

LES ESPACES D'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

Vers une institutionnalisation des pratiques issues de l'Éducation Nouvelle

Résumé : L'objet de cet article est d'analyser, à partir d'une enquête de terrain menée dans plusieurs structures d'accompagnement à la scolarité d'une commune de la périphérie parisienne, les difficultés que rencontrent les méthodes actives à se mettre à place de manière durable. Il s'agira d'expliquer pourquoi ces espaces qui peuvent être considérés comme des espaces temporaires d'expérimentations où les enfants et les adultes développent de nouvelles formes de relations sociales, sont moins propices contrairement à d'autres types d'espaces et notamment les centres de vacances et de loisirs, aux méthodes actives.

Mots-clés : Accompagnement à la scolarité - Coopération - Espaces temporaires d'expérimentation - Méthodes actives.

INTRODUCTION : L'INJONCTION À LA REUSSITE SCOLAIRE

Au début des années 1980, la politique des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) se structure autour de la « lutte contre l'échec scolaire » ; le problème de l'« échec scolaire » devient l'objet d'une politique publique et une priorité nationale. L'originalité de cette nouvelle politique est double. D'une part, elle permet d'organiser les espaces à l'échelle du territoire en étant « au plus près » des besoins et des difficultés rencontrés par les habitants des quartiers, en favorisant le partenariat entre tous les acteurs : enseignants, parents et travailleurs sociaux. La lutte contre l'échec scolaire devient l'affaire de tous : des associations de soutien scolaire et d'aide aux devoirs se développent, souvent initiées par des enseignants, les parents et les habitants des quartiers, et qui seront municipalisées par la suite.

D'autre part, cette politique repose sur une forme de discrimination positive, même si elle n'est pas directement revendiquée, puisqu'elle irait à l'encontre du principe d'égalité pour tous. Mais, pour la première fois, dans un souci d'équité, il s'agit de donner plus de moyens à ceux qui en ont le moins. Face aux difficultés que rencontre l'école, il faut par une stratégie inégalitaire, réduire les inégalités et rendre effective l'« égalité des chances ». Les analyses politiques et sociologiques, et en particulier la sociologie critique, des années précédentes ont montré que les écarts de scolarité entre les élèves d'origines sociales différentes se creusaient, en raison notamment du travail accompli hors du temps scolaire. Il faut donc rétablir l'équilibre en donnant des moyens supplémentaires aux enfants issus des classes populaires, et leur permettre d'accéder aux études secondaires.

Les politiques scolaires se centrent alors sur la démocratisation scolaire, orientation qui suscite de nombreux espoirs de promotion sociale et professionnelle dans

les milieux populaires. Néanmoins, la démocratisation et la massification du système scolaire ne permettent pas pour autant une prise en charge individualisée du parcours scolaire de chaque élève. A partir des années quatre-vingt-dix, se développent ainsi dans les quartiers populaires les espaces d'accompagnement à la scolarité qui remplacent progressivement les anciennes structures d'aide aux devoirs. Si la notion d'« accompagnement à la scolarité » est peu à peu préférée aux termes d'« aide » ou de « soutien » scolaire, c'est qu'elle indique un changement de paradigme dans la manière de concevoir le travail social. Cette décennie est en effet marquée par une critique de plus en plus sévère de l'assistantat : l'objectif est d'aider les individus en difficulté, mais sans les assister ; la thématique de la responsabilisation est fortement investie par les politiques publiques, notamment en matière scolaire. Il s'agit de responsabiliser les enfants, d'accompagner leur scolarité en leur donnant les outils pour réussir, et non « de faire à leur place ».

Les espaces d'accompagnement à la scolarité ont pour objectif d'aider en priorité les élèves en difficulté¹, et ce de plusieurs façons : il s'agit non seulement de leur fournir, par un encadrement qualifié, un soutien scolaire efficace, mais également en créant des espaces spécifiques d'offrir un lieu propice au travail, où les enfants peuvent expérimenter de nouvelles activités culturelles, et reprendre confiance dans leurs propres capacités. Pour Dominique Glasman (2001), les dispositifs d'accompagnement à la scolarité sont considérés par les accompagnateurs qui les encadrent comme des « *espaces de réparation* » face aux adversités de l'expérience scolaire ou/et familiale (le plus souvent les deux) que l'enfant peut rencontrer. Ces dispositifs sont perçus comme des lieux « *protégés* » où l'enfant peut se retrouver et développer des liens privilégiés avec des adultes, ce que l'école n'autorise pas ; et ils permettent également aux enfants de prendre une certaine distance et autonomie vis-à-vis de leurs parents. Ces espaces rendraient aussi possible la jonction entre l'école et les familles.

Les valeurs et les méthodes pédagogiques véhiculées dans ces espaces sont proches de celles des pédagogies nouvelles, et qui en sont à l'origine, notamment dans la volonté de développer d'autres types de relations entre les adultes et les enfants, qui sont, contrairement à l'école, centrées sur une plus grande proximité affective², et qui considèrent l'enfant comme acteur de sa propre éducation. Une de nos hypothèses importantes de recherche est d'avoir montré, à partir de la perspective de John Dewey³, que les espaces périscolaires peuvent être considérés comme des espaces d'expérimentation temporaires pour les enfants qui les fréquentent et les animateurs qui les encadrent, car ils permettent de développer des relations de coopération

¹ Le terme de « difficultés » recouvre aussi bien les problèmes « purement » scolaires qui renvoient aux savoirs acquis et aux capacités d'abstraction de l'élève, qu'à des difficultés sociales, aux problèmes de logement, à la situation professionnelle et matrimoniale de parents instables, ou à des difficultés de socialisation, de comportement violent, d'insolence vis-à-vis des professeurs, etc.

² Cette proximité affective se manifeste notamment par le tutoiement et les gestes d'affection que prodiguent les adultes envers les enfants et réciproquement, par exemple s'embrasser sur la joue lors des salutations. Si le tutoiement peut être toléré en école primaire, il est proscrit à l'arrivée au collège, et ce passage du tutoiement au vouvoiement est souvent à la source d'incompréhensions et de conflits entre les professeurs et les élèves, le tutoiement revêtirait alors les habits de non respect de la part des enfants envers les adultes.

³ Pour John Dewey, l'éducation est idéalement une expérimentation continue du monde, une expérimentation qui se fait, non pas de manière unilatérale de l'adulte à l'enfant, mais de manière partagée ; l'éducation implique l'échange et la réciprocité.

et ainsi faisant d'initier les acteurs à la démocratie. La recherche⁴ s'appuie sur une enquête qualitative⁵ comparant différents types de structures de loisirs : les centres de vacances et de loisirs et les structures d'accompagnement à la scolarité encadrés par des jeunes adultes formés aux méthodes actives par l'association des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (les CEMEA), une des associations de formation d'Education nouvelle les plus dynamiques encore aujourd'hui. La comparaison a mis en évidence que les structures d'accompagnement à la scolarité étaient des espaces où les expérimentations pédagogiques étaient plus limitées que dans les centres de vacances et de loisirs, pour au moins deux raisons.

En effet, en premier lieu, d'après les quelques enquêtes précédentes réalisées sur les dispositifs d'accompagnement à la scolarité et la nôtre (Glasman 2001, Thin 1994), les accompagnateurs rencontrent de nombreuses difficultés sur le terrain à rendre effectif une véritable communication entre les enseignants et les parents. La réalisation de cette mission communicationnelle est semée d'embûches. Les enseignants comme les parents se montrent assez réticents à faire confiance aux accompagnateurs, les uns comme les autres, en particulier les premiers, ne reconnaissant pas toujours les compétences des accompagnateurs. Par ailleurs, les accompagnateurs partagent souvent avec les enseignants, et l'ensemble des travailleurs sociaux, un jugement négatif sur les parents qui sont perçus comme des parents « démissionnaires » ou/et des « cas sociaux ». Ces relations distancées avec les parents et les enseignants et la faible fréquence des contacts avec les enfants minent les relations entre les animateurs/accompagnateurs et ces derniers, la confiance met plus de temps que dans les centres de vacances et de loisirs à s'instaurer et rend difficile l'instauration d'une véritable coopération.

En second lieu, une des missions centrales des structures d'accompagnement à la scolarité est de mettre en place des activités culturelles censées palier aux déficits socioculturels. Or, la mise en place des activités culturelles est plus difficile à réaliser qu'il n'y paraît dans un premier temps, en particulier dans les structures accueillant des collégiens, qui considèrent ces activités souvent comme une perte de temps. Les animateurs sont ainsi amenés à essayer de concilier des attentes contradictoires qui minent leurs relations pédagogiques avec les enfants ; dans un désir de reconnaissance sociale au sens d'Axel Honneth⁶ ils ont tendance à reproduire des pratiques assez scolaires (comme le contrôle des absences ou de la ponctualité) qui les éloignent d'autant plus des objectifs premiers de ces structures.

⁴ Cette recherche a fait l'objet d'une thèse (Vari 2008).

⁵ L'enquête qualitative a consisté en un travail de terrain mené pendant quatre ans s'appuyant à la fois sur de l'observation participante, nous avons été pendant deux ans coordinatrice à l'accompagnement à la scolarité des deux principales structures de la ville, et des entretiens approfondis avec les animateurs et les préadolescents (11-14 ans).

⁶ L'estime sociale chez Honneth (2007) se définit de façon intersubjective, il est rapporté aux qualités du sujet en acte et non en fonction de son rang statutaire. Lorsque les sujets peuvent s'estimer eux-mêmes pour leurs qualités et leurs compétences propres, alors ils peuvent développer un sentiment de confiance. Nous avons montré ailleurs que c'est du déficit de cette forme spécifique de reconnaissance dont souffrent les animateurs et les travailleurs sociaux, cf. Vari (à paraître).

VERS UN ELITISME LOCAL : UNE MUNICIPALISATION PROGRESSIVE

L'enquête sur laquelle s'appuie cette recherche a été réalisée dans la ville de Gennevilliers, située en périphérie parisienne, et un des derniers bastions communistes de l'ancienne ceinture rouge. La ville a développé dès l'entre-deux-guerres une politique dynamique en faveur de l'Education populaire et des loisirs, et garde encore une aujourd'hui une relative bonne réputation dans le monde de l'animation. Depuis deux décennies l'ensemble de la politique éducative de la ville est centrée sur la réussite scolaire : que ce soit les activités culturelles ou de loisirs, toutes sont destinées à aider les enfants à réussir à l'école en réduisant les inégalités qui subsistent. Cette politique éducative s'est appuyée progressivement de plus en plus sur les principes de responsabilisation et de mérite, devenant graduellement plus élitiste.

Favoriser la réussite scolaire, ce n'est pas seulement garantir une promotion sociale, mais c'est aussi, pour certains élus gennevillois, lutter contre la délinquance juvénile. Un élève en échec scolaire est, dans l'esprit des habitants et des élus, un délinquant en puissance. Le glissement entre les deux catégories est d'autant plus aisé, que les jeunes en échec scolaire et les jeunes délinquants habitent les mêmes territoires ; les « jeunes de banlieue » deviennent la nouvelle catégorie « dangereuse », le « problème des banlieues » est peu à peu déplacé vers celui des « violences scolaires » et des « incivilités » (Geay 2003). Ainsi, c'est principalement dans les quartiers en difficulté que se multiplient les dispositifs de soutien scolaire, auxquels il est indirectement assigné un objectif de prévention.

A Gennevilliers, aujourd'hui, les 27 établissements scolaires de la ville sont classés en Réseaux d'Education Prioritaires (REP). Le taux de redoublement y est particulièrement important : à l'entrée en 6^e, plus d'un tiers des élèves ont déjà redoublé une classe, et dès le CP les élèves de la commune sont plus nombreux à présenter un retard scolaire (*Diagnostic Éducatif Local* 2004). En classe de 3^e, 41,2 % des élèves ont redoublé une fois et 12,9 % ont redoublé deux fois ou plus, 50 % des élèves de 3^e sont orientés en seconde générale (ils sont 61 % pour l'ensemble du département des Hauts-de-Seine). Et, de nombreux élèves de Gennevilliers sortent de l'école sans aucun diplôme.

Tout au long des années 1980 et 1990, si la municipalité soutient financièrement les associations d'aides aux devoirs et organise des fêtes au cours desquelles les élèves et étudiants ayant décroché un diplôme (du BEPC au supérieur) sont publiquement félicités, elle ne prenait cependant pas encore directement en charge l'organisation du soutien scolaire. Ce n'est qu'à partir du début des années 2000 quand les structures d'aide aux devoirs sont peu à peu transformées en dispositifs d'accompagnement à la scolarité que le soutien scolaire est pris en charge par la municipalité qui bénéficie alors de budgets très importants⁷.

Au début de notre terrain, il existait à Gennevilliers deux dispositifs principaux d'accompagnement à la scolarité pris en charge par la municipalité. Les différences de moyens, de fonctionnement et surtout d'image entre les deux types de structures d'accompagnement à la scolarité sont importantes. Le dispositif le plus récent est celui du service des préadolescents qui pour asseoir sa réputation et son efficacité, s'ap-

⁷ Les municipalités qui s'engagent, au début des années deux mille, à mettre en place des dispositifs d'accompagnement à la scolarité bénéficient de subventions nationales, départementales et régionales.

puie immédiatement sur les relations avec les collèves, et possède plusieurs structures réparties sur différents quartiers ; le second dispositif est situé dans le quartier des Grésillons, appelé simplement « Aide aux devoirs » par les parents et les enfants, « AS » par les accompagnateurs et les responsables, sa réputation n'est plus à faire sur le quartier. C'est cette dernière structure qui sera décrite et analysée ici. C'est la structure la plus ancienne située dans le quartier considéré au début des années 1980 comme le « Chicago de la ville », le quartier des Grésillons a profité dès leur apparition des politiques de la ville, et a été un des premiers quartiers à être classés en ZEP. Premier à profiter de la réhabilitation, le quartier a depuis complètement changé de physionomie.

En 1983, à l'initiative de l'amicale des locataires de la plus importante cité du quartier, une première Aide aux devoirs est créée. Au cours des deux années suivantes, deux nouvelles structures d'aide aux devoirs sont créées dans les deux autres cités du quartier. Au début des années 1990, environ 200 enfants fréquentaient régulièrement les trois locaux d'aide aux devoirs du quartier. L'Aide aux devoirs (AAD) s'est rapidement inscrite dans l'espace du quartier comme un lieu important pour les enfants et les parents, et s'est peu à peu intégrée à l'environnement du quartier, devenant un point de référence visuelle. Les animateurs qui y travaillent à l'époque poursuivent des études supérieures et habitent le quartier ; ils considèrent que leur réussite scolaire et leur participation à la vie du quartier les constituent de fait en référents des enfants, et représentent des modèles identificatoires (nous sommes alors au début de la politique des « grands frères »).

Durant les premières années de fonctionnement de l'AAD, l'essentiel du temps était consacré à faire les devoirs, les activités d'animation étaient rares ou inexistantes. Au fur et à mesure l'AAD commence à organiser des activités culturelles (fabrication d'objets, jeux etc.), mais le fonctionnement reste assez souple : les enfants viennent à l'heure qu'ils veulent et repartent quand ils ont fini leurs devoirs. Des projets plus ambitieux sont peu à peu réalisés, avec notamment la collaboration des CEMEA. Ainsi, lors des vacances de Pâques en 1992, un séjour d'une semaine de rattrapage est organisé, il est principalement destiné aux enfants les plus en difficulté, et comprend à la fois des temps d'apprentissage et des cours d'équitation.

Il est intéressant de noter que déjà à l'époque les termes de « démobilisation » et de « remobilisation » apparaissaient dans le rapport d'activité de l'AAD, termes qui sont au cœur de la rhétorique actuelle des dispositifs d'Accompagnement à la scolarité (AS). Les animateurs de l'AAD, qui se verront par la suite critiqués pour leur manque d'efficacité, avaient aussi à l'esprit, l'idée que la réussite scolaire reposait principalement sur la motivation des enfants. Si les enfants ne réussissent pas, c'est parce qu'ils ont été démotivés par l'école ; il suffirait alors aux animateurs de rétablir chez les enfants une confiance en eux-mêmes, pour qu'ils puissent réussir. L'idée de motivation des enfants se réfère au modèle communautaire tel qu'il a été défini par Jean-Louis Derouet. La notion de motivation « suppose que c'est en retrouvant à l'école les situations et la culture de la vie quotidienne que les enfants auront envie d'apprendre » (Derouet 1992 : 102). C'est en partie autour de cette idée, véhiculée par les pédagogies alternatives, que les futures activités des espaces d'accompagnement à la scolarité se structurent.

La guerre des mots

Au début des années 2000, l'AAD se transforme en Accompagnement scolaire, ce qui lui permet d'obtenir de nouvelles subventions. Cette mission de transformation est confiée à un nouvel agent de développement de quartier récemment recruté à cette occasion. L'arrivée de quelqu'un d'extérieur au quartier et à la ville qui reprend le projet de l'AS et le met en œuvre est très mal perçue par les anciens animateurs, il est le signe d'une absence de reconnaissance de leur travail, une critique ouverte des actions antérieures. Ce qui justifie pour la municipalité cette « reprise en main », c'est l'absence d'organisation et de professionnalisme des animateurs. Le reproche implicite des responsables municipaux, c'est que l'AAD n'a pas réussi à répondre aux attentes en réduisant l'échec scolaire, car elle n'a pas pu, par l'absence d'un projet cohérent, remplir sa mission d'accompagner les élèves en développant des activités culturelles et le partenariat avec les enseignants.

L'agent de développement avait fortement investi dès son arrivée dans la mise en place de l'AS, et en avait fait son cheval de bataille. Cécile a 30 ans lorsqu'elle arrive à Gennevilliers, après un parcours scolaire assez classique, elle obtient une maîtrise en sciences de l'éducation, avant de passer un DESS de « Responsable éducatif et social en espace urbain ». Dans cet extrait, elle raconte comment le changement de l'ADD à l'AS s'est déroulé :

– Quand tu es arrivée, l'accompagnement à la scolarité n'existait pas ?

– Alors il y avait de l'aide aux devoirs. [...] ça vivait tout seul, en totale autonomie, il y avait quatre structures, pas de règles définies, des gens employés depuis un moment, des gens du quartier pour la plupart. Ils n'ont pas forcément vu d'un très bon œil mon arrivée, ce qui se comprend, quand on a l'impression que ça fonctionne plutôt bien, et que ça vivote et que quelqu'un de l'extérieur veut faire des modifications... bon je n'ai pas senti d'agressivité ni d'animosité, il a fallu faire un petit peu le ménage et passer réellement à l'accompagnement à la scolarité puisqu'on avait des financements pour faire de l'accompagnement à la scolarité et non pas de l'aide aux devoirs. [...]

Donc voilà dans les trois années qui ont suivi on s'est efforcé de poursuivre sur ce chemin et surtout de bien faire comprendre aux parents, aux partenaires, aux enfants, et je pense qu'au bout de quatre ans tout le monde a à peu près compris, à peu près, même si dans le vocabulaire l'aide aux devoirs reste très présent, en même temps « accompagnement scolaire » c'est tellement long à dire qu'on comprend un petit peu. C'est à peu près entré dans les moeurs, on a gagné la validation des enseignants. La première année ils étaient plutôt en attente, [...] et à l'issue de la première année je pense qu'ils ont été conquis. Ils ont compris qu'effectivement qu'on ne faisait pas que de l'aide aux devoirs, pas que ça, notre objectif c'était vraiment de faire autre chose, et l'école, en général, ne donne pas de devoirs aux enfants⁸, et ils n'étaient pas intéressés si nous on faisait de l'aide aux devoirs, cela les a beaucoup intéressés, les enseignants nous ont envoyé quelques enfants. [...]

– Et les habitants comment ils ont pris ça ? Ce changement ?

– Alors les enfants ne l'ont pas trop bien pris puisque forcément il y avait beaucoup plus de liberté avant, et ils pouvaient partir à l'heure qu'ils voulaient pour aller regarder telle ou

⁸ Les enfants de primaire qui viennent à l'accompagnement à la scolarité viennent de deux écoles, les Grésillons A et les Grésillons B, toutes les deux situées dans le même espace (ce sont les mêmes bâtiments) mais dont les couloirs et les entrées sont séparés, elles ont également chacune leur propre cour de récréation. Les enfants qui fréquentent l'AS viennent plus souvent des Grésillons A (60 enfants) que des Grésillons B (23 enfants). Or, plusieurs instituteurs des Grésillons A ont explicitement pour politique de ne pas donner de devoirs aux enfants mais uniquement des leçons.

telle série télévisée, donc là c'est devenu contraignant pour eux, sur une partie du quartier on a perdu beaucoup d'enfants, toute la partie est du quartier. Je pense que c'est le fait d'avoir des règles plus rigides qui ont fait fuir entre guillemets les enfants. [...] Sinon les enfants ont eu un petit peu du mal au début à comprendre l'intérêt des activités culturelles parce qu'il y a une telle pression par rapport aux devoirs, que leur priorité c'est vraiment celle là, c'est de faire les devoirs, qu'ils soient finis quand ils partent. Ce n'est pas notre priorité donc c'est difficile de leur faire comprendre. [...] Du côté des parents, il y en a qui n'ont pas très bien compris l'intérêt des activités culturelles, et il y en a pour qui les nouveaux horaires posaient problème. Avant les enfants venaient tous les jours s'ils le souhaitaient ou un seul jour, et là c'était deux fois par semaine⁹, et comme pour certains parents c'était un mode de garde bon marché, à proximité, convivial, et tout ça, donc forcément c'était problématique pour eux.

Cécile justifie son action, et celle de la municipalité, essentiellement par deux arguments : le premier est que, si l'AAD fonctionnait, le dispositif stagnait et était rentré dans une sorte de léthargie, dont il était nécessaire de sortir. L'AAD ne remplissait plus sa mission, il fallait créer autre chose, de plus ambitieux et de plus sérieux. En effet, pour Cécile l'ancienne organisation apparaissait quelque peu confuse et désordonnée, les méthodes employées par les anciens animateurs de l'AAD et leurs compétences mêmes sont remises en question, en particulier dans le suivi des enfants mais aussi dans l'absence d'activités culturelles claires et structurées sur l'année. Une des critiques sous-jacentes dans les propos de Cécile est que le manque de formation et de professionnalisme des anciens animateurs les aurait conduit à adopter des méthodes inadaptées ou inefficaces. L'idée de Cécile et des nouveaux responsables est que c'est en donnant davantage d'ordre et de rigueur à l'organisation par des pratiques ayant fait leurs preuves dans le monde scolaire, que le dispositif de l'AS sera différent de ce qui existait dans le passé et surtout plus efficace.

Le second argument est d'ordre financier, les aides en faveur des dispositifs d'accompagnement à la scolarité sont importantes, surtout à Gennevilliers, où les accompagnateurs sont plutôt bien rémunérés ; il faut donc justifier les moyens supplémentaires débloqués. Aussi les accompagnateurs doivent-ils être mieux formés et dans leur majorité les accompagnateurs recrutés possèdent déjà une certaine expérience dans le domaine de l'animation

Ainsi Cécile attache beaucoup d'importance à l'expression « aide aux devoirs » qui reste encore souvent employée par les parents mais aussi par une majorité des enfants. En début d'année, elle avait prévenu l'ensemble des accompagnateurs de l'importance qu'ils devaient attacher à utiliser l'expression « accompagnement à la scolarité » plutôt qu'« aide aux devoirs », lorsqu'ils discutaient avec les parents et les enfants. Utiliser une expression plutôt qu'une autre permettait de marquer symboliquement une rupture avec le passé ; la priorité n'était plus donnée aux devoirs mais aux activités culturelles, il ne s'agissait plus d'apporter une simple aide mais de véritablement accompagner les enfants et les parents dans la scolarité. Pour Cécile, le fait

⁹ L'accompagnement à la scolarité dans le quartier des Grésillons touche des enfants de toutes les classes d'âges, du CP à la 3^e. L'AS ouvre quatre jours par semaine, en fin d'après-midi de 16 h 30 à 18 h 30 pour les primaires, et de 17 h 30 à 19 h 30 pour les collégiens. Chaque soir, une vingtaine d'enfants étaient encadrés par deux accompagnateurs, ce qui fait un nombre important d'enfants à aider pour chaque accompagnateur. Or, la question du taux d'encadrement revenait régulièrement : tout au long de l'année, les accompagnateurs des Grésillons se plaindront du nombre d'enfants, jugés trop nombreux, pour pouvoir leur apporter une aide efficace, en particulier envers ceux qui étaient jugés comme les plus en difficulté.

que les parents utilisent davantage l'expression « AAD » traduit leur incompréhension de l'intérêt des activités culturelles pour les enfants ; ce qui les intéresse et les angoisse, ce sont les devoirs. Néanmoins, la persistance de l'usage de l'expression peut aussi être interprétée comme le signe d'un regret par rapport à une structure qui s'était profondément ancrée dans la vie du quartier. Pour nombre d'enfants et de parents, l'ancienne organisation de l'AAD était préférable dans la mesure où elle leur donnait davantage de souplesse dans leur emploi du temps. L'intention des pionniers de l'ADD était alors de pouvoir accueillir et aider le maximum d'enfants, le dispositif s'était adapté à leurs besoins. Or, désormais ce sont davantage aux familles de s'adapter à la nouvelle organisation mise en place.

Les enseignants, quant à eux, utilisaient plus souvent l'expression « accompagnement à la scolarité » que l'expression « aide aux devoirs ». L'usage de l'une ou l'autre expression est un marqueur de frontière entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, entre ceux qui donnent une aide et ceux qui la reçoivent. Il marque également clairement de quel côté se situent les accompagnateurs, du côté de l'école, du savoir légitime. Recourir à l'expression « aide aux devoirs » est une habitude chez les habitants, et en particulier chez les enfants les plus âgés, qui ont toujours fréquenté ces espaces.

Un des enjeux prioritaires des dispositifs d'accompagnement à la scolarité est d'améliorer les relations entre les différents partenaires, notamment celles entre les parents et les enseignants, mais la question se pose de savoir dans quelle mesure ils y parviennent. Si les accompagnateurs sont bien en relation avec les uns et les autres, ces relations sont trop irrégulières pour qu'ils parviennent à jouer un véritable rôle d'intermédiaire entre l'école et les familles populaires. Cependant, au cours de ces dernières années, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité travailleraient de plus en plus en partenariat avec les établissements scolaires. Ainsi, pour Glasman (2001) le terrain se serait « largement pacifié », les accompagnateurs à la scolarité sont davantage acceptés et reconnus par les enseignants. Néanmoins, c'est une action souvent à sens unique, c'est l'accompagnateur qui fait la démarche d'aller voir l'enseignant, et prend rendez-vous avec lui pour pouvoir le rencontrer. Or, il est souvent difficile de prendre rendez-vous avec les instituteurs et les enseignants, pris par leurs propres obligations, ou même de pouvoir rentrer au sein de l'école ou du collège.

De plus, la compétence des accompagnateurs reste toujours sujette à caution chez les enseignants, malgré les nombreux efforts de formation qui ont été réalisés, et les exigences qui se sont accrues lors des recrutements. A Gennevilliers, les accompagnateurs doivent avoir au minimum un niveau bac plus deux pour pouvoir être recrutés ; avoir une expérience dans l'animation est considéré comme un « plus » et de fait la majorité d'entre eux ont été formés par les CEMEA et ont tous une expérience dans les centres de vacances et de loisirs. La rémunération relativement importante dont ils bénéficient valorise également leurs compétences scolaires. Lors des entretiens, les accompagnateurs ont tous souligné que ce qui les avait particulièrement intéressés et motivés dans le projet de l'AS était les activités culturelles, et la possibilité de « faire autre chose » avec les enfants. C'était dans la réalisation même des activités culturelles que les accompagnateurs pensaient pouvoir apporter quelque chose de personnel aux enfants.

Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité restent ainsi souvent « prisonniers » de la « forme scolaire » (Thin 1994, Vincent 1994, Houssaye 1998). Les ac-

compagnateurs qui travaillent dans ces espaces sont plus âgés et ont une formation scolaire un peu plus longue que les animateurs qui travaillent dans les centres de loisirs, et tendent à reproduire les pratiques scolaires qu'ils ont acquises. Cependant, le recours aux pratiques scolaires, peut également s'analyser de manière plus productive, en termes de reconnaissance. Le développement continu de la demande scolaire incite les animateurs des espaces d'accompagnement à la scolarité à recourir aux méthodes traditionnelles pour pouvoir obtenir davantage d'estime sociale. Pour être reconnus aussi bien par les enseignants que par les institutions de financement, les espaces d'accompagnement à la scolarité doivent chaque année fournir des gages de leur efficacité et de leur sérieux.

Néanmoins, les accompagnateurs ne font pas que reproduire simplement ce qu'ils ont eux-mêmes connu. Ils expérimentent également, notamment par la mise en place des activités culturelles, d'autres méthodes d'apprentissage. Les accompagnateurs sont ainsi conduits à jouer avec des attentes et des injonctions contradictoires : d'un côté, il leur est demandé de manière très scolaire de noter les absences et de contrôler la ponctualité des enfants ; d'un autre côté, leur volonté de favoriser les activités culturelles plutôt que les devoirs les conduit à garder une relative autonomie et originalité par rapport au monde scolaire. Mais c'est surtout dans la relation pédagogique elle-même que les accompagnateurs tentent de se distinguer de la forme scolaire.

UNE SCOLARISATION DES PRATIQUES : LA QUESTION DES DEVOIRS À LA MAISON

La question des devoirs est au centre de nombreux débats et controverses, et la source des incompréhensions et des conflits entre d'un côté les usagers de l'AS - parents et enfants - et de l'autre « les pourvoyeurs d'aide », les accompagnateurs mais aussi les enseignants. Ainsi, les accompagnateurs reprochent souvent aux parents de ne voir dans l'AS qu'un moyen d'aider les enfants à faire leurs devoirs alors qu'ils essaient, et notamment pour convaincre les enseignants de leur utilité, de développer des activités culturelles.

Depuis la loi de 1956, les devoirs écrits sont interdits en primaire ; le travail donné par le maître doit être limité à un travail oral ou des leçons à apprendre. Néanmoins, dans la pratique, de nombreux enseignants continuent à donner des devoirs écrits, malgré les rappels des différentes circulaires. Les réticences à appliquer la loi de 1956 sont nombreuses tant chez les enseignants que chez les parents d'élèves ; les devoirs apparaissent comme nécessaires au bon apprentissage du « métier d'élève » (Sirota 1993, Perrenoud 1996). Ils représentent pour de nombreux enseignants et parents un outil indispensable à la réussite scolaire. Le temps consacré à faire ses devoirs est difficile à évaluer, mais il existe une nette différence lorsque ce sont les enseignants ou les parents et les élèves qui évaluent le temps consacré aux devoirs. Le temps évalué par les enseignants est inférieur à celui des parents et des élèves (Besson et Glasman 2004 : 18) ; les enseignants sous-estiment souvent en effet le temps consacré aux devoirs par les élèves.

La question des devoirs à la maison renvoie également à la question des rythmes de l'enfant et à la problématique de l'égalité face à l'apprentissage. Donner les mêmes devoirs à la maison, à l'ensemble d'une classe, c'est réaffirmer le principe de

l'égalité face au savoir, mais c'est, en même temps, ne pas tenir compte des capacités individuelles de chaque élève. Or, selon que l'élève est bon ou est faible, le temps consacré aux devoirs peut doubler d'un élève à l'autre, en défaveur des élèves plus faibles. De plus, « faire ses devoirs » est souvent perçu par les enseignants comme un moyen pour acquérir de l'autonomie dans son travail, un moyen d'inculquer une régularité, et donc une certaine discipline. Certaines recherches mettent néanmoins en doute l'efficacité des devoirs au niveau des apprentissages, par exemple celles de Philippe Perrenoud (1990). Selon lui, les exercices donnés comme devoirs à la maison sont essentiellement des exercices de mémorisation et de répétition, assez simples pour que les enfants puissent les réaliser seuls. Or, de tels exercices ne favorisent pas réellement les apprentissages, ils permettent tout au plus de réviser. Par ailleurs, le paradoxe, souligné par Perrenoud, est que l'autonomie ne s'acquiert pas dans la solitude comme le suggèrent les enseignants, mais dans les interactions avec autrui.

Un autre argument des partisans des devoirs est qu'ils permettraient de développer les relations avec les familles, et représentent un gage du sérieux du travail des enseignants. Mais, là aussi, les parents doivent faire face à une injonction contradictoire : d'un côté les enseignants attendent des parents qu'ils vérifient que leurs enfants aient bien fait leurs devoirs (dans le cas contraire ils seront jugés « démissionnaires »), et de l'autre, les enseignants attendent que les enfants fassent seuls leurs devoirs sans que les parents n'interviennent directement dans leur réalisation (Besson, Glasman 2004). Les parents doivent intervenir mais sans en faire trop, ce qui conduit à des quiproquos. De plus, les devoirs à la maison représentent souvent pour les parents une véritable angoisse car ils mettent en doute leurs compétences (Perrenoud 1990) : certains parents se trouvant dans l'incapacité de fournir une aide à leur enfant. « Laisser les élèves et leurs familles seuls face aux devoirs et leçons est source d'iniquité », constate le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé 2005). C'est justement pour pallier ces inégalités face aux savoirs scolaires et aux devoirs qu'ont été créées dans un premier temps les structures d'aides aux devoirs, puis dans un deuxième temps les structures d'accompagnement à la scolarité. C'est le manque d'éducation et de culture scolaire des familles qui serait à l'origine de l'échec scolaire des enfants (Bouveau, Cousin et Favre 1999).

Concrètement, au cours des séances, les accompagnateurs aidaient les enfants à réaliser leurs devoirs en les incitant à réfléchir par eux-mêmes, de vérifier ce qu'ils ont compris de la leçon ou de l'énoncé de l'exercice, de les reprendre si nécessaire, puis ainsi les amener à trouver la solution et leur faire prendre conscience de leurs erreurs. Il s'agit bien de les accompagner, de les guider dans la réalisation de leurs devoirs et non de faire à leur place quitte à prendre le risque que leurs devoirs ne soient pas toujours terminés. Si cette méthode de travail est couramment utilisée aujourd'hui et répond aux attentes des enseignants, elle puise, à l'origine, sa source dans un des principes fondamentaux de l'Éducation nouvelle, à savoir l'enfant comme acteur de son apprentissage. Cette méthode de travail n'est jamais explicitée en tant que telle aux parents, par ailleurs, par soucis d'efficacité, elle n'est pas toujours appliquée rigoureusement par les accompagnateurs. Face aux pressions parentales qui veulent voir leurs enfants rentrés à la maison en ayant terminé leurs devoirs, il arrive couramment que les accompagnateurs donnent directement les solutions aux exercices.

Ainsi les accompagnateurs de l'AS devaient également faire face à des attentes contradictoires : d'un côté, leur action se justifie par l'aide qu'ils apportent à la réali-

sation des devoirs à la maison (c'est la raison première pour laquelle les enfants sont inscrits par les parents) ; de l'autre, l'accent est mis, par les responsables et les enseignants, sur l'organisation des activités culturelles. En ce qui concerne les enfants de primaire, les animateurs de l'AS dans le quartier des Grésillons, arrivaient assez facilement à concilier les deux : la première heure d'AS était consacrée aux activités culturelles, la seconde aux devoirs.

En revanche, la situation des collégiens est nettement différente de celle des élèves du primaire, d'une part, parce qu'ils ont beaucoup plus de devoirs que leurs cadets ; d'autre part, chez les collégiens, encore plus que pour les primaires, faire ses devoirs est une preuve « concrète » de leur investissement scolaire. Les relations entre les parents et les enseignants sont moins fréquentes qu'à l'école primaire ou maternelle (Migeot-Alvarado 2003), et les parents se sentent souvent encore moins compétents. Aussi, lorsque les parents insistent auprès des accompagnateurs, pour que les devoirs soient faits, il s'agit presque toujours des parents des collégiens. Une heure de devoirs ne suffit pas aux collégiens pour terminer leurs devoirs ; aussi si les collégiens aux Grésillons, ont autant refusé de faire les activités culturelles proposées par les animateurs, c'est essentiellement pour des questions de temps et par souci de bien faire leur « métier d'élève ». En outre, la réalisation des devoirs est, pour les accompagnateurs, à l'origine d'une forme de reconnaissance sociale. C'est parce que l'aide de l'accompagnateur a été efficace, que l'enfant a pu obtenir une bonne note. Ainsi, pour Savy, jeune accompagnatrice de 24 ans en master de biologie et ayant une relative longue expérience dans l'animation, c'est principalement par l'aide qu'elle pouvait concrètement apporter à la réalisation des devoirs, qu'elle pouvait s'investir dans le projet de l'AS, et non dans les activités culturelles. Selon Rochex, une activité¹⁰ peut régresser parce qu'elle perd du sens pour les acteurs : « *C'est le cas de ces activités dont les mobiles initiaux peuvent avoir une grande force, mais ne trouvent à s'incarner que dans des buts qui paraissent dérisoires ou dans des actions inefficaces* » (Rochex 1995 : 52).

– Pourquoi c'était important pour toi de t'investir ?

– Je vois que les enfants s'intéressent quand même à leurs devoirs, ce qu'on peut faire aussi, donc c'est intéressant d'échanger ça avec eux, et puis j'ai envie de m'investir. [...] M'investir dans tout ça, voir l'évolution du côté des devoirs et comment ils se comportent avec nous. Au début par rapport à leurs devoirs ils s'attendaient vachement qu'on leur donne des réponses, qu'on fasse tout à leur place, alors qu'on a quand même un peu bataillé : « Il y a le dictionnaire, tu cherches toi même ». « Tel ou tel langage tu peux éviter... » et ils le font, maintenant la recherche, bon, au début "Je ne comprends pas ça" et puis au bout d'un moment « Oui, je sais, dictionnaire ». Et ils intègrent et ça fait plaisir de voir une petite évolution. Par exemple pour les maths, je suis plus calée pour les maths hein, et au début... il y a je sais plus qui, Seydou ou un autre, qui dit « Aujourd'hui j'ai eu une bonne note, j'ai eu 14... Merci Savy !.. J'ai eu un devoir et j'ai eu ça, tu m'as expliqué ça, et j'ai tout compris, et j'ai eu une bonne

¹⁰ A partir des théories psychologiques de Vygotski et Léontiev, Rochex montre que l'activité et l'action des individus se définissent à la fois par les mobiles qui incitent chacun des individus à agir, les moyens employés et les modes de réalisation, et les objectifs de l'action : « *l'activité* peut être définie par son *mobile*, lequel *incite* le sujet à agir. Mais elle n'existe que sous forme d'*actions* ou de chaînes d'*actions* ; celles-ci peuvent être définies par leur *but*, lequel *oriente*, dirige l'activité. Enfin, toute action doit se concrétiser, s'accomplir et s'opérationnaliser dans des *modes opératoires*, dans la mise en œuvre de *moyens* et procédures qui ont ainsi une fonction de *réalisation* » (Rochex 1995 : 44).

note, c'est grâce à toi ». Ah ça fait plaisir. Et du coup, ils voient que ça marche pour eux, que ça avance un petit peu c'est pas non plus phénoménal, ça les aide et ils sont encore plus motivés pour en faire. Seydou maintenant il ramène ses cours, au début il n'amenait pas ses cours.

Les mobiles initiaux de Savy se sont progressivement modifiés au cours de l'année. Dans un premier temps, elle pensait pouvoir s'investir dans les activités culturelles, mais face à la difficulté de les mettre en place, elle a recentré ses intentions sur l'aide aux devoirs. Et ainsi, elle a progressivement glissé vers une forme plus scolaire de la reconnaissance de son travail.

L'ÉCHEC DE LA MISE EN PLACE DES ACTIVITÉS CULTURELLES

L'activité est au cœur des pédagogies alternatives, car c'est grâce à elle que peut se construire l'instauration d'une véritable coopération entre les adultes et les enfants, c'est par le partage d'activités communes que peuvent se développer des relations de confiance et de solidarité. Ainsi si les pédagogies alternatives favorisent des relations affectives c'est dans ce sens spécifique, du prendre soin dans le sens du régime de l'*agapè* telle qu'il a été défini par Luc Boltanski¹¹.

Une communauté véritablement démocratique est une communauté qui offre aux individus la possibilité de développer leurs capacités personnelles, de favoriser leur épanouissement personnel. Mais cet épanouissement n'est pas uniquement égoïste et individualiste ; il se réalise par la participation et la coopération entre les individus à la réalisation d'un projet commun : « Pour l'individu, elle [la nature de l'idée démocratique] consiste dans le fait de prendre part de manière responsable, en fonction de ses capacités, à la formation et à la direction des activités du groupe auquel il appartient, et à participer en fonction de ses besoins aux valeurs que le groupe défend. Pour les groupes, elle exige la libération des potentialités des membres d'un groupe en harmonie avec les intérêts et les biens communs » (Dewey 2003 : 156).

C'est l'activité commune qui apparaît comme la condition *sine que non* de la création d'une communauté harmonieuse et cohérente. Elle doit être partagée par les enfants et les animateurs pour que puissent s'installer entre eux des relations stables de confiance et de solidarité – ou de fraternité pour reprendre les termes de Dewey.

Aussi l'absence d'activités communes, au sens de partagées par une même volonté, peut nuire à la cohérence et à l'harmonie de la communauté. L'activité ne se résume pas simplement au temps même de l'activité, comme, par exemple, construire un objet ou participer à un grand jeu, mais prend en compte toute la préparation en amont (préparer le matériel nécessaire, avoir testé l'activité au préalable pour vérifier son fonctionnement) et le rangement en aval (nettoyer et ranger le matériel). Ainsi pour devenir un membre de la communauté, l'enfant doit apprendre à adopter le comportement d'autrui, notamment par le biais du jeu réglementé (Mead 2006). Cette capacité à se mettre à la place d'autrui s'acquiert au cours de l'enfance et de l'adoles-

¹¹ Cette perspective théorique tente de réhabiliter les émotions et les sentiments dans les théories morales et sociales. Dans *l'Amour et la Justice comme compétences* (1990), Boltanski introduit une sociologie des états de paix en montrant comment l'amour peut être une alternative à la violence et la justice, dans les relations humaines. L'*agapè* qui est une des formes de l'amour et désigne l'« amour du prochain », du proche non en tant que familier, mais qui se trouve ici et maintenant, à l'inconnu et à l'étranger. L'*agapè* possède un caractère de gratuité et se situe toujours dans le présent.

cence et c'est cette intelligence sociale qui est visée par l'ensemble des éducateurs et par les militants de l'Education nouvelle. C'est en participant à des projets communs, des entreprises coopératives, que l'enfant peut apprendre à adapter sa conduite en conséquence : l'intelligence humaine ne peut se développer que dans la coopération entre les différents membres du groupe.

La nouveauté des dispositifs d'accompagnement à la scolarité par rapport aux structures d'aide aux devoirs est d'aider les enfants en développant des activités culturelles permettant de pallier les éventuelles insuffisances parentales en matière méthodologique ou culturelle. L'idée bien connue, qui est à l'origine de ces pratiques, est que les parents issus des milieux populaires ne possèdent pas les codes et les habitudes scolaires indispensables à la réussite scolaire de leur enfant¹². Aussi, afin de les aider et de rendre effectif le principe d'égalité des chances, les activités culturelles avaient été réalisées dans les deux structures. Si les enfants de primaire des Grésillons appréciaient les activités, les collégiens des Grésillons trouvaient en revanche que c'était une perte de temps. La question des moyens et de l'espace joue ici un rôle important.

Contrairement aux enfants de primaires qui possédaient des locaux propres, les collégiens n'avaient pas réellement de lieu attitré. L'AS se déroulait au sein de l'Espace Educatif du quartier où une salle leur était réservée. Cette situation a contribué à alimenter un certain nombre de conflits entre les collégiens, les accompagnateurs et les responsables de la structure d'accueil. Les reproches de la gardienne, en particulier étaient assez fréquents à l'encontre des collégiens, ce qui obligea à plusieurs reprises les accompagnateurs à « serrer les vis ». D'autre part, n'ayant pas d'espace propre, il n'était pas possible de stocker énormément de matériel ; aussi les projets ne pouvaient qu'être de petites dimensions.

Toutes ces difficultés ont conduit à plusieurs réaménagements dans le règlement de l'AS, les horaires ont été changés à différentes reprises pour essayer d'intégrer au mieux les activités culturelles à l'organisation et au fonctionnement de l'AS, tout en laissant assez de temps pour les devoirs. Ces remaniements ont conduit à un certain cafouillage organisationnel, à de nombreuses tensions entre les enfants et les accompagnateurs, et à un certain découragement de ces derniers. Ainsi, Savy qui s'attendait à une organisation de l'AS formalisée, s'est progressivement démotivée.

Si les changements d'horaire ont perturbé les enfants, ils n'ont pas davantage aidé les accompagnateurs, qui n'avaient qu'une demi-heure par séance à consacrer aux activités culturelles, ce qui est particulièrement court pour pouvoir organiser des activités intéressantes et ludiques. Le temps qui devait être accordé aux activités culturelles avait été longuement discuté par les accompagnateurs lors des réunions de préparation. Comme c'était la première année que cette organisation était mise en place et ayant conscience de l'importante charge de travail des collégiens, le temps accordé aux activités culturelles avait été réduit au strict minimum. Cette décision avait également pour objectif d'éviter un refus radical des adolescents et de leurs parents, et par la suite leur éventuelle désaffection du dispositif. Au cours de l'année les collégiens furent de plus en plus nombreux à ne plus venir aux séances d'AS, mais il

¹² Bien que de nombreuses études aient invalidé la thèse des « handicaps socioculturels » (Charlot 1994, LahireBruxelles 1995) ou de la « moins bonne » réussite scolaire des élèves d'origine étrangère ou issus de l'immigration (Caillé et Vallet 1995, Cibois 2002).

est difficile de dire si ces désaffections étaient ou non plus nombreuses que les années précédentes.

Au cours de l'année, les accompagnateurs ont réussi à organiser quelques séances qui ont intéressé les enfants comme des jeux en anglais (un *Dessinez, c'est gagné* en anglais etc.) ou lors d'interventions extérieures (à deux reprises deux intervenants sont intervenus sur le recyclage des déchets et la violence à partir de la présentation du visionnage d'un film vidéo) ; mais le reste du temps, ils ne réussirent pas à mener leurs autres projets correctement. Au début de l'année, l'intention des accompagnateurs et des responsables était de pouvoir mener des projets sur plusieurs séances : Savy avait ainsi suggéré de réaliser des expériences pratiques de biologie ou physique simples à réaliser, Fatima avait projeté avec le groupe de filles de coudre de petits objets (des mouchoirs et des taies d'oreiller). Un des objectifs pédagogiques de ce projet était de permettre aux jeunes filles d'échanger avec leurs mères sur les pratiques et techniques qu'elles-mêmes pouvaient utiliser. Mais si ces projets plaisaient, ils rencontraient nombre de difficultés à perdurer dans le temps, notamment parce que les accompagnatrices ne trouvaient pas toujours les mêmes groupes d'enfants (en raison des absences par exemple). Cette impossibilité à organiser des projets culturels était également liée à un manque de coordination entre les membres de l'équipe qui n'arrivaient pas à se rencontrer et à discuter des projets entre eux.

CONCLUSION : UNE IMPOSSIBLE COMMUNAUTE

Si les espaces d'accompagnement à la scolarité apparaissent comme des espaces moins riches d'expérimentation que les centres de vacances et de loisirs, c'est principalement parce qu'ils ne réussissent pas à instaurer de véritables relations de coopération avec aucun des acteurs : enfants, parents, enseignants et accompagnateurs. Cette coopération est rendue d'autant plus ardue que les relations d'affection et de sollicitude sont désormais sous étroite surveillance. Par ailleurs, même si les accompagnateurs et les responsables ont été formés, en majorité, aux méthodes des CEMEA, à partir desquelles ils tentent de concevoir les séances d'accompagnement à la scolarité, le rapport hiérarchique et scolaire traditionnel tend à dominer les relations avec les enfants. On peut ainsi remarquer que dans aucune des structures, les accompagnateurs n'ont tenté de mettre en place des réunions d'enfants régulières au cours desquelles ils auraient pu organiser les activités culturelles avec les enfants¹³. La scolarité apparaît toujours comme une affaire plus sérieuse que les loisirs, et de ce fait, est réservée à l'adulte, qui redevient le garant de l'ordre moral.

Ainsi, les espaces d'accompagnement à la scolarité se transforment progressivement en des espaces de moralisation, dans le mauvais sens du terme. Les accompagnateurs deviennent des « donneurs de leçons » envers les parents et les enfants. La demande accrue de reconnaissance sociale renforce d'autant plus la scolarisation des pratiques des accompagnateurs que l'école est le seul modèle d'éducation véritablement reconnu aussi bien par les responsables que par les parents. Enfin, les contrain-

¹³ La réunion d'enfant est une pratique courante dans les centres de vacances et de loisirs organisés par la mairie de Gennevilliers depuis de nombreuses années et à laquelle la majorité des animateurs ont déjà été initié, et qu'ils apprécient et trouvent efficaces. Au cours de ces réunions, enfants et adultes discutent de la journée passée et organisent celle du lendemain

tes matérielles, la pression sociale, le peu de temps partagé, le *turn-over* des accompagnateurs contribuent d'autant plus à accentuer cette scolarisation des pratiques.

Judit VARI

UMRESTTE - INRETS – Lyon
judith.vari@inrets.fr

Abstract : This article, based on ground inquiry conducted in schooling-aid structures in a town at the periphery of Paris, shows the difficulties that meet the active methods to achieve durably. It is explaining why this spaces which could be considered as temporally spaces of experimentation where children and adults develop new forms of social relationships, are less auspicious for actives methods contrarily another types of spaces in particular the summer or leisure camps.

Keywords : Schooling - Aid structures - Cooperation - Temporally spaces of experimentation - Active methods.

Bibliographie

- Besson L. & Glasman D. (2004) *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 15.
- Boltanski L. (1990) *L'Amour et la Justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Bouveau P., Cousin O. & Favre J. (1999) *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.
- Derouet J.-L. (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Dewey J. (2003) *Le public et ses problèmes (The Public and its problems, Later Works, vol. 2)*. Publications de l'Université de Pau, Farrago/Éditions Léo Sheer, 1927.
- Caillé J.-P. & Vallet L.-A. (1995) « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration » – *Éducation et Formations* 40 (5-14).
- Charlot B. (dir.) (1994) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Cibois Ph. (2002) « La bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration » – in : Ph. Blanchard et T. Ribémont (dirs.) *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement* (111-126). Paris : L'Harmattan.
- Geay B. (2003) « Du "cancré" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" » – *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 149 (21-31).
- Glasman D. (2001) *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Honneth A. (2007) *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Le Cerf (1^{ère} éd. en frçs. 2000).

- Houssaye J. (1998) « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire » – *Revue Française de Pédagogie* 125 (95-107).
- Lahire B. (1995) *Tableaux de famille. Heurs et malheurs en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Mead G.H. (2006) *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Migeot-Alvarado J. (2003) *La relation école-famille : « Peut mieux faire »*. Paris : ESF.
- Perrenoud Ph. (1990) « Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs » – *Éducateur* 7 (13-15.)
- Perrenoud Ph. (1996) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Rochex J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF, « L'éducateur ».
- Sirota R. (1993) « Le métier d'élève » – *Revue Française de Pédagogie* 104 (85-108).
- Thin D. (1994) « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école » – in : G. Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (51-71). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vari J. (2008) *Expériences éducatives dans les espaces périscolaires. Contribution à une sociologie de l'Éducation Nouvelle*. Thèse de doctorat sous la direction de Mme Monique de Saint Martin, EHESS.
- Vari J. (à paraître) « Le métier d'animateur : une expérience affective de la reconnaissance » – in : M. Blanc, J.-Y. Causer et P. Hamman (éds.) *Travail, formation, transactions sociales*. Bruxelles : De Boeck.