

SAUVEGARDE

de l'enfance

4

SEPTEMBRE - OCTOBRE 1984/39^e ANNÉE

ÉTUDES ET TRAVAUX

UNE EXPÉRIENCE D'« ENTRAIDE SCOLAIRE » A RENNES :
DIFFÉRER L'ÉCHEC ?

DOMINIQUE BOULLIER

avec la collaboration de l'équipe de prévention de Cleunay
et la participation de Jean-Manuel de Queiroz et Louis Gruel

Premier Prix Jacques Trivas 1983

LA PÉDAGOGIE DU QUOTIDIEN, PÉDAGOGIE GLOBALE

CLAUDE PETITJEAN

•

REVUE DE PRESSE
ANALYSES

MOTS-CLÉS : chômage des jeunes, réinsertion sociale et professionnelle, échec scolaire, logement insalubre, animation socio-culturelle, école, socialisation scolaire, conflit culturel, mode et technique de l'éducation, lecture, relation famille-institution.

KEYWORDS: unemployment among the young, social and professional reintegration, school failure, unhealthy housing, socio-cultural

activities, school, socialisation at school, cultural conflict, mode and technique of education, reading, family-institution relationship.

PALABRAS CLAVES : paro de los jóvenes, reintegración social y profesional, fracaso escolar, viviendas insalubres, animación sociocultural, escuela, socialización en la escuela, conflicto cultural, modo y técnica de la educación, lectura, relación familia-institución.

UNE EXPÉRIENCE D'« ENTRAIDE SCOLAIRE » A RENNES : DIFFÉRER L'ÉCHEC ?

par Dominique BOULLIER*,

avec la collaboration de l'équipe de prévention de Cleunay et la participation de Jean-Manuel de Queiroz et Louis Gruel. **

L'auteur analyse une expérience d'« entraide scolaire » menée par une équipe d'éducateurs de prévention dans un quartier populaire de Rennes. Le soir, après l'école, de nombreux enfants se retrouvent au centre social pour faire ensemble leurs devoirs, accompagnés par les éducateurs. Confrontés à l'échec scolaire massif des enfants qu'ils suivent, de nombreux travailleurs sociaux tentent d'y trouver remède par des structures d'aide analogues à celle ici décrite.

Il ne s'agit pas de créer une école concurrente ou de faire du « rattrapage » par des heures de travail supplémentaires. La souplesse des règles de l'entraide et la vie de groupe permettent aux enfants de renforcer leur identité culturelle commune, fort éloignée des modèles scolaires.

Il semble que les enfants viennent là pour se mettre en règle avec l'école, sans pour autant s'imprégner de ses valeurs et de ses schémas cognitifs. Tout se passe comme s'ils cherchaient à différer le verdict d'échec scolaire tout en n'espérant guère y échapper.

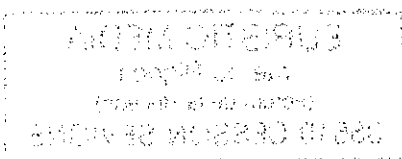
L'observation permet de rappeler à quel point l'échec scolaire ne tient pas seulement à des contenus, à des résultats, mais procède d'un conflit culturel profond, d'une acculturation toujours manquée.

**AN EXPERIMENT IN MUTUAL
HELP AT SCHOOL AT RENNES:
DELAYING FAILURE?**

The author analyses an experiment in mutual help at school by a team of prevention educators, in a populated district of Rennes. In the evenings, after school, many children gather in the Social Centre to

**UNA EXPERIENCIA DE « AYUDA MUTUA
EN LA ESCUELA » EN RENNES:
¿ POSTERGAR EL FRACASO ?**

Analiza el autor una experiencia de « ayuda mutua » escolar llevada a cabo por un grupo de educadores de prevención en un barrio popular de Rennes. Por las tardes, después de la clase, muchos alumnos se reúnen en el Centro Social



do their homework together, along with their educators. Facing the heavy school-failure of the children that they have to follow up, many social workers try to remedy it by means of structures such as the one here described.

The point is not to create a competing school, nor to do a sort of coaching up by extra working hours. Thanks to the flexibility of the rules of mutual help and life of the group, the children are able to strengthen their common cultural identity, which is far distant from the school patterns.

It seems as if the children came there just to be right with the school, without however being fully aware of its values and cognitive schemes. Things go on as if they only tried to postpone the verdict of school failure, though not really hoping to escape it.

This observation reminds us that school failure is not only due to contents or results, but comes from a deep cultural conflict, an ever failing acculturation.

para hacer juntos sus tareas, ayudados por los educadores. Frente al enorme fracaso escolar de los niños que siguen, muchos trabajadores sociales se empeñan en hallar un remedio por unas estructuras semejantes a la que aquí se describe.

No se trata de crear una escuela concurrente o de recuperar el nivel por horas de trabajo extraordinarias. Gracias a la flexibilidad de las reglas de ayuda mutua y la vida de grupo, los niños pueden fortalecer su identidad cultural común, muy lejana de los modelos escolares.

Parece como si los niños vinieran alla para ponerse en regla con la escuela, sin por lo tanto penetrarse de sus valores y esquemas cognitivos. Todo pasa como si trataran de aplazar el veredicto del fracaso escolar, aunque no esperan evitarlo.

Permite la observación recordar hasta qué punto el fracaso escolar no resulta solamente de los contenidos y resultados sino que proviene de un conflicto cultural profundo, de una aculturación siempre fracasada.

□

I. Présentation

Le texte que voici a pour origine une volonté commune de collaboration de la part d'un laboratoire de recherches sociologiques et d'une association d'éducation et de prévention. Les chercheurs ont été sensibles à la place d'observateurs privilégiés de la vie sociale qu'occupent certains travailleurs sociaux : ils ont eu ainsi l'occasion d'affiner leurs analyses grâce au recueil d'informations permis par la participation prolongée à la vie de certains milieux qui constitue le principe du travail de prévention. Cette collaboration s'inscrivait par ailleurs dans une tradition de liaison entre le questionnement de la recherche et les préoccupations des acteurs sociaux.

Les travailleurs sociaux du Relais souhaitaient par cette recherche conjointe prendre de la distance avec une pratique quotidienne parfois difficile, restituer leur intervention en comprenant mieux les enjeux culturels qui sous-tendent les attitudes des milieux populaires. Cela n'allait pas sans un certain courage, indispensable pour prendre le risque d'une interrogation « de l'extérieur » qui pouvait remettre en cause des certitudes. L'équipe du L.A.R.E.S. possédait cependant depuis plusieurs années une connaissance pratique du terrain (travail social, école, milieux populaires) qui aidait à réduire

— une observation-analyse de l'expérience d'entraide scolaire qui fait l'objet du présent texte.

Ce travail n'a été possible que grâce à la participation active des éducateurs dont les interrogations et observations ont fourni le fil conducteur de ces réflexions, tout en laissant libre cours à la logique de la recherche. Cette expérience, certes limitée mais suffisamment rare pour qu'elle soit soulignée, donne sans doute un éclairage intéressant à ce qu'on désigne un peu partout, et parfois rapidement, sous le nom de « recherche-action » : le parti pris ici de distinguer les pôles recherche et action à travers la collaboration de deux équipes différentes a permis de maintenir vivante la dialectique des deux moments, en évitant leur confusion, bien intentionnée mais souvent inefficace et porteuse d'illusions.

L'attention apportée à cette expérience particulière ne doit pas faire oublier le travail de nombreuses équipes de prévention dans le domaine scolaire. A Rennes notamment, les équipes de prévention de chaque quartier ont dû affronter cette question et inventer des formes variées d'entraide scolaire, plus individuelle ou plus collective, dans la famille ou non, plus centrées sur les devoirs ou sur des jeux par exemple. Dans le cadre limité de cette observation, nous n'avons pu prendre en compte toutes ces expériences, mais leur comparaison systématique serait sans aucun doute d'un apport précieux pour étayer ou infirmer les hypothèses ici avancées.

La préparation et la direction de cette collaboration ont été assurées par Louis Gruel en liaison avec le directeur des services de prévention « Le Relais ».

Les interventions de formation ont été effectuées par Jean-Manuel de Queiroz.

Ce texte a été rédigé par Dominique Boullier, avec la collaboration de Louis Gruel.

L'équipe de prévention de Cleunay a rédigé l'annexe précisant sa position sur les devoirs et l'entraide scolaire.

Le chômage des jeunes fait l'objet depuis quelques années d'un débat animé et de mesures répétées : le rapport Schwartz paru en octobre 1981 a particulièrement réussi à synthétiser les blocages qui mènent à cette situation de marginalité professionnelle et sociale pour trois cent mille jeunes de 16 à 21 ans. Les projets généreux et ambitieux qu'il soumet ont le mérite de mettre en perspective un ensemble de mesures parcellaires grâce auxquelles les gouvernements palliaient jusqu'ici ce chômage. Préoccupé avant tout de prospective, le rapport Schwartz n'en ignore pas pour autant les origines de la situation sociale de ces jeunes. Et « l'inadaptation » du système scolaire apparaît au premier plan, mise en évidence par la crise économique et renforcée par les conflits culturels jeunes-adultes. Le rapport Schwartz propose de nombreuses mesures pour insérer professionnellement

Or, c'est bien le problème immédiat que rencontrent notamment les travailleurs sociaux : comment motiver ces jeunes ? Car leurs désirs s'expriment avant tout dans des refus, restent très vagues ou carrément irréalistes. Et particulièrement lorsqu'il s'agit de formation. Ils ont en effet intégré au plus profond un échec, une relégation que marque leur « entrée dans la vie active ». Proposer plus de formation à des jeunes qui viennent d'être rejetés par le principal système de formation, l'école, cela tient de la gageure. Relancer le désir d'apprendre, l'espoir d'une réalisation personnelle reste une tâche écrasante : les « stages-parkings » ont contribué eux aussi à discréditer des mesures qui ne touchaient pas aux racines culturelles du problème. Ce désir de formation a été anéanti dans la confrontation à l'école. C'est pourquoi le rapport Schwartz affirme la nécessité d'une « amélioration du fonctionnement et du rendement du système éducatif obligatoire ». Sans s'étendre d'ailleurs sur les causes premières de l'échec scolaire.

A Rennes, ce souci de prendre le problème en amont, c'est-à-dire dès les débuts de la scolarité, a été à la source de l'initiative des éducateurs du Relais (1), intitulée « entraide scolaire ». Loin de prétendre réduire l'inégalité grâce à une école unique, il leur semblait souhaitable cependant que les acquis minimaux soient préservés, que la sortie de l'école ne soit plus un échec aussi stigmatisant et que la préservation du goût d'apprendre ou son développement laisse ouverte la possibilité d'une progression future. Ce programme, à la fois plus restreint et plus ambitieux que celui du rapport Schwartz, se retrouve dans de nombreuses expérimentations telles que celle de Cleunay, remarquable par son attachement aux plus démunis dans la concurrence scolaire. Ces expérimentations permettent de réaliser de la prospective en grandeur réelle et de résorber la distance parfois caricaturale entre des orientations générales inventives et des mesures d'application souvent décevantes : la part faite à ces expérimentations commence à se développer lentement dans l'Education nationale.

La présentation des réflexions suscitées par le travail des éducateurs de Cleunay devrait permettre de vérifier la nécessité vitale de « laboratoires » de ce type, si modestes soient-ils, et de relancer la collaboration des institutions éducatives, trop souvent cloisonnées, voire concurrentes. L'ampleur du problème impose de s'appuyer sur des personnes motivées et proches des enfants et des jeunes du milieu populaire (2).

Les observations et réflexions que nous soumettons ici se veulent lucides, sans illusions ni critiques excessives : elles cherchent surtout à mettre en évidence la nature du conflit que peuvent vivre les enfants de milieu populaire dès leur entrée à l'école. L'entraide scolaire permet de voir ces tensions à l'œuvre, d'en comprendre les origines et de suggérer déjà quelques possibilités pour préserver, dans la mesure du possible, l'avenir de ces enfants.

(1) La Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence d'Ille-et-Vilaine a mis en place plusieurs équipes d'éducateurs de prévention appelées « Le Relais ». A Rennes, cinq équipes (de cinq éducateurs en moyenne) sont réparties sur tous les quartiers périphériques où se concentrent les familles populaires en difficulté — et notamment depuis presque vingt ans à Cleunay.

(2) « Milieu populaire » s'entend ici principalement comme ne détenant « ni capital économique, ni patrimoine scolaire ou culturel, ni fonction de conception, d'organisation et de commandement dans leur travail ».

2. Quelques repères sur le quartier de Cleunay.

Devant l'urgence du relogement de nombreuses populations des « taudis » du centre de Rennes, les premières constructions de Cleunay virent le jour dans les années 1950. Sans aucun plan d'urbanisme, plusieurs bâtiments, de type H.L.M. principalement, se sont ajoutés pour donner une homogénéité sociale réelle à ce quartier. Des collectifs d'un standing plus élevé et des pavillons individuels plus récents abritent un tiers des familles du quartier, mais la population de Cleunay est très nettement à majorité ouvrière et comprend de nombreux « cas sociaux » aux ressources très précaires.

Le quartier s'est forgé une certaine identité qui, pour l'extérieur, est devenue une mauvaise réputation. L'enclavement entre domaine militaire, voie ferrée, route et rivière a imposé aussi cette image de relégation et a freiné les communications avec le reste de la ville. De plus, le sous-équipement en services publics a pu renforcer l'idée d'un quartier de démunis.

Les enfants du quartier fréquentent en majorité les écoles locales (collège, école primaire, école privée) : leur trajectoire scolaire ne permet pas aux enfants des familles populaires de fréquenter d'autres établissements de Rennes. La fuite du quartier par le biais de l'école constitue un élément distinctif marquant une distance vis-à-vis du milieu majoritaire à Cleunay.

Les services socio-culturels sont regroupés en trois unités : le centre social, la M.J.C. (qui occupent un bâtiment commun de construction récente) et une maison des familles. Une équipe de prévention intervient sur le quartier depuis 1963, considéré « à risques » à cette époque mais qui depuis semble s'être assagi (les jeunes posent notamment moins de problèmes qu'en Z.U.P. sud par exemple). La pratique du sport représente la plus grande part des activités culturelles : deux associations et plusieurs équipements (surtout des terrains de football) répondent à un intérêt réel, notamment chez les jeunes.

Des lieux de rencontre spontanés se sont institués dans le quartier. Les femmes sont souvent sans activité salariée et quittent peu Cleunay : elles utilisent le petit centre commercial pour nouer des relations de voisinage plus larges et plus suivies. Les jeunes se rencontrent aussi à cet endroit.

La relative homogénéité du quartier ne saurait masquer des clivages internes, où la présence de nombreuses familles très démunies (précarité de l'emploi, manque de qualification, chômage, invalidité) joue le rôle de repoussoir pour une fraction plus aisée. Mais les familles populaires restent attachées à leur quartier et même à leur logement : la mobilité est plus faible à Cleunay que dans les autres quartiers périphériques de Rennes.

3. Description de l'entraide scolaire.

l'inter-équipement) ou en liés dans son analyse économique et dans l'absence d'entraide scolaire née. Face aux nombreux contrôles, l'expérience est

de aux devoirs du soir le mardi et le jeudi après de deux salles au centre éviter la confusion avec pas à la M.J.C. Cependant à l'accueil de grands déposé.

en moyenne) : les éducateurs possible en groupes de difficultés scolaires plus de avec d'autres : milieu H.L.M. ou cité d'ur-lais. Plus généralement, is le langage jusqu'aux ments) qui ne peut man- univers commun marqué lieu plus aisé.

l'éviter aux enfants déjà incapacité à rendre des se que le fait d'éviter la uera le processus d'app- enfants un minimum de ur vie quotidienne (lire,

éducateurs veulent éviter entraide comme contrai- minimum de discipline sse, intervenant surtout e plus s'occuper du tout des règles qu'ils rencon- les enfants qui viennent pression de la part des nt-ils un peu plus...). Ils e. L'adulte les accompa- ou en la limitant parfois jamais le problème à la de l'exercice a été com- mesurée et dans un cli- ulièrement un petit livret tableau avec gommettes ur de ce support. Cette

méthode avait été suggérée par un ancien instituteur du mouvement Freinet auquel l'équipe avait fait appel en début d'année, car elle se sentait dépourvue de méthodes pédagogiques adaptées.

4. L'entraide scolaire : lieu approprié par les enfants.

Les principes mêmes de l'intervention en prévention s'organisent autour de la libre adhésion. L'entraide scolaire n'a guère fait l'objet de publicité de la part des éducateurs et encore moins de la part des instituteurs. Les orientations pédagogiques adoptées laissent une très grande initiative aux enfants. Aussi les enfants, qui viennent à l'entraide volontairement, donnent libre cours à leur mode de vie sur tous les plans. Loin d'éprouver une distance à combler, loin de mesurer l'étrangeté d'un univers institué hors d'eux, ils s'approprient entièrement ce lieu et ce moment, les éducateurs ne faisant que s'adapter et éviter les écarts trop grands ou les tensions trop vives. Ce sont ces dispositions institutionnelles qui fournissent la richesse des informations recueillies sur le mode de vie de ces enfants. Ces observations peuvent se retrouver dans de nombreux autres lieux de vie mais leur spécificité tient au fait que les enfants viennent là pour étudier. Ils mettent en scène un certain rapport au savoir et à l'apprentissage qui, par comparaison avec l'école, en apparaît comme l'exact négatif (au sens photographique). Nous verrons ainsi en détail ce que cette situation révèle de distance et de résistance aux principes scolaires de socialisation.

L'adhésion volontaire se traduit par une certaine *irrégularité* qui ne fait l'objet d'aucun contrôle ou sanction. Paradoxalement, c'est la régularité spontanée importante qui est plutôt frappante et qui laisse supposer que les enfants « trouvent leur compte » dans ce moment, ou tout au moins s'y sentent chez eux. L'horaire reste très souple et certains arrivent après de longs détours vers 17 h. 30. Certains ne font que passer, d'autres finissent tous leurs exercices avant de partir : les départs s'échelonnent sans règle précise mais la présence ne dure jamais plus de quarante-cinq minutes.

Leur comportement *physique* est particulièrement remarquable : ils restent en mouvement même pendant un travail intellectuel ou technique précis. Sur la chaise, ils se dandinent, s'assoient dans diverses positions, se lèvent, etc. Ce mouvement devient même collectif, chacun allant voir sur le cahier de l'autre, parler à un copain qui passe dans le couloir : ce remue-ménage se transformerait vite en chahut si les éducateurs n'intervenaient pas pour séparer des groupes, renvoyer ceux qui ont fini ou qui n'ont rien à faire. Les lieux et places de chacun ne sont pas figés et chacun travaille à son rythme et suivant son énergie.

Dans les exercices *techniques* comme l'écriture, on peut constater des positions du corps tout à fait originales. Le soin apporté à la rédaction du cahier est parfois douteux, d'autant qu'ils travaillent sur cahier de brouillon au départ. Le contraste est très net avec le cahier rédigé à l'école même, où les traits sont tracés à la règle par exemple.

L'entraide est aussi l'occasion d'une activité *relationnelle* intense qui s'organise suivant les principes du voisinage, du quartier, de la rue et non de l'école. Une collaboration réelle existe parfois entre les enfants mais elle

chômage des jeunes (d'où participation active à l'inter-équipement) ou comme les difficultés scolaires : deux problèmes bien liés dans son analyse mais rendus très cruciaux dans cette période de crise économique et dans ce milieu très démuné matériellement. Une expérience d'entraide scolaire avait été réalisée pendant une année puis abandonnée. Face aux nombreux échecs scolaires précoces que l'équipe a rencontrés, l'expérience est reprise depuis la rentrée 1981.

L'entraide scolaire prend la forme d'une aide aux devoirs du soir apportée par les éducateurs deux fois par semaine, le mardi et le jeudi après l'école (vers 16 h. 30 - 17 h.). L'équipe dispose de deux salles au centre social pour cette activité : elle a voulu délibérément éviter la confusion avec les locaux d'activités de loisirs habituels en n'allant pas à la M.J.C. Cependant les locaux du centre social sont peu adaptés à l'accueil de grands groupes d'enfants et peu de matériel fixe peut y être déposé.

L'accueil se fait donc en groupe (vingt enfants en moyenne) : les éducateurs répartissent les enfants dans la mesure du possible en groupes de niveaux (du C.P. à la 5^e). Ces enfants ont tous des difficultés scolaires plus ou moins grandes mais ce point commun se recoupe avec d'autres : milieu social très proche (parents ouvriers ou inactifs, habitat H.L.M. ou cité d'urgence), participation commune aux activités du Relais. Plus généralement, ces enfants possèdent tout un mode de vie (depuis le langage jusqu'aux façons de vivre dans la rue en passant par les vêtements) qui ne peut manquer de créer chez eux une reconnaissance d'un univers commun marqué surtout par son opposition aux autres enfants de milieu plus aisé.

L'objectif explicite de l'équipe éducative est d'éviter aux enfants déjà en difficulté d'être encore plus dévalorisés par leur incapacité à rendre des devoirs correctement faits. L'équipe émet l'hypothèse que le fait d'éviter la dévalorisation sur la question des devoirs débloquent le processus d'apprentissage et permettra de faire acquérir à ces enfants un minimum de savoirs qui leur seront directement utiles dans leur vie quotidienne (lire, écrire, compter).

Les règles pédagogiques adoptées par les éducateurs veulent éviter avant tout que les enfants vivent la structure d'entraide comme contraignante et identique à l'école. Aussi l'adulte assure le minimum de discipline nécessaire au travail mais avec une grande souplesse, intervenant surtout lorsque le groupe risque de se déstructurer et de ne plus s'occuper du tout de ses devoirs. Les enfants retrouvent d'ailleurs là des règles qu'ils rencontrent déjà dans les autres activités du Relais. Tous les enfants qui viennent à l'entraide le font volontairement : il n'y a aucune pression de la part des éducateurs (mais peut-être certains parents insistent-ils un peu plus...). Ils annoncent eux-mêmes les devoirs qu'ils ont à faire. L'adulte les accompagne de préférence en groupe en favorisant l'entraide ou en la limitant parfois lorsqu'elle se fait trop à sens unique. Il ne résout jamais le problème à la place de l'enfant et cherche à vérifier si le principe de l'exercice a été com-

méthode avait été suggérée par un ancien instituteur du mouvement Freinet auquel l'équipe avait fait appel en début d'année, car elle se sentait dépourvue de méthodes pédagogiques adaptées.

4. L'entraide scolaire : lieu approprié par les enfants.

Les principes mêmes de l'intervention en prévention s'organisent autour de la libre adhésion. L'entraide scolaire n'a guère fait l'objet de publicité de la part des éducateurs et encore moins de la part des instituteurs. Les orientations pédagogiques adoptées laissent une très grande initiative aux enfants. Aussi les enfants, qui viennent à l'entraide volontairement, donnent libre cours à leur mode de vie sur tous les plans. Loin d'éprouver une distance à combler, loin de mesurer l'étrangeté d'un univers institué hors d'eux, ils s'approprient entièrement ce lieu et ce moment, les éducateurs ne faisant que s'adapter et éviter les écarts trop grands ou les tensions trop vives. Ce sont ces dispositions institutionnelles qui fournissent la richesse des informations recueillies sur le mode de vie de ces enfants. Ces observations peuvent se retrouver dans de nombreux autres lieux de vie mais leur spécificité tient au fait que les enfants viennent là pour étudier. Ils mettent en scène un certain rapport au savoir et à l'apprentissage qui, par comparaison avec l'école, en apparaît comme l'exact négatif (au sens photographique). Nous verrons ainsi en détail ce que cette situation révèle de distance et de résistance aux principes scolaires de socialisation.

L'adhésion volontaire se traduit par une certaine *irrégularité* qui ne fait l'objet d'aucun contrôle ou sanction. Paradoxalement, c'est la régularité spontanée importante qui est plutôt frappante et qui laisse supposer que les enfants « trouvent leur compte » dans ce moment, ou tout au moins s'y sentent chez eux. L'horaire reste très souple et certains arrivent après de longs détours vers 17 h. 30. Certains ne font que passer, d'autres finissent tous leurs exercices avant de partir : les départs s'échelonnent sans règle précise mais la présence ne dure jamais plus de quarante-cinq minutes.

Leur comportement *physique* est particulièrement remarquable : ils restent en mouvement même pendant un travail intellectuel ou technique précis. Sur la chaise, ils se dandinent, s'assoient dans diverses positions, se lèvent, etc. Ce mouvement devient même collectif, chacun allant voir sur le cahier de l'autre, parler à un copain qui passe dans le couloir : ce remue-ménage se transformerait vite en chahut si les éducateurs n'intervenaient pas pour séparer des groupes, renvoyer ceux qui ont fini ou qui n'ont rien à faire. Les lieux et places de chacun ne sont pas figés et chacun travaille à son rythme et suivant son énergie.

Dans les exercices *techniques* comme l'écriture, on peut constater des positions du corps tout à fait originales. Le soin apporté à la rédaction du cahier est parfois douteux, d'autant qu'ils travaillent sur cahier de brouillon au départ. Le contraste est très net avec le cahier rédigé à l'école même, où les traits sont tracés à la règle par exemple.

prend souvent le raccourci du résultat donné au copain. Il est certain que l'individualisme existe peu sur ce plan. On poussera même un copain qui lit mal à prendre un livre en l'encourageant et en lui rappelant les sanctions qu'il encourt. Certains ont même tendance à s'occuper beaucoup des problèmes des autres et ne sont pas peu fiers de pouvoir leur expliquer, voire de tout résoudre à leur place. La séparation entre les niveaux évite cependant cette entraide à sens unique. Mais les relations qui se nouent à cette occasion sont moins porteuses des préoccupations strictement scolaires que de toute la vie du quartier, du groupe de copains. Les discussions sont parfois longues sur les bagarres qui ont eu lieu à l'école ou en chemin (1), les projets d'activités avec le Relais ou entre les enfants uniquement (2), les problèmes familiaux de chacun parfois. Des alliances, des conflits continuent à se jouer dans le groupe : rien n'est laissé à la porte. Tout cela contribue à empêcher une réelle concentration sur le travail mais, en même temps, permet de concrétiser les exercices en utilisant les thèmes dont ils parlent au moment même (ex. : « J'ai cassé mon vélo, j'avais cassé mon vélo », etc.). De plus, face à des exercices qu'ils trouvent difficiles et porteurs d'angoisse, ils peuvent travailler dans un climat de détente rassurant : les histoires drôles, les blagues fusent très souvent. Tout cela manifeste une énergie et une vivacité d'esprit qui semble confuse mais qui peut s'exprimer : ainsi, le climat de l'entraide ne les rebute pas comme peut le faire l'obligation de « plancher » seul, sans bouger et en silence, devant un exercice qu'on ne comprend pas.

Le comportement cognitif des enfants qui viennent à l'entraide scolaire est sans doute le plus révélateur de leur rapport à l'école. Nous avons déjà souligné à quel point les références du milieu culturel étaient omniprésentes et facilitaient grandement l'appréhension des exercices scolaires lorsqu'on s'appuyait sur elles : il s'agit bien souvent d'une véritable traduction à réaliser entre les énoncés des exercices et les préoccupations quotidiennes des enfants. Mais l'attitude des enfants consiste plus généralement à *jouer* avec l'exercice, à se montrer plus malin sans pour autant adhérer à la démarche même du travail scolaire. Ainsi, poursuivre son effort jusqu'au bout ne présente pas d'attrait quand l'enfant a l'impression d'avoir compris. Le caractère besogneux de « l'enfant-qui-a-du-mal-mais-qui-y-arrive-en-travaillant » se rencontre assez peu chez eux. Si vraiment c'est trop difficile, il trouve toujours une « combine » pour avoir le résultat par un copain. Et s'il comprend dès le premier exercice, soit il joue à résoudre les autres épreuves à toute vitesse (y compris en ne faisant plus attention), soit il considère qu'il a tout compris et que la victoire remportée là permettra de résoudre tout le reste en un tour de main... plus tard.

Bien souvent, l'enfant a du mal à comprendre l'énoncé même de l'exercice (parfois même à le lire). Tout un vocabulaire spécifique s'est mis en place qui déroute encore plus les parents et les éducateurs. Aussi il lui arrive d'essayer de résoudre des problèmes qu'il n'a pas compris, en faisant l'exercice à l'envers, en essayant de deviner. Mais souvent, lorsqu'il n'a pas

compris l'énoncé et le but de l'exercice, c'est qu'il n'a pas écouté en classe. Et il a bien du mal à expliquer quelle est la méthode exacte à employer (car l'éducateur n'a jamais appris celle-là!). On s'aperçoit ainsi que bien des enfants passent leur journée en classe sans en garder le moindre souvenir, sans chahuter ou se dissiper, mais uniquement en « ayant la tête ailleurs ». Aussi pendant l'entraide scolaire, ils doivent réinventer tout ce qu'ils n'ont pas écouté ou si peu. Ils déploient alors toute leur ingéniosité pour aboutir au résultat : il s'agit là d'une forme de pensée qu'on peut qualifier de bricolage, sans aucune notation péjorative. Il faudrait analyser en détail les principes cognitifs mis en œuvre, mais ils nous ont particulièrement surpris pour le calcul. Ne connaissant pas toutes leurs tables de multiplication, ils bricolent à partir de celles qu'ils connaissent, écrivent ou utilisent leurs doigts pour compter s'il le faut. Ce bricolage beaucoup plus complexe que l'apprentissage « par cœur » aboutit au résultat exact... parfois. Parfois même, c'est la méthode correcte exigée par le manuel qui est réinventée. Mais plus souvent, ils ont recours à la devinette, guettant l'approbation de l'éducateur, qui ne peut que donner le bon résultat lorsque l'enfant a cherché vainement une solution pendant trop longtemps. L'enfant détourne la logique d'apprentissage de l'exercice scolaire pour le réintégrer dans son univers de jeu, grâce à un pragmatisme tout à fait conforme aux valeurs des milieux populaires. Ce jeu se distingue en effet de la distance manifestée à l'égard de l'exercice scolaire par certains enfants dont les dispositions culturelles sont conformes aux exigences de l'école : le jeu est dans ce cas expression d'une assurance, d'une aisance, opposée au travail besogneux mais aussi au jeu ici décrit qui permet uniquement de colmater les brèches, de faire « comme si » et de « faire avec » des exigences qu'ils ne peuvent satisfaire.

Par la liberté que leur permettent les éducateurs, les enfants instituent l'entraide scolaire comme leur lieu en y faisant jouer toutes les propriétés culturelles de leur milieu, malgré l'exigence scolaire qu'elle est censée remplir et sans doute même encore plus nettement à cause de ce lien avec l'école.

5. L'entraide scolaire, révélatrice des distances culturelles avec l'école.

Le rapport au savoir et à l'apprentissage qu'entretiennent ces enfants se donne à voir plus nettement dans des activités libres partant de leurs préoccupations quotidiennes. Par contre, ici ils doivent composer avec l'exigence qui fait le support de l'entraide : rendre des devoirs correctement faits. C'est donc dans ce lieu qui leur appartient qu'ils peuvent traiter le mieux la négociation à laquelle les contraint la culture scolaire.

L'inégalité des performances scolaires a initialement été interprétée à travers des dispositifs innocentant l'école, expliquant les échecs par des

avec le discours sur les « handicaps » (qui tend à présenter les normes culturelles scolaires comme modèle universel et les modes de socialisation des milieux populaires comme « anormaux », « carencés », etc.), s'il faut encore être attentif aux procédures de domination culturelle implicitement mises en jeu par la normalisation scolaire, rien ne permet cependant de penser ces procédures comme une sorte de mécanisme assumant une fonction dans une machinerie d'oppression réglée pour perpétuer la division sociale.

Il apparaît plus judicieux d'admettre que l'école incorpore effectivement (entre autre choses) des objectifs de démocratisation, des tentatives d'« égalisation des chances », des tendances à l'unification sociale. Mais ces objectifs se réalisent institutionnellement sur le mode d'une homogénéisation culturelle, d'une normalisation des modes d'apprentissage privilégiant ou dévalorisant les savoirs, valeurs, attitudes différenciés que les élèves ont hérités de leur milieu socio-familial, leur foyer de socialisation extra-scolaire. Cette « démocratisation » ainsi instituée ne manque pas seulement, pour l'essentiel, ses objectifs « égalitaires » : elle développe aussi les processus de dévalorisation individuelle en rendant de plus en plus subtils, de moins en moins visibles, les mécanismes de sélection sociale, en attribuant une responsabilité personnelle aux parents et aux élèves dans les succès ou les échecs de l'apprentissage.

La réussite scolaire devient un enjeu personnel très chargé affectivement et socialement; le conflit culturel que vit l'enfant entre des principes de socialisation hétérogènes (famille/école) dès son entrée à l'école nécessite un travail d'auto-négation et d'auto-reconstruction qui aboutit rarement. Un « changement de peau » de cette ampleur menace la cohérence des repérages sociaux déjà établis par l'enfant, l'insécurise fortement et le prédispose à l'échec; quand bien même elle réussirait, cette mutation laisserait toujours de profondes traces et ne manquerait pas d'être remarquée par ceux qui s'instituent détenteurs « authentiques » de la culture cultivée et qui se distinguent ainsi des « parvenus ».

Aussi, lorsque les enfants qui participent à l'entraide scolaire ont la possibilité d'instituer un lieu où ils vont traiter du scolaire mais sur leur mode propre, ils vont mettre en scène tous les éléments du conflit culturel qu'ils vivent à l'école. Ce lieu reste défini par son rapport au scolaire par opposition aux apprentissages que peuvent faire les enfants dans d'autres activités. On ne peut donc prétendre que leur comportement révèle les modes de connaissance propres à leur milieu mais plutôt le conflit qu'ils vivent avec l'école. Nous pouvons ainsi mettre en relation les observations faites précédemment avec les comportements scolaires types reconnus, même si des variantes suivant les instituteurs sont à souligner.

On a souvent laissé croire que le conflit culturel vécu par ces enfants se situerait principalement au niveau des contenus, de l'univers social mis en scène dans les exercices scolaires, ou des centres d'intérêt des diverses

observés montre bien que la nature des obstacles rencontrés se situe plus sur un plan formel, à un niveau beaucoup plus difficile à objectiver, bien que (ou parce que) beaucoup plus incorporé.

Reprenant la distinction que nous avons faite pour les observations ci-dessus, nous soulignons ainsi que la socialisation scolaire concerne tout l'être et acculture toutes ses facultés.

Les méthodes scolaires sont en effet :

Des techniques du corps.

Le va-et-vient, le chahut, le maintien instable sur la chaise que nous avons observés à l'entraide mettent en évidence l'importance que prend à l'école l'apprentissage de postures (position pour bien écouter, marquant l'enfant attentif) et de rituels (ordre des rangs, ordre des mouvements pour entrer, sortir, passer à un nouvel exercice, etc., ordre des circulations, lieux interdits, etc.). Il s'agit d'un dressage particulièrement long où la maternelle joue maintenant un rôle décisif. Ces techniques du corps s'inscrivent en profondeur et contribueront à modeler la représentation du travail intellectuel. Sans doute peut-on voir dans cette expérience l'origine du modèle qui servira de repoussoir au milieu populaire pour valoriser les travaux de force et de mouvement, car les postures de l'école qu'ils n'ont pu s'incorporer restent trop synonymes d'échec.

Des principes de relations sociales.

La confrontation à une autorité autre que celle des parents n'est pas un des moindres aspects de la socialisation scolaire. Il conviendrait d'ailleurs d'analyser le conflit milieu populaire/école à la lumière des principes d'autorité différents que peuvent rencontrer les enfants. Si démocratique soit-il, le maître garde sa position et le respect qu'on lui porte se traduit de multiples façons (nom donné, ne pas lui couper la parole, etc.). Si la socialisation scolaire échoue, l'affrontement se situera rapidement sur ce terrain à un âge plus tardif, avec violence parfois.

Mais le maître contribue aussi à organiser les relations entre les enfants. Des sanctions contre la violence entre eux jusqu'à l'obligation de parler chacun à son tour, tout cela contraste très nettement avec les relations établies à l'entraide scolaire. Ici l'enfant est moins mis en position d'individu unique que de membre actif d'un groupe.

Une technique privilégiée : l'écriture.

L'apprentissage technique principal demeure l'écriture qui fonde toute l'activité scolaire : l'acquisition de cette technique dans toutes ses composantes (mise en page, style, schémas, propreté) conditionne actuellement l'expression de toute intelligence. Et l'exercice réussi mais mal écrit, mal disposé et peu soigné n'aura quère de valeur. Toute autre attitude techni-

Des cadres conceptuels.

Le principe de l'effort gratuit, ou de l'exercice-pour-s'exercer pose déjà de graves problèmes à ces enfants qui veulent surtout trouver le résultat. Ils demeurent en effet étrangers à la démarche même de l'exercice scolaire : l'exercice en lui-même n'est que la décomposition d'un processus de pensée en unités élémentaires qui doivent être saisies *in abstracto*. Bien que les manuels et les maîtres s'efforcent de les concrétiser, de les rendre proches des enfants, ils vont ordonner la progression de l'acquisition suivant un découpage tout à fait abstrait issu de l'analyse qu'en ont faite les techniciens. Le langage même des exercices nécessite une acquisition spécifique dans laquelle l'enfant doit conceptualiser l'opération qu'il va réaliser. Sans l'apprentissage de cette grille, l'accumulation des acquis n'est plus possible scolairement.

L'insistance sur ces propriétés de la socialisation scolaire vise à montrer la profondeur des transformations incorporées par l'enfant durant cette période et *a contrario* la difficulté d'y réussir lorsque la première obligation consiste à nier toute l'histoire qui lui a forgé une peau d'enfant de milieu populaire.

6. Conformité apparente, acculturation manquée.

Malgré l'apparente impossibilité du travail à faire sur eux-mêmes pour réussir à l'école, les enfants en difficulté scolaire n'abdiquent pas puisqu'ils viennent nombreux à l'entraide scolaire, pour un travail supplémentaire. Nous devons supposer qu'ils y cherchent, voire y trouvent, un certain bénéfice. Ce sont les caractéristiques de ce bénéfice symbolique que nous chercherons à mettre en évidence.

a) *L'effet de réassurance collective.*

Il est remarquable que le recrutement de l'entraide scolaire se soit surtout fait de bouche à oreille : chaque enfant en a parlé à son copain et l'a amené au centre social. De même, régulièrement, certains enfants viennent à l'entraide alors qu'ils n'ont aucun devoir à faire, ou encore viennent la veille des vacances. Il se manifeste donc là quelque chose de bien différent d'un rejet vis-à-vis de l'école. Nous dirons pourtant que ce comportement est le corollaire direct de la distance que vivent ces enfants face à l'école. Pour eux, l'école fait problème (et les fait « problèmes »). Lorsqu'une acculturation aussi difficile est à réaliser, la marge n'est pas grande entre l'assimilation et le ghetto. L'assimilation, ce sera la voie de l'élève besogneux, rompant ses liens amicaux s'il le faut, prêt à tout abandonner pour la réussite scolaire. A cet âge, bien sûr, il s'agit surtout d'une démarche délibérée des parents « poussant » leur enfant : leurs caractéristiques socio-culturelles et historiques doivent aider à comprendre leur stratégie qui reste

présentant comme *un choix délibéré de sa part*. Cette attitude ne se rencontre explicitement qu'à partir de 12 ans. Mais nous pensons qu'elle est en germe dans le vécu groupal rencontré à l'entraide scolaire. Le rôle du groupe y est décisif et l'univers relationnel recoupe celui de la rue, des loisirs : une communauté de situation a poussé ces enfants à se regrouper (à se faire venir l'un l'autre). La reconnaissance de cette communauté de « cas » scolaires (plus ou moins aigus cependant) est décisive pour leur permettre de supporter cette confrontation au monde scolaire.

Les éducateurs interrogés ne notent pas toujours cette identité de « stigmatisés » comme base du regroupement : pourtant l'homogénéité du groupe quant à l'habitat, au milieu familial, aux loisirs (avec le Relais pour beaucoup) ne peut que contribuer à la perception de cette communauté de situation en opposition à d'autres. C'est en ce sens que le rôle important du groupe dans l'entraide scolaire, s'il est voulu par l'équipe éducative, n'en est pas moins imposé par la fonction que lui donnent les enfants : se sentir chez soi, entre soi, c'est déjà permettre une réassurance qui va contrebalancer l'isolement culturel vécu à l'école.

b) *Tactiques (d'intégration ?).*

Cependant, cette réassurance par le groupe pourrait fonctionner comme rejet de l'école, dans une stricte logique de ghetto. Or, un des terrains choisis pour leur regroupement, c'est celui de leurs difficultés scolaires, avec l'objectif explicite de réduire l'écart avec la norme scolaire. Il y aurait donc tentative d'intégration, réassurance collective pour mieux s'assimiler. On retrouve là la contradiction inhérente à leurs pratiques scolaires observées pendant l'entraide : ils fonctionnent sur leurs bases culturelles propres mais en vue d'une conformité scolaire. L'ensemble des comportements observés montre leur volonté d'obtenir des résultats conformes qui évitent une sanction. Un des objectifs explicites de l'équipe éducative était d'ailleurs celui-là. L'entraide, par son ouverture institutionnelle, permet donc aux enfants de déployer leurs tactiques propres pour parvenir à satisfaire les exigences scolaires. Ces tactiques s'apparentent au bricolage par opposition à la méthode scientifique ou au tour de main par opposition à la technologie. Nous sommes d'ailleurs ici au cœur de la définition des tactiques que donne Michel de Certeau. La « tactique n'a pour lieu que celui de l'autre » : « Elle fait du coup par coup ». Elle est « ruse » (1). En effet, l'enfant qui vient à l'entraide scolaire n'arrête pas d'inventer des « trucs » pour tourner la loi scolaire tout en s'y conformant apparemment : ses pratiques ne sont définies, cadrées, codées, contrôlées que par le lieu scolaire, elles en sont toujours à parer les coups de l'école, ses exigences. Elles jouent sur le terrain adverse !

c) *L'acculturation impossible.*

Ces tactiques peuvent sembler relever d'une volonté de réduire la

elles n'y réussissent pas, et que d'autre part, même l'enjeu de ces tactiques pour les enfants n'est pas là.

Nous avons relevé à quel point les tactiques employées par les enfants étaient surtout soucieuses d'obtenir le résultat correct. Tous les moyens sont bons pour y arriver. Même les éducateurs ne peuvent manquer d'en subir la pression, d'autant qu'il s'agit là d'un postulat implicite de l'entraide scolaire : des devoirs faits correctement peuvent éviter sanctions, dévalorisation, etc., et donc limiter l'échec scolaire, même de façon minime.

Or, nous avons rappelé comment l'école parvenait à une socialisation réussie dans la mesure où elle modelait les corps, les relations et les méthodes de pensée. La logique scolaire même ne se soucie du résultat exact que comme manifestation d'une compréhension, d'une appropriation de la méthode pour y arriver. C'est pourquoi elle multiplie les exercices identiques, les décompose en unités élémentaires et insiste sur la discipline. Or, cette logique-là demeure totalement étrangère aux enfants de milieu populaire qui n'en retiennent que ce qui est apparemment rentable à court terme : le résultat. Et dès qu'ils doivent répondre aux exigences d'un exercice, ils s'empressent de reprendre leur bricolage, leurs ruses, sans se soucier de la perfection de la méthode ou seulement de sa correction d'un point de vue scolaire. Mais ce bricolage peut rarement être réalisé pendant la classe : car les règles de discipline et la pression de la norme s'y opposent (compter sur ses doigts en classe, quelle honte !). Aussi, l'entraide permet de camoufler pendant un moment la distance que ces enfants maintiennent vis-à-vis des principes de raisonnement scolaires. Mais pendant la classe le mutisme demeure la solution la moins risquée : on rencontre surtout la pratique de l'acte de présence mais sans attention réelle. L'enfant préserve ainsi son univers de toute infiltration d'une logique contradictoire. Plus tard, lorsqu'il sera devenu un « cas » explicite, affiché comme tel, il pourra en venir à revendiquer ce stigmate et l'opposer violemment à toute tentative de normalisation, de toute façon vouée à l'échec.

En attendant, l'entraide scolaire permet de maintenir une conformité apparente avec les normes scolaires. Il s'agit surtout de *différer* l'éclatement d'un conflit inévitable. C'est dans le registre du temps que les tactiques des enfants opèrent, un bon coup compensant un mauvais, mais rien ne s'accumulant vraiment. « Les tactiques misent sur une habile utilisation du temps, des occasions qu'il présente et aussi des jeux qu'il introduit dans les fondations d'un pouvoir ». «... (La tactique) profite des occasions et en dépend, sans base où stocker des bénéfices, augmenter un progrès et prévoir des sorties. Ce qu'elle gagne ne se garde pas » (1).

On peut dire que l'entraide scolaire permet de révéler ces tactiques, de les légitimer, voire d'augmenter leur efficacité à court terme. Mais elle ne peut en aucun cas changer leur caractère de tactiques cherchant à *différer*

Nous devons nous interroger sur la motivation qui pousse les enfants à venir à l'entraide scolaire, sans tomber dans un psychologisme confus. Veulent-ils vraiment réduire la divergence avec l'école ? Cherchent-ils l'intégration ? On peut déjà rappeler qu'il n'y a pas d'autre voie pour réduire cet écart culturel que l'assimilation. Ces enfants connaissent certainement dans leur voisinage, même lointain, un modèle de « l'enfant travailleur » qui, lui, cherche à s'assimiler. Ils savent ce qu'il en coûte, ils savent qu'ils ne peuvent pas faire cet effort. Mais ils savent aussi que ce modèle est valorisé socialement, partout où ils vivent. Et ce qu'ils cherchent à diminuer, c'est la pression qu'ils subissent de la part de la famille et de l'école. C'est cette pression qu'ils ont intégrée qui peut expliquer le suivi régulier des séances d'entraide, malgré leur libre choix apparent. Le poids social du verdict scolaire reste en effet reconnu à part entière par la famille bien que la pression ne soit pas aussi soutenue que dans un milieu en ascension sociale : nous verrons plus loin qu'elle est ambivalente et ses manifestations peuvent être épisodiques mais aussi violentes.

Aussi les enfants veulent en fait retarder l'éclatement d'un conflit dont ils sont acteurs et objets, entre leurs parents et l'école. Ces enfants doivent en effet naviguer entre ces deux milieux contradictoires mais dont le projet les concernant est apparemment commun. L'enfant est bien cet être dépourvu de tout lieu propre qui n'existe que dans les définitions qu'on donne de lui et qui doit se résoudre à toutes les tactiques pour se maintenir à flot. Pour ces enfants, il n'est pas question de réduire leur divergence culturelle avec l'école ; ils ne peuvent guère projeter une stratégie quelconque pour leur avenir. Par contre, ils peuvent s'employer à atténuer, à différer les effets de la « complicité divergente » parents-école dont ils sont l'objet.

7. Les enfants, enjeux du rapport des parents à l'école.

Si les enfants éprouvent ce besoin de différer ce verdict scolaire, c'est que, bien au-delà des conséquences pour leur propre identité, les effets de cette exclusion seront démultipliés par le rapport qu'entretiennent les parents à l'école.

L'entraide scolaire prend de fait la place que les parents ne peuvent plus tenir près de leurs enfants. Cette substitution de personnes s'accompagne d'un changement de principes pédagogiques. Tout le modèle éducatif parental se trouve dès lors remis en cause : leur impuissance à aider leurs enfants face à l'école est ainsi double par rapport aux contenus et par rapport aux méthodes éducatives. Cette disqualification des parents leur signifie une nouvelle exclusion, qui est à la source de leur critique vis-à-vis de l'école.

Dans le même temps où l'école s'est transformée, le rapport des familles populaires à l'école a évolué lui aussi très nettement depuis cin-

Ainsi les grands-parents des enfants que nous avons observés ont connu une école qui dispensait les enseignements de base sans pour autant imposer sa marque à tous les classements sociaux. La réussite scolaire ne pouvait que rarement contredire un destin social : après leur certificat, ces enfants de milieu populaire devaient s'engager dans un travail (apprentissage ou autre), et assumaient ainsi une position sociale établie et non remise en cause. Le collège, le lycée n'étaient pas faits pour eux; mais cette privation n'en était pas une car tout leur univers culturel valorisait le sens de sa place, le travail manuel, la formation « sur le tas ». Echouer à l'école ou y réussir ne produisait que des distinctions minimes et éphémères à l'intérieur de ce groupe social. Comment auraient-ils pu se sentir dépossédés de ce qu'ils n'avaient jamais espéré ?

Les parents des enfants que nous avons suivis ont pu faire l'expérience de l'extension de la scolarisation, de sa différenciation interne et du poids des verdicts qu'elle énonce, même dans le domaine de la production. Leur scolarité s'est déroulée pendant les années 60 : l'école qu'ils ont connue était déjà conçue dans une optique de démocratisation et préparait chacun à une poursuite des études. Un avenir impensable pour la génération précédente était présenté comme possible grâce à la réussite scolaire; cet espoir se trouvait en même temps toujours démenti par une sortie précoce du système, avec un diplôme dévalué. A l'arrêt volontaire des études succédait l'échec scolaire massif des milieux populaires, d'autant plus grave que leur sortie était contemporaine de la dévaluation générale des titres produite par une scolarisation de masse.

Le verdict scolaire négatif pouvait cependant être incorporé à la représentation de leurs parents qui dominait encore la vision de leur destinée : cet échec scolaire ne faisait que confirmer ce qu'avaient toujours su leurs parents : après tout, eux, s'étaient bien débrouillés « sans papier ».

Ce n'est que confrontés à la situation qui leur était échue (travail précaire, déqualifié, etc.) que ces parents ont pu mesurer les conséquences de leur éviction du système scolaire : la condition salariée « ordinaire » ne leur était même plus assurée car l'inflation des titres rendait très vive la concurrence pour les moindres postes de travail. Loin de confirmer leur position sociale, le verdict scolaire pouvait les entraîner à déchoir et, du moins, les faisait vivre dans une insécurité quotidienne. Le décalage des déceptions dues à l'inflation des titres peut être éprouvé dans l'émergence successive des mouvements contestataires étudiants (1968), lycéens (1971), puis colégiens (1974) (1).

Ces générations se trouvent maintenant en position de parents et voient ainsi leur propre expérience réactivée, d'autant plus dramatiquement que la crise économique a aiguïé la concurrence pour les postes, et renforcé la croyance dans la nécessité absolue d'obtenir des titres scolaires.

des places sociales pour relativiser l'échec scolaire, comme l'avaient fait leurs parents : car les places sociales sont devenues instables, tant à cause de l'insécurité liée à la crise économique qu'à cause de la pression de la représentation dominante (la démocratisation scolaire). Tout est devenu possible (et désirable) alors qu'il devient de plus en plus difficile d'assurer une simple survie de son statut social. Comme le souligne de Queiroz (1), ils constatent que l'école est devenue plus nécessaire et en même temps moins fiable. En effet, leur disqualification face aux contenus et au modèle pédagogique scolaires n'est que le révélateur de changements dans l'école qu'ils perçoivent comme incohérents et menaçants. Nous renvoyons là aux analyses détaillées de Jean-Manuel de Queiroz portant sur la perception de l'école par les familles populaires. Leur incapacité à aider leurs enfants est relativement acceptée, lorsqu'ils atteignent un niveau scolaire supérieur au leur mais lorsqu'il s'agit du minimum que doit fournir l'école (lire, écrire, compter), ils estiment que les complications sont bien abusives et inefficaces. Et il est vrai que les changements de méthodes sont devenus rapides, poussés par une recherche qui réinterprète en permanence les processus cognitifs et propose de nouvelles techniques. Le changement permanent de méthodes et leur extériorité aux acquis des parents expliquent déjà à eux seuls une bonne part de l'inefficacité de l'école à assurer les enseignements élémentaires, pour les enfants de milieu populaire.

Nous ne développerons pas davantage ce point étudié par d'autres, car nous n'avons pas procédé à des observations pertinentes sur ce sujet. Nous soulignerons seulement que les enfants sont le vecteur, l'enjeu de toute cette tension accumulée face à l'école; les parents restent en effet totalement extérieurs au lieu même de l'école : ils rencontrent très peu les instituteurs et sont très démunis face à eux. Mais leur distance, voire leur ressentiment vis-à-vis de l'école ne se confond pas avec un laxisme total vis-à-vis des enfants. L'école demeure pour l'enfant ce qu'il y a encore de mieux, la seule chance de s'en sortir; c'est-à-dire de ne pas déchoir totalement. Les parents reconnaissent la toute-puissance de l'institution scolaire. Les enfants subissent donc en permanence une *double injonction* sur le modèle du « je sais bien... mais quand même » : d'une part l'école, ce n'est plus sérieux, renforcé par l'idée que de toute façon ce n'est pas pour nous à long terme et que l'exclusion est inévitable; d'autre part, il faut respecter les règles de l'école, aller quand même le plus loin possible et profiter de tout ce qu'on peut y apprendre car ne pas y aller, ce serait pire.

L'ambiguïté des messages reçus par les enfants ne peut être dissociée des contraintes contradictoires qui s'imposent aux parents eux-mêmes : ceux-ci sont voués à reconnaître, dans une certaine mesure, la nécessité et la légitimité des normes de l'institution scolaire, et simultanément, à contester les valeurs de l'école pour préserver leur propre autorité,

légitimer leur histoire, leur statut, leurs règles de conduite, résister à la dévalorisation de leurs savoirs ou savoir-faire (1).

Cette ambivalence incluse dans la pression parentale fait mieux comprendre les tactiques mises en place par les enfants pour différer le verdict de l'exclusion. Recevant ce double message, l'enfant ne peut guère croire à sa réussite future et à l'utilité de ses efforts, mais en même temps ne peut se dérober à une conformité dont nous avons montré qu'elle n'était qu'apparente. L'entraide scolaire s'inscrit elle aussi directement dans cette dimension tactique en appuyant les tentatives des enfants pour assumer le désir contradictoire des parents : l'entraide confirme les enfants dans leur communauté culturelle et leur permet de répondre collectivement à leur manière aux exigences minimales de l'école pour éviter tout conflit avec les parents ou avec l'instituteur. On peut dire que l'institution de l'entraide scolaire entre dans le cadre d'une tactique de détournement des bases du verdict scolaire (les résultats) sans pour autant réduire l'écart culturel entre les enfants de milieu populaire et l'école. Tout cela permet de reporter à plus tard la sanction, le verdict, l'exclusion : lorsque l'enfant la percevra comme irrémédiable et qu'il mesurera la place qu'elle lui assigne dans la société et aussi vis-à-vis de ses parents, il passera à l'acte pour afficher ce stigmate, en faire un problème et résister à tout apprentissage quel qu'il soit, allant dans certains cas jusqu'à désapprendre ce qu'il ne s'est jamais vraiment approprié (lecture, écriture). L'allongement du temps de la scolarité devient alors synonyme « d'analphabétisation », comme on peut l'observer chez les jeunes de 15-16 ans de milieu populaire actuellement. Les éducateurs de la même équipe de Cleunay ont ainsi pu constater, avec des classes de C.P.P.N., à quel point toute tentative pour leur faire prendre en main leur avenir (ou tout au moins y penser, s'y projeter) se trouve confrontée à une résistance farouche, surtout dans le cadre de l'école. L'échec scolaire produit à cette période de l'adolescence ses effets les plus violents.

8. La place spécifique de la lecture dans ce dispositif.

La méthode employée par les éducateurs pour attirer les enfants à la lecture est utilisée dans certaines classes mais présente des différences notoires vis-à-vis des devoirs.

En effet, la lecture ne possède pas la même matérialité que l'exercice écrit : les enfants repoussent d'ailleurs à plus tard tout ce qui est leçons

(1) Cette ambivalence d'une revendication contestant la frontière établie et en même temps reconnaissant son existence se retrouve dans les tactiques des familles les plus précarisées, à Cleunay même : la stigmatisation du quartier comme ghetto « mal famé » est rejetée mais réinstallée par le groupe dominant en une dévalorisation de quelques îlots P.S.R. et de la cité d'urgence. Ces populations précarisées refusent à leur tour ces définitions imposées en affirmant la dignité de leur mode de vie, mais doivent en même temps composer avec les exigences extérieures. Ainsi il faut justifier son attachement aux plaisirs du présent, le manque de

ainsi que le remarque dans son mémoire de stagiaire éducatrice (p. 65) M. Raffenel-Daligaud (1). Le paradoxe réside là dans la valorisation par les enfants de ce qui est écrit (qui est synonyme de scolaire pour eux) et dans le relatif désintérêt qu'ils montrent vis-à-vis des leçons orales, alors que leur propre mode de vie et de communication repose sur cette prééminence de l'oral. Nous voyons là encore que les enfants utilisent l'entraide scolaire dans une optique de rentabilité : ce qui va se voir et sera remarqué par le maître. La leçon, on pourra peut-être l'éviter, avec de la chance.

L'équipe éducative a réussi à matérialiser la progression en lecture par un système de tableau et de gommettes. Il faut remarquer que si la maîtrise de la lecture est un objectif de base de l'école primaire, les exigences scolaires sont moins précises, moins quotidiennes que pour les devoirs. Il ne s'agit donc pas pour les enfants d'un investissement rentable à court terme mais sur une ou deux années : ici, la tactique qu'ils emploient pour se conformer à la demande précise de l'instituteur ne fonctionne plus. Ils ne peuvent guère multiplier les procédés, même si les images aident à deviner l'histoire et qu'ils continuent à deviner les mots sans vraiment les reconnaître ni les déchiffrer. Il semble bien qu'ils se soient pris au jeu d'un apprentissage pour le plaisir d'apprendre : le lien avec l'école s'y trouve un peu distendu et permet d'ouvrir la porte à leurs désirs de connaissance « libre » au sens de la « culture libre » de Bourdieu, c'est-à-dire non directement rentable scolairement. Or Bourdieu a justement montré à quel point cette culture libre était indispensable à la réussite scolaire et se trouvait même valorisée par l'institution dans les études supérieures. Il a aussi montré que cette culture libre reconnue était le privilège des classes dominantes et produisait un effet de sur-distinction, de légitimation. Par contre, la « culture libre illégitime » ne peut avoir aucune rentabilité symbolique. Sa valeur n'est attachée qu'à son efficacité technique (2).

Nous manquons d'éléments d'observation sur cette intervention spécifique sur la lecture dans la mesure où elle s'est beaucoup ralentie au troisième trimestre. Cependant, le succès de cette méthode semble réel et peut ouvrir des pistes d'intervention pour l'équipe éducative. Il est en effet décisif que, malgré un échec scolaire différé mais quasi inévitable pour l'instant, l'enfant ne rejette pas tout désir d'apprentissage, notamment de type « intellectuel ». Il doit être possible ainsi d'assurer l'acquisition des techniques de connaissance élémentaires (lire, écrire, compter) par ce genre d'intervention. Cela ne peut se réaliser qu'en partant des réalités culturelles du milieu, en valorisant une culture libre spécifique aux milieux populaires, et en créant des méthodes d'apprentissage propres à ces milieux : la technique de la lecture appliquée à l'entraide scolaire nous semble remplir ces conditions et constitue un exemple intéressant. Mais la faible place que tient la lecture dans les pratiques culturelles des parents de ces milieux doit aussi relativiser les chances d'une progression radicale des enfants.

9. Conditions institutionnelles de l'entraide scolaire.

La création de l'entraide scolaire n'est due qu'à la volonté de l'équipe de prévention. L'école du quartier a bien été contactée pour envisager une collaboration mais rien n'a abouti. La direction a seulement souhaité connaître les noms des enfants qui participaient à l'entraide. Seul un instituteur a appuyé la tentative des éducateurs, en accueillant l'un d'entre eux dans la classe et en échangeant ses impressions sur les enfants. Cette difficulté à collaborer entre prévention et école ne peut s'analyser comme la bonne volonté des uns opposée à la mauvaise volonté des autres, en faisant comme si les institutions étaient homogènes et comme si les motivations des différents acteurs étaient établies une fois pour toutes ou dépendantes d'humeurs personnelles. Il faut plutôt voir dans cette absence de relations le reflet de l'insécurité des différents acteurs intervenant dans un champ relativement identique : l'éducation. Insécurisés par un statut social toujours incertain et contesté, travailleurs sociaux et instituteurs ne peuvent manquer de se sentir en concurrence lorsqu'ils se retrouvent intervenants vis-à-vis d'enfants en échec scolaire.

L'extension de la scolarisation à la quasi-totalité des enfants et la valeur accrue de ses verdicts auraient pu bénéficier symboliquement à l'image de l'instituteur qui aurait vu ainsi sa position de référent moral et technique dans les campagnes (animateur et secrétaire de mairie) s'adapter aux nouveaux rapports sociaux urbains.

Or, nous l'avons vu, les conséquences de l'expansion de l'école n'ont pas produit les effets égalitaires escomptés mais ont entamé sérieusement la crédibilité d'une institution sur laquelle s'est parfois focalisée une critique du social dont l'origine est ailleurs.

A l'intérieur même de l'institution, les acteurs menacés par ces attaques ont eu tendance à reporter systématiquement les critiques sur les intervenants de l'étape précédente : ainsi l'université met en cause les lycées, et les collèges, l'école primaire. Les instituteurs se retrouvent ainsi au bout de la chaîne accusés de tous les maux. Leur rapport à leur métier, déjà plus distancé et moins investi par la vocation qu'à l'époque des instituteurs-pionniers, s'est trouvé encore plus déstabilisé par ces critiques. Le bénéfice symbolique associé à la position sociale de l'instituteur tend à diminuer et l'insécurité qui en résulte rend l'intervention du maître moins audacieuse (« que vont dire les parents ? ») abaissant par là-même leur crédibilité comme autorité reconnue auprès des enfants. Tout se passe comme si l'école, ayant tout fait pour qu'on mette en elle tous les espoirs de réussite sociale, voyait se retourner contre ses agents les ressentiments créés par ces espoirs déçus. Et lorsque l'échec scolaire est mis en évidence comme la preuve de l'échec de l'école, ce sont des acteurs bien vivants qui réagissent : les instituteurs s'interrogent, doutent mais ne peuvent guère dépasser ce stade face aux pressions contradictoires qu'ils subissent. Ils savent surtout que leur statut lui-même est en jeu et se raccrochent sou-

secteur privé s'explique aussi beaucoup par ce contexte. Une expérience comme l'entraide scolaire ne peut que leur signifier, dans ce contexte, l'échec de leur travail, une critique implicite des méthodes scolaires et un danger à court terme pour leur monopole (celui-ci étant identifié avec la défense même de leur légitimité sociale).

Il est pourtant certain que les éducateurs qui ont lancé l'expérience de l'entraide scolaire ne se plaçaient pas délibérément en concurrence de l'école : ils reconnaissent volontiers leurs limites et souhaitent ardemment que l'école prenne elle-même en charge les problèmes soulevés par l'échec scolaire. Leur projet est né du constat quotidien de l'impossibilité de trouver un travail pour les adolescents dont le niveau scolaire est trop faible : dès le cours préparatoire les redoublements commencent et il leur semble souhaitable de traiter le problème le plus tôt possible. Pour eux, mettre sur pied l'entraide scolaire, c'est chercher à intervenir sur les causes de l'inadaptation. Cette volonté manifeste leur refus de se voir cantonner à la gestion des problèmes sociaux « après coup » et à l'organisation de loisirs. Ce désir de revaloriser l'intervention de l'éducateur ne prend pas les mêmes formes suivant les acteurs mais il constitue néanmoins un trait constitutif de la position instable, mal définie, du travail social. Jeanine Verdès-Leroux a bien montré la nécessité vitale pour le travail social de s'appuyer sur l'inquiétude du pouvoir pour justifier son existence en dehors de toute demande sociale explicite : les travailleurs sociaux doivent ainsi valoriser les résultats obtenus (même si aucune mesure n'est possible) et montrer la crédibilité du travail social, son efficacité pour imposer une définition stable de leur champ et sa reconnaissance mais en même temps, ils doivent alimenter la condition même de leur statut, la crainte des gouvernants, en mettant en évidence des problèmes nouveaux, plus aigus, définis par de nouveaux critères ou bien en insistant sur la nécessité d'aller aux causes mêmes (1). Replacée dans cette contradiction, l'entraide scolaire permet de poser le problème des causes, d'étendre le champ du travail social au scolaire, tout en se démarquant des critères d'excellence pédagogique définis par l'école en valorisant le savoir-faire, la connaissance du terrain, l'attention à la globalité de l'être par opposition aux savoirs. C'est dans l'incertitude du statut du travailleur social, dans l'insécurité d'une fonction non fondamentale, qu'il faut chercher aussi les raisons d'une redéfinition permanente des terrains d'intervention de chaque profession : la concurrence déjà vive au sein du travail social déborde son champ propre pour s'attaquer à l'école. Ces analyses ne doivent pas faire oublier que ces champs sont produits par des acteurs bien vivants dont l'insécurité peut se traduire par une incertitude quant à leur avenir dans la profession : leur existence dépend totalement des appréciations du pouvoir politique. De plus, chacun des acteurs investit différemment son travail et reste souvent animé par un enthousiasme réel : c'est la structure des places et des relations dans le champ du travail social qui pousse à une extension du terrain d'intervention, sans que la bonne volonté des acteurs pris individuellement soit en cause. Mais cette logique peut expliquer, pour sa part, la production d'une concurrence entre école et

Comme on le voit, les rapports entre institutions passent par des rapports entre les agents, par un jeu de représentations réciproques, de rapports de force dans un même champ pour hiérarchiser les places. La question de fond de l'échec scolaire ne peut être posée sans que se mobilise tout cet enjeu et elle ne pourra à peu près sûrement se débloquenter que dans la mesure où le personnel scolaire la prendra en charge en cassant ses craintes corporatistes. En effet, à Cleunay, l'équipe éducative a fait preuve d'une réelle volonté de collaboration tant sur le plan institutionnel que sur le plan pédagogique. Elle a cherché à s'outiller en méthodes éducatives spécifiques, même si elle a dû le plus souvent se contenter de le faire avec sa bonne volonté et sa pratique relationnelle déjà expérimentée sur d'autres terrains. Le projet d'entraide scolaire tel qu'il existe actuellement n'a pas menacé le monopole de l'école dans la mesure où il reprend un rôle dévolu traditionnellement aux parents. Jamais l'équipe n'a eu l'ambition de créer une alternative à l'école ou tout au moins un lieu très spécialisé et technicisé : en ce sens, elle en est restée à un bricolage intuitif, de façon délibérée. De même l'équipe par sa pratique du milieu populaire a conscience des racines de l'échec scolaire et ne se limite pas à une critique de l'école : elle ne propose pas un rattrapage, une surscolarisation qu'elle sait vouée à l'échec. De même, confrontée à un cas de retard pathologique de la lecture, l'équipe a proposé une rééducation.

Toutes ces dispositions seraient de nature à faire évoluer la position de l'institution scolaire, à faire tomber les domaines réservés pour permettre un enrichissement mutuel. D'autant que la multiplication des interventions extérieures à l'école mais nécessaires pour différer et atténuer l'échec scolaire représente un gâchis de forces économiques et humaines. Elle risque, de plus, d'entraîner une confusion accrue chez l'enfant, confronté à des modèles éducatifs si différents. Leur seul point commun sera de prendre l'école comme support d'intervention et cela renforcera à coup sûr la conscience qu'ont les enfants d'avoir un problème à l'école, en concentrant ainsi toutes leurs préoccupations et leurs autres problèmes éventuels sur ce symptôme.

10. Conclusion.

L'entraide scolaire instituée par l'équipe de prévention de Cleunay permet, par la souplesse de ses règles, que les enfants en difficulté scolaire s'approprient ce lieu. Leur comportement spontané montre alors à quel point leur mode de vie et de pensée demeure étranger à la logique culturelle de l'école. Néanmoins, ils viennent apparemment à l'entraide pour travailler à réduire ce hiatus avec l'école : or, en renforçant leur identité culturelle commune par leur vie de groupe, ils peuvent développer à loisir toutes leurs tactiques pour se mettre en règle avec l'école *sans pour autant s'imprégner de ses valeurs et schémas cognitifs*. Tout se passe comme s'ils cherchaient ainsi à différer le verdict d'échec scolaire sans pour autant espérer y échapper.

Ces observations permettent de rappeler à quel point l'échec scolaire ne tient pas seulement à des contenus, à des résultats mais procède d'un conflit culturel profond, d'une acculturation toujours manquée. La gravité de ce problème, pour les individus comme pour la société, doit pousser à repenser le principe même de l'uniformisation culturelle qui permet à l'école de rendre légitime la domination tout en affichant comme projet une égalisation sociale. Aussi l'intervention des éducateurs peut d'ores et déjà expérimenter plus avant un des volets mis en place cette année : l'apprentissage de la lecture telle qu'elle est pratiquée relève du développement de ce que nous avons appelé, après Bourdieu, une « culture libre », c'est-à-dire indépendante de l'école, mais sans doute rentable à long terme, même si elle ne sera reconnue que dans les limites du milieu populaire. D'autres techniques pédagogiques de ce type peuvent être inventées pour les acquisitions de base qu'il s'agit au moins de préserver de la résistance active à l'école qui apparaît plus tard chez les adolescents. Pour le moment, il semble cependant que le support des devoirs soit nécessaire pour permettre d'attirer ces enfants vers d'autres acquisitions. Ce moment d'entraide scolaire ne peut exister que par la possibilité qu'il offre aux enfants de gérer ce conflit culturel, de le dédramatiser, sans pour autant y échapper ou le nier : les devoirs restent le support privilégié du lien école-vie sociale extérieure à l'institution (parents ou éducateurs notamment) et par là le terrain essentiel du traitement par les enfants des injonctions contradictoires qu'ils subissent. Mais les terrains d'intervention plus traditionnels du travail de prévention (loisirs en général) peuvent être des occasions intéressantes de développer des connaissances, si besoin est en les formalisant. Cette orientation, déjà pratiquée, doit être bien comprise là encore comme le développement d'une culture libre populaire.

La nécessaire réorientation de l'école primaire ne pourra se faire sans l'initiative des personnels de l'E.N. eux-mêmes mais non plus sans la collaboration de tous les acteurs sociaux : et déjà, à un niveau local, il est impensable que l'école ne s'appuie pas sur des expériences comme l'entraide scolaire de Cleunay pour relancer sa réflexion, élargir ses terrains d'expérimentation, appréhender les racines de l'échec scolaire en comprenant mieux les caractéristiques des cultures des milieux populaires. C'est sur le terrain que les acteurs concernés doivent se rencontrer et déjà tenter une collaboration, si petite soit-elle.

ANNEXE,

par l'équipe de prévention, à Cleunay.

Ce document relate une des activités de l'équipe de prévention. Celle-ci est particulière dans la mesure où elle a comme support **les devoirs scolaires**. Ceux-ci, bien que contestés et désapprouvés par l'Education nationale, existent dans la majorité des écoles. Quelles qu'en soient les raisons, les enfants sont astreints à travailler plus ou moins longtemps le soir pour être « en règle » avec celle-ci.

Transformer cette corvée, permettre d'être en *règle avec l'école*. Cela fait partie de nos objectifs (il est sûrement plus rassurant de franchir le portail de l'école avec dans le cartable un travail terminé que le contraire), même si aller à l'école n'est pas enthousiasmant, l'enfant aura un motif de moins de se faire remarquer par le maître.

De plus nous pensons que permettre aux enfants d'investir un lieu où seront parlés les problèmes de l'école d'une autre façon que dans le cadre scolaire n'est pas sans répercussion sur leur façon d'être.

Ils sont en présence d'adultes qui ont pu apprécier leur capacité, leur intelligence, leur pertinence dans d'autres situations; aussi n'ont-ils pas en permanence le renvoi d'un regard critique sur leurs possibilités « intellectuelles scolaires ».

Aborder les difficultés scolaires dans ce cadre est aussi un des objectifs de l'équipe.

Cette aide aux devoirs est donc pour nous un support artificiel qui s'ajoute à d'autres moyens dirigés dans le sens *d'une aide au développement, d'une meilleure connaissance de leur milieu de vie*.

L'étude « Différer l'échec » nous montre l'importance du lieu scolaire pour l'enfant. Dans la réussite ou dans l'échec se jouera tout un avenir. Il est hors de notre propos de créer une école parallèle. Nous voulons bien plus soutenir et aider l'enfant dans la réalisation de ce parcours difficile, et nous croyons que cela ne se réalisera qu'avec le concours de l'enseignant qui connaît bien l'enfant et qui sait adapter à celui-ci la progression nécessaire à l'acquisition des bases minimales.

Nous avons pu expérimenter avec quelques enseignants une collaboration plus importante. Elle se traduisait par une personnalisation du devoir en sachant que l'enfant nous retrouvait pour le réaliser. Cette méthode nous semble intéressante car elle tient compte du niveau de l'enfant et non plus essentiellement du programme. (*Inconvénient* : elle différencie l'enfant du niveau global de la classe).

Les problèmes liés à la scolarité nous concernent au même titre que les autres actions engagées dans le quartier : animation, habitat, orientation, etc.

Le développement de l'enfant passe par l'école, nous sommes également facteurs de ce développement car nous prenons en compte ses difficultés et nous l'aidons à progresser en utilisant une multitude de moyens, y compris l'aide aux devoirs. C'est donc bien vers une collaboration avec les enseignants que nous envisageons l'avenir afin de mieux adapter nos méthodes respectives vis-à-vis des enfants.

PRIX JACQUES TRIVAS :

1. Travaux présentés au jury du prix, en 1982 et 1983.
2. Règlement du concours.
3. Publication du premier prix Jacques Trivas 1983.