

DEUXIÈME PARTIE

PRÉGNANCE ET RÉSISTANCES

Le terme prégnance a été adopté par la Gestalttheorie pour caractériser ce qui a été aussi appelé «bonne forme» : la forme est aussi bonne qu'elle peut l'être dans des conditions données («loi» de Wertheimer). On peut parler (en psychologie de la perception par exemple, mais aussi par extension dans d'autres domaines) d'une forme qui a plus de prégnance que d'autres, et qui tend par conséquent à s'imposer. Mais de tels concepts perdraient de leur intérêt si on les rabattait sur la description d'un jeu mécanique de forces. Non seulement une forme ne «s'impose» pas sans résistances, mais sa prégnance même n'est pas indépendante des significations dont elle est inséparable.

La prégnance de la forme scolaire peut être le fil conducteur des analyses que nous présentons ici. Leurs terrains sont divers, mais elles portent toutes sur l'extension de la forme scolaire, les conséquences qui en résultent, les résistances qu'elle rencontre.

TRAVAIL SOCIAL ET TRAVAIL PÉDAGOGIQUE UNE MISE EN CAUSE PARADOXALE DE L'ÉCOLE

DANIEL THIN *

La « lutte contre l'échec scolaire » dans les zones dites défavorisées, c'est-à-dire pour l'essentiel dans les banlieues et les quartiers ouvriers de nos villes, mobilise des forces et des groupes d'agents extérieurs à l'école, au premier rang desquels les travailleurs sociaux. L'intervention de ces agents dans un domaine jusque-là réservé aux enseignants participe d'une situation nouvelle dans laquelle la scolarisation ne serait plus l'affaire de la seule institution scolaire, les frontières entre l'école et ce qui l'entoure seraient moins nettes, moins marquées, l'autorité pédagogique des enseignants ne serait plus sans partage, situation qui permet de s'interroger sur la pérennité de la forme scolaire. A partir de recherches réalisées dans la région lyonnaise¹, il apparaît que le développement de ces actions à la périphérie de l'école (« activités péri-scolaires », « soutien scolaire », « aide aux devoirs », etc.) peut être analysé de façon non paradoxale (ou paradoxale seulement en apparence) à la fois comme le développement du mode scolaire de socialisation et l'extension de la forme scolaire², et comme une mise en cause du monopole pédagogique de l'institution scolaire et des enseignants³.

* ATER à l'Université Lumière Lyon 2

1. A. HENRIOT-VAN ZANTEN, D. THIN, G. VINCENT, *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Rapport pour le Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, Groupe de Recherche sur la Socialisation, CNRS-Université Lumière Lyon 2, décembre 1992, 172 p.
2. Sur la forme scolaire et le mode scolaire de socialisation, voir G. VINCENT, *L'Ecole primaire française*, Lyon, P.U.L., 1980 ; B. LAHIRE, *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'échec scolaire à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 1990 ; G. VINCENT, B. LAHIRE et D. THIN, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », en première partie du présent ouvrage.
3. Les éléments produits par d'autres recherches confortent à nos yeux la validité de cette hypothèse, même lorsque les auteurs ont travaillé dans des perspectives différentes. Cf. F. BONVIN, *Les Cycles d'animation péri-scolaire*, Paris, FORS, décembre

I – DES ACTIONS PÉRI-SCOLAIRES SOUMISES À LA LOGIQUE SCOLAIRE

Il faut d'abord situer l'origine de ces actions dans le contexte général des transformations du travail social et de ses rapports avec l'école. Du côté de l'animation, la crise du « socio-culturel » a contraint un grand nombre d'animateurs à s'orienter vers des activités à caractère plus « social »⁴ et à chercher à conquérir ou reconquérir des publics qui leur échappaient. Les préoccupations scolaires des familles, enfants et parents, dans les quartiers populaires ont fourni pour une part l'occasion et le moyen de ces réorientations professionnelles. Plus globalement, l'émergence de l'« échec scolaire » comme problème social⁵ associé, souvent comme une des causes, à de nombreux autres problèmes sociaux (« délinquance », « illettrisme », « intégration », « chômage », etc.)⁶, l'intérêt porté à la lutte contre l'« échec scolaire » par plusieurs institutions dont le travail social dépend, le poids de l'école et de la scolarisation grandissant dans notre formation sociale, ont sans doute incité les travailleurs sociaux à dépasser partiellement leur défiance traditionnelle à l'égard de l'école et des savoirs scolaires, défiance liée à l'histoire du travail social comme aux trajectoires scolaires et sociales de nombreux travailleurs sociaux⁷, à l'écart entre leur héritage culturel et leur capital scolaire⁸.

La prise en compte des questions scolaires est devenue quasi obligatoire pour qui veut agir dans les quartiers populaires. Elle permet à la fois de répondre aux inquiétudes des familles concer-

1983 ; D. GLASMAN *et al.*, *Le Soutien scolaire hors l'école*, Rapport pour le Commissariat général au plan, novembre 1989, Centre de Recherche en Education, Université Jean-Monnet, Saint-Etienne ; C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*, Paris, L'Harmattan, 1992.

4. Voir J. ION, « La fin du socio-culturel ? », *Les Cahiers de l'animation*, n° 56, 1986.
5. Sur l'émergence de l'« échec scolaire » comme problème social, voir V. ISAMBERT-JAMATI, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », dans E. PLAISANCE (dir.), *L'Echec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985 et B. CHARLOT, *L'Ecole en mutation*, Paris, Payot, 1987.
6. Voir par exemple A.-M. CHARTIER et J. HEBRARD, « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », dans J.-M. BESSE, M.-M. DE GAULMYN, D. GINET, B. LAHIRE (dir.), *L'Illettrisme en questions*, Lyon, P.U.L., 1992.
7. Voir sur cette question J. VERDES-LEROUX, *Le Travail social*, Minuit, 1978 ; J. ION et J.-P. TRICART, *Les Travailleurs sociaux*, La découverte, 1984.
8. « Ainsi par exemple, on comprend mieux la dénonciation de la routine scolaire qui est au principe de la plupart des innovations des nouveaux intermédiaires culturels (animateurs, éducateurs, etc.) si l'on sait que la petite bourgeoisie établie dispose d'un capital scolaire relativement important pour un héritage culturel relativement faible tandis que la petite bourgeoisie nouvelle (dont les artistes représentent la limite) a un fort héritage culturel pour un capital scolaire relativement faible. » (P. BOURDIEU, *La Distinction*, Minuit, 1979, p. 100).

nant la scolarité de leurs enfants et de viser des objectifs plus globaux : *«La création de cette activité permet d'apporter une réponse immédiate à des parents et une réponse préventive à l'échec scolaire», la délinquance, l'échec social»,* écrivaient les responsables d'un centre social à propos d'une action dite de «soutien scolaire». Dans leurs propos, les animateurs de ces activités insistent sur le fait que leur travail ne se borne pas à apporter une aide sur le plan scolaire mais qu'il a une dimension éducative beaucoup plus large. A la limite, comme le dit une animatrice : *«Le soutien scolaire, les devoirs, tout ça, c'est, c'est un peu un prétexte pour travailler avec les gamins, pour aller plus loin avec eux».* Au delà de l'aide à la scolarité et à travers elle, il y a un projet plus fort qui est d'agir sur la socialisation des enfants et des adolescents en leur inculquant des règles de vie, en leur apportant la «communication», l'«affection», la «stabilité», etc., (la liste est longue des «carences» évoquées par les travailleurs sociaux) dont ils manqueraient. Comme l'écrit Dominique Glasman : *«Le soutien scolaire traite en fait d'autres problèmes que les seuls problèmes scolaires, ou plutôt, il traite, sous les espèces de l'échec scolaire, l'inadaptation sociale dont ce dernier est à la fois le signe et la promesse».*

L'objectif des actions de «soutien scolaire» ne se limite donc pas à la seule amélioration des scolarités. Il s'inscrit dans un projet plus vaste de traitement des divers problèmes sociaux que l'on associe d'ordinaire aux populations ouvrières les plus démunies, et qui relèvent des fonctions traditionnelles du travail social. Il reste que pour nombre de travailleurs sociaux le traitement, et surtout la prévention de ces problèmes, passent aujourd'hui par une action sur la scolarisation. Ainsi, la trentaine d'activités péri-scolaires de l'agglomération lyonnaise que nous avons été amené à connaître, ont toutes pour objectif premier d'agir sur la scolarité des enfants, sur leur rapport à l'école, et souvent de transformer les pratiques parentales vis-à-vis de la scolarité ; la plupart mettent en œuvre au moins une activité d'action directe sur la scolarité : «aide aux devoirs», «soutien scolaire», «cours particuliers», «aide à la lecture»..., ou «atelier langage» se donnant pour but de favoriser l'apprentissage du français scolaire en maternelle ou en primaire.

L'importance accordée aux questions scolaires a des conséquences manifestes sur les modalités des activités péri-scolaires. Les recherches réalisées montrent que, tout en tenant souvent un discours de dénigrement de l'institution scolaire et des méthodes pédagogiques des enseignants, les travailleurs sociaux et les mili-

9. D. GLASMAN et al., *Le Soutien scolaire...*, op. cit., p. 20.

tants associatifs engagés dans la lutte contre l'«échec scolaire» tendent à se soumettre à la logique de l'école et à reproduire dans leurs actions les caractéristiques de la forme scolaire. Dans la réalité quotidienne des activités péri-scolaires, l'influence directe ou indirecte de l'école ne cesse de se faire sentir et aboutit pour une part à une dépendance vis-à-vis de l'école.

Ainsi, le recrutement des enfants participant aux activités péri-scolaires est fortement tributaire des classements opérés par et dans l'école. Une fraction d'entre eux est directement désignée ou signalée par les enseignants eux-mêmes ou en accord avec eux, le reste du recrutement se faisant par le «bouche à oreille», l'information auprès des parents et dans les établissements scolaires. Dans tous les cas, les enfants sont choisis sur la base de leurs difficultés scolaires évaluées à travers leurs résultats scolaires et leur comportement vis-à-vis de la scolarité : élèves ayant redoublé, élèves ayant de mauvaises notes, élèves n'effectuant pas leurs devoirs et n'apprenant pas les leçons, etc. Les enfants n'ayant pas de difficultés scolaires aiguës ou particulières sont en principe exclus des activités d'aide à la scolarité mais la réalité montre que quelques «bons» élèves participent à l'«aide aux devoirs» ou au «soutien scolaire». Des enfants ayant des problèmes particulièrement graves dans leur scolarité ou posant des problèmes de comportement et de discipline peuvent également être écartés, les travailleurs sociaux considérant soit qu'ils ne peuvent rien pour eux au regard de l'étendue de leurs difficultés scolaires, soit que le fonctionnement de leurs activités ne peut s'accommoder de comportements ou de pratiques ne respectant pas les règles du jeu nécessaires à la bonne marche des activités. Certains enfants s'excluent d'eux-mêmes, manifestant leur rejet de tout ce qui rappelle l'école : le travail scolaire mais aussi les règles de fonctionnement des activités péri-scolaires qui leur paraissent trop astreignantes. En fait, pour que les actions d'aide à la scolarité puissent agir, elles ne doivent s'adresser qu'à des enfants, certes en difficulté à l'école, mais qui ne sont pas totalement réfractaires au travail et à la discipline scolaires. A l'instar de l'école elle-même et parce qu'elles reproduisent une partie des exigences scolaires, elles ne peuvent s'accommoder facilement d'enfants par trop «a-scolaires» ou en «rupture totale avec le système scolaire»¹⁰ ou «pour qui l'école n'a guère de sens»¹¹.

L'objectif même de participation à la «lutte contre l'échec scolaire» conduit les travailleurs sociaux à répéter plus ou moins

10. C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier...*, op. cit., p. 178.

11. B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

directement des pratiques pédagogiques scolaires ou plus exactement à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques caractéristiques de la forme scolaire. Ceci est particulièrement patent lorsque l'on observe les activités d'aide directe à la scolarité (« aide aux devoirs », « soutien scolaire », « aide à la lecture »...). Reprenant des pédagogies et des modes d'organisation que l'on trouve dans de nombreuses écoles, les animateurs des activités péri-scolaires sont amenés à instaurer des règles de fonctionnement souvent plus souples que celles de l'école mais qui sont au fond de même nature.

Parmi ces règles, figure l'obligation d'assiduité et de ponctualité. Les enfants sont volontaires, c'est un principe commun aux diverses actions, mais ils s'engagent à venir régulièrement et à l'heure. Cette exigence est justifiée par le souci d'efficacité, une participation continue étant une des conditions de l'amélioration des résultats scolaires. Elle l'est aussi par le manque de places disponibles dans les groupes d'aide à la scolarité. Elle a sans doute surtout une fonction socialisatrice et vise à donner des habitudes de régularité et de persévérance, « qualités » que l'école valorise et cherche à inculquer.

De la même manière, au cours des séances, un minimum de calme et d'organisation est requis. La discipline des animateurs est souvent plus souple que celle des enseignants (d'où les reproches de laxisme que ces derniers leur adressent parfois) mais ils sont cependant conduits à demander aux enfants de limiter leurs déplacements, de ne pas crier, de ne pas parler tous en même temps, de ne pas déranger leurs camarades dans leur travail, de se tenir à leur travail pendant toute la séance, etc., demandes qui sont autant d'incitations au respect des règles et à la maîtrise de soi.

Concernant la réalisation des devoirs et l'apprentissage des leçons, les animateurs contrôlent le travail à faire et son accomplissement effectif, surtout pour les enfants les plus suspects de désinvestissement scolaire et de tricheries ; ils corrigent les enfants lorsqu'ils se trompent, insistent pour que le travail ne soit pas bâclé mais soigné, font réciter les leçons, expliquent ce qui ne semble pas compris... Quand l'« aide aux devoirs » est suivie d'une séquence « animation », ce qui est fréquemment le cas, il est exigé des enfants qu'ils terminent leçons et devoirs avant de passer à cette nouvelle activité. Les animateurs exercent ainsi une véritable fonction d'encadrement pédagogique et tentent d'aider les enfants à répondre aux attentes des enseignants qui souhaitent que le travail scolaire soit correctement effectué.

Dans une situation moins contraignante que celle des enseignants à l'école, parce que les travailleurs sociaux n'ont en charge ni l'évaluation des résultats scolaires ni la réalisation d'un programme, les activités péri-scolaires prolongent et reproduisent les exigences scolaires.

Par ailleurs, les activités d'animation apparemment moins dominées par la raison scolaire ont néanmoins pour finalité l'inculcation de dispositions exigées par la scolarisation et sont traversées par la forme scolaire dans leur mise en œuvre. A travers des activités plus ou moins ludiques, ce qui est recherché c'est l'acquisition de savoir-faire utiles à l'école : méthode, organisation, raisonnement «logique» mais aussi goût de l'effort, de la persévérance... On trouve ainsi des jeux éducatifs qui font appel à la maîtrise de règles, à la réflexion «logique», au maniement des mots (dames, échecs, mots croisés, scrabble, puzzles...), des constructions collectives (scrabble géant, arbre à mots...), des activités d'expression corporelle visant à transformer le rapport à l'espace qui serait défectueux chez ces enfants, des activités d'expression verbale qui permettent de travailler le langage, etc.

La production d'un projet d'animation collective est pensée dans ses implications éducatives : *«Nous voudrions que les enfants comprennent qu'une activité quelle qu'elle soit n'est pas seulement un temps précis mais demande également une préparation, une organisation, une gestion financière, temporelle, spatiale, et des autorisations»* écrivent les responsables de la création d'un spectacle de cirque avec les enfants. De la sorte, préparer un spectacle, c'est surtout donner des méthodes de travail, apprendre à persévérer, à gérer son temps, effectuer des calculs à travers la production et la gestion d'un budget...

On souligne enfin l'insistance sur le lire et l'écrire dans les activités d'animation : un espace et un temps sont souvent réservés à la lecture, les actions déjà citées (scrabble, arbre à mots, mots croisés) permettent la manipulation de mots, l'animation autour de contes est encore une introduction à la lecture, l'expression des enfants est assez souvent l'occasion de productions écrites.

L'animation, souvent présentée comme «non scolaire» par les travailleurs sociaux, est en fait étroitement associée aux objectifs d'action sur la scolarité. Comme l'écrit C. Dannequin, «il s'agit d'abord de se situer en prolongement du travail scolaire»¹². Par le biais d'activités attractives, on s'efforce de modifier le rapport qu'ont les enfants avec les savoirs et les contraintes qu'ils rencontrent à l'école : en apprenant à maîtriser et à respecter les

12. C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier...*, op. cit., p. 73.

règles d'un jeu, l'enfant doit mieux s'y retrouver dans les nombreuses règles organisant les savoirs scolaires (grammaire, mathématiques...) mais aussi davantage respecter les règles organisant l'espace scolaire (et social) ; en s'investissant dans un projet à moyen terme (spectacle, exposition, reportage...), il doit acquérir organisation et constance ; à travers les différentes activités, il doit développer et canaliser son attention... On est proche ici de ce qu'écrit G. Vincent au sujet de l'école après qu'elle se soit affranchie des méthodes les plus dirigistes de ses origines : « Fixer une intelligence vagabondant selon son désir : voici donc ce que doit d'abord faire l'école. Mais elle ne le fera plus en supprimant tout plaisir : il faut, au début du moins, rendre l'étude attrayante, quitte à amener progressivement l'élève à accepter l'effort que demande tout travail »¹³. Dans ce sens, les activités péri-scolaires apparaissent comme un complément à l'action de l'école.

La question de l'évaluation des activités péri-scolaires est d'ailleurs abordée dans ces termes. Question récurrente, elle se pose au fond surtout parce que ces actions s'affirment comme des réponses à l'« échec scolaire » et à ses conséquences. Rarement réalisée en pratique, ou de façon fort imprécise, l'évaluation repose finalement sur l'appréciation des effets sur la scolarisation, à partir des critères de comportement et de résultats scolaires. A propos de ces derniers (qui tiennent le plus à cœur aux enfants et à leurs parents), l'ensemble des protagonistes, chercheurs compris¹⁴, s'accordent pour juger qu'ils ne connaissent pas de transformations spectaculaires. Seuls les résultats de quelques élèves rencontrant des difficultés passagères semblent légèrement s'améliorer alors que l'on n'observe pas de progrès significatifs des élèves en échec caractérisé. L'effet positif le plus souvent cité est celui d'un changement des comportements d'une partie des enfants vis-à-vis de l'école : absentéisme en recul, élèves plus attentifs, diminution de l'agressivité, travail scolaire fait régulièrement, « problèmes de discipline » en régression, « goût de l'effort retrouvé »... L'ensemble des changements évoqués est souvent résumé dans une formule : « meilleure socialisation » qui signifie en fait meilleure adaptation aux règles de l'école.

Des actions en direction des parents sont souvent envisagées par les travailleurs sociaux dans le cadre des actions d'aide à la scolarité¹⁵. A travers elles, ils cherchent à transformer les pra-

13. G. VINCENT, *L'Ecole primaire...*, op. cit., p. 98.

14. Cf. aussi bien F. BONVIN, *Les Cycles d'animation...*, op. cit. ; C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier...*, op. cit. ; D. GLASMAN, *Le Soutien scolaire...*, op. cit.

15. Soulignons que l'objectif d'action en direction des parents est presque toujours affirmé mais plus rarement et assez difficilement mis en œuvre.

tiques socialisatrices familiales afin qu'elles soient conformes aux attentes des enseignants et qu'elles se rapprochent des pratiques éducatives valorisées, prônées à l'école et dans les milieux éducatifs professionnels. Les actions menées dans ce sens visent par exemple :

- à obtenir la collaboration des parents avec l'école et les enseignants, par leur participation aux réunions ou par des rencontres plus fréquentes avec les enseignants ;

- à transformer le mode de communication dans la famille pour qu'il devienne un mode de communication éducatif, c'est-à-dire pour que les discussions soient éducatives, abordent les questions de la scolarité comme l'ensemble des questions posées à et par l'enfant sur un mode réflexif ;

- à introduire des règles de vie jugées indispensables pour la scolarisation et le développement harmonieux des enfants : temps de sommeil suffisant, vie calme et régulière, alimentation dite équilibrée...

- à obtenir la séparation des activités éducatives des autres activités familiales : éteindre la télévision pendant les devoirs, prendre un moment, arrêter les occupations courantes pour s'occuper des enfants et notamment de leur scolarité...

L'objectif fondamental concernant les familles est de parvenir à en faire des familles éducatives, c'est-à-dire des familles qui constituent l'enfant comme un être à part sur qui doit s'exercer une action spécifique, distincte des activités ordinaires des adultes et surtout favorable à la scolarisation. En d'autres termes, le but est de transformer leur mode de socialisation pour qu'il se rapproche du mode scolaire de socialisation.

On le voit, que ce soit par l'action directe sur les enfants ou en passant par les parents, les activités péri-scolaires participent d'une tentative de transformation d'enfants peu préparés et peu réceptifs aux normes et exigences scolaires en enfants dotés des dispositions que l'école requiert, c'est-à-dire en enfants scolarisables ou autrement dit en élèves.

En élevant les problèmes scolaires au rang de leurs préoccupations essentielles, les travailleurs sociaux contribuent à la consécration de la scolarisation, à la reconnaissance de son importance comme moment incontournable de socialisation dans notre formation sociale. En participant à une multiplication des activités à visée d'abord éducative, encadrées, organisées, coupées des activités sociales ordinaires des familles et à une réduction du temps libre, en reprenant dans leurs propres activités avec les enfants (et pour une part avec les parents) de nombreux

éléments de la forme scolaire, les travailleurs sociaux contribuent sans doute à son extension et à l'élargissement de la scolarisation hors des murs de l'école.

Ajoutons que la plupart des intervenants dans les actions d'aide à la scolarité ont (nécessairement) un niveau scolaire assez élevé et qu'ils ont donc été longuement socialisés à travers la scolarisation : étudiants bénévoles ou employés comme vacataires, travailleurs sociaux ayant pour l'essentiel suivi des études supérieures au baccalauréat et parmi eux un nombre non négligeable ayant eu des velléités d'enseignement (ou ayant été enseignant) qui trouvent dans le « soutien scolaire » la possibilité d'agir sur la scolarisation avec une plus grande liberté pédagogique que dans l'institution scolaire. Ces caractéristiques expliquent sans doute, pour partie, à la fois la reprise au fond des éléments essentiels de la forme scolaire et la possible continuité pédagogique entre l'école et les activités péri-scolaires, et à la fois la volonté affichée des travailleurs sociaux de se démarquer des pratiques pédagogiques des enseignants. La question de l'autonomie des travailleurs sociaux dans leur démarche éducative et des différences avec les pratiques enseignantes est ici soulevée. Malgré la fréquente présentation du « modèle scolaire » comme repoussoir pour expliquer leurs options pédagogiques, les travailleurs sociaux vivent une contradiction entre l'affirmation et les tentatives de maintien d'une autonomie et d'une démarche propre (méthodes, public, objectifs) d'une part, et d'autre part, l'objectif de participation à la lutte contre l'« échec scolaire » qui les conduit à reconnaître l'autorité des enseignants sur cette question, à aligner partiellement leurs pratiques sur celles des enseignants et à soumettre leurs actions à la logique scolaire. Bien sûr, il existe des différences entre les activités péri-scolaires et les activités à l'intérieur de l'école, entre les rapports qu'entretiennent les animateurs avec les enfants et ceux des enseignants avec leurs élèves : les travailleurs sociaux n'ont pas à évaluer formellement les résultats des apprentissages des enfants, ils n'ont pas la charge quotidienne d'une classe avec ce que cela implique comme nombre d'enfants, comme préoccupations pédagogiques mais aussi administratives, disciplinaires, ils peuvent plus facilement individualiser les relations dans des petits groupes d'enfants, ils ne sont pas tenus par un programme et peuvent ainsi davantage proposer des formes ludiques d'activités éducatives, s'y arrêter longuement, laisser les enfants faire leurs propres expériences, ils n'ont pas la même formation, ils ont des savoir-faire propres, etc. Notons toutefois que les différences ne sont pas toujours aussi grandes que les travailleurs sociaux l'affirment quand on com-

pare leurs pratiques avec celles des enseignants qui se veulent « novateurs » et qui n'hésitent pas à utiliser jeux, sorties, etc., pour atteindre leurs objectifs pédagogiques.

Plus profondément, il nous semble que les différences entre les activités péri-scolaires et les activités de l'école relèvent de « variations pédagogiques secondaires »¹⁶ (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées) et que ce qui les unit c'est qu'elles sont les unes et les autres (les secondes sans doute plus que les premières) informées, tramées par la forme scolaire.

II — ENTRE TRAVAILLEURS SOCIAUX ET ENSEIGNANTS : UNE SITUATION DE CONCURRENCE¹⁷

D'un autre côté, l'irruption des travailleurs sociaux sur la scène scolaire tend à bousculer l'ordre des choses qui assurait jusqu'à là le monopole pédagogique des enseignants. Leur action se fonde sur l'idée que « l'école ne se suffit pas à elle-même pour sa propre action »¹⁸ ou qu'elle échoue à scolariser les enfants des milieux populaires les plus éloignés de l'univers scolaire. Elle tend ainsi à mettre en cause les enseignants et leurs manières de faire, tout en empiétant sur un territoire qui leur était historiquement réservé. Cette situation peut être analysée en termes de concurrence entre les enseignants et les travailleurs sociaux, concurrence dont l'enjeu est la reconnaissance de la compétence et de la légitimité des différents protagonistes à participer à la réduction de l'« échec scolaire » et, plus largement, à imposer le mode scolaire de socialisation aux membres des classes populaires les plus réfractaires à celui-ci.

Tout d'abord, il est clair que l'existence et le développement de ces actions suscitent dès le départ au moins des inquiétudes chez les enseignants. Les débats difficiles et tendus auxquels nous avons assisté à plusieurs reprises lors de rencontres entre enseignants et animateurs en témoignent. Certains enseignants et directeurs d'école manifestaient une opposition ferme à toute intervention de travailleurs sociaux dans la scolarité des enfants,

16. Comme l'écrit C. Maroy à propos des « formations postsecondaires ». Cf. C. MAROY, « La formation postsecondaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire ? », dans ce même ouvrage.

17. On retrouvera ici une partie des analyses que nous avons développées dans « Enseignants et travailleurs sociaux dans la lutte contre l'échec scolaire », Concurrences et convergences, dans Y. GRAFMEYER (ed), *Milieux et liens sociaux*, Lyon, PPSH Rhône-Alpes, 1993.

18. D. GLASMAN et al., *Le Soutien scolaire...*, op. cit., p. 8.

estimant que celle-ci relevait de leur seule compétence. Les moins défavorables s'interrogeaient sur les limites des interventions respectives des travailleurs sociaux et des enseignants. Ce qui apparaît c'est que ces actions de lutte contre l'«échec scolaire», par leur seule existence, agissent comme révélateurs des difficultés rencontrées par les enseignants dans les quartiers populaires. S'il est nécessaire d'organiser une aide aux élèves en dehors de l'école, si d'autres que les agents traditionnellement et officiellement chargés de la scolarité s'en occupent et surtout s'ils obtiennent des résultats, cela peut signifier que les enseignants ne réussissent pas complètement dans leur tâche. Ceci est bien exprimé par un instituteur ne manifestant pourtant pas une grande hostilité à l'égard de l'action engagée par les travailleurs sociaux : *«Si vraiment ils y arrivent avec ces enfants-là, si vraiment euh l'enfant fait des progrès ça veut dire que nous euh faut qu'on se remette en question, hein qu'on est nuls, je veux dire qu'on est nuls !»*. Cette perception des choses participe sans doute à la production d'une résistance et d'une méfiance des enseignants, méfiance tout à fait ressentie par les travailleurs sociaux.

De plus, l'insistance des travailleurs sociaux et autres animateurs à souligner qu'ils tissent des liens favorables avec les enfants en difficulté à l'école, ou en rupture avec l'école et la scolarisation, parce qu'ils «ne sont pas en situation de juger les enfants», parce qu'ils ont «une attitude valorisante vis-à-vis d'eux», parce qu'ils «ne font pas que du scolaire avec eux»¹⁹ mais leur proposent des «activités ludiques et créatrices», parce qu'ils les connaissent dans leur vie de quartier... n'est pas sans effet sur les enseignants. Elle leur renvoie, sans le dire, par un jeu d'opposition, une image négative de leurs pratiques pédagogiques et de leurs rapports avec les élèves.

D'une certaine manière, l'école est mise en cause et les enseignants se sentent contestés. Aujourd'hui, on leur signifie en quelque sorte qu'ils ne peuvent à eux seuls résoudre les problèmes sociaux liés à l'école et à l'éducation, qu'ils doivent accepter que d'autres viennent compléter leur action pédagogique ou même compenser les manques de cette action. C'est une mise en question douloureuse pour nombre d'entre eux, particulièrement ceux qui exercent dans les quartiers populaires réputés difficiles scolairement.

Cette situation conduit les enseignants à poser le problème de la compétence des uns et des autres à traiter des questions sco-

19. Ce genre de discours renvoie, pour une bonne part, au propre rapport des travailleurs sociaux à leur scolarité, rapport souvent difficile, toujours critique comme le montrent les propos tenus sur leur trajectoire scolaire personnelle au cours des entretiens.

lares. Pour eux l'action scolaire relève de leur compétence pédagogique produite et attestée par leur formation et leur expérience : *« C'est pas la peine de faire des stages, d'aller aux conférences pédagogiques, de, de d'avoir fait l'E.N. (école normale) et tout ça, si n'importe qui, enfin pas n'importe qui, mais bon si, si des étudiants, des bénévoles ou même des animateurs peuvent faire ce travail »* (institutrice). Les enseignants soulignent que l'on ne peut pas s'improviser pédagogue, qu'il existe des étapes dans les apprentissages à connaître et à respecter, qu'une méthode inadaptée à l'enfant ou contradictoire avec celle du maître peut avoir des conséquences néfastes, etc. Ils ne manquent pas de relever les cas d'erreurs, de mauvaises explications ou de mal-adresses pédagogiques causées selon eux par l'inexpérience ou le manque de formation des animateurs des actions d'aide à la scolarité.

Le débat se cristallise particulièrement autour de l'intitulé même des actions péri-scolaires, le terme « soutien scolaire » souvent employé dans un premier temps provoquant de vives réactions des différents agents de l'Education nationale. Le terme « soutien scolaire » positionne les travailleurs sociaux directement sur le terrain de l'école, dans le champ de compétence des enseignants, le « soutien scolaire » étant censé être réalisé par ceux-ci. En revanche, l'intitulé « aide aux devoirs » est beaucoup mieux accepté parce qu'il ne renvoie pas à une défaillance de l'action pédagogique des enseignants mais plutôt à une carence des familles, les parents n'assurant pas ou ne pouvant assurer le suivi des devoirs et des leçons. Les travailleurs sociaux ont ainsi été amenés à adopter de nouveaux noms (« aide aux devoirs », « activités éducatives péri-scolaires »...) en poursuivant pour l'essentiel des actions de même nature.

Les activités péri-scolaires sont parfois vécues par les enseignants sur le mode de la concurrence avec l'école au plan matériel. D'une part, l'« aide aux devoirs » ou le « soutien scolaire » se juxtaposent souvent avec les études surveillées de l'école primaire, menaçant ainsi une source de revenus complémentaires des instituteurs. D'autre part, un certain nombre d'enseignants, estimant que les problèmes de l'école sont en grande partie dus au manque de moyens, considèrent que l'argent investi pour aider les enfants en dehors de l'école trouverait un usage plus approprié à l'intérieur de celle-ci. Enfin, au moment où les différentes opérations de réhabilitation des quartiers permettent d'obtenir des crédits pour des actions éducatives, la rivalité se développe quelquefois aussi sur ce terrain-là.

Conjointement aux débats sur ce qui relève de la compétence de chacun et sur les moyens attribués aux uns et aux autres, les difficultés dans les relations entre enseignants et travailleurs sociaux sont aussi liées à des modes de fonctionnement professionnel différents. Les travailleurs sociaux reprochent fréquemment aux enseignants leur manque de disponibilité, leur rigidité ou les lourdeurs bureaucratiques de leur administration : *« Ouh là, là, toutes ces règles, toute cette lourdeur administrative de l'Education nationale. Et puis c'est les programmes, les échéances, les orientations, les trucs comme ça, nous on n'a pas tout ça... »* (animatrice). De leur côté, les enseignants reprochent aux travailleurs sociaux, aux animateurs socio-culturels en particulier, le flou des pratiques, le manque de rigueur, l'absence de suivi du travail dans le temps, l'instabilité... Un directeur d'école énumère ainsi la liste des problèmes qu'il aurait rencontrés dans le travail avec les animateurs : *« Manque de professionnalisme, manque d'assiduité, pas de ponctualité, pas de fermeté avec les jeunes, du laxisme, pas d'esprit laïque »*. Il ne s'agit pas ici de reprendre à notre compte ces propos mais de relever l'existence de logiques professionnelles, de rapports au métier, de manières d'être différentes, produits sans doute de l'histoire respective des institutions du travail social et de l'institution scolaire ainsi que des trajectoires sociales des travailleurs sociaux et des enseignants. On peut de plus penser que les critiques et attaques des uns contre les autres participent de discours de dénigrement permettant de faire valoir ses propres qualités par opposition aux défauts énoncés.

L'apparition des actions de « soutien scolaire » à la périphérie de l'école a donc créé des rapports faits de défiance et de concurrence entre travailleurs sociaux et enseignants, et a été perçue par ces derniers comme une intrusion dans un domaine jusque-là réservé. Cependant, les demandes maintes fois réitérées des travailleurs sociaux, les pressions institutionnelles favorables à l'articulation entre le « scolaire » et le « péri-scolaire », la persistance ou l'aggravation des difficultés de l'école dans les quartiers populaires, incitent une partie des enseignants à dépasser leurs réticences et à établir des liens avec les animateurs de certaines actions péri-scolaires. Concrètement, il s'agit le plus souvent de rencontres ponctuelles ou de communications téléphoniques à propos d'élèves participant à l'« aide aux devoirs », quelquefois de réunions de bilan ou, plus rarement encore, de rencontres pour harmoniser l'action pédagogique. Des enseignants (mais pas tous) acceptent de sélectionner les enfants relevant à leurs yeux d'une aide extérieure à l'école et de contacter les parents pour obtenir leur accord ou d'informer leurs élèves de l'existence de

l'«aide aux devoirs». Dans l'ensemble, le travail en commun reste limité : rares sont les actions impliquant la totalité des enseignants d'un établissement scolaire, rares aussi les projets élaborés, défendus et mis en œuvre collectivement. Cette situation est surtout déplorée par les travailleurs sociaux :

« C'est pas évident si tu veux. Je pense qu'on est à peu près d'accord avec l'école pour avoir fait un certain nombre de réunions sur des objectifs de l'aide aux devoirs et donc ce sentiment un petit peu de défiance, de méfiance à l'égard de ce qu'on pouvait faire avant a disparu, au moins pour partie, si ce n'est en totalité. Donc, je crois que chacun a bien perçu la complémentarité des uns et des autres quoi, qu'y avait pas superposition mais bien complémentarité. Maintenant en termes d'actions communes ou d'actions en commun, on peut dire qu'y a pas grand-chose quoi. De ce point de vue on peut le regretter. » (Animateur).

En fait, ce sont essentiellement les travailleurs sociaux qui sont demandeurs vis-à-vis de l'école. La demande de «collaboration», de travail en commun vient principalement des travailleurs sociaux, cette revendication étant souvent associée à un désir de «faire bouger l'école» ou de «rendre les enseignants plus actifs» ou même «plus acteurs»... Les différentes actions péri-scolaires sont toujours pensées, organisées par les travailleurs sociaux qui tentent ensuite de les faire reconnaître et accepter par les enseignants. Comme le remarque D. Glasman «l'école peut être plus courtisée que courtiseuse»²⁰. Nous avons souligné de notre côté²¹ que cette «cour» opiniâtre s'apparente parfois davantage à un siège, les travailleurs sociaux multipliant les demandes, voire les pressions, en direction des enseignants pour qu'ils consentent à tenir compte des activités péri-scolaires et à établir une collaboration.

Il y a là une volonté d'être reconnus par les enseignants comme interlocuteurs et un souci que les actions des travailleurs sociaux soient prises en compte par l'institution scolaire ainsi que dans les dispositifs de lutte contre l'«échec scolaire» qu'elle instaure, notamment les instances de fonctionnement des ZEP²². Les travailleurs sociaux cherchent sans doute une légitimité auprès de ceux que leurs actions tendent objectivement à contester, tout en espérant investir un territoire qui leur échappe, pour lui imprimer

20. D. GLASMAN, «Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration», *Migrants-formation*, n° 85, juin 1991, p. 34.

21. D. THIN, «Enseignants et travailleurs sociaux...», *op. cit.*

22. Concernant l'attitude des travailleurs sociaux vis-à-vis des ZEP, cf. E. PLAISANCE, «La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation», *Les Cahiers du CTNERHI*, n° 43, 1988, p. 1-9.

leur marque. L'école est source de légitimité pour les animateurs du péri-scolaire, à la fois parce que leur capacité à faciliter la scolarisation des enfants et des adolescents est un critère du bien-fondé de leurs actions et à la fois parce que dans un certain nombre de cas (en particulier pour les activités d'« aide aux devoirs » ou de « soutien scolaire »), ce sont les agents de l'institution scolaire eux-mêmes qui sont conduits à juger de l'efficacité des actions entreprises.

Cette demande de reconnaissance de l'action péri-scolaire par l'institution scolaire et par les enseignants a pourtant ses limites. Les travailleurs sociaux ou les militants associatifs entendent bien obtenir que les enseignants acceptent de travailler avec eux autour de leurs actions, obtenir la possibilité d'agir dans l'école et d'y introduire leurs pratiques, gagner la reconnaissance de leur qualité à traiter de l'« échec scolaire »... Pour autant, ils ne veulent pas devenir de simples auxiliaires de l'école ou être dépossédés de la direction des actions dont ils sont les initiateurs. Des retournements de situation significatifs en témoignent. Les travailleurs sociaux animant une activité d'« aide aux devoirs » dans un quartier tentent depuis plusieurs années de faire reconnaître celle-ci par le collège du quartier. Pourtant, lorsque la question de l'intégration de l'« aide aux devoirs » au programme de la Zone d'éducation prioritaire, dirigée par les responsables du collège, est abordée, les travailleurs sociaux expriment leurs craintes en ces termes : *« Nous ne voulons pas être récupérés »* ; *« L'aide aux devoirs va apparaître comme une action de l'Education nationale »* ; *« Il y a risque de tout noyer »* ; *« J'ai peur qu'on dépossède le quartier. Qui va choisir les moniteurs ? Est-ce qu'on aura notre mot à dire ? »*. Dans un autre quartier, les animateurs ont depuis longtemps un discours dans lequel ils disent leur souhait que les écoles primaires s'ouvrent à leurs activités et ils déplorent la faible réceptivité à leurs propositions dans certaines écoles. Quand, à l'occasion de l'arrivée d'un nouveau directeur, une des écoles ouvre ses portes en dehors des heures de cours à des activités destinées aux enfants, aux adolescents et aux familles du quartier, les animateurs et les éducateurs regardent avec méfiance ces initiatives et rechignent à y participer en avançant les arguments suivants : *« Ce n'est pas le rôle de l'école »* ; *« Il faut pas tout mélanger »* ; *« Je doute que ça puisse fonctionner longtemps »*. On trouve ici la crainte que l'école en élargissant sa mission aux actions péri-scolaires ne prenne le contrôle de ce qui se trouve à sa périphérie et sans doute que les enseignants renforcent leur monopole pédagogique.

Du côté des enseignants d'ailleurs, ceux qui souhaitent ou qui engagent un travail en commun avec les travailleurs sociaux, y compris les plus favorables d'entre eux, tentent très souvent de contrôler et de limiter les actions péri-scolaires ou de leur donner une orientation correspondant à leurs conceptions pédagogiques. Certains essayent ainsi de restreindre les activités à la seule « aide aux devoirs » et à la répétition du travail en classe, de vérifier la qualité des vacataires, d'obtenir des activités d'animation complémentaires à un de leurs projets pédagogiques, d'imposer une continuité stricte avec le travail de l'école...

« Le projet nous intéresse on va essayer de le mettre en place l'année prochaine. Sur une heure de présence dans la famille y'a vingt minutes si tu veux, vraiment lecture. Alors là moi j'ai dit, j'ai posé mes conditions, je veux que l'animateur qui fasse ça il vienne dans la classe de CP, il voit comment l'institut travaille pour qu'il soit vraiment en osmose sinon ça sert à rien du tout. »

(Directeur d'école).

Ce qui est mis en avant c'est la cohérence pédagogique entre l'école et les activités péri-scolaires, les animateurs de ces activités devant, du point de vue des enseignants, orienter leurs pratiques en fonction des besoins et des options pédagogiques de l'école, et devenir de cette façon des auxiliaires de l'école. Plus largement et plus profondément, ce qui est en jeu c'est la prédominance de l'école en matière pédagogique, c'est sa position dominante dans les dispositifs de lutte contre l'« échec scolaire ».

Dans ce jeu d'opposition autour des positions respectives des travailleurs sociaux et des enseignants, autour des compétences éducatives et de la légitimité de chacun à traiter des questions éducatives, il semble exister un thème qui rapproche les positions des uns et des autres. Il s'agit de l'action en direction des parents. Il apparaît, à travers les discours, des points de vue convergents pour situer les causes de l'« échec scolaire » dans ce que travailleurs sociaux comme enseignants nomment les « carences » des familles²³ et pour affirmer « la nécessité d'une action en direction des familles » (affirmation que l'on retrouve dans de nombreux projets d'écoles comme dans les textes émanant des centres sociaux ou autres institutions du travail social). Les travailleurs sociaux, se réclamant d'une bonne connaissance des habitants des quartiers dans lesquels ils travaillent, apparaissent de plus en

23. Nous retrouvons l'analyse du discours des enseignants sur les causes de l'« échec scolaire » établie par A. LEGER et M. TRIPIER dans *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986, en particulier p. 55 à 80.

plus comme des médiateurs possibles entre l'école et la famille, entre les enseignants et les parents ou comme des relais de l'école à l'intérieur des familles.

Une sorte de division du travail paraît ainsi pouvoir quelquefois s'établir selon le modèle suivant : aux enseignants le travail « scolaire » avec les enfants, principalement à l'intérieur de l'école, aux travailleurs sociaux l'action d'« animation éducative » compensant les « carences éducatives des familles » et surtout l'action en direction des familles visant à transformer non seulement leurs pratiques vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, mais l'ensemble de leurs pratiques socialisatrices pour qu'elles soient plus proches des pratiques proprement « éducatives » telles que ces « professionnels de l'éducatif » les envisagent. Cette division du travail ne va pas de soi, d'une part parce que le travail « scolaire » n'est en rien réductible à une simple transmission des savoirs, celle-ci ne pouvant être séparée d'un mode de socialisation, en l'occurrence ici le mode scolaire de socialisation, et d'autre part parce que l'action éducative des travailleurs sociaux est fortement imprégnée de ce mode scolaire de socialisation. D'un point de vue plus empirique, les travailleurs sociaux ne souhaitent ni être transformés en de simples auxiliaires de l'école, même en agissant en direction des parents, ni devenir des spécialistes des familles et abandonner l'action pédagogique. Les enseignants quant à eux ne peuvent confier entièrement la question des relations entre les parents et l'école à des agents extérieurs à celle-ci. Si la répartition des tâches qui tend à se dessiner permet de rendre les oppositions moins vives, moins marquées, elle contribue sans doute davantage à les déplacer qu'à les dépasser durablement et réellement.

Malgré la permanence des oppositions et des relations de concurrence, travailleurs sociaux et enseignants tendent à se rencontrer de plus en plus pour tenter d'harmoniser leurs actions. Ces rapprochements sont produits à la fois par la mise en place de dispositifs de lutte contre l'« échec scolaire » et d'actions visant à résoudre les problèmes sociaux des quartiers populaires, et à la fois par le discours qui les accompagne, le discours sur le « partenariat », la nécessité de faire travailler ensemble les différents protagonistes de l'action « sociale » et « éducative ». Ce discours est accompagné de fortes incitations institutionnelles au travail en commun. Ces incitations viennent de financeurs comme le Fonds d'action sociale ou l'Education nationale qui conditionnent l'attribution de crédits à l'élaboration de projets intégrant à la fois l'action des enseignants et celle des travailleurs sociaux. Elles peuvent venir aussi des municipalités, autre financeur, de façon

moins impérative. Ainsi l'organisation par certaines municipalités de nombreuses réunions autour des questions éducatives et scolaires ont, entre autres fonctions, celle de permettre la rencontre des différents agents intéressés par ces questions dans la commune.

Ceci tend à produire une situation dans laquelle le discours sur le « partenariat » est incontournable²⁴, d'une part parce que les décisions concernant les actions autour de l'école et même à l'intérieur de l'école (celles qui ne dépendent pas uniquement de l'Education nationale en tout cas) sont prises de plus en plus dans le cadre de réunions regroupant l'ensemble des agents intéressés ou du moins leurs représentants, d'autre part parce que le discours sur le « partenariat » dessine un principe de légitimité nouveau : pour que les actions conduites par les uns ou les autres soient reconnues et soutenues, il faut non seulement qu'elles aient une validité pédagogique mais aussi qu'elles s'articulent avec les autres actions existantes. La nécessité de penser les actions dans cette optique ne produit pourtant pas le même effet chez tous les agents. Outre que les travailleurs sociaux insistent davantage dans leurs discours sur la « dimension partenariale » de leurs actions que les enseignants, sans doute parce qu'ils ont plus à gagner que ces derniers dans un rapprochement entre l'école et le travail social, le sens donné au « partenariat » diffère sensiblement. Nous avons pu assister par exemple à une réunion au cours de laquelle travailleurs sociaux d'une part et responsables d'une Zone d'éducation prioritaire d'autre part tenaient également un discours sur le « partenariat », les premiers insistant sur la nécessité d'harmoniser au plan pédagogique les différentes actions, les seconds développant une interprétation plus instrumentale et administrative du « partenariat » en soulignant l'urgence d'inscrire les activités péri-scolaires dans le cadre de la ZEP, afin de ne pas laisser échapper des crédits dont l'attribution dépendait de la plus ou moins grande articulation entre école et péri-scolaire apparaissant dans les projets. Ainsi, le « partenariat » devient un enjeu dans les rapports entre enseignants et travailleurs sociaux, les premiers tentant de conserver la maîtrise de l'action pédagogique dans ce nouveau cadre, les seconds se saisissant du « partenariat » pour investir davantage le domaine scolaire.

Ce sont bien sûr les ZEP qui fournissent le cadre et les principales occasions de rencontre et de travail en commun, en particulier avec la mise en place de commissions de travail et de

24. Cf. à ce sujet le numéro spécial de *Migrants-formation*, n° 85, juin 1991.

réflexion auxquelles travailleurs sociaux et militants des associations de parents d'élèves sont conviés soit spontanément, soit après de nombreuses sollicitations de leur part. Mais si la construction et l'organisation des ZEP produisent les conditions formelles d'un rapprochement, elles ne font pas disparaître les contradictions entre agents. Celles-ci sont plutôt répercutées à l'intérieur du cadre formé par les ZEP. En témoignent les difficultés à installer des organes de gestion et de fonctionnement des ZEP dans lesquels travailleurs sociaux et militants d'associations de parents d'élèves soient intégrés. Ces difficultés tiennent autant aux réticences de certains enseignants responsables de ZEP qu'à la confrontation de logiques différentes, logiques d'enseignants s'inscrivant d'abord dans le cadre institutionnel et bureaucratique de l'Education nationale, logiques de travailleurs sociaux et de militants revendiquant une légitimité tirée de leur travail dans le quartier, supposé leur apporter une plus grande connaissance des populations à traiter.

En conclusion, les relations entre travailleurs sociaux et enseignants se construisent sur la base de convergences (population traitée identique, analyse des problèmes à traiter et de leurs causes très proche au fond...) mais sont des relations de concurrence, de lutte autour des questions des compétences de chacun, de la contribution des uns et des autres à la résolution des problèmes sociaux que les différents agents rencontrent dans les quartiers populaires, de la légitimité à agir sur ou dans les processus de scolarisation. Dans l'opposition des logiques ou des principes de légitimité, «l'école domine le champ» pour reprendre l'expression de F. Bonvin²⁵ et semble pouvoir apporter une légitimité recherchée par les travailleurs sociaux. Cette domination de l'espace par les questions liées à la scolarisation est concomitante d'une mise en difficulté de l'institution scolaire et de ses agents, les enseignants vivant l'apparition de nouveaux agents dans le domaine de la scolarisation, les transformations qui tendent à s'imposer à leurs pratiques et au fonctionnement des écoles, etc., comme autant de risques de mise en cause de leur action pédagogique et peut-être de leur position dans l'espace social. En revendiquant une légitimité à intervenir dans le domaine de la scolarisation les travailleurs sociaux contestent la légitimité des enseignants à traiter seuls des problèmes scolaires. Ces derniers se réclament d'une légitimité traditionnelle (ils ont historiquement le monopole de l'action pédagogique) mais aussi institutionnelle (pouvoir donné par l'institution scolaire et par la formation reçue dans le cadre de cette même institution), alors que

25. F. BONVIN, *Les Cycles d'animation...*, op. cit.

les seconds tentent d'imposer une légitimité plus problématique à partir de caractéristiques plus diffuses (connaissances des familles, rapports moins contraignants, moins « scolaires » dans le langage des travailleurs sociaux) avec les enfants parce qu'exempts d'évaluation, etc.²⁶.

III – UN FAUX PARADOXE

La situation de l'école est apparemment paradoxale : placée au centre de nombreux enjeux, son importance est ainsi consacrée et, dans le même temps, elle est l'objet de mises en cause, de critiques ou d'interrogations qui ne sont pas sans conséquence sur son fonctionnement et son image. La position difficile des écoles et des enseignants, la discussion des méthodes de l'école et des pratiques des enseignants, l'atteinte au monopole pédagogique de l'institution scolaire ne signifient pourtant pas qu'on assiste à un processus de déscolarisation.

L'action sur la scolarisation est un objectif dont se sont saisis les animateurs du péri-scolaire et les activités péri-scolaires tendent de plus en plus à avoir une fonction de contribution à la scolarisation au point qu'on serait tenté de les dénommer « actions de scolarisation péri-scolaires ». Ceci ne va pas sans contradictions, les animateurs du péri-scolaire se voulant autonomes, voulant conserver la spécificité de leur mode d'action et refusant de devenir de simples auxiliaires de l'école, mais il reste qu'ils se fixent de plus en plus souvent pour objectif de contribuer à la lutte contre « l'échec scolaire » ou de favoriser la « réussite scolaire », donc de favoriser l'action de l'école. En outre, leurs pratiques, tout en ne se confondant pas avec celles des enseignants, sont fortement imprégnées du mode scolaire de socialisation. Les luttes et conflits de légitimité, de territoire..., que nous avons évoqués doivent être analysés sans se laisser abuser par les oppositions dont se réclament les êtres sociaux (« scolaire » *vs* « non scolaire ») et qui masquent à leurs propres yeux ce qui les réunit dans ces luttes. Comme l'écrit Bernard Lahire, « en lutte (parfois violemment) sur les méthodes, les types d'exercices, les programmes, les rythmes scolaires, les êtres sociaux qui participent de la réalité scolaire oublient combien leurs luttes dépendent d'une entente fondamentale »²⁷. Au fond, l'école et les enseignants sont critiqués et mis en difficulté au nom des logiques scolaires

26. Dans la terminologie de M. Weber, on pourrait parler de légitimité traditionnelle, légale-rationnelle, charismatique.

27. B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L., 1993, p. 286.

de socialisation, par des agents largement gagnés au mode scolaire de socialisation. Loin d'observer une déscolarisation, il semble bien que l'on assiste à une scolarisation de la périphérie de l'école.

Il faut s'interroger sur cette situation qui n'est contradictoire qu'en apparence : alors que le mode scolaire de socialisation dont l'école est historiquement porteuse est dominant et informe même les pratiques des travailleurs sociaux pourtant peu enclins à valoriser l'école, l'institution scolaire et ses agents sont contestés et concurrencés. Le dépassement du paradoxe se trouve dans la dissociation que le sociologue doit opérer entre institution (ici l'école) et forme de relations (la forme scolaire), celle-ci n'étant jamais réductible à celle-là, la dominance de la forme scolaire sur la socialisation pouvant s'accompagner d'une mise en cause de l'institution scolaire et de ses agents.

