

Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ?

School Assistance Activities : an Intermediary Role Between Working-Class Families and the Schools ?

Los dispositivos de acompañamiento escolar : ¿intermediarios entre las familias populares y la escuela ?

Dominique Glasman

Number 35, Spring 1996

Familles et école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005116ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005116ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

A number of school assistance activities have emerged in working-class neighbourhoods in France since the early 1980s. Targeting children from low-income or immigrant families, these activities are intended to be positioned "between" families on the one side and schools on the other, and to play an intermediary role. In fact, due to the way the activities are set up, and how they have developed and operate, the actors involved often tend to be closer to the schools, i.e. to have stronger ties and a more intense working relationship with the latter as well as a similar way of operating. They thus seem to be positioned less and less "between" families and the schools, and more and more closely situated, at times uneasily, on the side of the schools.

Cite this article

Glasman, D. (1996). Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ? *Lien social et Politiques*, (35), 99–107. <https://doi.org/10.7202/005116ar>

Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ?

Dominique Glasman

Entre familles populaires et école, aux relations mutuelles problématiques, s'est introduit depuis une quinzaine d'années un nouveau type d'«acteurs». En effet, dans pratiquement tous les quartiers populaires de France, on a vu apparaître des groupes de professionnels ou de bénévoles se donnant pour objectif d'aider les élèves dans leur travail scolaire et d'aider leurs familles à s'impliquer plus directement dans la scolarité et à se rapprocher de l'école. L'objet de ce texte est de montrer comment et pourquoi les dispositifs mis en place, sous des noms aussi divers qu'accompagnement scolaire, soutien scolaire hors école, aide aux devoirs, activités éducatives péri-

scolaires, etc., ne parviennent guère à jouer ce rôle d'intermédiaire entre école et familles populaires¹.

Une présentation des dispositifs de l'accompagnement scolaire

Auparavant, il est nécessaire de décrire rapidement le «paysage» de l'accompagnement scolaire. Les transformations du système scolaire français, la «démocratisation» de l'accès à des niveaux plus élevés et les difficultés d'insertion sur le marché du travail ont rendu le parcours scolaire de plus en plus compétitif. Dorénavant, la détermination des destins sociaux se fait de plus en plus dans l'école (Dubet, 1992). Cette conscience de l'enjeu scolaire est répandue dans les différents milieux sociaux, y compris les milieux populaires restés longtemps à l'écart des

études longues. Il s'agit donc pour parents et enfants de mettre le plus de chances possibles de leur côté pour réussir le parcours scolaire, en accédant aux «bonnes» filières. Parmi les «stratégies» (Duru-Bellat et Henriot van Zanten, 1992 ; Langouet et Léger, 1991) mises en œuvre figure le recours à des dispositifs péri-scolaires d'aide, de soutien, d'accompagnement, de cours particuliers, dispensés aux élèves sous un mode gratuit ou marchand (Glasman et Collonges, 1994). Nous ne traiterons ici que des dispositifs gratuits ou quasi gratuits qui se sont épanouis en France depuis le début des années 1980 dans les quartiers populaires.

Que propose-t-on aux enfants, issus de milieux populaires et majoritairement d'origine étrangère, qui fréquentent ces dispo-

sitifs ? Schématiquement, on peut distinguer deux types de dispositifs, qui proposent chacun des activités différentes :

— Des activités censées favoriser un éveil culturel ou développer des compétences d'expression en langue française : visites ou enquêtes dans la ville, activités théâtrales, composition d'un journal écrit ou « radio », mais aussi jeux logiques, puzzles... bref, toute une variété d'activités non directement scolaires mais visant à préparer ces enfants à tirer bénéfice des apprentissages scolaires. Le meilleur exemple, ce sont les activités éducatives péri-scolaires (AEPS), créées dès 1982 par plusieurs ministères conjointement avec le « Fonds d'action sociale ».

— Le second type d'action se centre bien davantage sur l'exécution du travail scolaire, et les enfants trouvent là une aide pour réaliser leurs devoirs voire apprendre leurs leçons.

La distinction entre les deux types peut s'estomper largement dans la pratique : les élèves inscrits à l'AEPS arrivent souvent avec leurs devoirs et les animateurs ne peuvent refuser de leur « donner le coup de main » sollicité ; symétriquement, dans les dispositifs qui donnent la priorité au travail scolaire, les accompagnateurs scolaires souhaitent aussi élargir les horizons des enfants par d'autres activités plus « culturelles ». Suivant les

quartiers, les séances d'accompagnement scolaire sont quotidiennes, bi-hebdomadaires, ou hebdomadaires, en fonction de la disponibilité des accompagnateurs et des financements obtenus pour les rémunérer. En général, les séances se tiennent après l'école, voire après l'étude surveillée organisée dans l'école, en fin d'après-midi ; parfois, des séances sont organisées le mercredi, jour de congé des écoliers en France. Les séances durent environ une heure et demie.

Créés sur le terrain à l'initiative de travailleurs sociaux ou d'associations voire de bénévoles du quartier, ces dispositifs fonctionnent de plus en plus en collaboration avec les établissements scolaires. Au début des années 1980, les relations entre l'école et ces dispositifs étaient souvent, au mieux de l'indifférence, au pire conflictuelles. L'enjeu du conflit était la compétence — ou l'incompétence — des animateurs à prendre en charge des élèves, et la nature des activités à réaliser. La séparation de principe entre activités scolaires et activités d'éveil culturel était dans la pratique bien loin d'être respectée, et les animateurs entraînent donc, en aidant les enfants à réaliser leurs devoirs, dans le « territoire » de l'école. Le terrain s'est aujourd'hui largement pacifié, ne serait-ce que parce que les enseignants ont pu noter que les élèves fréquentant ces dispositifs étaient en règle avec les exigences de l'école (faire ses devoirs, apprendre ses leçons) et parce que, à la fin de la décennie, le Ministère a édicté quelques directives et orientations (Charte de l'accompagnement scolaire, relance des « zones d'éducation prioritaires », qui balise nettement mieux le territoire de chacun des « partenaires » [Glasman et al., 1992]). Si les enseignants ne sont généralement pas à l'origine d'un dispositif, il n'est pas rare qu'ils en soient pro-

gressivement venus, après une période de conflit ou de cohabitation difficile, à collaborer étroitement avec les initiateurs du dispositif, soit pour la mise en place ou la relance annuelle d'un dispositif, soit pour le suivi des élèves, soit encore pour la construction d'une relation avec les « familles » (Dannequin, 1992 ; Glasman et al., 1992a, 1992b).

Ces dispositifs de soutien scolaire hors école s'étoffent, venant à assurer une « couverture » de plus en plus large de la population. Ils se multiplient, et l'on ne compte plus guère aujourd'hui de quartier populaire dépourvu de structure de soutien. Le plus souvent d'ailleurs, ce sont, en chaque site, plusieurs dispositifs, plus ou moins institutionnalisés, qui coexistent. Ils s'étendent de plus en plus sur l'ensemble de la scolarité, sans se limiter à un niveau particulier. Et c'est l'ensemble de l'année, et non plus seulement l'année scolaire, qui est concernée : les périodes de vacances, petites et grandes, sont mises à profit pour offrir aux élèves des quartiers populaires des activités scolaires et ludiques (Glasman, 1993b).

Les objectifs poursuivis sont multiples. Le premier, et le plus nettement avancé, est de fournir une aide dans le parcours scolaire, soit en y préparant les élèves par des AEPS, soit en les aidant directement à faire leurs devoirs. Ensuite, ces dispositifs entendent jouer aussi une fonction d'espace intermédiaire pour les enfants et les adolescents accueillis, fonction sur laquelle nous reviendrons. Le troisième objectif, qui n'est pas nécessairement affirmé, est, de fait, un objectif d'ordre social dans les quartiers « défavorisés ». Les dispositifs de soutien scolaire permettent de soustraire à la rue des enfants et des adolescents. Enfin, et c'est ce qui nous intéressera le plus ici, ils entendent jouer un rôle de

« médiateur », d'« intermédiaire », de « pont » entre familles et école. Ces objectifs sont totalement mêlés, et suivant les sites, suivant les moments, l'un peut prendre le pas sur les autres.

Il faut souligner la diversité des acteurs engagés dans les dispositifs d'accompagnement scolaire : travailleurs sociaux, bénévoles et militants associatifs, vacataires rémunérés par des associations ou des municipalités, habitants du quartier, retraités éventuellement regroupés par telle ou telle association, étudiants, associations de jeunes « issus du milieu » c'est-à-dire étant eux-mêmes résidents du quartier, personnels de santé parfois, voire policiers... La logique et les modalités d'action de ces divers acteurs, aux statuts multiples, sont également variées (Glasman, 1993a). Toutefois, la « professionnalisation » des acteurs et l'« institutionnalisation » des dispositifs augmentent. Le « partenariat » avec l'école est encouragé par les pouvoirs publics et conditionne souvent l'octroi des subventions nécessaires au fonctionnement ou à la reconduction des dispositifs (Glasman et al., 1992b ; Glasman, 1993a ; Payet, 1994).

Vis-à-vis des familles, une position distincte de celle de l'école

Dans cette diversité des acteurs et des dispositifs, eux-mêmes insérés dans des histoires locales singulières, pionniers de l'accompagnement scolaire ou tard venus, il est néanmoins possible de repérer des tendances générales qui les concernent tous peu ou prou. Pratiquement tous les dispositifs d'accompagnement scolaire se donnent pour objectif, parallèlement à l'aide aux enfants ou aux adolescents accueillis, de rapprocher les familles de l'école. Et ils entendent jouer de leurs caractéristiques distinctes de l'école pour

entretenir des relations proches avec ces familles et leur servir d'intermédiaire avec l'institution scolaire. On développe la thèse selon laquelle les dispositifs d'accompagnement scolaire occupent en effet une position originale, différente de celle de l'école, position parfois affichée par une figure topographique, qui les situe « entre » l'école et les familles. Cette position est de nature à leur autoriser des rapports avec les familles que l'école n'entretient pas aisément. Cela ne signifie nullement que cette position suffise à faire d'eux des intermédiaires pertinents, comme a pu le montrer J.-P. Payet (1989). Mais une série de facteurs liés à la dynamique même de leur action dans le quartier, à leur souhait de collaborer avec l'école, conduit sinon la totalité des dispositifs, du moins un certain nombre d'entre eux, à être de moins en moins différents de l'école, et de ce fait à être relativement peu à même de jouer les « intermédiaires » entre familles populaires et école.

Plusieurs traits caractérisent cette position originale des dispositifs d'accompagnement scolaire, « entre » l'école et les familles.

Être à l'abri de la sanction scolaire

L'élève qui fréquente l'accompagnement scolaire n'y est pas noté comme à l'école. Il vient, selon le rythme convenu, pour y accomplir son travail du jour ou de la semaine, se faire réexpliquer au besoin tel ou tel point mal compris. C'est un lieu dans lequel il ne lui est pas tenu rigueur de ses insuffisances, de ses lacunes ; on y considère plutôt que le fait de venir manifeste de sa part une heureuse volonté de les combler. Les parents sont conscients de cette caractéristique quand ils enjoignent leur enfant d'aller « se faire expliquer », « se faire aider ». Ils savent qu'il

pourra y trouver un lieu et un encadrement propices à la réalisation du travail scolaire selon les normes attendues, et certainement plus propices que ce qu'ils pensent être à même d'offrir à la maison.

Être un espace « intermédiaire »

Si, quand il fréquente le dispositif d'accompagnement scolaire, l'élève n'est pas à l'école, il n'est pas non plus dans sa famille. Le dispositif se présente souvent, sans nécessairement que ce soit exprimé de la sorte, comme ce que l'on pourrait appeler un espace intermédiaire. Qu'entend-on par là ? Pourquoi les dispositifs peuvent-ils prétendre jouer ce rôle et, cela n'est pas exclu, le jouer effectivement dans tel ou tel site ?

Premièrement, tous ces dispositifs, s'ils ont incontestablement comme horizon, et donc comme raison d'être, la sanction de l'école, ne se confondent pas avec l'école ; ils offrent aux enfants et aux adolescents qui les fréquentent un lieu où ils peuvent se tromper, essayer, recommencer sans conséquence, c'est-à-dire sans être étiquetés et sans que leurs erreurs soient gardées en mémoire. Deuxièmement, ces dispositifs peuvent apparaître comme justes dans la mesure où ils offrent une aide que l'école n'apporte pas suffisamment ; ils sont un lieu de secours, qui permet de « se retrouver ». Troisièmement, ils entendent offrir, en sus de l'apprentissage, une relation privilégiée de l'enfant ou de l'adolescent avec un adulte que l'école n'a ni les moyens ni l'objectif de faire nouer. Quatrièmement, ces dispositifs permettent aussi à l'enfant ou à l'adolescent de prendre momentanément une distance vis-à-vis de ses parents, même s'il y est envoyé par eux ; il n'est pas sous leur regard, et n'est pas soumis à l'impatience parentale de voir réussir les enfants ; chacun peut, éventuellement, s'y rendre maître

de son propre engagement dans le travail scolaire... Tout en offrant aux élèves un « espace intermédiaire », le dispositif d'accompagnement est, aux yeux de leurs parents, un lieu protégé ; il n'est ni l'école ni la famille, mais il n'est ni la rue ni la bande difficilement contrôlable par les parents.

Avec une volonté de « prendre en compte le quartier »

Immergé dans le quartier, le dispositif d'accompagnement revendique sa différence d'avec une école encore trop perçue comme abritée derrière la « clôture scolaire ». Les animateurs du dispositif entendent prendre en compte la « réalité » du quartier, c'est-à-dire l'ensemble des problèmes sociaux et économiques que rencontrent ses habitants, et singulièrement les familles dont ils reçoivent les enfants (pauvreté, chômage, drogue, etc.), c'est-à-dire aussi la diversité des origines ethniques et culturelles, avec ce qu'elles entraînent dans le domaine des relations à l'autre, des rapports au savoir, etc. Cette intention n'a pas nécessairement une traduction dans les pratiques pédagogiques des animateurs, elle reste souvent à l'état de discours ordonnant et orientant l'action. Cependant, ils n'hésitent pas à considérer comme des « enfants », plutôt que comme des « élèves », ceux qui fréquentent le dispositif, enfants d'ailleurs perçus

comme victimes de « carences » — affectives, mais aussi culturelles — que l'intervention vise aussi à combler. De surcroît, l'accent est mis, de plus en plus souvent, sur la nécessité de prendre en compte la « globalité » de l'enfant, c'est-à-dire de ne pas compartimenter sa vie. De cette ampleur de vue, l'école, toute à sa mission d'instruire et de contrôler les apprentissages, est généralement incapable, entend-on dire volontiers.

Pour aider

En aidant les élèves de milieu populaire, souvent issus de l'immigration, les animateurs des actions d'accompagnement scolaire entendent faire œuvre de justice sociale : à des enfants ou à des adolescents peu soutenus chez eux, disposant de moins de moyens matériels que les autres, de moins de place à la maison, de moins d'atouts culturels, il est question d'offrir de quoi rétablir quelque peu les chances en leur faveur. Cette volonté se double, logiquement, de celle d'accueillir les élèves quels qu'ils soient leurs résultats scolaires et leur appétence apparente pour les apprentissages. À ceux dont l'école elle-même désespère, ne sachant plus comment les faire progresser ou seulement les intéresser, les dispositifs ouvrent leurs portes, parfois en joignant au geste des propos peu amènes sur l'école, « qui ne sait pas s'y prendre avec ces enfants ». Au sein du public recruté, on trouve donc à la fois des « bons » élèves que seules leurs conditions matérielles conduisent au dispositif d'accompagnement, et des élèves en grande difficulté d'apprentissage ou de comportement. Cette difficulté est parfois très explicitement, pour les enseignants, une raison d'orienter tel ou tel vers le dispositif. Autrement dit, le public visé est bien celui de l'école, puisque le dispositif est organisé pour soutenir les élèves dans leur scolarité, mais

avec une certaine attention portée aux élèves en péril. Les animateurs se donnent par là même un argument de lien avec les parents.

Grâce aux compétences des animateurs

Un certain nombre de dispositifs ont démarré, voire fonctionnent encore aujourd'hui, sous l'impulsion de travailleurs sociaux ou de membres d'associations que leurs compétences — en termes de connaissance profonde du quartier, ou d'animation culturelle — conduisaient plutôt à maintenir un certain écart entre le dispositif et l'école. Convaincus que les enfants et adolescents des quartiers défavorisés, et spécialement parmi eux ceux issus de familles migrantes, ont à la fois besoin de réussir à l'école (étant donné l'enjeu de la réussite scolaire en termes d'insertion sociale et professionnelle) et peu d'atouts culturels pour y parvenir, ils entendent user de leur compétence propre pour faire « autre chose » et « autrement » que l'école, opérer des détours cognitifs et introduire une relation plus personnelle, afin de mieux inscrire ces jeunes dans une perspective de réussite.

Une parenté croissante avec l'école

Avec le temps, ces caractéristiques de « position » se sont modifiées. Les dispositifs ont une parenté croissante avec l'école (au double sens de ce mot de « parenté » : « ressemblance » et « relations »), engendrée par deux mouvements.

— Les dispositifs ont été encouragés à collaborer de plus en plus avec l'école. Les financements sont en général liés, aujourd'hui, à l'existence d'un « partenariat » avec l'institution scolaire et à l'inscription du dispositif dans un ensemble d'offres d'accompagnement scolaire mises peu ou prou en cohérence à l'inté-

rieur d'une « zone d'éducation prioritaire ». De plus, la logique même du « suivi » des élèves reçus a conduit les animateurs à rechercher des échanges avec les enseignants de ces élèves. Bon gré ici, mal gré là — car le « partenariat » n'est jamais un long fleuve tranquille (Glasman et al., 1992b; Payet, 1991) —, des informations mutuelles sur les « besoins » ou les difficultés de tel élève sont fournies, des précisions sur le programme réalisé ou sur les manières de faire sont échangées, et parfois un animateur participe au conseil de classe. Il s'agit là d'une tendance à « l'institutionnalisation » des dispositifs de soutien, que leurs responsables semblent tout à la fois revendiquer et redouter. Ce mouvement se trouve renforcé par l'adoption de modalités de travail avec les enfants qui s'apparentent de plus en plus au modèle scolaire, et les dispositifs semblent prisonniers de la « forme scolaire » (Thin, 1994; Glasman, 1993a).

— Les responsables et les animateurs des dispositifs infléchissent leur action, ou leur façon d'intervenir, selon l'évolution même de la situation dans le quartier, ou ce qu'ils en perçoivent. La dégradation de la situation d'un certain nombre de quartiers, mais aussi, de manière plus large, l'évolution des thématiques et des orientations de l'aide sociale, ont conduit bon nombre de ces dispositifs à adopter des manières de faire, en direction des élèves et en direction des familles, de plus en plus similaires à celles de l'école.

En d'autres termes, les caractéristiques de « position » ne seraient pas (ne seraient plus ?) à même d'exercer des effets particuliers, d'être d'une efficience particulière dans les relations avec les familles, tout simplement parce que cette position est plus formellement que réellement une position distincte de celle de l'école. Plusieurs illustra-

tions de ce rapprochement peuvent être fournies.

L'émergence du contrat

Les politiques sociales adoptent, de plus en plus, une logique contractuelle plutôt que de se limiter à l'octroi automatique de droits (Donzelot, 1991). Le « revenu minimum d'insertion », en combinant revenu garanti par la collectivité et engagement personnel à l'insertion, pourrait en être l'illustration emblématique. Même l'institution scolaire est, dans des quartiers populaires, conduite à demander, sous forme écrite, un engagement à certains élèves qui lui posent des problèmes permanents mais qu'elle est bien contrainte, par l'obligation scolaire, de recevoir (Glasman, 1993b). Dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, le contrat émerge depuis le début des années 1990. En quoi consiste-t-il ? Ce n'est ni un simple contrat moral, ni un contrat oral ; il est formalisé par écrit.

En voici (en encadré) un exemple entre cent, provenant d'un dispositif mis en place dans l'agglomération stéphanoise, que nous appellerons « Aide scolaire », expression qui désigne à la fois le nom de l'association et le contenu du dispositif qu'elle organise. Nous reproduisons toutes les rubriques du contrat, qui ont chacune leur importance dans le propos ; seuls les mots en gras sont de nous.

Le contrat n'est pas négociable. L'élève — ou ses parents, ou lui en compagnie de ces derniers — doit signer un contrat avec les responsables du dispositif d'accompagnement : l'accueil est au prix de cette signature, par laquelle élève et parents s'engagent au respect des règles édictées. C'est de la sorte une sélection du public qui, clairement ou subrepticement, s'opère. La sanction du non-respect du contrat, c'est l'éviction : l'enfant n'est plus accepté dans les séances d'accompagnement, ses parents en sont informés ; et dans certains sites ils sont alertés et rappelés au res-

En-tête : Aide scolaire, et son adresse

Identification de l'élève : Nom, prénom, âge, adresse, numéro de téléphone, établissement, classe.

Engagement de l'élève : « Je m'engage à venir régulièrement, le ou les soir(s) que j'entoure :

Lundi de 17h30 à 19h, Mardi de 17h30 à 19h, Mercredi de 17h30 à 19h,
Jeudi de 17h30 à 19h, Vendredi de 17h30 à 19h.

Si je ne peux pas venir un soir, je m'engage à téléphoner à... (suivent deux noms avec un numéro de téléphone).

Si je m'absente 3 fois sans avoir prévenu, je ne pourrai plus revenir cette année. »

« *Signature du jeune* ».

Engagement de ses parents : « L'engagement ci-dessus de votre enfant implique aussi votre accord pour qu'il vienne à (L'association d'aide au travail). Les adultes accompagnateurs se tiennent à votre disposition pour vous rencontrer tout au long de l'année lorsque vous le désirez.

Votre enfant quittera (le dispositif) une fois son travail terminé. En dehors de ses heures de présence à (nom du dispositif), il n'est plus sous notre responsabilité. »

« *Signature des parents* ».

pect du contrat avant que la sanction ne tombe. Mais, affirment les responsables interrogés, il est très rare que le contrat ne soit pas respecté.

Dans les dispositifs péri-scolaires ou dans les établissements scolaires, la notion de « contrat » s'impose. Elle n'est sûrement pas propre aux quartiers populaires et à leurs établissements. On le trouve aussi dans les établissements plus favorisés². Cette pratique pourrait bien illustrer, dans un cadre plus large, ce que L. Roussel dit à propos de la famille contemporaine : on n'est plus aujourd'hui dans un monde d'institutions, mais dans un monde de pactes (Roussel, 1989 ; Dubet, 1991). Mais dans les quartiers populaires, cela se renforce par une nouvelle façon de gérer l'aide sociale, qui demande aux gens de s'engager. S'adressant à tous les élèves, ou demandé à certains élèves particulièrement repérés, le contrat prend aussi une forme et une appellation variables : « contrat de vie scolaire », « contrat d'assiduité » etc. Ce qui nous intéresse ici, c'est le parallélisme entre les pratiques de l'école et celles du dispositif d'accompagnement scolaire envers l'élève et sa famille.

À l'évidence, il n'y a pas homologie de position entre école et dispositifs d'accompagnement scolaire : face aux parents, leur poids n'est pas le même, l'enjeu de la fréquentation non plus ; l'obligation légale

d'accueillir ne concerne pas les dispositifs d'accompagnement ; et, au total, les contraintes institutionnelles qui, d'un côté, servent l'école, ne vont pas non plus sans l'entraver³. Cette distinction n'invalide pas le fait qu'entre les familles d'une part, et l'école ou les dispositifs d'accompagnement scolaire d'autre part, l'usage d'un « contrat » imposé est plus fréquent, pour pouvoir « fonctionner », et assurer jour après jour l'accueil des élèves, dans des conditions minimales d'efficacité et de sérénité pour adultes et élèves.

L'invitation aux familles à s'impliquer

L'implication des familles est de plus en plus considérée par les enseignants et les intervenants du « péri-scolaire » comme un ingrédient indispensable de la réussite scolaire⁴. « Les parents nous font confiance, dit ce responsable de soutien scolaire, mais ce n'est pas leur confiance qu'il nous faut, c'est leur investissement. Il y a un refus de participer, pour des raisons que je sais pas. Ce n'est pas une démission, on (les parents) regarde d'un œil bienveillant ce qui se passe, sans plus. » Ce n'est pas le lieu ici de critiquer les représentations des « familles » qui sont à la base de cette invitation à s'impliquer, ou de noter les ambiguïtés d'un tel mot

d'ordre (Glasman, 1992a, 1992b). Nous voulons seulement souligner que c'est aujourd'hui un thème très répandu, qui ordonne un certain nombre de pratiques et inspire la mise sur pied de dispositifs spécifiques⁵, et tenter d'en percevoir le sens. Dans les enquêtes ou les rencontres s'exprime très souvent la crainte de se substituer aux familles, d'en faire des assistées : « Le foyer laïque finit par faire une prise en charge complète des gens, comme dans les cités Michelin par exemple. Ça nous donne un pouvoir sur les gens. Quelle incidence ça a sur les gens, quelle incidence ont les restos du cœur, quel rapport ça introduit entre nous : travail, nourriture, loisirs, accompagnement scolaire, tout est proposé par nous » déplore la responsable d'un dispositif d'accompagnement scolaire dans la Drôme.

Une forme de cette implication est la signature d'un « contrat » avec l'école ou, surtout, avec les acteurs du soutien scolaire hors école. Ici, on l'a vu, les responsables demandent aux parents un contrat de régularité de l'enfant, ou un engagement à une rencontre régulière. Là ils doivent signer un contrat de suivi du travail à la maison ; c'est le cas dans les « Clubs coup de pouce », qui accueillent des enfants de cours préparatoire pour prolonger le travail de l'école par un contact quotidien avec la lecture ; un responsable local dit, dans des réunions rassemblant représentants de la municipalité et enseignants : « L'idée de contrat est bien passée. Si une famille ne veut pas qu'on aide son enfant, ou ne veut pas prendre un minimum d'engagement à l'envoyer régulièrement et à lui demander au retour ce qu'il y a fait, son enfant ne sera pas reçu dans le dispositif... On explique aux parents que les Coups de pouce ne sont obligatoires ni pour la municipalité ni pour les parents ou les enfants. L'idée de contrat est



donc essentielle». Tout se passe comme si, pour permettre à leurs enfants de bénéficier de l'accompagnement scolaire, ou pour avoir le droit d'être exigeants vis-à-vis de l'école, les parents devaient payer de leur personne, en s'impliquant, en participant, en signant un contrat. Le contrat écrit ne se trouve pas partout ; mais l'appel à l'implication familiale, lui, est bien constant et omniprésent aujourd'hui, tant dans les actions de soutien scolaire hors école qu'à l'intérieur de l'école dans les quartiers populaires. L'école qui doit aujourd'hui, avec des populations en situation difficile, gérer l'obligation scolaire, s'efforce de la rendre possible en « responsabilisant » élèves et parents que l'institution se sent dorénavant impuissante à contraindre.

À destination des populations en danger d'exclusion, cet appel à l'implication est aussi une invitation à se rapprocher, voire à se raccrocher à l'institution scolaire, à la fois parce qu'elle est centrale dans la société française et parce qu'elle est le passage obligé pour l'intégration sociale et professionnelle des enfants⁶. L'idée sous-jacente paraît être que le contrat crée le lien social ou permet de le reconstituer⁷. Même si c'est sous une forme peu formalisée ou informelle, l'implication demandée aux familles poursuit le même objectif.

Une représentation négative des familles

« Contrat », « implication des familles » : moins d'assistance et plus de « responsabilisation » (Donzelot, 1991). On entend ce thème dans la bouche des responsables des dispositifs d'accompagnement scolaire comme dans celle des enseignants. La représentation que les acteurs scolaires ou péri-scolaires se font de ces familles dont la responsabilisation est espérée,

attendue ou exigée est assez souvent négative. Celles-ci seraient « démissionnaires » de leurs tâches parentales, « sans implication dans l'école », les enfants seraient « carencés » sur le plan affectif (Glasman, 1992a, 1992b). Tout semble se passer comme si, à partir du moment où ils ont à s'affronter à la durée, c'est-à-dire au maintien, jour après jour, trimestre après trimestre, année après année, d'un dispositif d'aide aux élèves — dont il est impensable d'envisager la suppression dans le quartier —, les responsables et les animateurs donnaient moins de place à la singularité des familles et aux richesses dont elles sont porteuses qu'aux lourdeurs que l'école, pour sa part, ne cesse de déplorer : « désintérêt des parents », « absence des parents, ou décharge sur les grands frères ou grandes sœurs ».

Par ailleurs, cette représentation « défectorologique » des familles paraît bien être le discours commun, le seul discours commun, de l'institution scolaire et des dispositifs d'accompagnement scolaire ; tout se passe comme si cet accord sur les familles était le fonds commun sur lequel se construisait un « partenariat » (Glasman et al., 1992). Si le dispositif a pu se mettre en place et revendiquer longtemps une vision des familles différente de celle de l'école, il n'est pas sûr que cela perdure. Hormis quelques exceptions dignes d'être soulignées, on est bien là devant un système de représentations que des membres de différentes fractions des « classes moyennes » se font des familles populaires ; la nécessité de durer et la collaboration avec l'institution scolaire font refluer un discours positif sur les familles qui était plus le contrepied militant du discours de l'école que le produit de son analyse critique.

Le prix de la collaboration avec l'école

Les initiateurs de l'accompagnement scolaire dans un quartier ont souvent entamé leur démarche en se prévalant de leur proximité avec les habitants et de leur connaissance des « besoins » du public pour mettre des dispositifs en place et proposer une collaboration à l'école. Peu à peu, c'est de la collaboration avec l'école qu'ils ont pu se prévaloir auprès des habitants pour, en quelque sorte, légitimer leur offre d'accompagnement scolaire et lui donner du poids. Tous s'efforcent de préserver cette double légitimité. Mais la collaboration avec l'école a un prix en matière de relations avec les familles.

Un exemple le démontre. Dans une école, l'accompagnatrice scolaire, qui avait fini par être bien acceptée par les enseignants, a en fin d'année indiqué aux parents, d'origine maghrébine comme elle-même, qu'ils n'étaient pas tenus, aux termes des règlements scolaires français, de se conformer aux verdicts d'orientation prononcés par l'institution scolaire, et qu'ils étaient en droit de les refuser. Elle s'est par là rendue coupable, aux yeux des maîtres, d'une désolidarisation qui a rendu extrêmement délicate la poursuite de leur collaboration. Dans des quartiers où, effectivement, les conditions d'exercice sont difficiles, la collaboration semble supposer une solidarité quotidienne qui peut se traduire, face aux élèves ou aux familles, par une sorte de complicité ; malheur à celui qui contrevient, qui « vend la mèche ». Si les enseignants sont parfois satisfaits de trouver dans les accompagnateurs des « médiateurs », la médiation attendue va plus de l'école vers les familles qu'en sens inverse, et ne doit pas conduire à mettre l'école en cause.



Une remise en cause du rôle d'intermédiaire ?

Au fond, c'est la dynamique même de leur action, voire le succès de celle-ci — en termes de réponse à une « attente » ou à un « besoin » — qui mène bien des dispositifs à passer d'une position en quelque sorte à l'écart, à une position plus proche de celle de l'école. On peut alors se demander si, aujourd'hui, ces dispositifs peuvent raisonnablement espérer jouer un rôle d'intermédiaires entre des familles volontiers perçues comme déficitaires et démissionnaires et l'école dont ils ont adopté, de fait, bien des modalités de fonctionnement et de relations avec ces familles.

L'échange de prérogatives, le brouillage des rôles s'en trouvent plutôt aggravés. Ce qui conduit à

deux questions. Premièrement, si les dispositifs d'accompagnement scolaire entendent jouer un rôle d'intermédiaires entre familles et école, n'est-il pas nécessaire, (socio)logiquement parlant, qu'ils ne se confondent pas avec celle-ci et se tiennent vis-à-vis d'elle à une « bonne distance » ? Deuxièmement, si leur intervention dans l'activité scolaire des élèves semble, faute de cette « bonne distance », conduire fatalement à cette parenté de fonctionnement avec l'école, alors le maintien d'un rôle original auprès des parents n'est-il pas conditionné par un recul relatif vis-à-vis du scolaire et par un engagement dans d'autres contenus d'activités « éducatives » ? C'est en tout cas la question que semblent se poser aujourd'hui, dans bien des sites, les organisateurs de ces dispositifs d'accompagnement scolaire, qui voudraient pouvoir le transformer en accompagnement éducatif.

Dominique Glasman
Faculté Arts Communication
Pédagogie
Université Jean Monnet,
Saint-Étienne

Notes

¹ Il convient, une fois pour toutes, de rappeler que l'expression « familles populaires » est pratique mais trompeuse, notamment parce qu'elle gomme l'extrême disparité des familles qui sont ainsi désignées (Glasman, 1992a et 1992b). Nous ne l'utilisons donc ici que pour la commodité.

² Exemple : dans un lycée « bourgeois » de l'agglomération grenobloise, les deux associations de parents d'élèves ont mis en place un dispositif d'« entraide élèves » ; les élèves qui aident, comme ceux qui sont aidés (ainsi que les parents de ces derniers) signent un contrat d'assiduité et de régularité aux séances. Source : FCPE-PEEP, Bilan d'action « entraide élèves » Lycée du Grésivaudan. Année 1994-95.

³ La fréquentation de l'école est une chose, l'obéissance aux règles de comportement et

l'acceptation d'entrer dans un processus d'apprentissage en sont une autre ; dans certains contextes scolaires et urbains, l'obligation scolaire pèse autant aux enseignants, contraints d'accueillir les élèves, qu'à ces derniers, qui peuvent, eux, trouver bien des accommodements de vie dans le cadre de cette obligation. Les instances sont impuissantes à régler les problèmes de violence ou de troubles : « Le conseil de discipline ne résout rien du tout » dit un principal de collège ; et cela d'autant moins que les instances supérieures rectorales, soucieuses de faire respecter l'obligation scolaire, mettent parfois leur « veto » à une décision d'éviction que l'établissement s'était, après longue délibération interne, résolu à prendre.

⁴ Elle semble être aussi un élément important de reconnaissance du travail des enseignants et des acteurs des dispositifs de soutien scolaire. Au cours d'une formation récente organisée par le « Centre ressources enfance famille école » du département de la Drôme, il était demandé aux participants, tous responsables ou animateurs d'actions de soutien scolaire, de donner les raisons d'insatisfaction et de satisfaction dans le domaine des relations avec les familles : à la multiplicité et à la diversité des sources d'insatisfaction s'opposait, comme source de satisfaction essentielle, la reconnaissance de la part des parents des « clients » du soutien.

⁵ À titre indicatif, le Répertoire des actions éducatives dans les ZEP et les quartiers en développement social urbain (Ministère de l'Éducation nationale, janvier 1993) repère, sur 69 « Actions en direction des parents », 37 actions qui relèvent nettement de « l'implication des familles ».

⁶ Il se pourrait bien que, dans la même perspective, mais poussant plus loin, soit aussi en jeu l'imposition d'un modèle de division familiale des tâches. Dans tel collège de Saint-Étienne, les enseignants refusent de rencontrer les grands frères et grandes sœurs des élèves et réclament de voir les parents ; dans plusieurs sites de soutien scolaire, on déplore fortement l'absence des pères, et l'on tient à rencontrer les pères plutôt que les mères (voir aussi Dannequin, 1992).

⁷ Et cela d'autant plus que l'expérience sociale des exclus les conduit à prendre des distances avec les institutions... ce qui pourrait d'ailleurs expliquer la présentation du contrat comme relation entre des personnes, comme un engagement des acteurs en tant que personnes et non en tant que membres de leur institution d'appartenance.

Bibliographie

- DANNEQUIN, C. 1992. *L'Enfant, l'école et le quartier. Les actions locales d'entraide scolaire*. L'Harmattan.
- DONZELOT, J. 1991. « Le social du troisième type », dans *Face à l'exclusion*. Esprit.
- DUBET, F. 1991. *Les Lycéens*. Le Seuil
- DUBET, F. 1992. « Massification et justice scolaire : à propos d'un paradoxe », dans J. AFFICHARD et J.-B. de FOUCAULD, éd. *Justice sociale et inégalités*. Esprit
- DURU-BELLAT, M., et A. HENRIOT-VAN ZANTEN. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- GLASMAN, D. 1992a. « Parents ou familles, critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100, juillet-août-septembre.
- GLASMAN, D. 1992b. « Rapprocher les familles de l'école : mais pour quoi faire ? », dans *Actes de l'Université d'été : École et parents d'élèves en ZEP*. Publication du CEFISEM de Versailles
- GLASMAN, D. 1993a. « Une lecture du soutien scolaire hors école : soutien scolaire hors école et service public », *Société française*, 45.
- GLASMAN, D. 1993b. « Nouvelles pratiques scolaires et péri-scolaires de lutte contre l'exclusion », *Connexions*, 62.
- GLASMAN, D., et G. COLLONGES. 1994. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. CNDP.
- GLASMAN, D., et al. 1992a. *L'École hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. ESF.
- GLASMAN, D., et al. 1992b. *L'École réinventée ? Le partenariat dans les Z.E.P.* L'Harmattan.
- LANGOUET, G., et A. LÉGER. 1991. *Public ou privé ? Trajectoires et réussite scolaires*. Paris, Publidix/Éditions de l'espace européen.
- PAYET, J.-P. 1985. « L'insolence », *Annales de la recherche urbaine*, 27, juillet.
- PAYET, J.-P. 1989. « L'action éducative entre l'école et les familles », *Annales de la recherche urbaine*, 41, octobre.
- PAYET, J.-P. 1991. « La "double contrainte" du partenariat », *Migrants Formation*, 85, juin.
- PAYET, J.-P. 1992. *L'Espace scolaire et la construction des civilités*. Université de Lyon II, thèse de doctorat en sociologie.
- PAYET, J.-P. 1993. « Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue », *Migrants-Formation*, 92, mars.
- PAYET, J.-P. 1994. « L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles », *Migrants-Formation*, 99, décembre.
- ROUSSEL, L. 1989. *La Famille incertaine*. O. Jacob.
- THIN, D. 1994. « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », dans G. VINCENT et al., éd. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL.