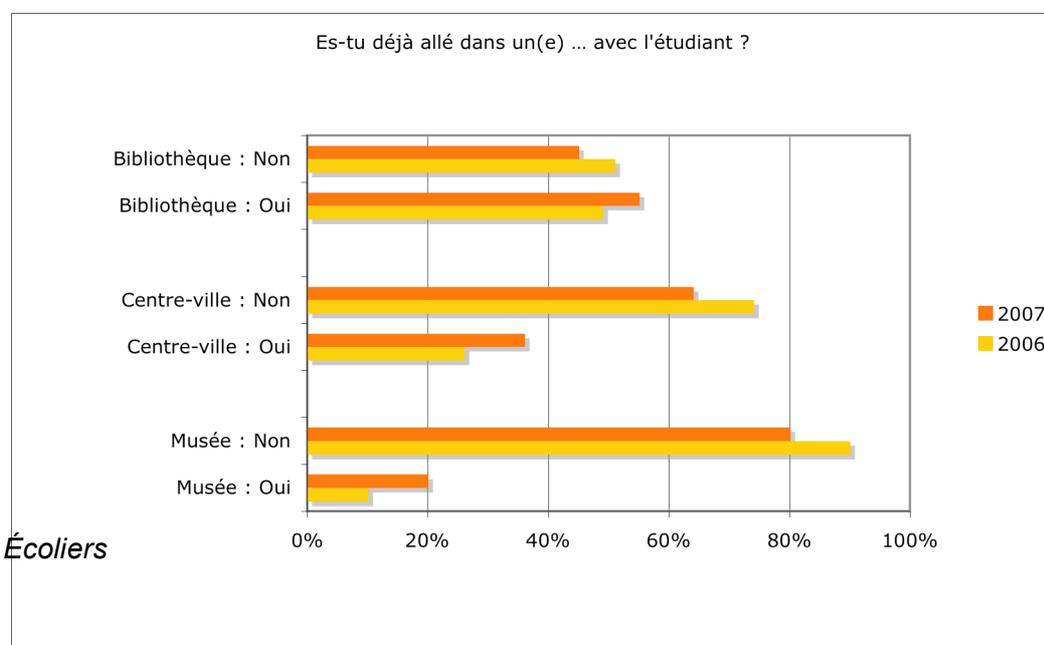
En fréquentant l'étudiant, l'enfant découvre ce que c'est qu'être étudiant, ou affine ses perceptions. De ce point de vue, il y a une évolution forte des représentations que se font les enfants. Alors qu'un tiers seulement des étudiants les définissaient justement comme « *quelqu'un qui va à la fac* », ils sont 49% à l'affirmer en fin d'année (soit 16 points de plus). Cela est en partie dû au fait que les étudiants parlent de plus en plus au cours de l'année de leur expérience d'étudiant à l'enfant. Alors que 52% des étudiants disent en début d'année que les collégiens leur demandent de leur décrire comment est l'université, ils sont 63% à l'affirmer en début d'année. On voit donc que cela devient de plus en plus un sujet de conversation entre les étudiants et les enfants, qui, ainsi, connaissent mieux l'université, les étudiants. On mesure l'importance de ce constat pour des enfants qui ne possèdent pas toujours dans leur univers familial d'exemples de personnes qui ont réussi leurs études.



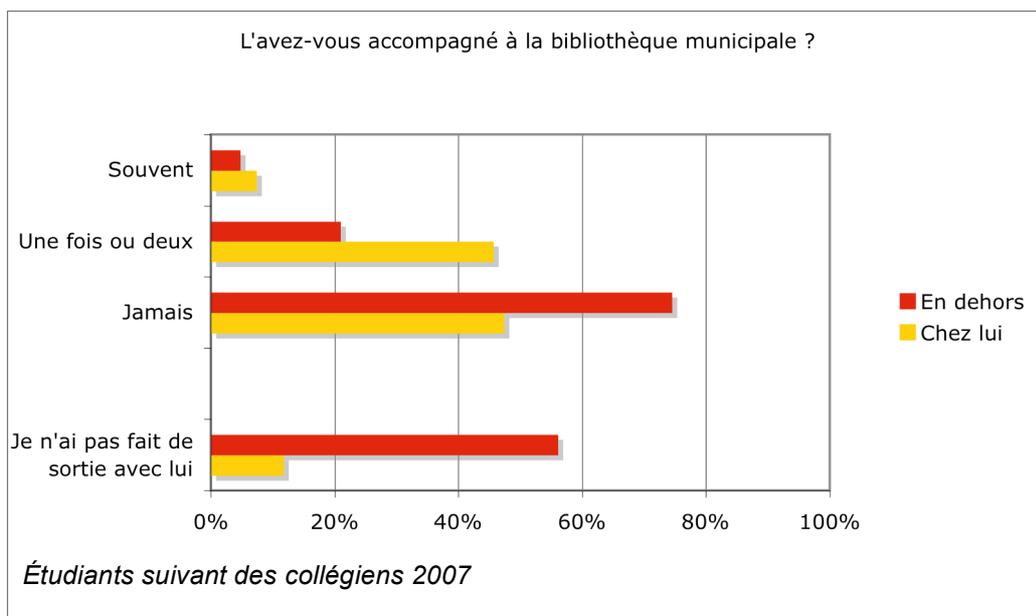
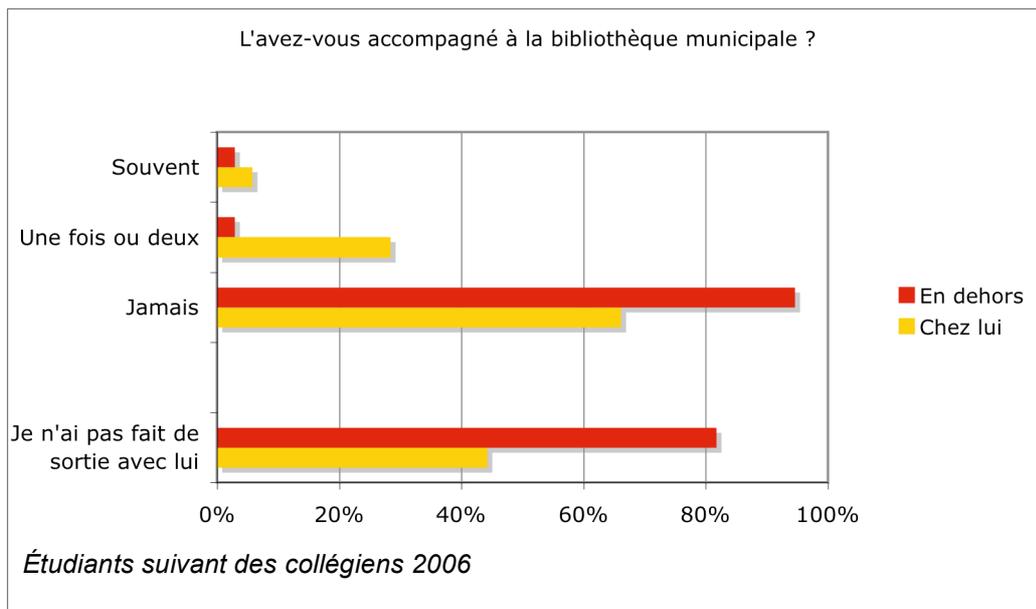
- *L'étudiant fait découvrir à l'enfant de nouveaux lieux, de nouvelles pratiques*

Tout au long de l'accompagnement, les étudiants emmènent les enfants dans des lieux qu'ils ne connaissent pas, ou peu. Les étudiants comme les enfants confirment qu'ils se rendent de plus en plus ensemble dans des lieux tels que la bibliothèque, le centre-ville, le cinéma, le musée, etc. Par exemple, 55%

des écoliers se sont déjà rendus dans une bibliothèque à la fin de l'accompagnement (pour 49% au début, soit une progression de 6 points). 31% sont déjà allés ensemble au cinéma en fin d'année (+ 16 points). 20% ont déjà fréquenté ensemble un musée (+10 points). Ainsi, les étudiants intègrent donc dans leur action une dimension d'ouverture culturelle qui va bien au-delà de l'aide aux devoirs. C'est l'un des points où les évolutions sont les plus fortes entre les deux vagues d'enquête. Ceci est d'autant plus important que pour certains enfants, l'étudiant est la seule personne qui peut les accompagner vers ces activités, tant celles-ci ne font pas partie de l'univers culturel de leurs parents, ou tant les parents sont absorbés dans des difficultés qui rendent difficiles les sorties avec leur enfant. C'est ce qu'expriment ces deux témoignages d'étudiantes. « *Quand je ne suis pas là, il ne fait rien d'autre à cause des problèmes de la langue, des problèmes économiques de ses parents et du fait qu'il n'a aucun repère dans la ville* ». « *Cette famille est en grande difficulté. La mère des enfants est seule. Elle est malade et trop fatiguée pour les faire sortir* ».



Sur ce point, on remarque que **ce sont les étudiants qui viennent au domicile de l'enfant qui emmènent le plus les enfants faire des sorties**. Alors que 52% des collégiens accompagnés chez eux sont déjà allés à la bibliothèque avec l'étudiant, c'est le cas pour 20% seulement des jeunes suivis à l'extérieur du domicile. A l'inverse, lorsque l'accompagnement se fait au domicile, seuls 20% des étudiants n'ont jamais fait de sorties avec les jeunes, contre 68% lorsqu'ils se rencontrent à l'extérieur. Ainsi, le fait que l'étudiant pénètre la sphère familiale et personnelle de l'enfant permet une plus grande ouverture de l'enfant sur l'extérieur. Cela peut s'expliquer par l'intensité plus forte des relations nouées avec les parents, par une plus grande confiance accordée par eux à l'étudiant. Il se peut aussi que l'étudiant perçoive plus facilement les centres d'intérêt de l'enfant, ses envies et ses besoins lorsqu'il est davantage dans un rapport de proximité avec l'enfant.

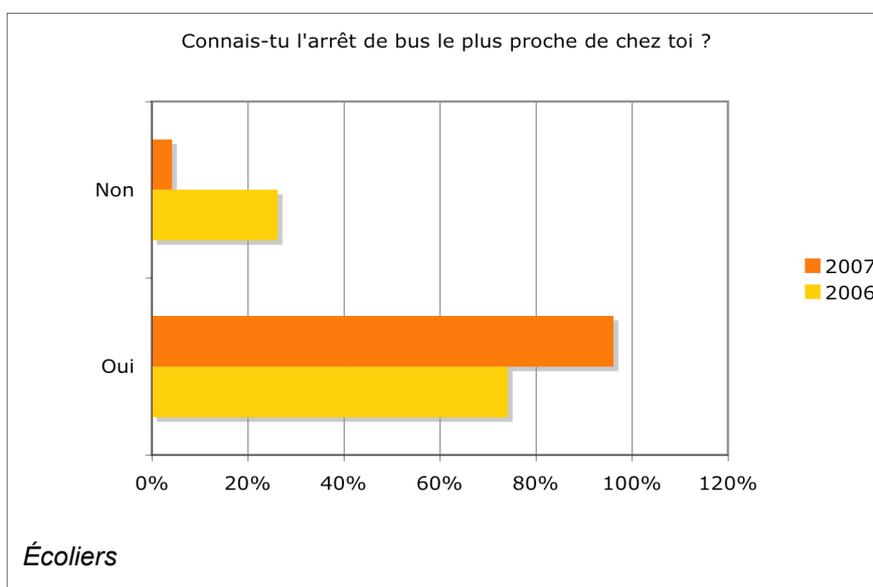


Enfin, **plus les enfants sont petits et plus les sorties avec les étudiants sont nombreuses**. Cela rejoint le constat fait précédemment de la pression accrue au cours de l'année autour des résultats scolaires qui laisse sans doute moins de marges à l'étudiant dans son action lorsque l'enfant est au collège. Ainsi, alors que 9% seulement des étudiants qui accompagnent des écoliers à domicile n'ont pas fait de sorties avec eux à la fin de l'accompagnement, c'est le cas de 20% des étudiants qui accompagnent des collégiens chez eux.

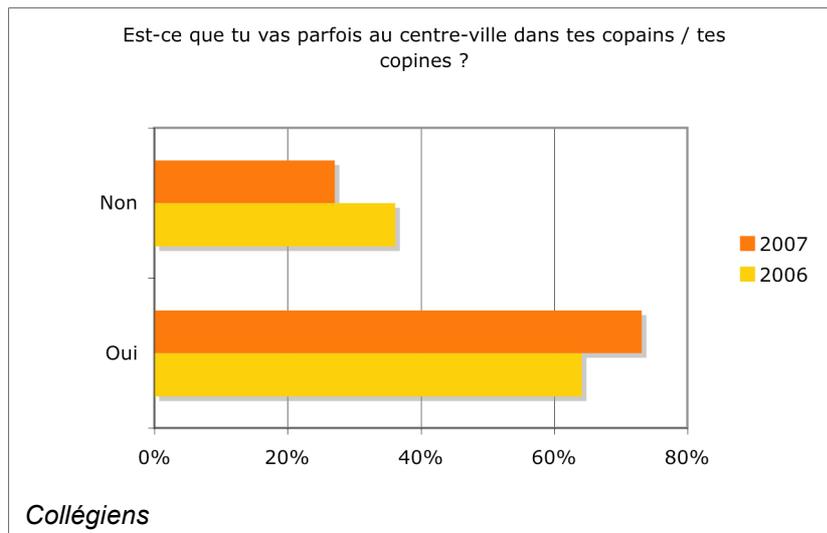
➤ *L'enfant connaît mieux son espace urbain*

Entre le début et la fin de l'accompagnement, on remarque à travers les enquêtes que **les enfants comme les collégiens témoignent d'une meilleure connaissance de leur espace urbain.**

Les enfants disent ainsi davantage connaître l'arrêt de bus le plus proche de chez eux (96% en fin d'année pour 74% en début, soit une progression de 12 points). Les collégiens savent légèrement mieux, quant à eux, comment aller seuls à la Mairie (83% contre 79% en début d'année). Ils témoignent aussi d'une plus grande autonomie dans leurs façons de se déplacer puisqu'ils affirment plus souvent aller au centre-ville sans leurs copains (73% contre 64% au début de l'année). Ce constat est significatif dans la mesure où l'on sait, par des études sociologiques¹³ qui ont pu être menées sur cette question, combien les jeunes, et en particulier les jeunes des quartiers, ont tendance à se déplacer plutôt en groupe dans des secteurs qu'ils connaissent moins.



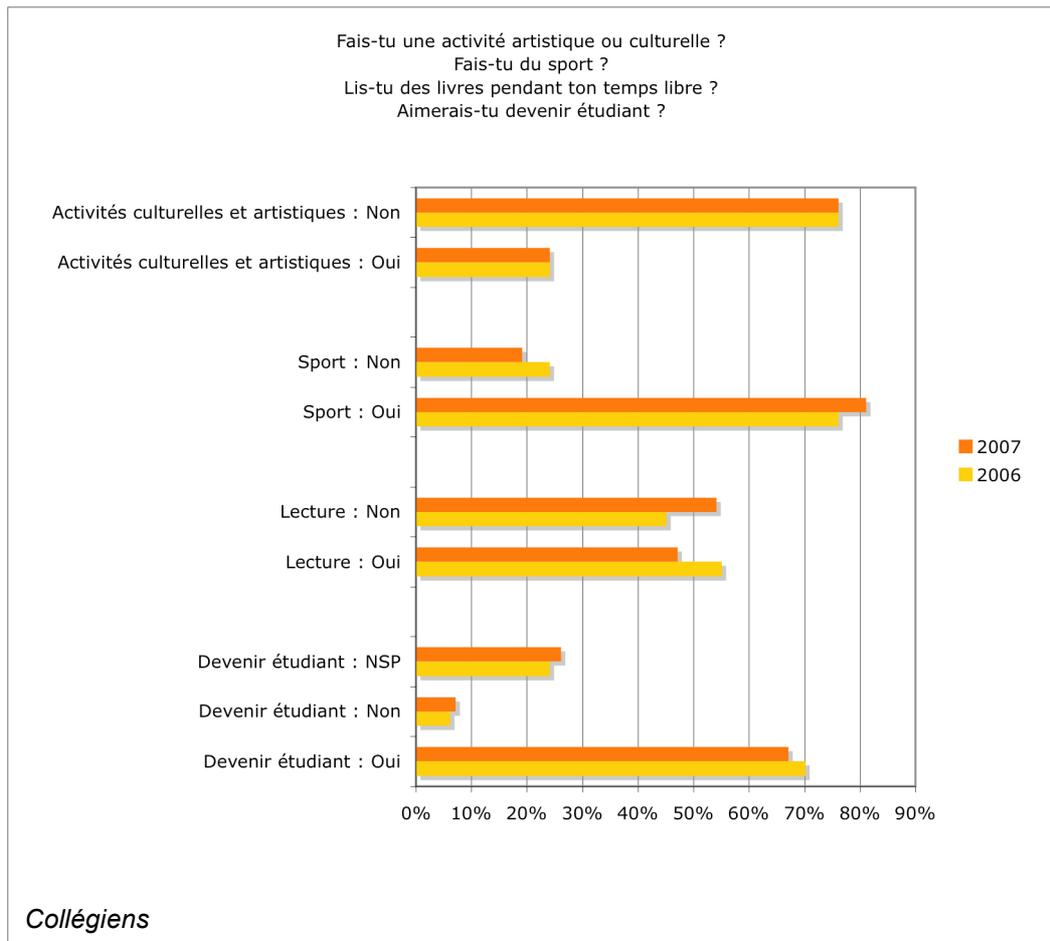
¹³ P.Bavoux « La rue de la Ré », in *Les temps modernes*, n° 545 – 546, déc 91 – jan 92, pp107-124.



Même si de multiples facteurs jouent certainement dans le fait qu'en grandissant, les enfants deviennent plus autonomes dans leur espace urbain, le fait que les étudiants et les enfants multiplient les sorties ensemble participent aussi à l'acquisition de cette autonomie.

➤ *Un temps long nécessaire pour inscrire ces nouvelles pratiques dans le quotidien de l'enfant*

Accompagnés de l'étudiant, les enfants découvrent donc des pratiques culturelles qui ne faisaient pas toujours partie de leur quotidien. Pour autant, dès lors qu'on les interroge sur les activités qu'ils pratiquent lorsque l'étudiant n'est pas là, **on n'identifie pas vraiment d'évolutions entre le début et la fin de l'accompagnement**. Par exemple, les collégiens ne lisent pas plus pendant leur temps libre. Ils ne fréquentent pas davantage la bibliothèque. Ils ne font pas plus qu'au début de l'année une activité sportive ou artistique et culturelle en dehors de l'école. Ils ne se rendent pas plus au centre social, à la Maison de quartier ou au centre de loisirs. De la même manière, s'ils ont une idée plus juste de ce qu'est un étudiant, ils n'ont pas pour autant plus envie d'être eux-mêmes étudiants plus tard. Sur l'ensemble de ces aspects, les étudiants ne remarquent pas non plus d'évolutions.



Ainsi, un temps long est certainement nécessaire pour ancrer de nouvelles pratiques ou de nouvelles aspirations dans le quotidien des enfants. Or, parmi les enfants accompagnés par l'AFEV, une minorité seulement est suivie sur plus d'un an. Parmi notre échantillon d'enquêtés, c'est le cas pour un quart des enfants. Et, pour ces enfants accompagnés depuis plusieurs années, même s'il faut rester prudent par rapport à ces résultats puisque les effectifs sont relativement faibles, une tendance générale apparaît à travers l'enquête selon laquelle ces enfants, suivis sur un temps plus long, intègrent progressivement plus de nouvelles pratiques dans leur quotidien que les autres.

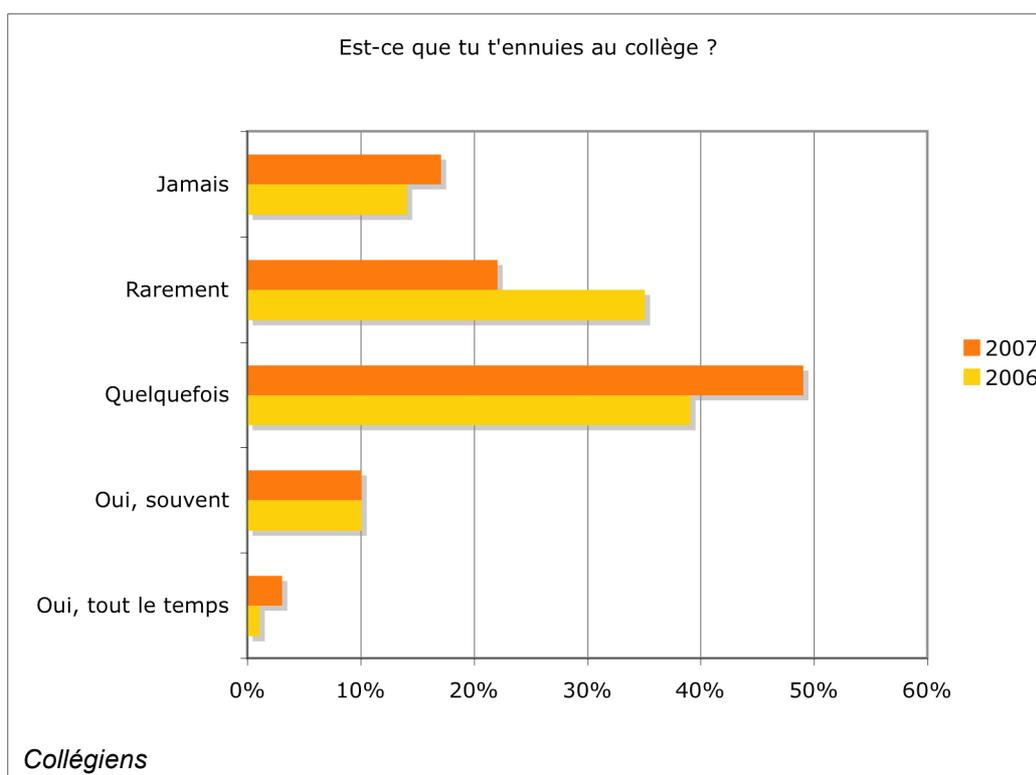
L'étudiant joue donc un rôle fondamental d'intermédiaire entre l'enfant et son environnement culturel et urbain. En échangeant avec lui sur ce qu'il fait dans le cadre de ses études, en l'accompagnant physiquement pour lui faire découvrir de nouvelles pratiques, de nouveaux lieux, il participe à ouvrir l'enfant sur un autre environnement que son univers quotidien. Il lui permet une certaine ouverture sur d'autres possibles. L'enfant peut ainsi éprouver moins d'appréhension à faire ce qu'il n'a pas l'habitude de faire, à pousser les portes d'une bibliothèque par exemple, à se sentir autorisé à regarder des livres, à les emprunter. Il est davantage mis en posture de pouvoir bénéficier de l'ensemble des ressources qui sont à sa disposition dans son environnement urbain. Même si l'enfant ne se saisit pas toujours immédiatement de ces nouvelles pratiques de

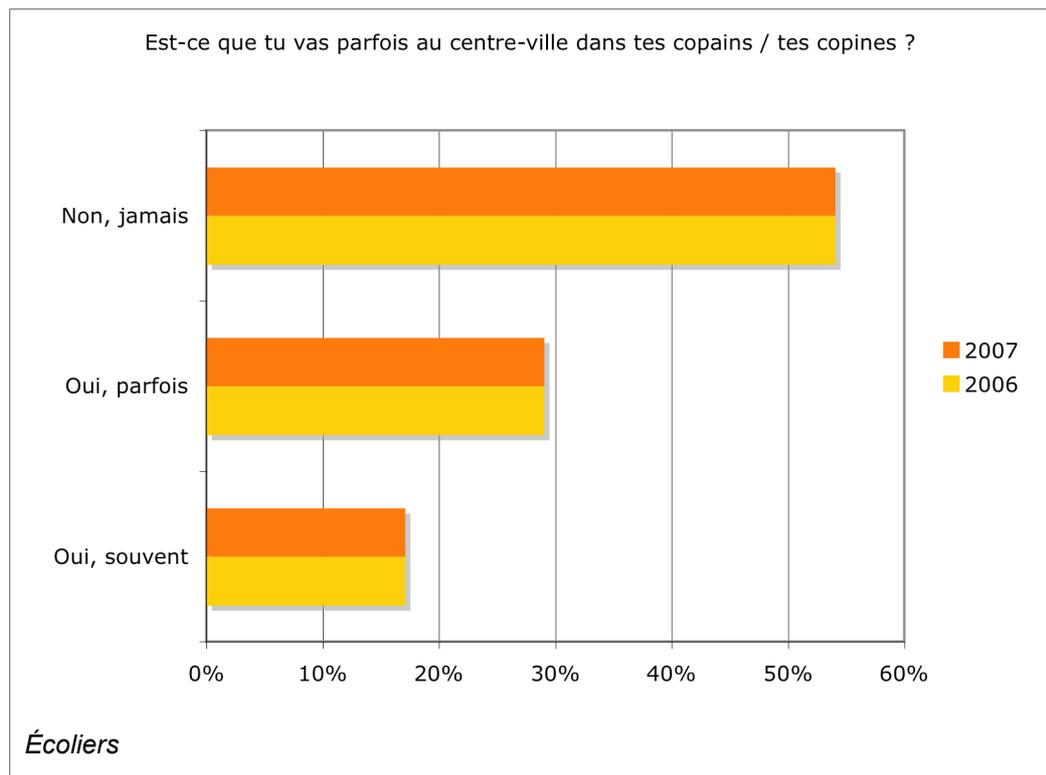
manière autonome, on peut penser qu'il sera plus en capacité de le faire plus tard puisqu'il y aura déjà eu accès à un moment de son parcours. De plus, on peut aussi voir des effets plus directs et immédiats dans le champ de la scolarité des enfants qui bénéficie de cette ouverture culturelle.

IV.2 De réels progrès dans la scolarité des enfants constatés par les enseignants et les parents

IV.2.1. Le binôme étudiant – enfant trop impliqué dans l'action pour en percevoir tous les effets

A la différence des enseignants ou des parents qui, comme nous allons le voir, remarquent de réelles évolutions sur ces questions, **les étudiants et les enfants ne perçoivent pas vraiment de changements dans le rapport de l'enfant à l'école ou au collège, à sa scolarité**. Ils ne remarquent d'évolution sur le plaisir de l'enfant d'aller à l'école, sur son sentiment que ce qu'il y apprend est utile, sur son niveau de curiosité, ses capacités d'écoute et de concentration, ses méthodes de travail, son application à faire ses devoirs, etc.





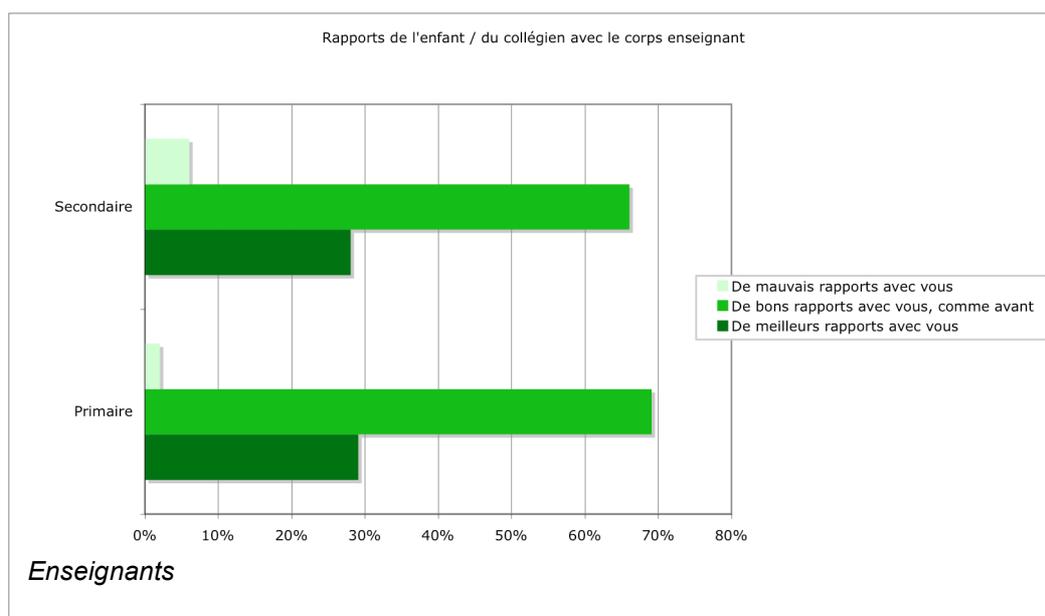
Cela peut s'expliquer tout d'abord par le fait que les étudiants comme les enfants sont très impliqués dans l'action, et **ne bénéficient pas d'une position de recul** qui leur permettrait d'apprécier plus objectivement la situation. Ainsi, dès lors qu'on les interroge sur des éléments concrets (le nombre de sorties par exemple), ils ne sont pas en capacité d'y répondre. Mais lorsque les questions concernent des points plus subjectifs (la capacité de concentration, la motivation, etc.), ils sont en capacité de répondre. Enfin, sur l'ensemble des aspects directement scolaires, l'étudiant n'est sans doute pas le plus compétent, par rapport aux enseignants, pour juger des progrès de l'enfant. Certains étudiants expriment d'ailleurs clairement **leur difficulté à porter un jugement sur ces aspects**. « *Au niveau des évolutions, je ne vois pas grand-chose. Je n'ai pas les compétences pour évaluer sa progression. Mais son enseignante m'a dit qu'elle avait constaté une très nette amélioration* ». Une autre étudiante se rapporte aux propos de l'enseignant de l'enfant pour mesurer les évolutions : « *L'année dernière, je suis allée à la réunion parents – professeurs. Ces professeurs m'ont dit qu'il l'avait trouvé changé, plus ouvert, moins réservé, moins timide depuis le début de l'accompagnement. Il avait aussi fait des progrès dans les résultats scolaires, mais ce n'est pas ce qui compte le plus* ». C'est ainsi plus une plongée dans les perceptions des enseignants et des parents qui nous permet de mesurer les évolutions des enfants.

IV.2.2. L'école prend du sens pour les enfants

➤ L'enfant se sent mieux à l'école, au collège

Une partie significative des parents enquêtés affirme que **leur enfant a manifestement plus de plaisir à aller à l'école, au collège** depuis qu'il est accompagné par un étudiant. Si pour 35% d'entre eux, leur enfant avait déjà beaucoup de plaisir à y aller avant que l'étudiant l'accompagne, la présence de l'étudiant a influencé l'enfant dans 43% des cas. En effet, 19% des enfants aiment beaucoup plus aller à l'école, au collège depuis qu'ils sont accompagnés, et 24% un peu plus. 22% des enfants n'aiment toujours pas s'y rendre.

Les enfants entretiennent aussi de meilleures relations avec leurs enseignants. 29% des enseignants enquêtés de primaire et 28% des enseignants de collège affirment que les enfants ont de meilleurs rapports avec eux depuis qu'ils sont accompagnés. C'est ainsi une part importante des enfants qui se sentent mieux avec leurs enseignants, même si, pour la majorité d'entre eux, ils s'entendaient déjà bien avec eux avant l'accompagnement (environ 70%).



Ces constats sont sans doute à mettre en relation avec le fait que **les enfants ont acquis davantage de confiance en eux** depuis qu'ils sont soutenus par un étudiant. Selon les parents, un quart des enfants a beaucoup plus confiance en lui, et la moitié a un peu plus confiance. Seulement 9% des parents disent que leur enfant avait déjà confiance en lui avant, et 15% disent que la présence de l'étudiant n'a rien changé à ce manque de confiance. L'impact de l'étudiant est donc fort de ce point de vue.

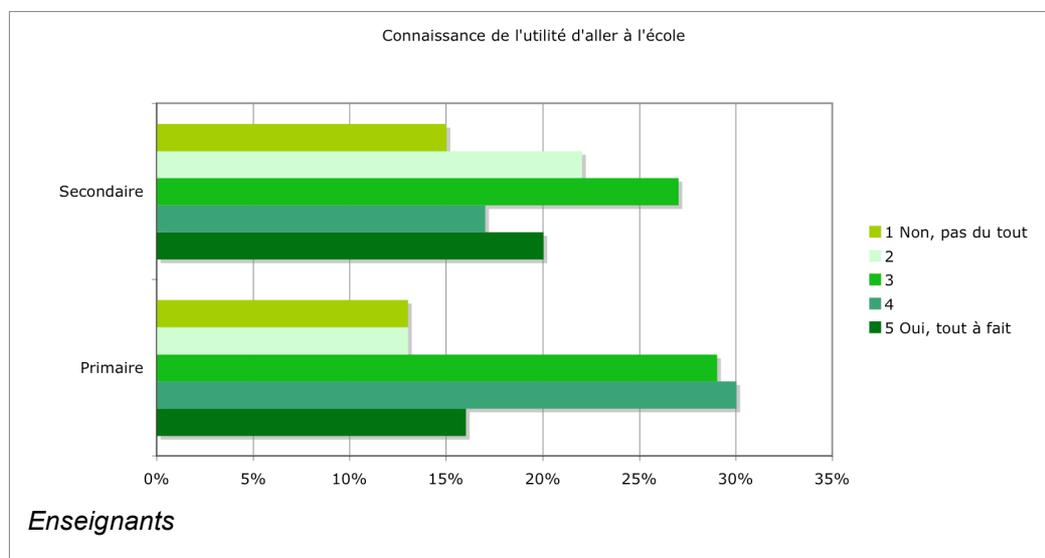
Ainsi, **une part importante des enfants se sent mieux à l'école ou au collège depuis qu'il est accompagné par un étudiant.** La présence à leurs côtés d'un étudiant qui a réussi sa scolarité, qui les aide à s'organiser, qui leur explique les

points qu'ils n'ont pas compris, et avec qui ils se sentent bien, rassurent très certainement les enfants qui se sentent plus soutenus dans leur scolarité.

➤ *L'enfant comprend mieux le sens de l'école*

Les enseignants remarquent **des changements importants dans le niveau de connaissance des attentes de l'école ou du collège à l'égard de l'enfant**. Selon eux, 27% des enfants savent bien mieux ce qui est attendu d'eux à l'école ou au collège, 56% un peu mieux, et 17% pas du tout.

Selon les enseignants, les enfants savent aussi mieux pourquoi ils vont à l'école. Ils donnent ainsi beaucoup plus de sens à leurs apprentissages.



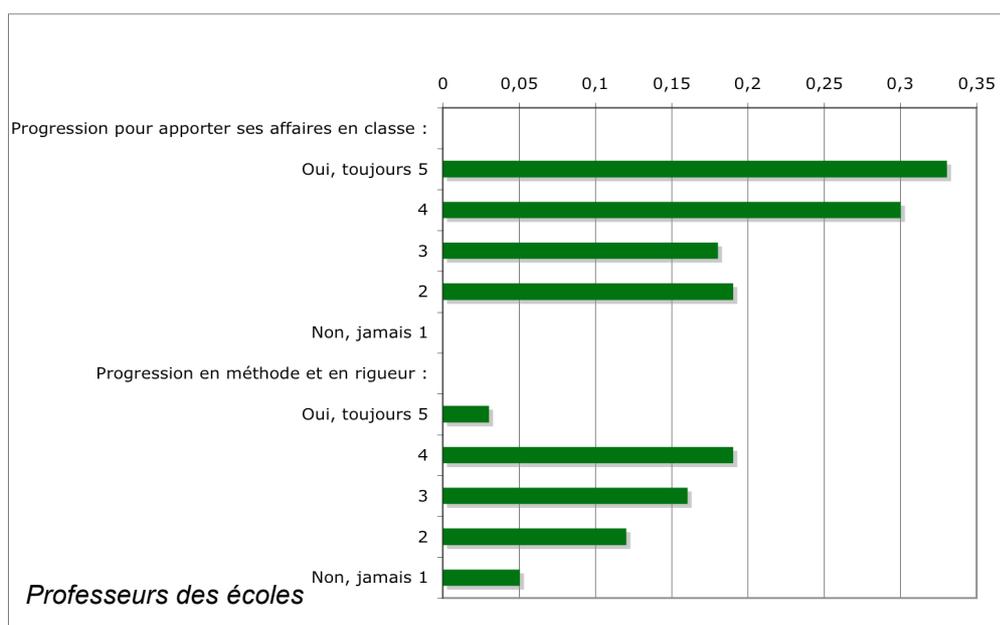
L'accompagnement de l'enfant par l'étudiant permet donc à l'enfant de tisser un lien plus fort avec l'école, ou de retisser des liens devenus parfois difficiles du fait de l'échec scolaire. L'étudiant, en position de réussite scolaire, qui connaît les exigences de l'école, les attitudes, les méthodes de travail pour réussir, joue donc **un rôle très important d'intermédiaire entre l'enfant et le système scolaire**.

IV.2.3. Des enfants qui ont des comportements plus en accord avec les attentes de l'école

➤ *L'acquisition de meilleures méthodes de travail*

Les écoliers comme les collégiens progressent de manière significative sur l'organisation de leur travail scolaire. C'est l'un des aspects sur lequel les enseignants voient les plus fortes évolutions. Selon eux, près des deux tiers des écoliers apportent désormais les affaires dont ils ont besoin en classe, et près du tiers des collégiens est plus autonome dans l'organisation de son travail scolaire (ils apportent leurs livres et leurs cahiers en classe, ils se ménagent des moments dans le silence pour faire leurs devoirs, etc.). Plus de la moitié des

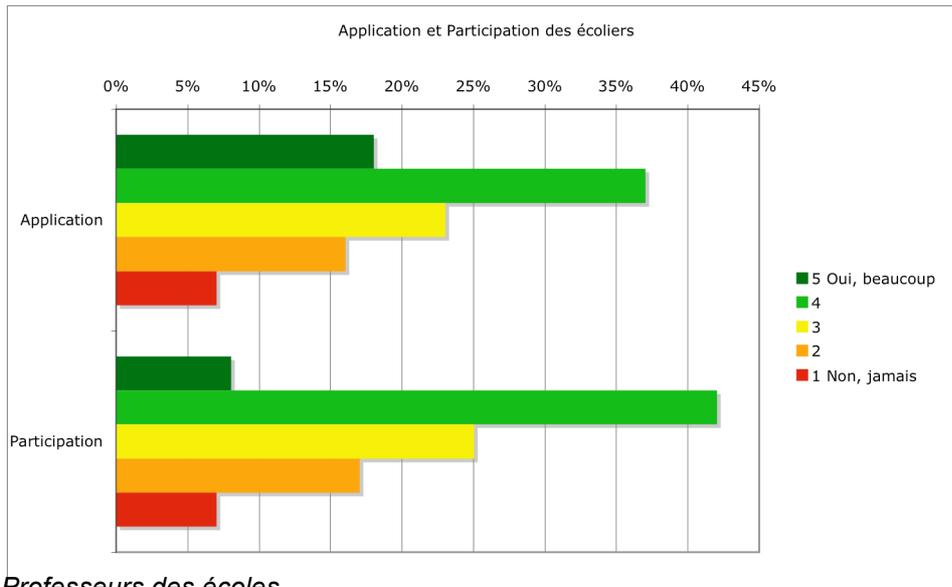
écoliers s'organise mieux de manière à ne pas prendre de retard dans ses devoirs. Sur ce point, les collégiens font nettement moins de progrès puisque c'est le cas de seulement 9% d'entre eux. Enfin, écoliers et collégiens sont estimés plus méthodiques et plus rigoureux par leurs enseignants. 40% des écoliers progressent sur ces points, et un quart des collégiens. Ces propos d'un étudiant bénévole confirme le travail qui est fait par l'ensemble des étudiants pour poser un cadre de travail avec les enfants : « *Il avait des difficultés d'organisation et de rigueur dans le travail scolaire. On essaye donc d'être plus efficace, dans toutes les matières. (...) Au niveau de la rigueur dans le travail, c'est bien mieux, il fait attention maintenant. Il souligne ses titres, met de la couleur.* »



➤ *Une implication plus forte de l'enfant dans ses apprentissages*

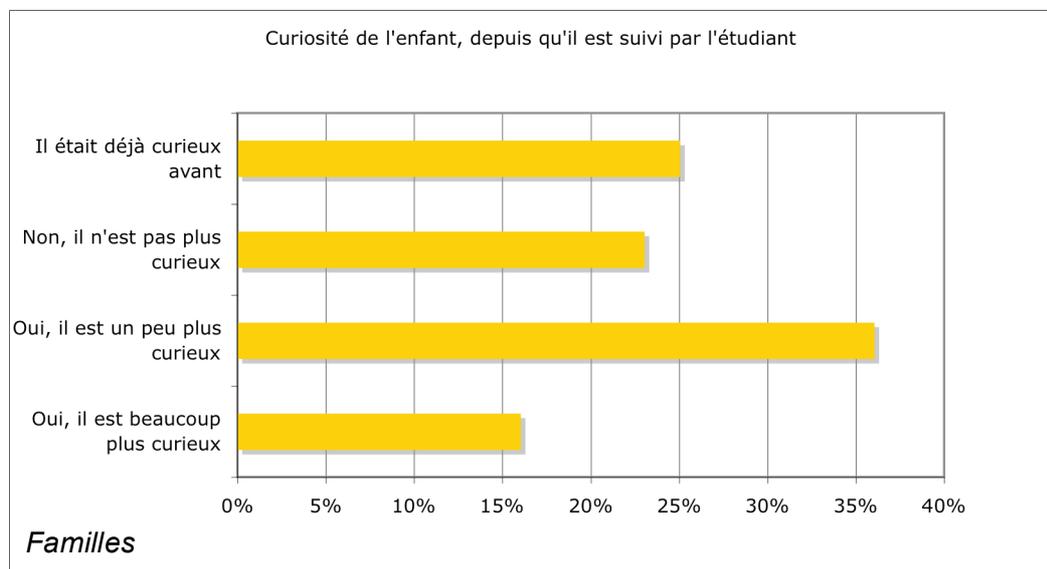
Les enfants accompagnés par un étudiant progressent de manière significative dans la façon dont ils s'impliquent dans leurs apprentissages. Cela est certainement induit par le fait qu'ils reconnaissent davantage une utilité à l'école et qu'ils perçoivent le sens de ce qu'ils y apprennent. Cela est aussi induit par le fait qu'ils ont une confiance en eux renforcée par la présence de l'étudiant à leurs côtés.

Les enfants, selon leurs enseignants, s'appliquent plus lorsqu'il leur est demandé de faire quelque chose. C'est le cas de 55% des écoliers pour qui les progrès sur ces indicateurs sont forts, et de 34% des collégiens.



Les progrès sont aussi nets sur la participation en classe, pour la moitié des écoliers, et le quart des collégiens

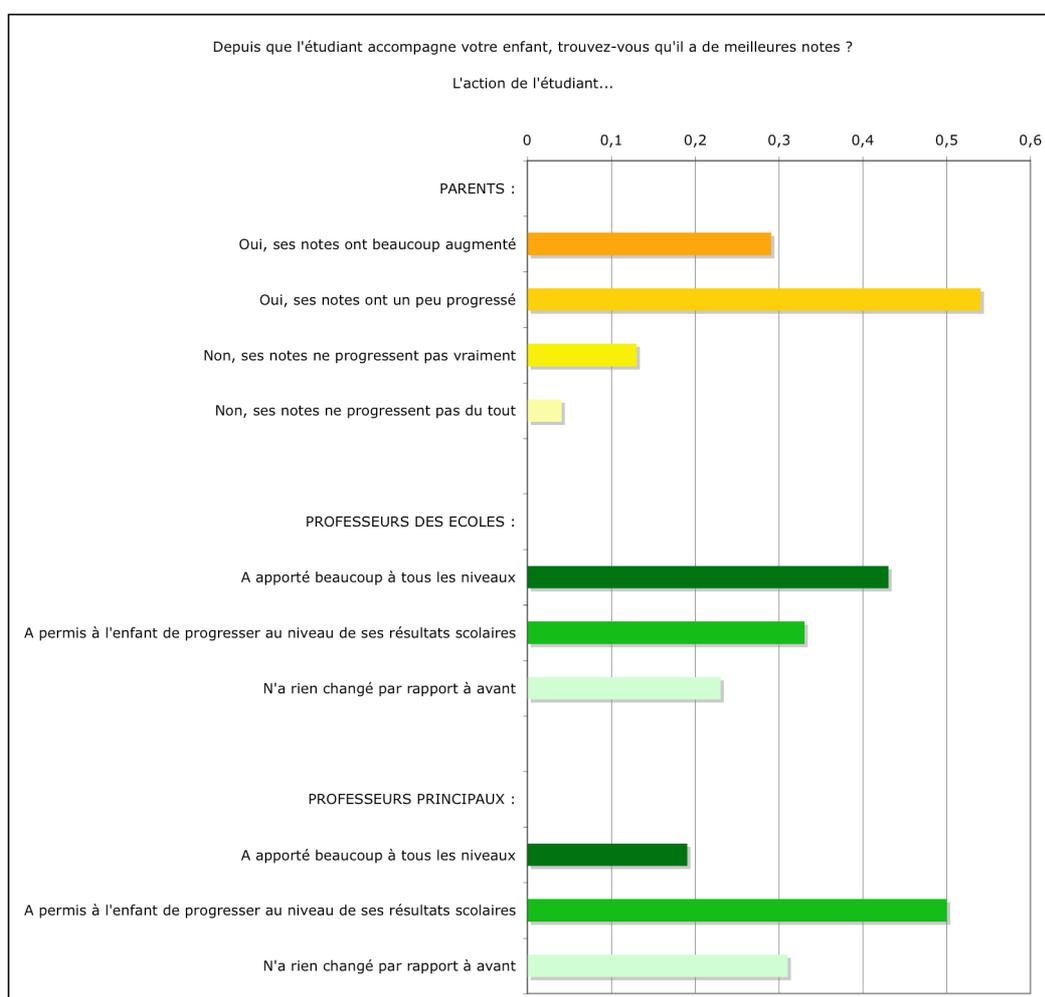
Enfin, les enfants manifestent plus de curiosité pour 40% lorsqu'ils sont écoliers, et pour un quart lorsqu'ils sont collégiens, selon leurs enseignants. Les parents portent un regard qui témoigne de cette même tendance. Plus de la moitié pense que depuis la présence de l'étudiant, leur enfant manifeste plus de curiosité qu'avant. Un quart était déjà curieux avant, et un quart n'est pas plus curieux.



Ces constats révèlent un réel mieux-être de l'enfant dans ses apprentissages et au sein de l'école, de la classe. Cela les place de fait dans des postures plus favorables à la réussite scolaire.

IV.2.4. Des résultats scolaires qui progressent

Enfin, l'ensemble de ces évolutions se concrétisent par une amélioration des résultats scolaires pour une partie des enfants. Les parents enquêtés affirment à 29% que les notes de leur enfant ont beaucoup augmenté, et à 54% qu'elles ont un peu progressé. Pour 17%, les notes n'évoluent pas. Selon les enseignants du premier degré, l'action de l'étudiant « a apporté beaucoup à l'enfant à tous les niveaux » pour 43% d'entre eux, « a permis à l'enfant de progresser au niveau de ses résultats scolaires » pour 33%, « et n'a rien changé par rapport à avant » pour 23%. Les enseignants du secondaire accentuent davantage les effets sur les résultats scolaires auxquels plus d'importance est accordée à ce niveau d'études. L'action de l'étudiant « a permis au jeune de progresser au niveau de ses résultats » pour 50%, lui « a apporté beaucoup à tous les niveaux » pour 19% et « n'a rien changé par rapport à avant » pour 31%.



Les enfants progressent donc de manière significative dans leur scolarité. Ils perçoivent mieux le sens de l'école, reprennent confiance, se sentent plus à l'aise dans leur scolarité et à l'école. Cela favorise leur implication dans leur travail et impacte aussi pour partie leurs résultats scolaires. De ce point de vue, il est difficile d'imputer ces progrès au travail de l'un ou l'autre des acteurs éducatifs qui s'occupent de l'enfant (l'enseignant, les parents, le RASED, l'orthophoniste, l'étudiant bénévole de l'AFEV, etc.). En effet, l'ensemble de ce qui peut être fait par les uns et les autres concourent au mieux être de l'enfant dans sa scolarité. Pour autant, l'étudiant participe à ce faisceau d'acteurs et y contribue. Il bénéficie d'une posture particulière : il n'est ni l'enseignant, ni le parent. Il réussit sa scolarité et maîtrise donc les méthodes, les codes culturels qui permettent de réussir à l'école. Il connaît les attentes des enseignants. Il joue ainsi un rôle d'intermédiaire entre l'école et l'enfant que la famille n'est pas toujours en position de pouvoir jouer.

ANNEXE

Méthodologie

Phase 1		Phase 2		
Enquête réalisée en novembre 2006		Enquête réalisée en mai & juin 2007		
Après de 153 binômes « Enfant - Étudiant qui l'accompagne » <i>(Parmi eux, 52 binômes liés au Primaire, 101 binômes liés au Secondaire)</i>		Comparaison des questions Phase 1 et Phase 2	Après du même panel de 153 binômes	
Enquête par questionnaires : 69 questions pour l'écolier 88 questions pour le collégien 115 questions pour les étudiants d'écoliers 111 questions pour les étudiants de collégiens			Mêmes questionnaires Mêmes questions	
		Questions bilan sur l'évolution de l'enfant	Après de 149 parents 25 questions pour les parents	
			Après de 154 enseignants 17 questions pour les professeurs des écoles 16 questions pour les professeurs principaux	
Bonne qualité de réponses Globalement, peu de « non-réponses »		Même constat		
Anonymat des réponses		Même principe		
Questionnaires diffusés après que l'étudiant et l'enfant ont pris le temps de bien se connaître.		Questionnaires diffusés à la toute fin de l'accompagnement, afin de bien percevoir une évolution depuis le début du suivi.		

PARTIE 2

LE JUGEMENT EVALUATIF De Trajectoires Groupe Reflex_

SOMMAIRE

I	LES DEFIS DE L'INDIVIDUALISATION DE LA SOCIETE.....	54
I.1	D'UNE SOCIETE STRUCTUREE PAR DES COLLECTIFS A LA SOCIETE DES INDIVIDUS	54
I.2	LA CONSTRUCTION DE SOI, UNE RESPONSABILITE DESORMAIS INDIVIDUELLE QUI PEUT FRAGILISER LES PLUS DEMUNIS	55
I.3	LE VIVRE ENSEMBLE, UN IMPERATIF QUI NE VA PLUS DE SOI	57
II	L'AFEV, UNE REPOSE CONCRETE AUX DEFIS POSES PAR L'INDIVIDUALISATION DE LA SOCIETE	60
II.1	LA MISE EN PLACE D'UNE RELATION INDIVIDUELLE QUI RENFORCE LA CONSTRUCTION D'UN SOI PLUS SINGULIER	60
II.1.1.	<i>L'invitation de nouvelles ressources dans l'univers personnel de l'enfant</i>	<i>60</i>
II.1.2.	<i>La construction d'un accompagnement « sur-mesure » qui prend en compte toutes les dimensions de l'enfant</i>	<i>61</i>
II.1.3.	<i>Des enfants plus assurés et renforcés dans leur parcours</i>	<i>61</i>
II.1.4.	<i>Les étudiants aussi s'enrichissent personnellement de cette expérience</i>	<i>62</i>
II.2	SUR LA BASE DES RELATIONS INDIVIDUELLES, L'AFEV CONTRIBUE A LA REFORTE DU LIEN SOCIAL	62
II.2.1.	<i>Le passage par une relation personnelle et affective pour relier l'enfant et l'étudiant à un monde social élargi</i>	<i>62</i>
II.2.2.	<i>L'AFEV, un espace d'apprentissage de l'engagement au service du bien commun</i>	<i>63</i>
III	RENFORCER ENCORE L'ADEQUATION DE L'AFEV A LA SOCIETE DES INDIVIDUS.....	65
III.1	POUSSER PLUS LOIN ENCORE LA RELATION INDIVIDUELLE ET LA CONSTRUCTION DE SOI	65
III.2	CONSTITUER DES RELAIS A L'ACTION DE L'ETUDIANT	66

I LES DEFIS DE L'INDIVIDUALISATION DE LA SOCIETE

Interroger l'action menée par une association d'éducation populaire aujourd'hui ne peut se faire sans mettre au préalable en évidence les changements profonds de notre société. Les cadres collectifs traditionnels ne font plus référence. L'engagement des individus a changé de nature. Le lien social ne se constitue plus de la même manière. Et ces évolutions interrogent pleinement ces cadres collectifs, au premier rang desquels les associations.

Une réflexion sur l'action de l'AFEV, qui s'est constituée au cœur de ce contexte, ne peut donc pas se dispenser d'une analyse du processus d'individualisation de la société. Pour cela, la parole sera tout d'abord largement donnée à plusieurs auteurs, philosophes et sociologues pour nous aider à dessiner ces changements sociétaux.

I.1 D'une société structurée par des collectifs à la société des individus

« Les fonctions de contrôle et de protection de l'individu assumées antérieurement par des groupes nés d'une communauté d'origine comme le clan, la communauté villageoise, le domaine seigneurial, la corporation ou la classe se transmettent à des organisations étatiques hautement centralisées et de plus en plus urbanisées. Dans la ligne de ce transfert, les individus, une fois adultes, se dégagent de plus en plus des limites locales étroites de la communauté de naissance et des groupes corporatifs. (...) La mobilité des individus augmente, sur le plan spatial comme sur le plan social. Leur inéluctable encadrement à vie par la famille, la parentèle, la communauté locale et d'autres groupes de cet ordre, l'adaptation de leur comportement, de leurs objectifs et de leurs idéaux à la vie au sein de ces groupes et leur identification naturelle avec eux se réduisent ; leur dépendance à l'égard de ces groupes, le besoin qu'ils ont d'eux pour la protection de leur corps et de leur vie, leur alimentation, leurs chances de réussite, la garantie de ce qu'ils ont hérité ou acquis, l'aide, les conseils et la participation à leurs décisions se restreignent (...) »¹⁴.

L'individualisation de la société, ainsi décrite par Norbert Elias, est un processus au long cours qui est l'aboutissement de l'affirmation de la conscience de soi, présente en chaque homme depuis le début de l'humanité. Le terme « individu » signifie à ses origines l'être unifié et indivisible (par opposition au genre ou à l'espèce), qui est membre de la communauté humaine. L'individu n'existe que par son appartenance à sa communauté qui est déterminante et qui prime sur lui. Sous l'effet de multiples facteurs (monétarisation des échanges, développement d'un Etat central fort qui assure la sécurité de ses membres, etc.), l'individu s'émancipe et s'affranchit des cadres collectifs. Le « sujet » assujéti devient

¹⁴ Norbert Elias, *La société des individus*, Paris, Pocket, coll. « Agora », 1997, p168.

progressivement le sujet acteur. Cette figure de l'individu émerge alors dans tous les champs de l'existence.

« A l'artisan succède l'artiste qui signe ses œuvres de son nom. Dans le champ politique, on voit se constituer les États, la société civile, l'espace public composé d'individus qui se définissent individuellement par leurs droits et leurs devoirs. On voit émerger les droits de l'homme, mais aussi de la femme, de l'enfant, des minorités, etc. On assiste à la sérialisation sans fin des libertés et des droits. Dans le domaine du travail, on sort de l'organisation corporative avec la loi Le Chapelier qui rend le travailleur libre de vendre sa force de travail (...). Dans la vie amoureuse, on passe du mariage obligé entre clans ou du mariage arrangé entre familles, au mariage entre deux êtres qui se choisissent. Au sein de l'univers familial se développent des espaces qui participent à la construction de l'intimité de chacun. Ceci est perceptible dans les modes d'habiter : chaque membre de la famille possède, dans l'appartement familial, un micro-territoire en propre. »¹⁵ La désaffectation des associations de défense d'intérêts collectifs au profit d'engagements plus individuels et sériés dans le temps participe aussi de ce mouvement.

Qu'on regrette avec nostalgie le temps des cadres collectifs qui s'imposaient aux individus, ou qu'on loue l'accès aux libertés individuelles, il faut de toutes les façons constater qu'un retour à la société traditionnelle n'est pas envisageable. Il est ainsi plus important de s'interroger sur les changements profonds provoqués par ces évolutions et sur les moyens dont dispose notre société pour y faire face plutôt que d'implorer un retour au passé mythique.

I.2 La construction de soi, une responsabilité désormais individuelle qui peut fragiliser les plus démunis

Puisque les individus se libèrent de leurs communautés, *« ils ont le choix entre un plus grand nombre de possibilités. Et ils disposent d'une plus large liberté de choix. Ils peuvent bien plus librement décider de leur sort. Mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. A cet égard, ils n'ont pas le choix. »¹⁶*

Ce nouveau contexte donne des responsabilités accrues à l'individu qui n'est plus enserré dans des cadres collectifs déterminants, mais qui est aussi moins porté et soutenu dans sa trajectoire. Trois champs sont particulièrement révélateurs de ces changements et intéressants pour notre propos.

La famille est un espace où se joue aujourd'hui la logique élective. Le lien conjugal entre deux individus est de moins en moins *« statutaire »* et de plus en plus *« affinitaire »*. Il résulte du choix de deux individus qui s'élisent l'un, l'autre. De plus, ce lien conjugal est d'autant plus exigeant que les conjoints désirent à la fois être ensemble tout en demeurant libre. *« C'est bien cette double*

¹⁵ Régis Bernard, Directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Lyon, Interview réalisée par Valérie Pugin pour le Grand Lyon – Direction Prospective et Stratégie d'Agglomération, en ligne sur le site millenaire3.com

¹⁶ Norbert Elias, *op.cit.* p3.

caractéristique du lien conjugal moderne, à la fois électif et exigeant, qui explique sa fragilité dans le temps. »¹⁷ En témoigne l'évolution de l'indice de divortialité qui a été multiplié par quatre en 50 ans. Au-delà du lien conjugal, ce sont les relations avec l'ensemble de la famille élargie qui sont l'objet d'un choix des uns et des autres à se voir qui rend les liens de filiation moins systématiques. Ceux-ci semblent d'autant plus distants dans le cas de séparation des parents : lorsque l'enfant ne vit que chez l'un de ses deux parents, les relations avec l'autre partie de la famille dépendent plus fortement encore du désir de se voir.

L'école connaît aussi de profondes évolutions. Alors que jusqu'au milieu du XX^e siècle, la sélection sociale des enfants s'opérait en amont de l'école puisqu'ils ne fréquentaient pas les mêmes écoles et la même formation selon leurs origines, l'unification du système scolaire et la massification permettent à tous les enfants d'accéder aux mêmes établissements scolaires. Si le choix des possibles s'élargit pour une majorité d'enfants, c'est aussi désormais sur eux-mêmes que repose la responsabilité du succès ou de l'échec scolaire. *« L'injustice fondamentale du mode de sélection scolaire antérieure à celui de l'égalité des chances vient de ce qu'il interdisait à un grand nombre d'élèves de tester leurs mérites et leurs talents en leur fermant la porte des épreuves scolaires pour des raisons tenant à leur naissance et à des facteurs extérieurs à leur propre valeur. (...) L'absence d'un principe d'égalité méritocratique des chances est suffisamment intolérable et scandaleuse pour qu'il soit utile d'insister : malgré ses faiblesses, l'ouverture de l'école à tous est un progrès sur lequel il n'est pas imaginable de revenir. Ceci étant affirmé (...), on ne peut ignorer la cruauté de ce mode de sélection et de hiérarchisation pour un grand nombre d'individus. En effet, quand ceux-ci ne s'engageaient pas dans la compétition scolaire, ils pouvaient en être terriblement frustrés mais ils avaient aussi la possibilité d'accuser la société et le système d'être la cause d'une injustice qui ne les invalidait pas personnellement. (...) Dans un tel contexte, l'injustice sociale était si manifeste qu'elle préservait paradoxalement l'individu du risque de perdre l'estime de soi. (...) De telles consolations n'existent plus dans un système méritocratique fondé sur l'égalité des chances. »*¹⁸

Pour autant, les différences socio-culturelles jouent tout autant qu'avant dans la réussite scolaire des enfants. Ce qui a changé, c'est le fait que le poids de l'échec scolaire pèse désormais plus sur les enfants et leur famille, et moins sur le système en tant que tel.

Au sein du monde du travail, le modèle tayloriste recule de plus en plus. Le développement des services et des nouvelles technologies, la flexibilité du marché du travail (etc.) exigent du salarié de plus en plus de facultés d'adaptation et d'autonomie. Pour rester dans le marché de l'emploi, le salarié doit construire sa trajectoire professionnelle, se former, faire des choix pertinents. Une erreur d'orientation, une formation peu reconnue, une période longue de chômage sont autant d'accidents de parcours qui peuvent être très durs à surmonter et qui rebondissent sur tous les aspects de la vie de l'individu (son bien-être psychologique, sa vie sociale, familiale, etc.). Ce contexte est bien plus difficile encore pour les personnes plus fragiles qui rencontrent parfois de grosses difficultés d'insertion professionnelle et sociale.

¹⁷ Pierre-Yves Cusset in *Problèmes politiques et sociaux*, n° 911, avril 2005, p7-8.

¹⁸ François Dubet, *L'école des chances*, La République des idées, Seuil, Paris, 2004, p26-27.

La conquête de l'autonomie des individus, aussi épanouissante qu'elle puisse être, est donc difficile à atteindre et très exigeante pour les individus. C'est pourquoi Alain Ehrenberg évoque « la fatigue d'être soi » dans un contexte qui oblige chacun à avoir une réflexivité permanente sur soi. Ceci est d'autant plus difficile pour les individus fragilisés. *« Quel que soit le domaine envisagé (entreprise, école, famille), le monde a changé de règles. Elles ne sont plus obéissance, discipline, conformité à la morale, mais réflexivité, changement, rapidité de réaction, etc. Maîtrise de soi, souplesse psychique et affective, capacités d'action font que chacun doit endurer la charge de s'adapter en permanence à un monde qui perd précisément sa permanence, un monde instable, provisoire, fait de flux et de trajectoires en dents de scie. La lisibilité du jeu social et politique s'est brouillée. Ces transformations institutionnelles donnent l'impression que chacun, y compris le plus humble et le plus fragile, doit assumer la tâche de tout choisir et de tout décider »*¹⁹. Or, *« nous savons bien que tout le monde n'est pas égal devant l'égalité (...). Nous sommes en principe égaux et en pratique hiérarchisés en fonction de principes non égalitaires parce que nous vivons dans une société stratifiée : les positions inaccessibles sont d'autant plus nombreuses que l'on descend dans la hiérarchie sociale »*²⁰.

I.3 Le vivre ensemble, un impératif qui ne va plus de soi

L'individualisation de la société pose aussi la question fondamentale du lien social. En effet, alors que celui-ci s'imposait aux individus qui existaient d'abord comme membres d'un collectif, il dépend désormais de la volonté de ceux-ci à vivre ensemble.

Marcel Gauchet distingue trois âges de la personnalité qui entretient des relations différentes avec la société.

La « *personnalité traditionnelle* » : c'est « *une personnalité ordonnée par l'incorporation des normes collectives (...), soit le processus social par lequel s'opère l'assignation symbolique à un statut, qu'il s'agisse d'un statut d'âge, d'un statut de sexe ou d'un statut de rang. (...) Il n'y a pas de tension entre le point de vue de l'individu et le point de vue de l'ensemble social. (...) L'anté-individu – l'être individuel d'avant l'individualisme – est littéralement constitué par la norme collective qu'il porte en lui. Mais il en résulte dans l'autre sens que chacun des membres de la communauté contient, à sa façon, la collectivité.* » Le lien social est ainsi solide, assuré.

La « *personnalité moderne* », représentée par l'individu bourgeois du XVIII^e au XIX^e siècle, est, elle, à « *penser sous le signe du compromis. D'un côté, reconnaissance maintenue de la prééminence du collectif en fait, (...) de l'autre côté, reconnaissance de la liberté de choix en droit. (...) C'est ce compromis que va exemplairement exprimer la notion de devoir. Le devoir, c'est ce qui s'impose à moi comme à tous, mais qu'il me faut néanmoins individuellement vouloir en conscience. (...) Nous sommes dans le monde de la responsabilité, c'est-à-dire de l'exigence de se placer en conscience au point de vue de l'ensemble. Le sommet de cette appropriation réfléchie du collectif, ce sera naturellement, l'exercice de la citoyenneté.* »

¹⁹ Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, Odile Jacob, Paris, 1998.

²⁰ Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Calman-Lévy, Paris, 1991.

Apparaît enfin la « *personnalité contemporaine* » qui se caractérise par « *l'effacement de cette structuration par l'appartenance. L'individu contemporain aurait en propre d'être le premier individu (...) à pouvoir se permettre, de par l'évolution même de la société, d'ignorer qu'il est en société. (...) Il l'ignore en ceci qu'il n'est pas organisé au plus profond de son être par la précedence du social et par l'englobement au sein d'une collectivité, avec ce que cela a voulu dire, millénairement durant, de sentiment d'obligation et de sens de la dette. L'individu contemporain, ce serait l'individu (...) pour lequel il n'y a plus de sens à se placer du point de vue de l'ensemble.* »²¹

La logique électorale organise donc aussi les rapports entre l'individu et la société. « *L'individu démocratique ramène à lui et s'approprie subjectivement tous les contenus de vie. Toutes les institutions et les réalités sociales semblent prises dans cette réévaluation subjective. Chaque individu se rapporte aux choses et les évalue sans cesse, qu'il s'agisse de la société, de la famille, de la religion... Une part importante des efforts de la sociologie contemporaine semble vouée à prendre acte d'un double mouvement infini d'individualisation et de démocratisation. Sur le long terme, la transformation des « valeurs » accrédite le constat d'une pénétration de plus en plus intime des principes démocratiques modernes qui mettent au premier plan l'idée de l'égalité humaine et de l'autonomie individuelle.* »²²

Cette logique électorale pose alors question. Puisque désormais il n'existe plus de cadres collectifs structurants et que les liens entre les uns et les autres dépendent essentiellement de leur volonté à se voir, on voit apparaître des risques de généralisation de l'entre-soi et de ségrégation sociale. « *L'univers est divisé en deux : le monde à soi qui inclut les personnes connues, les proches que l'on apprécie ou qu'en tous cas l'on craint un peu, et l'autre monde qui comprend les autres individus, anonymes. La ville devrait être synonyme de la liberté de circulation au sein d'un espace public rassurant puisque partagé entre citoyens respectant une loi commune. Or, elle devient menaçante si les règles de vie ensemble ne sont pas suivies avec exactitude. Alors on se replie sur soi, et plus précisément sur son monde ; on reste dans un « entre soi » plus sécurisé ; et on réclame que l'Etat lutte mieux contre l'insécurité. Certains rêvent de vivre dans un espace public qui ressemble à un quartier où les voisins sont familiers, où l'autre est connu.* »²³ C'est ainsi que l'on voit apparaître au sein des villes des espaces de plus en plus ségrégués.

Enfin, alors que la formation des individus à la prise de responsabilité collective et civique était auparavant essentiellement assurée par les associations, les partis politiques et les syndicats, on constate aujourd'hui qu'il existe beaucoup moins d'espaces où les enfants et les jeunes peuvent acquérir ces valeurs et ces savoir-faire pourtant essentiels pour assurer la pérennité de notre démocratie.

²¹ Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, Paris, 2002, p238-255.

²² Frédéric Lazorthes, « La démocratie dans l'horizon des valeurs » in *Revue Informations sociales*, n° 136, décembre 2006.

²³ François de Singly, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris, 2002, p130-131.

Le processus d'individualisation de la société, tout en libérant l'individu d'un ensemble de contraintes et en lui donnant un véritable statut d'acteur, pose deux défis majeurs. Face à la nécessité absolue pour l'individu d'être autonome, d'être en capacité de se mouvoir facilement dans l'espace public et social, se pose la question des ressources dont chacun dispose, ou ne dispose pas, pour devenir tel. Du point de vue collectif, la logique électorale individuelle, qui régit de plus en plus les rapports des uns avec les autres dans la vie privée comme dans la vie publique, comporte des risques de sécession sociale et de déliquescence de notre démocratie qui invitent à se poser la question du vivre ensemble.

II L'AFEV, UNE REPONSE CONCRETE AUX DEFIS POSES PAR L'INDIVIDUALISATION DE LA SOCIETE

Face à ces évolutions, une première voie consiste à laisser jouer les logiques individuelles en œuvre sans prendre particulièrement en compte les problèmes qu'elles suscitent. On se situe alors dans un contexte où chacun est livré à lui-même. Il s'agit d'une perspective qui ne porte pas l'idéal d'égalité, mais la concurrence généralisée qui laisse de côté les personnes les plus en difficulté. On se situe aussi dans une société où prédominent alors les aspirations et les intérêts particuliers de chacun, sans considération du bien commun. C'est ainsi le modèle d'une société où les uns vivent à côté des autres, voire en face à face les uns contre les autres.

Une autre voie possible consiste à acter ce processus d'individualisation de la société tout en essayant de répondre aux principaux défis qu'il pose dans une perspective plus solidaire. Puisque le mode de construction de soi est moins accompagné, plus solitaire, et qu'il repose essentiellement sur l'individu, il est nécessaire de soutenir ce processus, en particulier pour les personnes les plus en difficulté qui ne trouvent pas dans leur environnement personnel les ressources suffisantes pour s'autonomiser. Puisque l'exacerbation des intérêts particuliers met en danger ce qui lie les individus les uns aux autres, il est aussi important, pour faire en sorte que les uns puissent vivre avec les autres, de tisser des liens, de favoriser la solidarité et l'engagement.

L'AFEV se situe pleinement dans ce nouveau paradigme. L'association ne se situe pas dans la nostalgie d'un temps passé aujourd'hui révolu où le collectif portait l'individu. Elle ne renonce pour autant pas à s'engager dans une perspective solidaire. Elle prend acte du fait que le mode de construction de soi a changé et agit pour soutenir les enfants en difficulté, leur famille et les étudiants dans la conquête de leur autonomie. Pour cela, elle développe concrètement un nouvel espace de construction d'eux-mêmes qui est adapté à ces évolutions profondes. De plus, pendant qu'elle contribue à doter ces publics des ressources qui leur permettent de s'individualiser, l'AFEV participe à tisser des liens entre eux et contribue ainsi à développer de la solidarité au cœur de la société des individus.

II.1 La mise en place d'une relation individuelle qui renforce la construction d'un soi plus singulier

II.1.1. L'invitation de nouvelles ressources dans l'univers personnel de l'enfant

En créant un lien régulier entre l'étudiant et l'enfant, l'AFEV élargit les ressources dont peut bénéficier l'enfant dans son environnement personnel. L'étudiant qui vient à l'enfant est porteur de ressources fondamentales en termes de mobilité

physique et sociale : un rapport positif aux livres, à la scolarité, une aisance dans l'utilisation de la langue, une aisance dans ses déplacements urbains, etc. Et ces ressources ont d'autant plus de chances d'être transmises à l'enfant que les échanges se font dans le cadre d'une relation personnelle privilégiée qui est fortement recherchée par l'un et l'autre. C'est en effet une relation affective qui se développe progressivement entre l'enfant et l'étudiant. Ces échanges vécus, concrets, ressentis sont intenses et facilitent très certainement l'appropriation par l'enfant de ce que l'étudiant lui propose.

II.1.2. La construction d'un accompagnement « sur-mesure » qui prend en compte toutes les dimensions de l'enfant

De plus, l'étudiant part des besoins de l'enfant pour construire son accompagnement et lui permettre de s'autonomiser progressivement. Pour cela, il porte un regard sur l'enfant dans sa globalité, et non seulement sur un point précis de difficulté, comme la scolarité. Il peut percevoir ce qui fait problème pour l'enfant, ses fragilités, mais aussi ses forces et ses envies. Il appréhende tout autant le champ de la scolarité que celui de la famille, l'ouverture culturelle, etc. Sur cet aspect, l'étudiant a une position tout à fait privilégiée puisqu'il est, la plupart du temps, au cœur de l'univers familial, et qu'il ne possède pas l'image d'un professionnel qui peut souffrir d'une certaine méfiance de la part de l'enfant et de la famille. Le fait qu'il soit bénévole est très apprécié par les familles et les enfants. Cette posture peut faciliter la résolution des difficultés rencontrées, par exemple des difficultés scolaires, qui trouvent bien souvent leurs origines dans des champs connexes mais qui ne sont pas toujours visibles selon le point de vue.

II.1.3. Des enfants plus assurés et renforcés dans leur parcours

Cet espace privilégié que l'AFEV organise entre les étudiants et les enfants permet effectivement de soutenir les enfants dans leur trajectoire.

Comme le montre l'évaluation, l'action produit une certaine ouverture culturelle chez les enfants. Ils bénéficient des habitudes culturelles des étudiants qui partagent avec eux des moments de lecture, qui les emmènent à la bibliothèque, au cinéma, au centre-ville, etc. Ils se déplacent ensemble dans leur environnement urbain. Ils savent aussi de mieux en mieux au cours de l'année ce qu'est exactement un étudiant, ce qu'il représente. Accompagnés de l'étudiant, certains visitent même l'université.

De plus, les enfants se sentent plus assurés. Ils manifestent davantage de confiance en eux. Et l'on sait combien la question de l'estime de soi peut peser sur la réussite du parcours de vie.

Enfin, l'action produit des effets sur la réussite scolaire des enfants. Le point de vue des enseignants et des parents sur les progrès des enfants est éloquent. Globalement, ceux-ci donnent plus de sens à l'école, comprennent davantage ce qu'ils y apprennent et s'y investissent plus. Ils s'y sentent mieux et prennent plus de plaisir. Ils adoptent des comportements plus en adéquation avec les attentes

scolaires (l'écoute, la concentration, la curiosité, la participation par exemple). Et leurs résultats scolaires progressent.

II.1.4. Les étudiants aussi s'enrichissent personnellement de cette expérience

Cette relation individuelle entre un étudiant et un enfant produit également des effets forts sur l'étudiant. L'AFEV leur permet de jouer un rôle concret dans lequel les étudiants mobilisent leurs qualités et leurs compétences. Ils changent leur posture : d'apprenant, ils deviennent eux-mêmes acteurs. Ils développent leur sens de la responsabilité : l'enquête montre à quel point ils mettent en œuvre sérieusement leur action et la manière dont ils se sentent responsables de l'enfant. Ils questionnent leurs pratiques. Ils développent leurs compétences pédagogiques et leurs qualités relationnelles. Ils prennent aussi confiance en eux en mettant à l'épreuve des faits leurs apprentissages. A travers leur action, ils expérimentent enfin des champs professionnels qui leur ouvrent des perspectives futures d'orientation professionnelle.

L'AFEV réussit donc à proposer un espace privilégié au sein duquel les protagonistes impliqués dans l'action acquièrent des savoirs et des compétences qui leur permettent de se construire comme individu autonome. Cela est plus marqué encore pour les enfants en situation de fragilité qui tirent fortement parti de cette action. L'AFEV parvient ainsi à proposer une piste de réponse possible au premier défi posé par l'individualisation de la société qui menace de laisser les populations les plus en difficulté à l'écart. Pour cela, plutôt que de tenter de s'appuyer sur des logiques collectives qui ne sont plus adaptées, elle s'appuie justement sur les ressorts qui animent la société des individus en privilégiant la relation individuelle et personnalisée. Pour autant, l'action n'enferme pas ses protagonistes dans une relation privée. N'est-ce pas en effet seulement en permettant à l'individu de se réaliser pleinement qu'il lui devient alors possible d'aller vers les autres ?

II.2 Sur la base des relations individuelles, l'AFEV contribue à la refonte du lien social

II.2.1. Le passage par une relation personnelle et affective pour relier l'enfant et l'étudiant à un monde social élargi

➤ *De l'inconnu à l'intime*

La plupart du temps, les étudiants et les enfants ne sont pas issus du même milieu social. Dans une majorité de situations, les étudiants ne connaissent pas les quartiers d'habitat social où résident les enfants, ni les conditions de vie des populations qui y vivent. Grâce à l'AFEV, les étudiants, les enfants et leur famille créent une relation personnelle intense. Les familles invitent les étudiants à

partager avec elles des moments conviviaux. Elles confient aussi leurs soucis et leurs difficultés. Les étudiants leur rendent des services qui peuvent concerner des aspects personnels de leur vie (prise de rendez-vous pour des consultations liées à des problèmes de santé par exemple), etc. Or, ce passage par cette relation personnelle, affective et singulière participe à relier les enfants et l'étudiant à un monde social élargi.

- *Une possibilité ouverte aux enfants de voyager dans l'espace social*

L'enfant apprend à échanger avec l'étudiant avec qui il se sent naturellement de plus en plus à l'aise au cours de l'année. Cette première expérience participe à lever ses appréhensions à aller vers autrui. La relation à l'étudiant peut jouer le rôle d'un passage vers la relation à l'autre. Or, la capacité à créer des liens avec quelqu'un qui est différent de soi est fondamental pour la vie personnelle de l'enfant dans la mesure où c'est cela qui va lui permettre d'aller au-delà des liens familiaux et communautaires qui, s'ils sont rassurants, peuvent aussi l'enfermer dans une seule réalité. C'est cela aussi qui lui permettra de se mouvoir dans plusieurs groupes, d'avoir plusieurs places et plusieurs appartenances.

- *Des étudiants qui perçoivent finalement plus le semblable que les différences*

A travers l'accompagnement, les étudiants font l'expérience d'un quartier et d'un public. Cela change profondément leurs perceptions : le quartier, qui faisait peur ou qu'ils trouvaient défavorisés, devient davantage un quartier comme les autres quartiers de la ville. En éprouvant la réalité, en vivant les relations avec les enfants et leur famille, les étudiants retiennent finalement plus le semblable et la proximité que les différences. Les appréhensions s'atténuent. On peut imaginer facilement que ce changement de regard soit pérenne dans le temps. Cela participe très concrètement à lutter contre les phénomènes d'entre-soi en œuvre aujourd'hui au sein de notre environnement urbain.

II.2.2. L'AFEV, un espace d'apprentissage de l'engagement au service du bien commun

Au-delà de ce constat, si l'association facilite la mise en lien des individus, si différents soient-ils, elle permet aussi à un certain nombre d'étudiants de s'investir au service du bien commun.

- *Une association qui a su trouver une organisation qui répond aux nouvelles modalités d'engagement*

Par rapport à de nombreuses autres associations qui peinent à recruter des jeunes parmi leurs bénévoles, l'AFEV se singularise par sa faculté à recruter de nombreux jeunes chaque année. Elle y parvient, la précédente enquête nous

l'avait montré²⁴, parce qu'elle propose une action qui répond aux nouveaux souhaits d'engagement de la jeunesse.

Plusieurs traits facilitent cet engagement, dont tout d'abord la primauté de l'action sur le discours. Les étudiants cherchent à être utiles, et conçoivent cette utilité à travers l'action plutôt que le débat d'idées. De plus, ils cherchent à s'investir en tant qu'individu autonome plutôt qu'en tant que membre d'un collectif. Cela va de pair avec un désintérêt à participer au conseil d'administration de l'association. Enfin, puisque l'investissement nécessite de s'impliquer individuellement, avec ses qualités, ses compétences, et l'ensemble de ce qui constitue son être, il doit aussi pouvoir rester maîtrisable et être ainsi cerné dans le temps.

L'AFEV répond à ces exigences en leur proposant clé en main une action dans laquelle ils agissent en faveur d'un enfant en difficulté. Ils agissent eux-mêmes. Ils entretiennent une relation individuelle avec l'enfant et la famille. Ils perçoivent directement les effets de ce qu'ils font. De fait, ils éprouvent un sentiment fort de satisfaction et se sentent utiles à travers leur action pour la quasi-totalité d'entre eux.

➤ *Un engagement formateur qui peut déboucher sur d'autres implications citoyennes*

Une majorité d'étudiants connaît à l'AFEV son premier engagement associatif bénévole. On peut faire ainsi l'hypothèse que pour ces étudiants, l'association joue le rôle d'une porte d'entrée vers d'autres implications citoyennes futures. On sait en effet qu'un premier engagement suscite souvent l'envie de continuer à s'investir ailleurs.

L'AFEV participe ainsi de manière très concrète à renforcer le lien social au cœur même de la société des individus. A travers la relation individuelle qu'elle suscite entre deux publics a priori distant, elle leur permet d'établir des liens affectifs qui constituent comme une première étape pour être relié davantage à l'ensemble de la société. De plus, en réunissant les conditions favorables à l'engagement des jeunes, elle leur permet de vivre une expérience de solidarité qui peut être fondatrice d'un engagement futur dans la sphère civile et civique. En s'appuyant sur les individus qui sont le cœur de notre société actuelle, elle parvient ainsi à proposer des pistes de solutions concrètes aux principaux défis contemporains.

²⁴ Etre utile, Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent, AFEV, Trajectoires Groupe Reflex, Publication de l'INJEP, 2006.

III RENFORCER ENCORE L'ADEQUATION DE L'AFEV A LA SOCIETE DES INDIVIDUS

Pour autant que l'AFEV permet aux étudiants, aux enfants et à leur famille, de faire un premier pas qui peut être décisif dans leur trajectoire, l'évaluation montre aussi qu'il est difficile de permettre l'inscription de ces changements dans les pratiques. Les enfants découvrent de nouvelles activités, mais ne les pratiquent pas lorsque les étudiants ne sont plus à leurs côtés ; les étudiants s'impliquent durant une année à l'AFEV, mais reconduisent peu leur engagement dans cette association... Au-delà de la relation, comment est-il donc possible d'inscrire durablement ces changements dans les pratiques des uns et des autres ? Comment passer de la découverte au faire soi-même, à l'autonomie ? De ce point de vue, des marges de progression sont encore possibles.

III.1 Pousser plus loin encore la relation individuelle et la construction de soi

➤ *Privilégier l'accompagnement au domicile*

L'évaluation montre que les effets de l'accompagnement éducatif individualisé sont plus importants lorsque l'enfant et l'étudiant se rencontrent au domicile de l'enfant plutôt qu'à l'extérieur. Les échanges sont plus forts entre les étudiants, les enfants et les parents, les liens qui se créent sont plus serrés, les enfants et les étudiants font plus de sorties, etc. Plus l'étudiant, l'enfant et la famille sont dans un rapport de proximité, et plus les effets sont importants. Cela concorde avec ce qui caractérise le passage à la société des individus, qui sont davantage à la recherche de relations personnelles. Il semble donc nécessaire de renforcer cette dimension en privilégiant l'accompagnement au domicile pour accroître encore les effets de l'accompagnement éducatif individualisé.

➤ *Renforcer l'attention portée aux enfants*

Il semble important aussi de renforcer encore l'attention portée aux enfants. Par exemple, aujourd'hui, il est difficile de prolonger l'accompagnement d'un enfant au-delà d'une année scolaire, même si celui-ci en aurait besoin. Si un enfant précis a besoin d'être accompagné jusqu'au premier trimestre de l'année scolaire prochaine pour lui permettre de faire la transition dans de bonnes conditions, ou d'être accompagné pendant deux années scolaires successives, l'association a des difficultés pour répondre à ses besoins. Cela s'explique pour au moins deux raisons : tout d'abord le fait que les enfants sont orientés par l'Education nationale qui renouvelle ses propositions d'année en année, et aussi par le fait que les étudiants fonctionnent plutôt sur le rythme de l'année universitaire. Le suivi de l'évolution de l'enfant et de ses besoins pourrait dans doute être renforcé, en trouvant des espaces de discussion avec les acteurs impliqués dans

l'action. Si l'enseignant fait le constat en fin d'année qu'il est intéressant pour tel enfant de prolonger l'accompagnement jusqu'en décembre, une discussion pourrait être envisagée avec l'étudiant pour lui montrer l'intérêt de cette démarche, pour l'inciter à prolonger son accompagnement si ses études le lui permettent. Ceci requiert d'aller plus loin encore dans l'individualisation de l'action au profit de l'enfant. Bien sûr, la crainte actuelle réside dans le fait que cette attention plus forte à destination de l'enfant entre en tension avec l'exigence de souplesse dans les modalités d'engagement de la part des étudiants. Cependant, au cas par cas, il existe certainement des espaces d'adaptation qui permettraient de concilier plus encore les souhaits des étudiants et les besoins des enfants.

➤ *Apporter plus de soutien aux étudiants*

On l'a vu, les étudiants engagent leurs qualités et leurs compétences personnelles au service d'une relation personnelle avec l'enfant. Sur un temps délimité, ils s'immergent donc en totalité dans un monde très différent du leur, en particulier lorsqu'ils vont dans les familles. Si cette découverte leur plaît vraiment et change leurs perceptions, elle n'est pas non plus sans difficulté : aller dans un quartier jusque-là inconnu, partager les soucis de familles parfois en détresse, se sentir démunis par rapport aux problèmes scolaires de l'enfant sont autant d'éléments qui peuvent être difficiles à surmonter. On voit bien à travers l'enquête comment les étudiants qui accompagnent des collégiens, souvent plus en difficulté dans leurs rapports à l'école et avec des problèmes scolaires accrus, ressentent de moins en moins un sentiment fort de satisfaction au cours de l'année. Même si ce n'est pas le premier facteur d'explication, cela peut en partie venir expliquer que les étudiants renouvellent peu leur engagement dans l'association d'une année sur l'autre. En plus des formations dont ils bénéficient déjà pour mieux comprendre le champ de leur intervention et pour leur permettre d'analyser leurs pratiques, une forme de soutien accrue aux étudiants pourrait peut-être être trouvée. A l'occasion des entretiens menés avec les étudiants, certains évoquent par exemple le besoin de temps plus collectifs avec d'autres étudiants pour partager leur action, leurs réussites, leurs difficultés. Enfin, le fait de leur montrer les effets de leur accompagnement peut aussi être motivant. Pour cela, des liens plus étroits méritent sans doute d'être tissés avec d'autres acteurs qui sont au contact de l'enfant, notamment les enseignants, dont on a vu le point de vue très positif qu'ils portent sur l'action des étudiants.

III.2 Constituer des relais à l'action de l'étudiant

➤ *Consolider la place des familles*

Afin de permettre d'inscrire dans le temps les changements initiés par l'accompagnement de l'étudiant, il est nécessaire d'en constituer des relais forts au premier rang desquels la famille peut tenir une place de choix. Aujourd'hui, la place accordée aux familles au sein de l'action pourrait être élargie. Les actions menées dans quelques villes par l'AFEV, où les familles sont par exemple invitées à participer à des moments collectifs, où des sorties semi-collectives sont organisées avec plusieurs étudiants et plusieurs familles, pourraient se

généraliser. Cela participe certainement à renforcer leur propre confiance en elles. Cela favorise sans doute aussi leur ouverture culturelle, leur approche des ressources offertes par leur environnement urbain et participe à renforcer que leurs capacités à accompagner elles-mêmes leurs enfants vers l'extérieur, sans la médiation de l'étudiant.

➤ *Travailler davantage le lien avec les institutions*

L'AFEV a fondé son action sur la relation individuelle entre l'enfant et l'étudiant, et, on l'a vu, ce choix est pertinent dans le contexte d'individualisation de la société. En effet, la relation individuelle n'enferme pas les enfants dans leur individualité. Au contraire, elle leur permet d'aller au-delà, elle favorise l'établissement de liens avec l'espace urbain, avec les autres, elle participe à l'ouverture culturelle, etc.

Aujourd'hui, il paraît pourtant important de tisser des liens plus forts avec les organisations collectives au sein desquelles l'enfant peut évoluer. C'est d'ailleurs l'objet d'une démarche émergente au sein de l'AFEV qui réfléchit au moyen d'articuler son action individuelle à une action plus collective au sein des quartiers. En effet, le renfort du lien entre l'action de l'AFEV et les institutions pourrait aussi permettre de prendre le relais de l'accompagnement éducatif individualisé. On constate par exemple que les rencontres entre les étudiants et l'institution scolaire sont peu nombreuses. Elles permettraient pourtant, en plus d'une meilleure adéquation entre l'accompagnement et les problèmes de l'enfant, une plus forte attention aux problématiques spécifiques de ces enfants et de leur famille dans l'institution scolaire. De la même manière, les contacts pourraient être élargis avec d'autres associations d'éducation populaire afin d'inscrire les enfants dans des activités collectives qui pourraient leur être bénéfiques.

➤ *Reconnaître davantage l'expérience solidaire des étudiants pour favoriser le vivre ensemble*

Enfin, on l'a vu, cette expérience de solidarité vécue par les étudiants modifie leurs perceptions sur l'autre et les incite à s'impliquer davantage dans la sphère civique. Elle est donc fondatrice d'une façon plus harmonieuse de vivre les uns avec les autres. A ce titre, il est donc très important de travailler à la reconnaissance de cette expérience au sein du parcours de l'étudiant, voire de la généraliser à l'ensemble des étudiants afin que ceux-ci aient pu, à un moment ou à un autre de leur trajectoire, vivre la solidarité. Cela concerne bien entendu les universités responsables de la validation des acquis, mais aussi les collectivités locales. Celles-ci peuvent en effet jouer un rôle important en reconnaissant les impacts de l'action des étudiants au niveau du territoire sur la cohésion sociale, et en en faisant part aux étudiants.

Afin de s'engager davantage dans la voie qui consiste à ne pas vouloir que la libération des individus implique l'exclusion d'une partie d'entre eux et le développement d'une société de côte à côte voire du face à face, l'AFEV peut renforcer ce qui fait sa spécificité et son efficacité dans le nouveau cadre de la société des individus. Elle s'est engagée de manière pertinente dans la prise en compte des personnes en tant que telles et non comme parties d'un collectif. Elle peut renforcer encore cette considération individuelle, en particulier pour les enfants. Elle a créé du lien social en permettant une expérience commune. Elle peut le faire plus en y impliquant davantage les familles. Elle a permis aux étudiants un premier pas vers la pratique de la solidarité. Elle peut tenter de faire reconnaître davantage les impacts que cela peut produire à l'échelle de toute la société. L'AFEV s'est construite sur un nouveau modèle de société dont elle a su comprendre non seulement les risques, mais aussi les ressorts. C'est cela qui explique son succès à pouvoir se positionner comme une association qui agit de manière efficace dans le champ de l'éducation populaire. Il faut aujourd'hui pousser encore plus avant ces logiques qu'elle a su mettre en œuvre.