

# Remerciements

---

Fruit de dix mois de rencontres et d'analyses, cette recherche n'aurait pu être menée à bien sans l'aide précieuse de nos partenaires : le Centre public d'action sociale de Saint-Gilles, le CEMO/CEMôme asbl et Hispano-Belga asbl. Nous les remercions chaleureusement.

Nos remerciements vont également à la centaine d'acteurs interviewés durant ces dix mois, et principalement aux acteurs des écoles de devoirs, aux instituteurs et directeurs d'écoles primaires, et aux parents qui nous ont livré leur expérience.

Merci à ceux qui ont contribué à la diffusion des résultats de cette recherche : Donat Carlier, Sandro Cattacin, Bernard De Vos, David Lallemand, Eric Mangez et Virginie Perez.

Pour leur confiance, leur aide et leurs conseils, nous remercions Sophie Berlaimont, Isabelle Coyette, Walter De Kuyssche, Françoise Demaret, Johanna de Villers, Christian Enciso Ducy, Emir Kir, Frans Leemans, Pia Lefin, Fabrizio Leiva-Ovalle, Marie-Christine Linard, Françoise Père, Michel Pettiaux, Delphine Priels, Jean Spinette, Philippe Sterckx et Bruno Vinikas.





# Table des matières

<b>1. INTRODUCTION, OBJECTIFS ET METHODOLOGIE</b>	<b>6</b>
<b>2. ELEMENTS DE CONTEXTE</b>	<b>9</b>
2.1. PAUVRETE INFANTILE ET DECROCHAGE SCOLAIRE : ANALYSE SOCIOECONOMIQUE	11
2.1.1. ANALYSES STATISTIQUES	11
2.1.1.1. Statut socio-économique et langue parlée à la maison	12
2.1.1.2. Spatialité	13
2.1.2. CONCURRENCE SCOLAIRE	16
2.2. LE SECTEUR DES ECOLES DE DEVOIRS (EDD)	17
2.2.1. L'ANCRAGE HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE DES EDD	17
2.2.2. L'ANCRAGE SECTORIEL	19
2.2.3. PILOTAGE POLITIQUE ET ANCRAGE DANS LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE	22
2.2.4. PILOTAGE POLITIQUE ET ANCRAGE DANS LE SOUTIEN SCOLAIRE	23
<b>3. LES ECOLES DE DEVOIRS ET LEURS PARTENAIRES DE L'EDUCATION</b>	<b>25</b>
3.1. LES PARTENAIRES DE L'EDUCATION SONT SOUS PRESSION	26
3.2. POSITIONNEMENT DES ECOLES DE DEVOIRS	29
3.2.1. UNE DEFINITION EN ENTRE-DEUX	29
3.2.2. LE ROLE DU TIERS	31
3.3. POSITIONNEMENT DES PARENTS PAUVRES	32
3.3.1. LA QUESTION DE L'ACCES AUX SERVICES	33
3.3.2. L'INTERET POUR LA CHOSE SCOLAIRE	35
3.3.3. LES RAISONS DE L'EXTERNALISATION DU SOUTIEN SCOLAIRE	37
3.3.4. LES DEMANDES AUX EDD : LE SOUTIEN SCOLAIRE AVANT TOUT	40
3.4. POSITIONNEMENT DE L'ECOLE	42
3.4.1. L'ENGAGEMENT DES ACTEURS SCOLAIRES RENCONTRES	42
3.4.2. LIENS ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX PARENTS ET AUX ENFANTS PAUVRES	46
3.4.3. LIENS ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX STRUCTURES EXTERIEURES DE SOUTIEN SCOLAIRE	48
<b>4. LE DISCOURS DES EDD: UNE RHETORIQUE PSYCHOPEDAGOGIQUE</b>	<b>51</b>
4.1. LE RECUK DU SOCIAL	51
4.2. UNE RESIGNATION PAR RAPPORT A LA CHOSE SCOLAIRE	54
<b>5. INTERMEDIATION ET TRAVAIL COMMUNAUTAIRE : UNE APPROCHE NORMATIVE DU ROLE DES EDD</b>	<b>58</b>
5.1. LE ROLE DES ORGANISATIONS ISSUES DE LA SOCIETE CIVILE	60
5.2. POSTULATS THÉORIQUES ET NORMATIFS SUR LES RAPPORTS ENTRE ETAT ET SOCIÉTÉ CIVILE	61
5.3. LE CONTEXTE D'ACTION	62
5.4. ASSIMILATION, EXCLUSION OU COOPÉRATION : LES MODÈLES DE COLLABORATION POUR LES EDD	64
5.5. DE L'INTERMÉDIATION AU TRAVAIL COMMUNAUTAIRE	67
<b>6. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>69</b>

## SYNTHESE EN QUATRIEME DE COUVERTURE



# 1. Introduction, objectifs et méthodologie

L'intention initiale de notre recherche était de faire une analyse à la fois descriptive et normative du rôle de l'extrascolaire dans la scolarisation des enfants pauvres<sup>1</sup>, et ce en Région bruxelloise. Etant donné la diversité des acteurs qui composent le secteur de l'extrascolaire, il nous a paru évident de nous focaliser sur ceux qui sont au plus proche du soutien à la scolarité. C'est ainsi que nous nous concentrons, dans cette étude, uniquement sur les écoles de devoirs (EDD)<sup>2</sup>.

Notre analyse des EDD se fait par le prisme très particulier, et donc restreint, de la question de la lutte contre la pauvreté infantile. Les EDD, par leur ancrage populaire et leurs perspectives actuelles, éclairent de manière intéressante le rôle que les organisations de la société civile peuvent jouer pour endiguer les liens très forts qui existent entre pauvreté infantile et décrochage scolaire. Mais via l'analyse du rôle que ces structures associatives jouent dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres, nous questionnons en contrechamp l'inquiétante et dure réalité d'une école qui ne parvient pas à fournir des résultats qui gommeraient les différences socioéconomiques des familles des enfants qui la fréquentent. Pour le dire autrement, si les EDD sont notre objet d'étude principal, les ratés de l'école en tant qu'institution restent notre point d'interrogation majeur. A ce propos, le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté asbl souhaite donner une suite à cette recherche en questionnant plus directement l'école sur l'accrochage des enfants pauvres. Le Forum est actuellement à la recherche de financement pour entamer ce second chantier.

Etant donné notre ancrage bruxellois, nous avons concentré nos recherches, durant une dizaine de mois, sur la Région de Bruxelles-Capitale qui, on le sait, présente des caractéristiques particulières en termes de pauvreté et d'accrochage scolaire. Cela ne nous empêchera pas d'extrapoler nos résultats, avec les précautions d'usage, à l'ensemble des grandes villes de la Communauté française. En effet, les particularités de la pauvreté dans les grandes villes et l'intense tissu associatif et social qui les traverse font de Bruxelles, dans cette problématique comme dans d'autres, un laboratoire dans lequel les analyses réalisées ne souffrent pas d'être exportées.

Conformément au cadre méthodologique élaboré lors de la phase initiale de notre projet, les résultats de cette recherche sont principalement tirés de l'analyse de plus d'une centaine d'entretiens effectués avec différents acteurs de l'accrochage scolaire. Chronologiquement, nous nous sommes d'abord entretenu avec une quarantaine d'acteurs des écoles de devoirs qui, dans leur travail quotidien, concourent à leur niveau à la bonne marche de ce dispositif. Nous leur avons soumis nos premières analyses et hypothèses lors d'un premier séminaire où une vingtaine d'entre eux étaient présents. Lors de cette matinée, nous avons pu confronter des points de vue différents. Nous avons également présenté ces analyses à des spécialistes de l'enseignement et de la lutte contre la pauvreté.

<sup>1</sup>A contrario de la tendance actuelle, nous utilisons le mot « pauvre » et non les expressions dérivées du genre « personne vivant en pauvreté ». Ces expressions sont utilisées dans le but d'humaniser une problématique, d'éviter la stigmatisation, dans un souci de dignité. Si elles ont l'avantage de remplir partiellement ces objectifs, elles ont le désavantage de ne pas passer la rampe du langage courant et, surtout, d'édulcorer des biographies très chargées.

<sup>2</sup>Sauf dans les cas où les mots « écoles de devoirs » apparaissent en entier, dans la suite du texte nous allons utiliser l'abréviation « EDD ».



Partant de ces premières hypothèses, nous avons rencontré une trentaine de parents pauvres dont les enfants vont à l'EDD. Ils nous ont livré des éléments essentiels de leurs biographies complexes et nous ont éclairé, en nous confiant leurs besoins et leurs demandes, sur les rapports qu'ils entretiennent à la scolarité de leurs enfants.

Ensuite et troisièmement, nous nous sommes tournés vers l'école elle-même en organisant des « focus groups » avec une trentaine d'instituteurs et de directeurs issus d'une dizaine d'écoles primaires situées dans des quartiers réputés pauvres de la Région bruxelloise.

Aussi, dans cette recherche, nous nous serons principalement basé sur les discours des trois partenaires de l'éducation que sont les EDD, les parents et les écoles. Nous avons également recueilli nombre d'analyses et de conseils de la part d'observateurs avisés de la question de la pauvreté infantile et de l'accrochage scolaire, qu'ils fassent partie de l'associatif, de l'enseignement, de l'administration ou du monde politique. Concernant ce dernier, nos réunions avec les différents cabinets et groupes de travail qui ont supporté ce projet ont été d'une importance capitale.

*Last but not least*, pour étayer nos analyses, nous avons pioché dans une série de publications sur les questions qui nous intéressent. Le temps nous ayant été compté, cette analyse de la littérature existante reste assez restreinte. Si nous le regrettons, nous pensons cependant avoir fait les bons choix méthodologiques pour rester dans le cadre d'une « recherche-action » qui fait la part belle à la parole des acteurs actuels.

En ce qui concerne les EDD, si nous nous sommes principalement basé sur le discours des acteurs, c'est parce qu'il n'existe que très peu de données fiables en termes quantitatifs et en termes d'évaluation<sup>3</sup>. Ce manque de statistiques et d'objectivation du secteur est très regrettable car, comme souvent, cela freine l'élaboration de politiques clairvoyantes

qui conduiraient à un développement idéal du secteur. Quoi qu'il en soit, notre recherche se base donc davantage sur le discours sur la pratique que sur la pratique elle-même. Cela constitue une remarque de taille car il y a, dans les discours des acteurs des EDD – et, dans une moindre mesure, de l'enseignement – un phénomène que l'on retrouve souvent chez les acteurs du « socioculturel » : un mélange quasi constant entre le descriptif et le normatif. Certains acteurs majeurs en viennent à confondre ce qui est (les pratiques actuelles) et ce qu'ils identifient comme étant souhaitable (les pratiques idéales). Ils en viennent ainsi, dans leurs discours, à distordre la réalité du terrain.

Les analyses développées dans cette recherche sont à considérer toujours et uniquement en termes d'efficience dans la lutte contre la pauvreté infantile. Ces analyses ont davantage trait à l'évolution du discours sur la pratique qu'à l'évolution des pratiques elles-mêmes. Le cadre étant ainsi clairement posé, disons d'emblée que nous avons pointé des évolutions inquiétantes dans le discours des EDD et nous craignons que celles-ci n'influencent très rapidement les pratiques de terrain. En le résumant trop brièvement, on pourrait écrire que, si les EDD ont historiquement joué un véritable rôle dans la lutte contre la pauvreté infantile via le suivi scolaire, les discours actuels risquent d'aboutir à des changements dans les pratiques qui feront peu à peu sortir les EDD du suivi scolaire stricto sensu. Les EDD se donneront une autre fonction, peut-être davantage en accord avec les envies de beaucoup d'acteurs, mais – nous le craignons – moins efficace dans le cadre de la lutte contre la transmission intergénérationnelle de la pauvreté qui, au vu de la situation socioéconomique actuelle et des liens puissants entre pauvreté infantile et décrochage scolaire, se fait encore plus pressante.

<sup>3</sup>Toutefois, on lira avec intérêt le travail d'évaluation effectué par le Centre régional d'appui en cohésion sociale (Cracs) et en particulier Ansay A., Lanotte G. et Unger J., Rapport d'évaluation 2009 (2), Bruxelles, CBAI, 2009, pp. 68 et ss.

Ces évolutions dans le discours des acteurs des EDD ont déjà de multiples répercussions sur le travail de terrain. Nous pensons qu'elles en auront encore davantage dans un avenir proche – dans un an ou un peu plus, lorsque le nouveau décret de la Communauté française qui régit le secteur entrera en application – car la situation des EDD est aujourd'hui peu assurée, et donc propice à un changement majeur. En effet, nous avons affaire à un secteur qui se cherche. Les EDD se cherchent car elles occupent une position actuellement fragile dans un contexte de manque d'affirmation identitaire du secteur, de difficulté des relations de partenariat avec l'école et les parents, de sous-financement, de problèmes liés aux compétences du personnel, de fonctionnement historiquement basé sur le volontariat, d'ancrage sectoriel dans l'extrascolaire, de confusion de fonctions instituées par le décret de 2004, d'importance accordée par les politiques au « socioculturel », de prégnance de la vision psychopédagogisante des problèmes liés à l'enfance, etc.

Le lecteur s'apercevra qu'au fil des chapitres qui suivent, nous basculons incessamment entre, d'une part, l'analyse descriptive des logiques et des interactions des trois partenaires de l'éducation précitées et, d'autre part, une approche normative/évaluative qui détaille des bonnes pratiques et des recommandations. Cette approche normative constitue la base de l'« action » que l'on lie à cette recherche. En effet, cette étude est d'abord à considérer comme un outil d'aide à la décision politique<sup>4</sup>.

A l'aune des enjeux majeurs concernant la scolarité des enfants pauvres, les orientations du nouveau décret en préparation à la Communauté française – qui a été annoncé pour la fin 2011 – ont une importance essentielle. C'est pourquoi nous adressons cette recherche à l'ensemble des acteurs politiques qui nous ont financé, mais également aux membres du groupe de travail qui préparent ce nouveau décret ainsi qu'à leur hiérarchie. Les résultats de cette recherche sont à considérer comme des outils d'aide à la décision politique qui reprennent, au-delà du pourquoi, des recommandations sur le comment. Si l'on ne peut qu'encourager un refinancement du secteur des EDD, notons que la plupart des recommandations formulées dans cette recherche n'impliquent pas de débloquer de nouveaux budgets. En effet, nous avons fait le choix du réalisme en nous bornant à détailler des recommandations stratégiques qui pourraient être implémentées en restant plus ou moins dans le cadre des moyens humains et financiers actuels.

<sup>4</sup>Dans le dernier point de cette publication, intitulé « Conclusions et recommandations », le lecteur pourra avoir une vue d'ensemble des résultats originaux de notre travail (partie analytique) et des recommandations (partie normative) que le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté lie à ces résultats.

## 2. Éléments de contexte

Nous aborderons dans ce chapitre quelques éléments de contextualisation de la problématique de l'accrochage scolaire des enfants pauvres. Dans un premier temps, nous constaterons les liens très forts qui persistent entre le décrochage scolaire et les situations familiales socialement problématiques. Cette analyse socioéconomique pose la question du parcours scolaire de l'enfant en fonction de la situation socioéconomique de sa famille, de ses parents. Ce faisant, elle bat en brèche l'ambiguïté que le concept de pauvreté infantile peut parfois installer dans les analyses. Ce concept invite en effet à se focaliser sur les problèmes de santé, d'éducation, de scolarité ou encore de lien social que rencontre l'enfant. Le risque de cette focalisation sur l'enfant est d'oublier que la pauvreté est d'abord une histoire d'adultes et, dans le cas qui nous concerne, de parents. C'est bien la situation de ces derniers qui crée des situations familiales précaires qui ont un impact sur l'enfant. Une définition de la pauvreté infantile est donc intimement liée aux définitions générales de la pauvreté vécue par les adultes<sup>5</sup> qui, aujourd'hui, mettent en avant l'aspect multidimensionnel du phénomène<sup>6</sup>.

L'analyse socioéconomique qui suit peut être en partie résumée par le récent constat du Délégué général de la Communauté française aux Droits de l'Enfant : « *Plutôt que de jouer un rôle majeur dans la prévention des exclusions et dans la réduction des inégalités sociales, les professionnels dénoncent le fait que l'école conforte et cultive les inégalités. Ils estiment que le lien entre pauvreté et difficultés scolaires est manifeste et regrettent le maintien d'un système scolaire à deux vitesses* »<sup>7</sup>. Cette situation est plus inquiétante à Bruxelles que dans le reste du pays. En effet,

comme le dit l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles, « *le retard scolaire et le faible niveau d'instruction d'une partie importante des jeunes bruxellois sont particulièrement préoccupants : la moitié des garçons dans la première année de l'enseignement secondaire a au moins une année de retard et la proportion des jeunes qui quittent l'enseignement en ayant au maximum un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur est beaucoup plus élevé à Bruxelles que dans le reste du pays. L'intégration de ces jeunes très peu qualifiés sur le marché du travail reste très difficile* »<sup>8</sup>.

Il est aujourd'hui évident que l'institution scolaire ne constitue pas un barrage efficace contre la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Cela remet radicalement en question la mission d'émancipation sociale que se donne l'école depuis le 19<sup>e</sup> siècle et sur laquelle surfent encore certains acteurs de l'éducation. Aujourd'hui, certains analystes pointent le fait que même un parcours scolaire sans encombre ne peut plus être considéré comme la voie royale vers l'ascenseur social (discrimination à l'embauche, précarisation du travail, etc.). Cet état de fait ne peut pourtant pas servir d'argument pour relativiser l'importance de l'accrochage scolaire car, et ceci est essentiel, le décrochage scolaire reste bel et bien un facteur de précarisation psychosociale de l'enfant pauvre. Pour employer une formule en forme de slogan, on peut dire que l'échec scolaire de l'enfant pauvre ajoute de la misère à la misère. Sa réussite scolaire, par contre, pourra favoriser sa sortie de la pauvreté lorsqu'il atteindra l'âge adulte.

Ces éléments de contexte trouvent un écho particulièrement inquiétant en Région bruxelloise, où la progression de la précarisation socioéconomique des familles implique un accroissement structurel de la pauvreté infantile. Etant donné cet accroissement structurel, on peut donc s'attendre à une augmentation quantitative des besoins des parents pauvres en matière de soutien scolaire. Or, nous le verrons dans toute cette recherche, au-delà de la saturation des EDD bruxelloises, l'évolution du discours de ces mêmes EDD pourrait les éloigner de leur mission historiquement sociale, focalisée sur le suivi scolaire.

<sup>5</sup>A ce sujet, on constatera avec intérêt que le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française fait explicitement le lien entre difficultés scolaires des enfants et situation socioéconomique des parents. En effet, le décret se base sur des critères qui concernent exclusivement les adultes pour déterminer les implantations qui, étant donné leur situation géographique, peuvent bénéficier de ces mesures d'encadrement différencié. L'analyse territoriale retient ces critères : revenus par habitant ; niveau des diplômes ; taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum moyen garanti ; activités professionnelles ; confort des logements.  
[http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34295\\_001.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34295_001.pdf)

<sup>6</sup>A ce sujet, on consultera avec intérêt les critères retenus dans le Baromètre interfédéral de la pauvreté 2009 : SECRETAIRE d'Etat à la lutte contre la pauvreté, SPP Intégration sociale, SERVICE public fédéral sécurité sociale, SPF Economie, Baromètre interfédéral de la pauvreté 2009, Bruxelles, [s.n.], 2009. [http://www.mi-is.be/be\\_fr/02/armoedebalrometer/content/ABM\\_digitaal\\_FR\\_2009%20-%20202.pdf](http://www.mi-is.be/be_fr/02/armoedebalrometer/content/ABM_digitaal_FR_2009%20-%20202.pdf). En Belgique, notons que cette vision multidimensionnelle de la pauvreté a été pour la première fois largement diffusée par une coupole d'ONG flamandes dans une campagne intitulée « Decennium doelen » [www.decenniumdoelen.be](http://www.decenniumdoelen.be).

<sup>7</sup>DELEGUE général de la Communauté française aux droits de l'enfant, Dans le vif du sujet – Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 2009, p.21.

<sup>8</sup>OBSERVATOIRE de la santé et du social de Bruxelles, Baromètre social – Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté 2010, Bruxelles, Commission communautaire commune, 2010.



## 2.1. Pauvreté infantile et décrochage scolaire : analyse socioéconomique

La Région bruxelloise connaît des problèmes de pauvreté des enfants et de la jeunesse spécifiquement liés à la structure et à l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire. L'émergence, depuis quelques années, d'une volonté politique de réforme du système scolaire afin de lutter contre les mécanismes de sélection sociale, a généré, à Bruxelles, des effets au niveau de la perception du problème des inégalités et, in fine, a contribué à sensibiliser davantage le grand public au problème de la ségrégation scolaire.

Les systèmes éducationnels belges et bruxellois ont fait l'objet d'une multitude d'analyses.

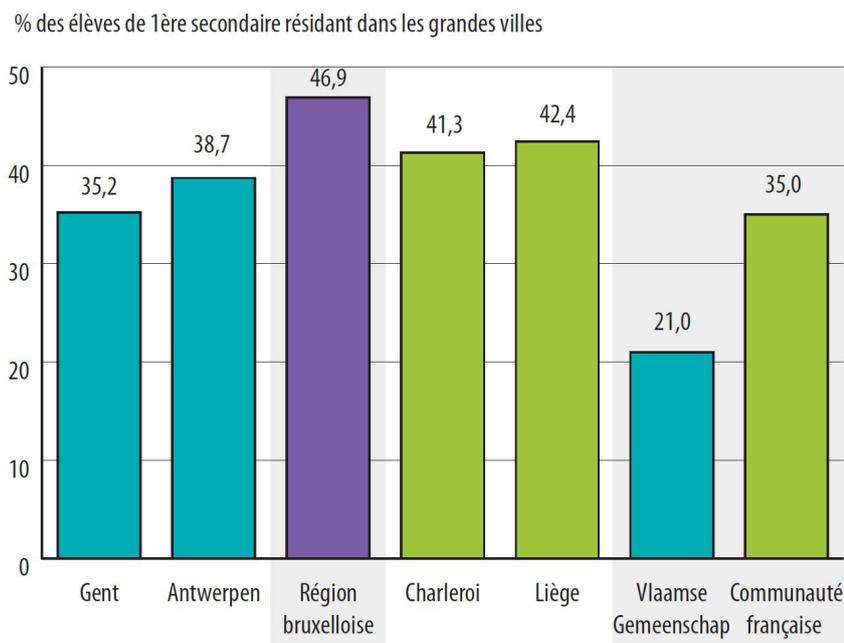
Le constat est cependant unanime : « l'ascenseur social reste en panne »<sup>9</sup>. En ce qui concerne Bruxelles, le système scolaire ne parvient pas à produire de manière uniforme la qualité requise par un marché du travail particulièrement exigeant<sup>10</sup>. En outre, le système scolaire ne se limite pas à ne pas satisfaire aux conditions d'intégration socio-économique indispensables mais semble, au contraire, jouer le rôle de générateur d'exclusion sociale. Il existe des filières spécifiquement dysfonctionnelles qui mènent prioritairement les enfants vers l'échec scolaire et leur exclusion anticipée des mécanismes d'intégration sociale.

### 2.1.1. Analyses statistiques

Selon l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles, si l'on définit statistiquement le retard scolaire comme le « *retard pris par un élève par rapport à l'âge normal pour se trouver en première année du secondaire* », alors les données sont particulièrement préoccupantes pour les élèves

de la Région bruxelloise. Ainsi, le pourcentage d'élèves retardataires en 2009 est de 46,9% à Bruxelles alors que, tout en demeurant important, ce même pourcentage n'atteint que les 35 % en Communauté française et les 21% pour la Vlaamse Gemeenschap<sup>11</sup>.

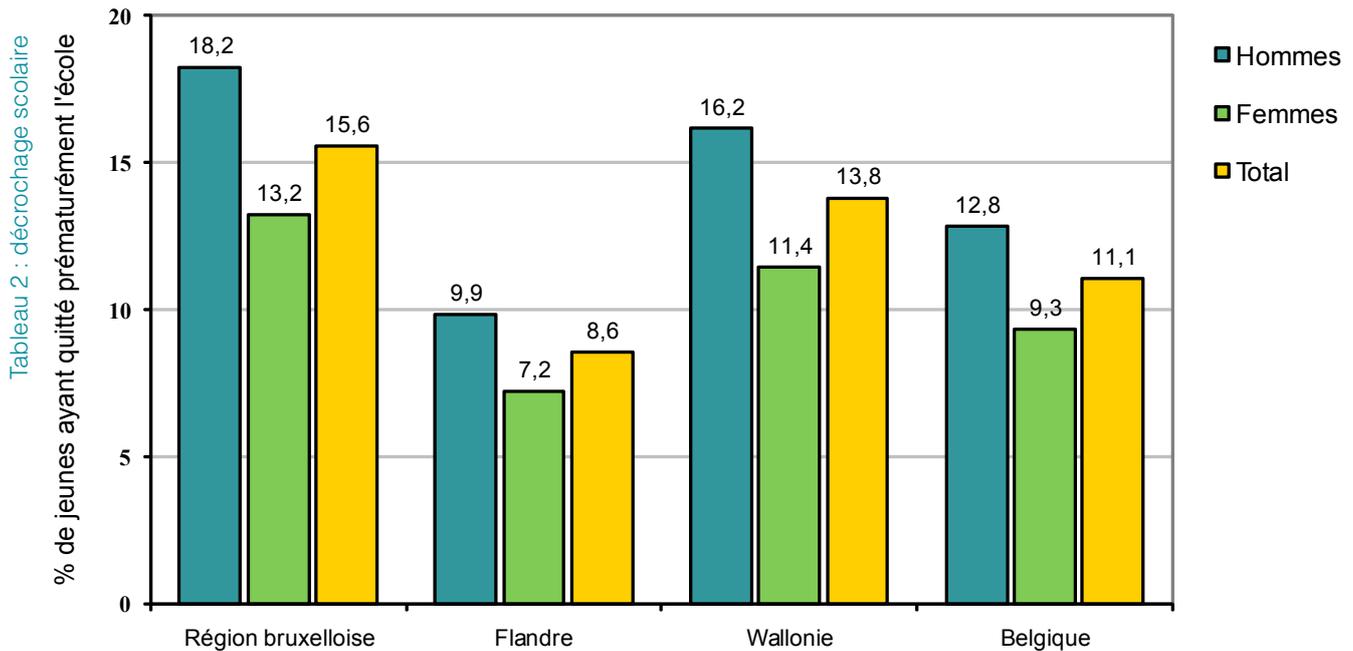
Tableau 1 : retard scolaire



Sources : Communauté française et Vlaamse Gemeenschap

Les statistiques nous fournissent un portrait assez alarmant en termes d'efficacité du système scolaire bruxellois considéré dans son ensemble. Le tableau qui suit montre, par extrapolation, l'impact de l'échec

et du décrochage scolaires dans les trois régions du pays et démontre, comparativement, à quel point la population jeune de la Région bruxelloise connaît des problèmes d'exclusion scolaire.



Sources : Observatoire de la santé et du social de Bruxelles

Plusieurs facteurs sont généralement cités pour expliquer les indicateurs en matière de retard scolaire, décrochage scolaire, performances scolaires et ségrégation scolaire. Soulignons parmi les plus importants: la variable socio-économique,

la langue parlée à la maison et la localisation dans l'agglomération urbaine. Nous allons rapidement les analyser.

### 2.1.1.1. Statut socio-économique et langue parlée à la maison

En termes explicatifs, le statut socioéconomique ne peut quant à lui expliquer seul les statistiques relatives aux performances scolaires. Le problème statistique principal concerne la recherche de la variable explicative prédominante. En matière de performances scolaires (données PISA), les auteurs qui ont proposé – pour le niveau secondaire – des analyses multi-variées afin d'isoler la variable explicative parviennent à la conclusion que « contrôler l'effet de plusieurs variables [indépendantes] liées à la position socio-économique ne fait toujours pas disparaître totalement les écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.

*Cet écart diminue de façon considérable, mais reste toutefois présent. La langue parlée à la maison joue également un rôle déterminant dans la prédiction des performances des élèves issus de l'immigration »<sup>12</sup>. Plus généralement, il apparaît que les enfants issus de l'immigration ont un statut socioéconomique souvent inférieur aux enfants d'autochtones. Et que les deux variables – origine et statut socio-économique – sont donc fortement corrélées. Cependant, à statut socioéconomique égal, le facteur de l'origine des parents et de la langue parlée à la maison demeure important pour expliquer les écarts de performances.*

<sup>9</sup>JACOBS, D. et all, L'ascenseur social reste en panne, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2009.

<sup>10</sup>FORUM bruxellois de lutte contre la pauvreté et RESEAU belge de lutte contre la pauvreté, Emploi, non emploi et pauvreté dans les grandes villes, Bruxelles, BAPN, 2010. Texte élaboré par le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté en collaboration avec BAPN dans le cadre du Plan fédéral de lutte contre la pauvreté et de l'Année européenne de lutte contre la pauvreté.

<sup>11</sup>OBSERVATOIRE de la santé et du social de Bruxelles, Baromètre social – Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté 2010, Bruxelles, Commission communautaire commune, 2010, p.70. Alors que selon ces observateurs, ce taux particulièrement élevé pourrait, entre autres facteurs, être imputable à la dimension de multilinguisme caractérisant les grandes villes, il apparaît que les autres agglomérations urbaines de Belgique connaissent des indicateurs de retard scolaire inférieurs. Ce taux est de 35,2% pour Gand, 38,7 % pour Anvers, 41,3 % pour Charleroi et 42,4% pour Liège.

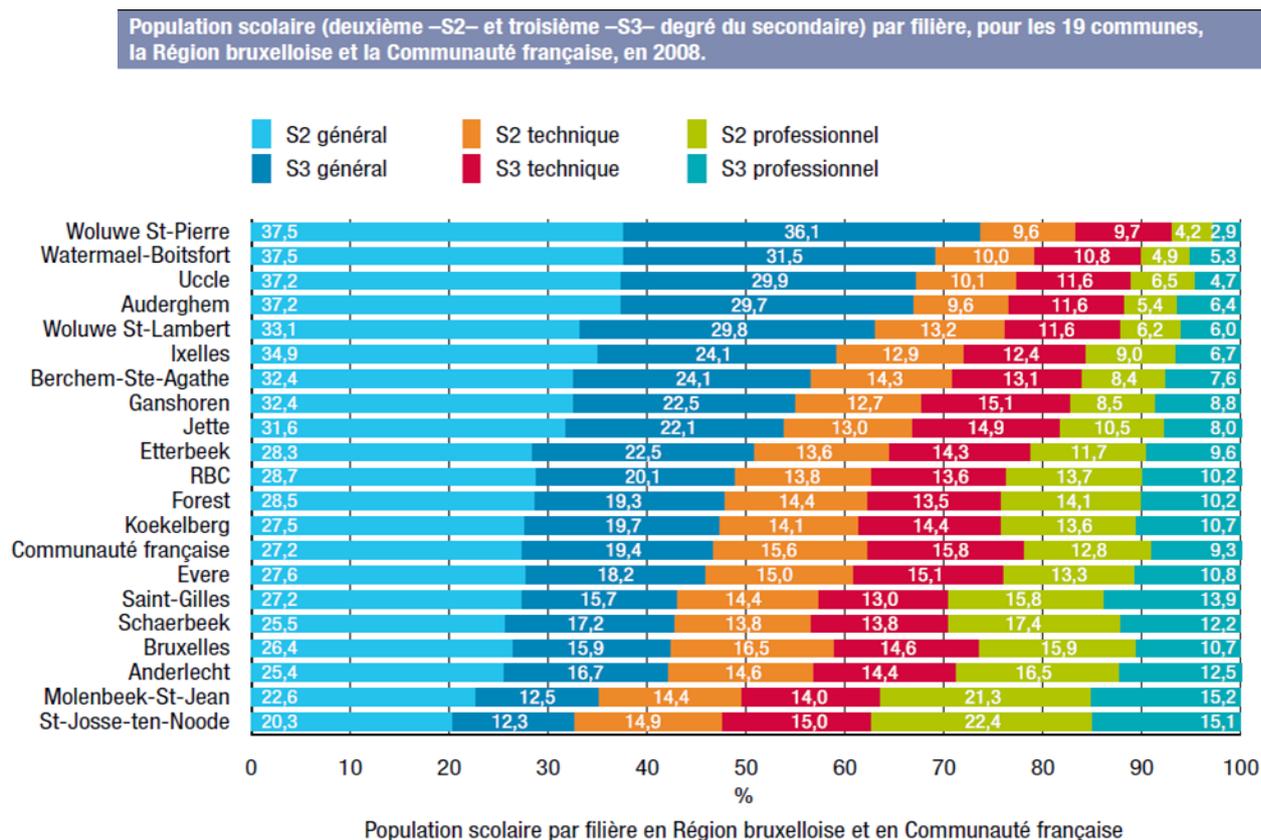


## 2.1.1.2. Spatialité

Nous ne disposons pas de données statistiques mesurant la variance en matière de résultats scolaires du niveau primaire en Région bruxelloise selon le positionnement dans l'agglomération urbaine de l'élève ou de l'établissement scolaire<sup>13</sup>. On peut cependant extrapoler les analyses en matière d'orientation scolaire relatives aux quartiers du « croissant pauvre », soit les zones situées à l'ouest

du Pentagone bruxellois et concentrant les plus importantes poches de pauvreté de la Région. Ainsi, dans le tableau suivant, nous pouvons constater la forte proportion d'orientation vers les filières professionnelles et techniques du secondaire des élèves du croissant pauvre de Bruxelles (par commune).

Tableau 3 : orientation scolaire et spatialité



Sources : Communauté française, Vlaamse Gemeenschap, Calculs : IGEAT-ULB.

Il n'est certainement pas automatique de conclure qu'une orientation vers une filière professionnelle ou technique traduit une relégation de l'élève imputable à des mauvaises performances. Cependant,

cet indicateur nous révèle que la probabilité des élèves d'accéder aux filières qui offrent le plus de chances de promotion sociale dépend fortement de leur positionnement dans l'agglomération urbaine bruxelloise.

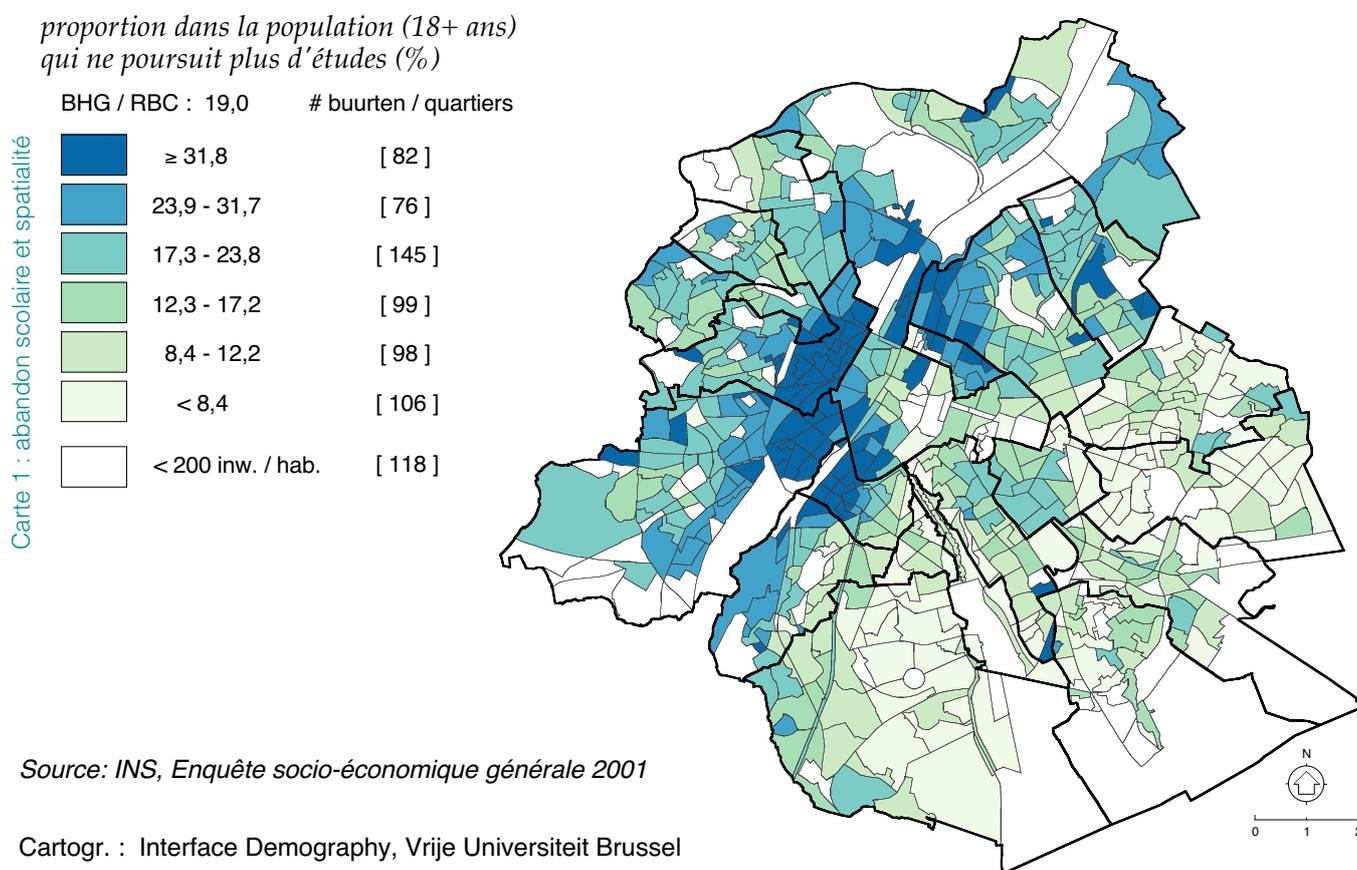
<sup>12</sup>JACOBS et al., op.cit., p.55.

<sup>13</sup>Les statistiques relatives au CEB ne sont pas exploitables dans la mesure où elles ne tiennent pas compte des élèves ayant du retard scolaire. Cependant, pour l'ensemble de la Belgique francophone et sur la base de calculs relatifs à l'orientation vers le premier degré différencié, certains observateurs estiment « qu'au moins 10% des élèves quittent l'école fondamentale sans certification ». Cf. DE VILLERS, J., « 95% de réussite au CEB : beaucoup de bruit pour rien ? », Trialogue – le magazine de la FAPEO, No. 60, 4ème trimestre 2010, pp. 10-11. Le texte intégral est disponible à partir du lien suivant : <http://www.fapeo.be/education/permanente01.html>.



La figure suivante nous montre en détail que la problématique de l'abandon scolaire, de l'interruption des études ou de la non-obtention

d'un diplôme concerne de manière prépondérante la population jeune des quartiers du « croissant pauvre ».



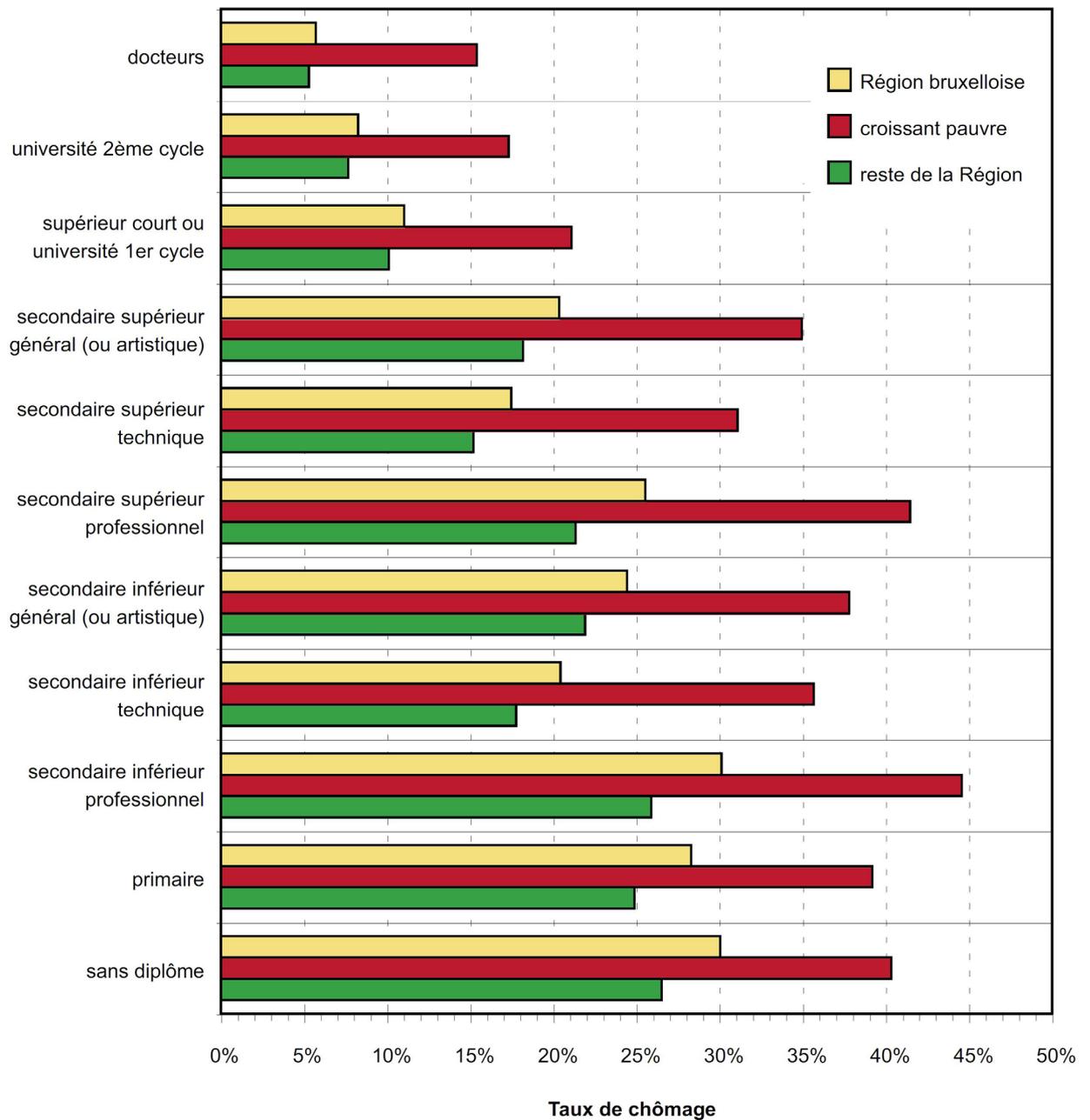
Nous verrons dans le paragraphe suivant comment le facteur de la spatialité peut se répercuter au niveau des débouchés socioprofessionnels de la population jeune.

Les indicateurs relatifs au retard scolaire, à la ségrégation scolaire et aux mauvaises performances des élèves du primaire trouvent leur traduction logique dans les statistiques du niveau secondaire inférieur et supérieur et, *in fine*, au niveau des indicateurs d'intégration des jeunes sur le marché du travail urbain. Il peut naturellement paraître extrêmement banal de souligner le fait que les mauvaises performances en matière de scolarité ont un impact sur les indicateurs socioéconomiques.

Cependant, il est important de mettre en exergue les corrélations entre situation professionnelle et « problème scolaire » pour démontrer à quel point la question de la lutte contre la pauvreté et de l'inclusion sociale dépend fortement de l'état du système éducationnel, de son efficacité et de sa capacité à promouvoir l'intégration sociale. Et ceci de manière égalitaire, sans discriminations liées aux facteurs socioéconomiques, d'origine ou de spatialité.

Le tableau suivant propose une comparaison des taux de chômage de l'ensemble de la population active bruxelloise selon la résidence (« croissant pauvre ») et selon le niveau d'étude.

Tableau 4 : taux de chômage, niveau d'étude et spatialité



Sources : INS 2001 - Calculs Christian Vandermotten et Pierre Marissal IGEAT - ULB

Avec ces chiffres, nous pouvons également constater l'influence du facteur du positionnement des individus dans l'agglomération urbaine comme élément explicatif prédominant. Corrélée au niveau

d'éducation, cette variable nous fournit une image significative des répercussions socioéconomiques des mauvaises performances du système scolaire bruxellois.

## 2.1.2. Concurrence scolaire

La dimension qui préoccupe le plus les observateurs et les politiques est celle relative aux inégalités induites par le système. Contrairement à l'idéal scolaire de la modernité, où l'école constituait l'institution centrale destinée à émanciper les classes les plus pauvres et à assurer les conditions d'une justice sociale, le système actuel semble remplir la fonction opposée : la hiérarchisation des rôles sociaux et la redistribution inégalitaire des ressources de savoir utiles à l'ascension sociale des citoyens. Cette dimension est renforcée par l'« originalité » du contexte belge : afin d'organiser la cohabitation entre des piliers relativement étanches, dès le début des années 1960, le Pacte scolaire a de fait introduit la notion de traitement différencié des citoyens en fonction de leur groupe social d'appartenance.

Ce n'est naturellement pas sa polarisation qui est la cause de la dimension inégalitaire du système éducatif. Cependant, elle est certainement à l'origine du principe de concurrence de l'offre scolaire. Dans le contexte d'abondance des Trente Glorieuses, la polarisation du système éducatif ne générerait pas des mécanismes d'exclusion. Par contre, dans un contexte de pénurie d'emploi, le mode d'organisation par segmentation sociale a produit dans des contextes spécifiques des mécanismes

de sélection et d'exclusion sociale. De plus, la traditionnelle prudence relative à l'autonomie des piliers a incité l'Etat et son administration à ne pas jouer un rôle de réglementation forte des politiques éducatives. Au contraire, en reposant sur le principe d'auto-organisation des différents réseaux, les politiques de la Communauté française sont peu intervenues, dans le passé, dans le sens d'une réduction des fractures entre établissements scolaires.

Aujourd'hui, sous la pression de statistiques scolaires alarmantes<sup>14</sup>, le système politique a pris une série d'initiatives législatives visant la réduction des inégalités scolaires. L'objectif politique est naturellement celui de la lutte contre l'échec scolaire et de la réduction de l'inégalité du système. Trois décrets dits de « mixité » se sont succédés en l'espace de trois ans et ont généré des effets variés<sup>15</sup>. Mais beaucoup d'autres dispositifs ayant moins animé les débats publics et visant aussi bien la lutte contre la ségrégation scolaire que la mixité sociale ont été mis en place au fil du temps (discrimination positive, encadrement différencié, enseignement par alternance, etc.). Cependant, leur description et leur analyse ne constituent pas l'objet de cette étude.

<sup>14</sup>Aux constats statistiques mentionnés plus haut, il faut ajouter la question bruxelloise du manque de places au niveau des écoles primaires et maternelles et ceci dans la perspective de la forte croissance démographique prévue pour la prochaine décennie. Cf. INSTITUT Bruxellois de Statistique et d'Analyse, Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale, Bruxelles, Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale – IRIS Editions, coll. « Les cahiers de l'IBSA », 2010.

<sup>15</sup>Ces objectifs devaient être atteints grâce à la mise en place de mécanismes de centralisation des critères d'inscription. Il est en effet apparu que l'excessive autonomie accordée aux différents établissements scolaires en matière d'inscription permettait aux directions des écoles réservées aux plus favorisés de pratiquer des politiques discriminatoires en matière d'acceptation des élèves et débouchait, à l'autre bout de l'échelle sociale, sur l'émergence de véritables ghettos scolaires. L'évaluation des effets des deux premiers décrets a poussé les responsables politiques à en changer la teneur à deux reprises. Les effets visibles de la centralisation des critères d'inscription (files d'attente de deux jours devant les établissements les plus réputés lors de la mise en œuvre du premier décret et enfants sans inscription lors de l'application du deuxième), ont eu comme effet de sensibiliser le grand public à la problématique de l'exclusion scolaire.



## 2.2. Le secteur des écoles de devoirs

Tout d'abord, force est de constater que, sur le terrain, les écoles de devoirs font un travail colossal étant donné le maigre budget qui leur est alloué. Les quelque 200 EDD de la Région bruxelloise sont implantées dans les quartiers les plus défavorisés et accueillent quotidiennement des milliers d'enfants. Elles leur proposent surtout un endroit et un encadrement pour faire leurs devoirs. Elles fonctionnent en grande partie grâce à l'énergie du volontariat associatif. A quelques exceptions près, elles constituent bel et bien les seuls services de proximité susceptibles d'assurer un soutien scolaire pour les enfants issus des familles les plus pauvres

des quartiers. Elles répondent à une demande croissante des parents et leur rôle semble être reconnu par l'école. En matière de soutien scolaire pour les enfants pauvres, cette pratique de terrain représente un dispositif original sans doute unique en Europe.

Après avoir analysé l'ancrage historique et géographique des EDD, nous verrons dans ce chapitre ce que les textes qui les régissent et les pouvoirs publics qui les financent attendent d'elles au niveau de la lutte contre la pauvreté infantile et de l'accrochage scolaire.

### 2.2.1. L'ancrage historique et géographique des EDD

Historiquement, le développement des EDD s'ancre dans un terreau profondément populaire. Il tire ses origines d'un mouvement italien qui, en 1967, lance une critique à l'encontre de l'enseignement traditionnel et des mécanismes de reproduction des inégalités par l'école. En Italie, le mouvement « Scola » a été peu à peu absorbé par l'institution scolaire. Aujourd'hui, il semble que le dispositif « école de devoirs » soit propre à la Belgique francophone<sup>16</sup>.

La Fédération Francophone des Ecoles De Devoirs explique<sup>17</sup> qu'en Belgique, c'est à Bruxelles, dans le quartier de Cureghem où vivait une population ouvrière italienne, que la première école de devoirs est apparue en 1973, sous l'impulsion du CASI - UO (Centre d'Action Sociale Italien - Université Ouverte). D'autres initiatives verront rapidement le jour : la FAPEB (Fédération des Associations de Parents Espagnols) mettra en place un soutien scolaire en différents endroits de Bruxelles et le Rassemblement Démocratique Marocain créera les « Ecoles de l'avenir ». Par la suite, d'autres expériences seront tentées dans divers quartiers de Wallonie et de Bruxelles, là où l'on trouve une population socialement et culturellement défavorisée, qu'elle soit immigrée ou non.

En Région bruxelloise, l'histoire des EDD est donc fortement liée aux questions d'immigration et de regroupement familial. On y retrouve tout

l'enjeu de l'insertion sociale des enfants et de leurs familles. Le mouvement s'inscrit historiquement dans un certain idéal de promotion sociale qui considère la réussite scolaire comme socialement émancipatrice. Encore aujourd'hui, des dizaines d'EDD bruxelloises sont liées à des initiatives socioculturelles qui impliquent un public d'origine étrangère ou de primo-arrivants. C'est par exemple le cas d'Hispano-Belga asbl<sup>18</sup>, l'un des partenaires de cette recherche qui, depuis son origine en 1964, a pour objet de « *promouvoir toute initiative et de susciter toute collaboration entre les citoyens belges et les personnes d'origine immigrée en vue de favoriser au mieux l'intégration de ces dernières en Belgique* ».

Ce lien avec les phénomènes d'immigration est encore présent aujourd'hui. En effet, à titre d'exemple, notons que certaines EDD sont soutenues par le Fonds d'Impulsion à la Politique des Immigrés (FIPI). Pour obtenir ces subsides, les EDD doivent être implantées dans une zone d'action prioritaire, territoire géographique défini notamment en fonction du pourcentage de personnes d'origine étrangère qui y résident. Au-delà de ce critère démographique, le règlement administratif 2010<sup>19</sup> du FIPI stipule que « *les activités subsidiées par le FIPI doivent être destinées à titre principal à des personnes d'origine ou de nationalité étrangères, avec une attention particulière pour les primo-arrivants et pour les femmes. Elles concourront à renforcer la*



*mixité sociale, culturelle, intergénérationnelle et de genre du public* ». Pour les projets bruxellois, la Commission communautaire française accorde une attention particulière à des initiatives qui rencontrent notamment la thématique du « *renforcement du lien école-famille-quartier* ». La Communauté française, elle, met notamment la priorité sur « *l'organisation d'activités d'aide scolaire caractérisées par des pratiques pédagogiques innovantes favorisant l'accrochage scolaire ou d'activités culturelles ou pédagogiques visant à une meilleure maîtrise du français par les enfants d'immigrés, ou d'activités visant à faciliter la participation des parents, comme partenaires, à la vie et à l'accompagnement scolaire* ».

D'autre part, et au-delà de l'enjeu de l'insertion des publics d'origine étrangère, de nombreuses EDD restent fidèles au mouvement social des origines, qui s'inscrivait clairement dans des dispositifs relatifs à la lutte contre la pauvreté. En effet, nombre d'entre elles sont toujours liées à des institutions qui ont, dans leur mission, un volet « actions sociales ». C'est le cas du CEMôme asbl<sup>20</sup>, lié au CPAS de Saint-Gilles, qui est également l'un des partenaires privilégiés de cette recherche.

Au-delà de cette histoire, l'ancrage géographique actuel des EDD en Région bruxelloise reste on ne peut plus populaire. Pierre Marissal, géographe à l'ULB-IGEAT, a récemment démontré « *le caractère plutôt rassurant de la localisation actuelle des écoles de devoirs, qui calque avec une minutie presque parfaite les diverses taches de pauvreté dans la ville* »<sup>21</sup>. L'écrasante majorité des EDD bruxelloises est implantée dans le « *croissant pauvre* », à l'ouest du Pentagone bruxellois, zone qui concentre les plus importantes poches de pauvreté de la Région.

Comme nous l'avons vu dans ce point, les EDD bruxelloises s'ancrent originellement dans le champ de la promotion sociale, de l'insertion, de la lutte contre la pauvreté. Encore aujourd'hui, elles constituent des services de première ligne implantés majoritairement au cœur des poches de pauvreté de la Région bruxelloise. Pourtant, nous le verrons dans le point suivant, les EDD font aujourd'hui partie du secteur de l'extrascolaire, secteur qui n'est pas lié de près à celui de l'action sociale ou du soutien scolaire comme levier vers une insertion sociale plus aboutie.

<sup>16</sup>Selon la Fédération francophone des écoles de devoirs (FFEDD), rien de comparable aux EDD n'existe en Europe, mis à part des ateliers de soutien scolaire en maison de jeunes dans quelques pays européens et les initiatives publiques Activités éducatives périscolaires (AEPS) en France.

<sup>17</sup>FEDERATION francophone des écoles de devoirs, Historique du mouvement des écoles de devoirs, Namur, [s.n.], 2005. Document disponible sur [http://www.ffedd.be/documentation/archives/plateforme\\_EDD.pdf](http://www.ffedd.be/documentation/archives/plateforme_EDD.pdf)

<sup>18</sup>[www.hispano-belga.be](http://www.hispano-belga.be).

<sup>19</sup>Document disponible sur <http://www.diversite.be/?action=onderdeel&onderdeel=261&titel=2010>.

<sup>20</sup>[www.cemome.be](http://www.cemome.be).

<sup>21</sup>Ce classement est issu d'une analyse en composantes principales, menée sur un ensemble de 21 variables exprimant chacune un aspect de l'opposition précarité/aisance. Cf. : COORDINATION des écoles de devoirs, enquête générale 2001, Bruxelles, [s.n.], 2005. [http://www.cedd-bxl.be/sites/cedd-bxl/assets/a-feuille-t/111/111\\_EDD\\_dans\\_la\\_ville\\_3.pdf](http://www.cedd-bxl.be/sites/cedd-bxl/assets/a-feuille-t/111/111_EDD_dans_la_ville_3.pdf).



## 2.2.2. L'ancrage sectoriel

Depuis 2004, les EDD sont reconnues<sup>22</sup> par un décret de la Communauté française et subventionnées de manière récurrente. Dans un document<sup>23</sup> retraçant l'histoire de cette reconnaissance décrétales, la Fédération Francophone des Ecoles De Devoirs (FFEDD) remonte à 1988, date de la première proposition de décret introduite par un député social-chrétien. Cette proposition de décret stipule que c'est le ministre de l'Enseignement de la Communauté française qui accorde la reconnaissance aux écoles de devoirs. L'article 10 de la proposition précise que « *les objectifs prioritaires de l'école de devoirs sont le travail de prévention de l'échec et de la rupture scolaire, la mobilisation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, le travail de collaboration entre les écoles de devoirs et les établissements scolaires et la participation à l'élaboration de propositions relatives à l'amélioration de la scolarisation* ». « *Nous nous situons donc clairement dans une logique scolaire* », peut-on lire dans le document de la FFEDD.

C'est pourquoi « *cette proposition sera refusée par les représentants des écoles de devoirs, rejoignant ainsi l'avis du service de l'Education Permanente et de la Jeunesse de la Communauté française: 'Reconnaître les écoles de devoirs en tant que telles reviendrait à officialiser un système palliatif qui se développerait parallèlement au système scolaire et risquerait de l'enfermer dans une logique compensatoire sans jamais s'attaquer aux causes de l'échec scolaire'* (Etienne Grosjean, directeur FF du Service Education permanente de la Communauté française, février 1989) ». Ce point de vue date d'il y a plus de 20 ans et reste toujours bien présent dans le milieu des écoles de devoirs. Nous verrons par la suite que ce positionnement est aujourd'hui englobé dans un discours qui fait la part belle au psychopédagogique.

De plus, cette reconnaissance dans le cadre de l'enseignement « *ne correspondait pas à la réalité de terrain*, écrit la FFEDD : *les écoles de devoirs se sont développées dans le cadre d'associations socioculturelles extrascolaires dont les projets incluent la notion de développement communautaire de quartier (Maisons de jeunes, de quartier, AMO, service d'éducation permanente...)*. *Les inscrire dans une dimension purement scolaire était faire fi de leur véritable travail et permettait en outre de reconnaître en tant qu'école de devoirs des activités purement scolaires et/ou dépendantes d'écoles («études»)* ».

Suite à cette proposition avortée, une série de projets de circulaires et de propositions de reconnaissance va être adressée à la Communauté française en vue de placer les EDD dans le secteur des Maisons de jeunes, ensuite de l'Education permanente et de la Jeunesse, et enfin de l'extrascolaire. Ce faisant, les EDD affirment leur spécificité par rapport à l'école et refusent de devenir un lieu de « *pédagogie compensatoire* » par rapport à une école qui ne remplirait pas ses missions. Elles refusent de participer à l'« *institutionnalisation de l'échec scolaire* ». Elles refusent de se « *limiter à l'aspect scolaire* ».<sup>24</sup>

Aujourd'hui, les EDD sont régies par un décret voté en avril 2004<sup>25</sup> – modifié en janvier 2007 – par le parlement de la Communauté française et qui leur est propre. Ce décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs consolide de façon structurelle le secteur.<sup>26</sup> Mais au-delà de ce décret qui leur assure une identité renforcée, les EDD s'inscrivent désormais, après plus de 15 ans d'hésitations, dans le secteur de l'extrascolaire. Ainsi par exemple, à Bruxelles, de nombreuses

<sup>22</sup>Pour l'ensemble de la Communauté française, on comptait en 2009 363 EDD reconnues dont 279 subsidiées, ce qui représente 15.000 enfants accueillis.

<sup>23</sup>FEDERATION francophone des écoles de devoirs, op.cit., 2010.

<sup>24</sup>Les passages en italique sont tirés du document de la FFEDD

<sup>25</sup>La Communauté française a adopté le 20 avril 2004 un Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs <http://www.ceddbw.be/documents/edd.pdf> et elle y a apporté des modifications le 12 janvier 2007 : [http://www.ceddbw.be/documents/moniteur\\_2007.pdf](http://www.ceddbw.be/documents/moniteur_2007.pdf) ou [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28805\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28805_000.pdf)

<sup>26</sup>A l'heure d'aujourd'hui, une enveloppe de 838.000 € est prévue par année culturelle pour les écoles de devoirs. Jean-Marc Nolle, le ministre compétent qui a l'Enfance dans ses attributions, a annoncé récemment une augmentation de 10% de ce budget. Chaque coordination régionale bénéficie d'une subvention forfaitaire annuelle comprise entre 40.000 et 56.580 € et la Fédération francophone des EDD, reconnue comme Organisation de Jeunesse par ailleurs, reçoit quand à elle un subside annuel d'au minimum 25.725 € via le décret. Ces montants sont tirés d'un document publié par la Fédération francophone des écoles de devoirs, disponible ici : [http://www.ffedd.be/documentation/archives/plateforme\\_EDD.pdf](http://www.ffedd.be/documentation/archives/plateforme_EDD.pdf)

EDD sont membres de Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance (Badje), un mouvement qui regroupe des services d'accueil extrascolaire. Cette appartenance à l'extrascolaire a sans doute été facilitée par la reconnaissance de certains pans du secteur EDD en tant qu'organisation de jeunesse. Aujourd'hui, cette reconnaissance en tant qu'organisation de jeunesse est remise en question, même si c'est le Service de la Jeunesse de la Communauté française qui continue à financer la fédération et les coordinations régionales des EDD. Les structures locales, elles, sont financées par le secteur de l'Enfance et la Jeunesse de la Communauté française.

Pourtant, force est de constater que le secteur de l'extrascolaire ne colle pas explicitement au mouvement social des origines qui, comme on l'a vu, s'inscrivait clairement dans les enjeux relatifs à la lutte contre la pauvreté, la promotion sociale, l'insertion. En effet, en Communauté française, l'extrascolaire est composé d'une multitude de services qui préexistaient à la reconnaissance du secteur par le décret du 3 juillet 2003 (décret accueil temps libre, communément appelé le « décret ATL »). Historiquement, ces services ont accueilli des enfants d'horizons socioculturels variés. L'extrascolaire n'a donc jamais nécessairement porté la lutte contre la pauvreté, même si certaines associations ou mouvements idéologiquement proches de partis de gauche se sont donné une mission sociale. Voici ce que dit à ce propos un responsable de l'asbl Badje :

L'extrascolaire n'a jamais nécessairement été lié à la question de la pauvreté infantile. Certains de nos membres fonctionnent avec un public plutôt favorisé. Mais de tout temps, il y a eu de l'extrascolaire qui était destiné aux enfants défavorisés, des associations qui sont là dans un but social. Mais elles ne représentent qu'une partie de l'extrascolaire. Cela a toujours été comme ça.

Aujourd'hui encore, le secteur de l'extrascolaire regroupe un ensemble d'associations qui accueillent des enfants issus de tous les milieux socioéconomiques. Il peut sembler logique que, étant donné cette diversité du terrain, le « décret ATL », qui régit le

secteur, ne fait aucune mention d'un rôle particulier de l'extrascolaire dans la lutte contre la pauvreté infantile<sup>27</sup>. La seule vision « sociale » comprise dans ce décret est celle de l'article 3 qui stipule que « l'accueil des enfants durant le temps libre poursuit les objectifs suivants : (...) 2. contribuer à la cohésion sociale en favorisant l'hétérogénéité des publics dans un même lieu ».

La lutte contre la pauvreté n'est pas dans le décret qui régit le secteur de l'extrascolaire dans son ensemble, on l'a vu. Le soutien à la scolarité et le « faire du devoir » ne sont pas non plus mentionnés dans le « décret ATL ». On observe donc que, dans la situation actuelle, les EDD s'inscrivent dans un secteur qui ne reprend pas explicitement les raisons d'être des origines du mouvement. Sur base de cette analyse, on pourrait se poser la question de savoir si les EDD, en s'inscrivant dans l'extrascolaire, n'ont pas fait un choix sectoriel qui les éloigne de leurs missions historiques. N'auraient-elles pas dû, pour davantage insister sur leur mission historique de soutien scolaire, s'insérer dans le secteur de l'enseignement ? N'auraient-elles pas dû, pour davantage s'impliquer dans leur rôle historique de la lutte contre la pauvreté, adhérer au le secteur de l'action sociale ?

Ces questions, très délicates en termes institutionnels, ne peuvent être réglées dans une étude comme la nôtre. Mais nous voulons néanmoins les poser, car elles ont, nous le verrons par ailleurs<sup>28</sup>, des implications cruciales en termes d'orientations et de priorités dans les missions que se donnent les EDD d'aujourd'hui. En effet, nous verrons que les EDD mettent de plus en plus l'accent sur leur mission psychopédagogique de « développement personnel de l'enfant », et ce parfois au détriment du travail de soutien scolaire proprement dit. Cette focalisation sur le psychopédagogique est propre au secteur de l'extrascolaire dans son ensemble. On peut donc émettre l'hypothèse que l'influence « psychopédagogisante » du secteur de l'extrascolaire donne une légitimité à l'envie qu'ont les EDD d'abandonner le « strictement scolaire » et de ne pas s'investir dans une mission de lutte qui ne passerait que par l'enjeu de l'école. A ce propos, un observateur avisé du secteur nous confie :



Certaines écoles de devoirs se sont clairement créées avec l'intention annoncée de disparaître. Les EDD veulent que l'école reprenne la question des devoirs. Et le refus de panser les plaies de l'école existe depuis bien longtemps. Mais il est réapparu récemment sous une autre forme : certaines formes d'expression qui font la part belle au psychopédagogique.

Ceci étant dit, et même si elles ne nient pas leur appartenance au secteur de l'extrascolaire, les EDD s'en démarquent volontiers. Ainsi, notons qu'en Communauté française, c'est l'Office de la Naissance et de l'Enfance qui, en tant qu'Organisme d'Intérêt Public (OIP), a une mission d'accompagnement des structures d'« accueil temps libre » (ATL). Mais à l'ONE, le département « ATL » distingue trois types de structures : l'accueil extrascolaire, les centres de vacances et les écoles de devoirs. Cette subdivision a été installée pour préserver la spécificité de chacun des types. On peut donc y voir une différenciation des missions, objectifs, priorités entre l'extrascolaire et les écoles de devoirs.

A ce sujet, le séminaire organisé à la fin de la phase exploratoire de cette étude a donné lieu à des conversations instructives. Lors de celui-ci, nous voulions confronter des hypothèses de travail échafaudées durant la phase exploratoire de l'étude. Nous avons soumis ces hypothèses à une vingtaine de personnes expertes en matière d'accrochage scolaire à Bruxelles, une bonne partie venant du secteur des EDD. Ces acteurs ont directement pointé le fait qu'il fallait que, dans notre étude, une claire distinction soit établie entre les EDD et l'extrascolaire. Ainsi, pour ces responsables d'instances faîtières des EDD :

L'extrascolaire, c'est tout ce qu'il y a en dehors de l'école, c'est bien plus large que l'école de devoirs, ce sont les garderies, les mouvements de jeunesse, les activités sportives, les centres de vacances, etc.

L'extrascolaire n'est pas les écoles de devoirs, ce sont deux législations différentes, deux décrets différents. (...) L'extrascolaire est un autre concept relatif au temps libre. L'EED fait une prise en charge plus individuelle de l'enfant, l'extrascolaire est plus dans le collectif. Les EDD s'inscrivent dans l'ensemble de l'extrascolaire, mais la démarche est différente.

Si l'on comprend bien la distinction organique entre l'extrascolaire et les EDD, il est tout de même évident que le premier englobe les secondes et, ce faisant, qu'ils épousent une philosophie commune. C'est d'ailleurs pourquoi, dans certaines parties de cette étude, nous parlons indistinctement du premier et des secondes sous le vocable englobant d'« extrascolaire ». Notons en outre que le terme « écoles de devoirs » n'étant pas protégé, certaines initiatives organisent sous cette appellation de l'aide aux devoirs qui ne correspond en rien à l'esprit du décret. Ainsi, en Région bruxelloise, plus de 50% des quelque 200 EDD n'ont pas demandé de reconnaissance décrétable. La majorité des EDD ne répondent donc pas « contractuellement » aux quatre missions prévues par le décret. Ceci sans parler des structures privées de cours particuliers payants, qui abusent souvent de l'appellation « école de devoirs ».

<sup>27</sup>Pour le décret Accueil temps libre (ATL) et ses modifications, voir [http://www.one.be/ONE\\_typo\\_test/ONE%20CLEAN/atl/accueil.php](http://www.one.be/ONE_typo_test/ONE%20CLEAN/atl/accueil.php). Notons toutefois que l'article 36 du décret prévoit que « des subventions de différenciations positives sont accordées aux opérateurs de l'accueil agréés en vertu du présent décret pour l'accueil d'enfants de milieux défavorisés sur le plan socio-économique organisé durant les périodes après l'école jusqu'à dix-sept heures trente. ».

<sup>28</sup>Cf. chapitre 3.3.4. « Les demandes aux EDD : le soutien scolaire avant tout », dans lequel nous soulignons que l'accès à des activités de loisir et de découverte est également important en termes d'intégration sociale pour les enfants issus de familles pauvres.

## 2.2.3. Pilotage politique et ancrage dans la lutte contre la pauvreté

En 2001, le Service de lutte contre la pauvreté sortait son premier rapport bisannuel. Il insistait, dans ce document crucial, sur l'aide à la parentalité en matière de suivi scolaire. Dans son chapitre consacré au droit à l'éducation, le Service émettait comme recommandation de « *veiller à ce que la communication entre les parents et l'école soit bonne* » et d'« *être attentif au soutien interne ou externe à l'école pour les familles vivant la pauvreté et reconnaître son importance (...). Ce soutien peut être apporté par un partenaire interne à l'école (...) et/ou externe* »<sup>29</sup>.

Le « décret ATL » a vu le jour deux ans après la publication de ce rapport. Pourtant, comme nous l'avons vu plus haut dans notre lecture de ce décret, le législateur n'insiste que très peu sur la mission sociale des associations d'extrascolaire, leur possible ancrage dans le cadre général de la lutte contre la pauvreté. Dans le secteur de l'extrascolaire, les EDD représentent les initiatives qui, de par leur appellation, leur expérience et leur ancrage historico-géographique, sont les plus enclines à assurer ce soutien scolaire pour les populations les plus pauvres. Il est donc encore plus étonnant que cette mission de lutte contre la pauvreté infantile ne soit pas reprise expressément dans le décret du 20 avril 2004 – et le texte modifié du 12 janvier 2007 – qui régit EDD<sup>30</sup>.

A ce point de vue, le décret de la Communauté française est en décalage par rapport à la spécificité des EDD implantées en Région bruxelloise. Car, pour celles-ci, une mission de cohésion sociale a été encouragée ces dernières années via l'attribution d'enveloppes budgétaires spécifiques. En effet, les moyens dégagés par la Communauté française via la reconnaissance décrétales n'étant pas suffisants, les EDD bruxelloises vont chercher des subsides ailleurs, et notamment auprès des pouvoirs chargés de la cohésion sociale. A Bruxelles, certains observateurs affirment que les EDD sont d'ailleurs davantage financées par les politiques de cohésion sociale mises en place par la Cocof que par la Communauté française. Ce financement de la Cocof est accordé aux EDD parce qu'elles mettent en avant un objectif social de médiation scolaire.

On voit donc qu'à la différence des décrets de la Communauté française qui régit le secteur des EDD, la Cocof, via ses missions de cohésion sociale, inscrit clairement le secteur dans des politiques qui concourent à la lutte contre la pauvreté. Nous verrons dans le point suivant que l'inscription des EDD dans les politiques sociales n'est pas la seule différence entre ces deux pouvoirs subsidiaires.

Pour terminer ce point concernant l'ancrage des EDD dans les politiques de lutte contre la pauvreté, il est étonnant de constater que, contrairement aux textes qui régissent les EDD, les instances faitières liées à la Communauté française développent un discours volontariste en matière de lutte contre la pauvreté via les EDD. C'est le cas, par exemple, de la Fédération francophone des EDD qui, sur son site<sup>31</sup>, relate de nombreuses mentions « sociales » parmi ses objectifs. Le cas également du Ministre Jean-Marc Nollet, pour qui « *les écoles de devoirs (...) luttent pour l'insertion, la promotion sociale et culturelle des enfants et des jeunes issus prioritairement du milieu populaire* »<sup>32</sup>. Le cas également de l'ONE, dont un responsable nous confiait en entretien :

Les EDD sont des structures qui accueillent les enfants les plus pauvres. Ceux qui sont le plus en difficulté : décrochage scolaire et précarité parfois extrême. C'est une réalité. La lutte contre la pauvreté revient sans cesse sur les tables de réunion des EDD. C'est un constat de terrain : les EDD sont un instrument de lutte contre la pauvreté.

Pour conclure ce point en deux temps soulignons, d'une part, qu'on ne peut que regretter que ces discours volontaristes en matière de lutte contre la pauvreté via les EDD ne se retrouvent pas clairement dans les textes législatifs qui régissent leur fonctionnement. Et, d'autre part, nous verrons dans les points consacrés à l'analyse de la parole des acteurs des EDD que, contrairement à ces discours volontaristes, les acteurs de terrain ne développent pas vraiment de « conscience sociale » par rapport à leur rôle.

<sup>29</sup>SERVICE de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, Rapport biannuel 2001, Bruxelles, 2001, [s.n.], p. 216.

<sup>30</sup>La Communauté française a adopté le 20 avril 2004 un Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs <http://www.ceddbw.be/documents/edd.pdf> et elle y a apporté des modifications le 12 janvier 2007 : [http://www.ceddbw.be/documents/moniteur\\_2007.pdf](http://www.ceddbw.be/documents/moniteur_2007.pdf) ou [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28805\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28805_000.pdf)



## 2.2.4. Pilotage politique et ancrage dans le soutien scolaire

Au-delà de la question de l'implication dans la lutte contre la pauvreté, nous allons maintenant voir brièvement que les différences de pilotage politique entre la Communauté française (décrets de 2004 et 2007) et la Région bruxelloise (plan quinquennal en matière de Cohésion sociale) se marquent surtout au niveau de l'importance donnée au soutien scolaire proprement dit.

En Communauté française, le décret du 20 avril 2004<sup>31</sup> reprend quatre missions explicites. Il stipule que :

« *Les écoles de devoirs, leurs Coordinations régionales et leur Fédération communautaire ont notamment pour missions de favoriser :*

- 1. le développement intellectuel de l'enfant, notamment par le soutien à sa scolarité, par l'aide aux devoirs et par la remédiation scolaire ;*
- 2. le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, notamment par un suivi actif et personnalisé, dans le respect des différences, dans un esprit de solidarité et dans une approche interculturelle ;*
- 3. la créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux cultures dans leurs différentes dimensions, par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication ;*
- 4. l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation ».*

Force est de constater que les missions de soutien scolaire et d'aide aux devoirs sont, dans ce texte, développées à minima. Aussi, chacun peut y aller de son interprétation, comme ce responsable d'une structure bruxelloise :

Nous avons un décret qui définit les EDD par quatre missions. L'une est le développement intellectuel notamment par le soutien scolaire, et tout est dans le notamment. Il y a aussi le développement culturel, l'émancipation sociale, la citoyenneté/participation. Moi, c'est davantage sur ces derniers points que j'insiste : j'envisage l'école de devoirs comme un lieu d'ouverture au monde, d'ouverture à l'autre, beaucoup moins un lieu de soutien scolaire.

Voilà pour le décret existant. Notons ici que l'on peut prévoir que le nouveau décret en préparation à la Communauté française affaiblira encore davantage les missions de soutien scolaire et d'aide aux devoirs. En effet, le secteur des EDD fait pression pour que le terme « remédiation » soit retiré des missions des EDD. Au-delà de ce simple terme, nous le verrons dans les chapitres consacrés à l'analyse du discours des acteurs des EDD, les professionnels du secteur veulent désormais dépasser l'aide aux devoirs pour imposer davantage aux EDD un projet plus global qui fait la part belle aux activités d'« éveil » et de « découverte ». Concernant le nouveau décret qui entrera vraisemblablement en application à la fin 2011, un proche observateur nous confiait : « *Dans ce nouveau décret, je vois difficilement comment une réelle place pour faire des devoirs va rester. Alors bon, si le devoir n'est pas prioritaire, je vois difficilement comment on pourrait faire du soutien scolaire. Ou alors c'est que, aujourd'hui, tout devient soutien scolaire, et surtout les activités ludiques où on ne doit ni lire, ni écrire, ni calculer* ».

<sup>31</sup><http://www.ffedd.be/edd.php> .

<sup>32</sup><http://www.ffedd.be/actu/actu.php> .

<sup>33</sup><http://www.ceddbw.be/documents/edd.pdf> .

---

Contrairement à cette approche relativement molle du décret de la Communauté française, les politiques bruxelloises ont tout récemment pris à bras-le-corps la question du soutien scolaire dans les contrats quinquennaux 2011-2015 en matière de cohésion sociale. Dans ces contrats, le Collège de la Commission communautaire française a défini des thématiques prioritaires ainsi que les modalités minimales de mise en œuvre des actions qui les sous-tendent. La première priorité est : « *Le soutien et l'accompagnement scolaire : dans une dynamique de complémentarité avec les écoles et en lien permanent avec le milieu de vie de l'enfant, des actions seront soutenues en matière de soutien scolaire avec un accent particulier porté sur les aides spécifiques aux adolescents.* »<sup>34</sup>. Cette priorité a eu comme effet de débloquer de nouveaux budgets pour la création et l'extension d'EDD en Région bruxelloise.

Comme nous l'avons vu dans ce point, le pilotage politique du secteur des EDD n'est pas coordonné<sup>35</sup> entre la Communauté française et la Région bruxelloise. Comme le dit un observateur de l'Office de la Naissance et de l'Enfance :

Il y a d'une part un décret Communauté française et d'autre part des priorités régionales en matière de cohésion sociale. Il y a des paradoxes entre les deux. Les législations elles-mêmes ne s'accordent plus.

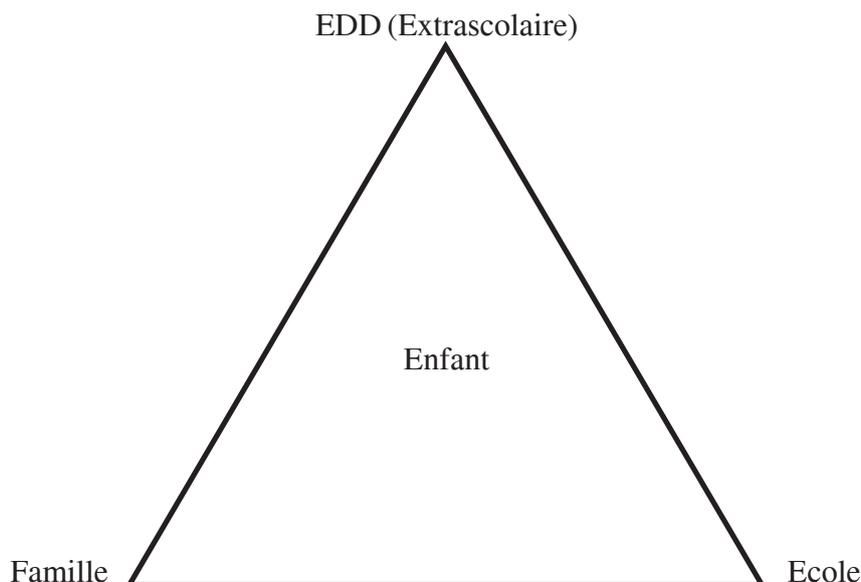
<sup>34</sup>Cf. [www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/](http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/)

<sup>35</sup>Ce manque de coordination est bien sûr regrettable. Dans le cadre de ce projet de recherche-action, nous organisons une rencontre à ce sujet, le 28 janvier 2011, entre les deux ministres responsables : Charles Picqué, Ministre-Président, chargé de la Cohésion sociale (Cocof) et Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance (Communauté française).

### 3. Les écoles de devoirs et leurs partenaires de l'éducation

La notion de « partenaire de l'éducation » a été fortement développée depuis une dizaine d'années. Elle a souvent été utilisée pour souligner les liens de réciprocité qui existent entre l'école, les parents et l'enfant. Aujourd'hui, le secteur de l'extrascolaire, et les EDD en particulier, utilise volontiers cette

notion de partenaire de l'éducation pour s'identifier. Il se pose comme un pôle à part entière du triangle des partenaires de l'éducation qu'il forme avec l'école et les parents. Cette triangulation s'articule autour de l'enfant, de sa scolarisation, de son éducation et de son développement multidimensionnel.



*Dans ce schéma, nous avons volontairement placé les EDD au sommet du triangle, pour insister sur leur fonction de lien entre les deux autres acteurs.*

Les partenaires de l'éducation entretiennent entre eux des liens qu'ils développent peu ou prou, au gré des intérêts, des opportunités, des compétences, des visions pédagogiques, etc. Cette question des liens entre partenaires de l'éducation trouve un écho d'une importance particulière lorsque l'on place la problématique de l'accrochage scolaire dans le cadre général de la lutte contre la pauvreté infantile. En effet, en matière de lutte contre la pauvreté et d'aide sociale, il est aujourd'hui communément admis que la qualité de l'aide apportée aux bénéficiaires est

notamment fonction du degré de coordination entre les acteurs qui les suivent, qu'ils aient ou non une mission de travail social. Pourtant, la plupart des acteurs de l'éducation reconnaissent le manque de coordination entre ces trois partenaires.

En tant que médiatrice scolaire, je peux vraiment dire que la communication ne passe pas entre partenaires de l'éducation. Chacun vit dans sa bulle. L'institution scolaire dysfonctionne. Il y a de gros problèmes de communication auxquels elle ne répond pas.

Pourtant, la coordination entre partenaires de l'éducation est doublement importante lorsque l'on parle d'enfants pauvres en décrochage scolaire : premièrement, elle peut jouer un rôle dans la résolution de difficultés scolaires que rencontre l'enfant et, deuxièmement, elle peut avoir une incidence positive sur les difficultés sociales qu'il vit en famille. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous utiliserons cette triangulation entre partenaires de l'éducation comme l'une des principales grilles d'analyse. Cette triangulation a l'avantage de permettre d'identifier les acteurs et la nature des liens qu'ils entretiennent. Mais avec

cette grille de lecture, on dépasse difficilement la stricte problématique de la scolarité. Dès lors, pour placer cette problématique dans un contexte plus large de lutte contre la pauvreté infantile, il faudrait également analyser les possibilités qu'ont ces trois partenaires de l'éducation de développer des liens, en dehors de cette triangulation, avec les différents acteurs de la lutte contre la pauvreté. En partant des partenaires de l'éducation pour dresser, de manière incrémentale, une toile comprenant l'ensemble de ces acteurs, on obtiendrait une cartographie originale des acteurs de la lutte contre la pauvreté infantile.

### 3.1. Les partenaires de l'éducation sont sous pression

Avant de tenter d'analyser les interactions entre tous les acteurs de cette triangulation – et de détailler les besoins, les demandes et les offres qui en sortent –, notons que nous avons rencontré, au fil des entretiens de cette recherche, des acteurs qui, quelle que soit leur position, souffraient d'une pression considérable.

Comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre consacré aux éléments de contexte socioéconomique, en Belgique comme ailleurs, il est évident que l'enjeu de la réussite scolaire s'est exacerbé proportionnellement à la raréfaction du travail et/ou au développement des postes à haute compétence du secteur tertiaire<sup>36</sup>. Ainsi, sur le marché du travail classique, le manque de formation et plus généralement le décrochage scolaire figurent parmi les handicaps majeurs des chercheurs d'emploi. Aujourd'hui, tous les observateurs de la pauvreté font le lien entre formation et emploi<sup>37</sup>. Mais il n'en a pas toujours été ainsi et la situation actuelle est relativement récente, comme l'explique cette observatrice chevronnée de l'école :

Le décrochage scolaire est lié à un problème d'absence de plein emploi. Dans des situations de plein emploi, le jeune qui décroche sera quand même intégré au monde du travail. Le décrochage scolaire pose un problème aujourd'hui dans un contexte de raréfaction du travail. Auparavant, les enfants des familles socioculturellement moins favorisées se tournaient vers du travail manuel. Il y avait donc une forme d'insertion. Ils étaient peut-être décrochés scolaires mais accrochés professionnels.

Le lien entre la réussite scolaire et l'accès à l'emploi s'est considérablement exacerbé depuis la fin du 20e siècle. L'accrochage à l'école est, aujourd'hui plus que jamais, une condition nécessaire à une insertion socioprofessionnelle solide et durable. Les politiques semblent l'avoir bien compris, selon ces deux observateurs :

Si le décret sur les EDD est arrivé en 2004, c'est parce que le problème de la réussite avait pris une place centrale.

<sup>36</sup>Sur ce point cf. FORUM bruxellois de lutte contre la pauvreté et RESEAU belge de lutte contre la pauvreté, op.cit., 2010.

<sup>37</sup>A titre d'exemple, notons que le dernier baromètre interfédéral de la pauvreté envisage celle-ci comme un phénomène multidimensionnel et donc multifactoriel. Il reprend six grands indicateurs de pauvreté dont l'enseignement et l'emploi, en soulignant les liens évidents qui existent entre les deux. SECRETAIRE d'Etat à la lutte contre la pauvreté, SPP Intégration sociale, SERVICE public fédéral sécurité sociale, SPF Economie, Baromètre interfédéral de la pauvreté 2010, Bruxelles, [s.n.], 2010. Le baromètre interfédéral 2010 est disponible ici : [http://www.mi-is.be/armoede\\_100323-1350/pages\\_fr/startMenu.html](http://www.mi-is.be/armoede_100323-1350/pages_fr/startMenu.html).



Les moyens budgétaires et les nouvelles priorités en cohésion sociale tournent autour de l'accompagnement et du soutien scolaire. Ces priorités viennent du constat que l'exclusion est liée à la problématique du décrochage scolaire.

La réussite scolaire étant devenue une condition pour l'accès à l'emploi classique, les partenaires de l'éducation, et de surcroît les parents, subissent une très forte pression quant à leur mission d'accrochage à l'école. Ils peuvent parfois avoir l'impression qu'à travers cet enjeu de l'accrochage, c'est toute la future vie de l'enfant qui se joue entre leurs mains.

Il y a une forte pression de la société par rapport à l'école. Le scolaire est partout en dehors de l'école, il faudrait le ramener dans l'école. Ce qui amène les EDD au cœur de la problématique de l'accrochage scolaire, ce sont toutes ces pressions qui leur sont faites au niveau de la scolarité.

*Une observatrice des EDD bruxelloises*

La place que l'on donne à l'échec scolaire a évolué, c'est aujourd'hui devenu un problème central pour les familles. Certaines familles pensent que pour être de bons parents, elles doivent mettre leur enfant à l'école de devoirs. De toute façon l'école externalise. L'école ne trouve pas les moyens de répondre au problème de l'échec. Elle va donc conseiller aux parents de s'adresser à l'extérieur de l'école. Il y a donc une pression de plus en plus forte sur les EDD. En Région bruxelloise, elles fonctionnent toutes avec des listes d'attente.

*Une observatrice des EDD bruxelloises*

Les EDD fonctionnent avec des listes d'attente et ce n'est pas étonnant. C'est bien la preuve que les parents qui vivent dans les quartiers pauvres sont en demande de suivi scolaire. Mais cette demande est elle-même induite par la pression que l'école met sur la réussite. L'école met la pression sur les parents qui mettent la pression sur les EDD. Mais en fait, ce n'est pas l'école qui met la pression. C'est toute la société. On est dans une société de la réussite, c'est bien connu. Il n'y a pas de place pour ceux qui échouent, et ce dès le plus jeune âge.

*Un spécialiste de la pauvreté*

Les acteurs de l'accrochage scolaire que nous avons rencontrés réagissent très différemment à la pression qu'ils subissent. Pour caricaturer, on peut dire que leur vision des choses vacille entre une position cynique ou, *a contrario*, confiante par rapport à l'école. La position cynique pourrait se résumer comme suit :

La question de l'accrochage et de la réussite scolaire a complètement évolué en fonction du taux de chômage. Aujourd'hui, réussir à l'école, ce n'est plus un gage d'émancipation sociale et encore moins d'insertion professionnelle. Réussir, pour les gamins qui ont grandi dans des familles pauvres, c'est juste l'assurance d'être mieux placés dans la file d'attente pour l'emploi. Mais c'est être dans la file d'attente quand même. Alors il faut s'imaginer la frustration de gosses de familles populaires qui ont pourtant bien réussi à l'école, qui ont même réussi haut la main des études supérieures, mais qui restent au chômage avec leurs diplômes.

*Un spécialiste des politiques de lutte contre la pauvreté.*

La position confiante s'inspire de la vision très « sociale » de l'école, déjà présente au 19<sup>e</sup> siècle avec Condorcet, pour qui « *l'instruction permet d'établir une égalité de fait et de rendre l'égalité politique reconnue par la loi* »<sup>38</sup>. On peut la résumer comme suit :

Si l'on veut donner une chance d'intégration aux enfants pauvres, il est obligatoire qu'ils passent par l'école, et l'école créera une séparation de la culture familiale. (...) L'école est là pour émanciper les enfants de leur famille. Et l'émancipation est la séparation. Il faudrait d'ailleurs que l'école verbalise et explique aux parents que leur enfant, avec l'école, va peu à peu devenir différent d'eux. L'insertion de l'enfant pauvre inclut une forme de séparation avec les familles.

*Un spécialiste de l'enseignement*

<sup>38</sup>CONDORCET, M., Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792, Paris, Archives en ligne de l'Assemblée générale, 2010. <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>.

---

Nous pensons que ces deux positions ne sont pas antagonistes. En fait, elles parlent de deux choses différentes. D'une part, dans un contexte de raréfaction du travail et/ou de tertiarisation, la réussite scolaire ne peut plus être considérée comme la voie royale vers l'ascenseur social. D'autre part, le décrochage scolaire reste bel et bien un facteur de précarisation psychosociale de l'enfant pauvre.

Aussi, si l'accrochage scolaire n'est plus une condition suffisante d'une insertion sociale aboutie, il n'en reste pas moins une condition nécessaire dans la plupart des cas.



## 3.2. Positionnement des écoles de devoirs

Lorsqu'il s'agit de définir leur rôle, les acteurs de l'extrascolaire et des EDD en particulier<sup>39</sup> insistent volontiers sur la singularité de l'espace-temps qu'ils occupent. L'extrascolaire, disent-ils en substance, constitue d'abord un lieu et un temps différents de ceux de l'école et de ceux de la famille. Ce faisant, l'extrascolaire se positionne à la fois comme une zone d'entre-deux, mais aussi comme un pôle à part entière de la triangulation qu'il constitue avec les deux autres partenaires de l'éducation que sont l'école et la famille. On peut lire dans ce positionnement

toute la difficulté que le secteur des EDD rencontre lorsqu'il tente de se définir. Si l'école et les parents ont une identité forte qu'ils affirment facilement, l'EDD semble coincée entre les exigences des uns et les attentes des autres. Le secteur des EDD se définit donc en entre-deux par rapport aux deux autres sphères principales de la vie quotidienne de l'enfant. Mais il revendique également une identité propre, un rôle qui le différencie de ces deux autres sphères et des acteurs qui les habitent.

### 3.2.1. Une définition en entre-deux

Le secteur des EDD peine à se définir, coincé qu'il est entre l'école et les parents, deux acteurs à l'identité on ne peut plus forte. Dès lors, les acteurs de l'EDD semblent construire un discours de différenciation, de réaction : nous faisons, disent-ils en substance, ce que l'école n'a pas le temps de faire et ce que les parents ne peuvent organiser par manque de ressources.

Lorsqu'ils définissent leur rôle en réaction par rapport à l'école, les acteurs des EDD se situent eux-mêmes dans la nébuleuse des dispositifs mis en place pour palier les ratés de l'institution scolaire. C'est un rôle de pansement, davantage curatif que préventif, disent-ils en substance. S'ils ne balaient pas cette mission de soutien scolaire d'un revers de main, elle semble bel et bien les embarrasser. C'est une fonction dans laquelle ils ne se retrouvent pas tout à fait. Elle semble comme assignée de l'extérieur, imposée contre leur gré. Dès lors, la majorité des acteurs interviewés s'accorde à dire que le soutien scolaire n'est pas le rôle premier des EDD. Et de renvoyer l'école à ses responsabilités :

On est en train de multiplier les dispositifs envers l'école, alors qu'il faudrait se poser la question de savoir si le devoir ne devrait pas retourner dans les classes. (...) Je trouve qu'il y a un terme très malheureux dans le décret des EDD : celui de remédiation. Je serais pour le faire disparaître de ce texte.

*Une responsable d'une structure bruxelloise.*

Même si les EDD rechignent à « *faire du devoir* », la plupart des acteurs rencontrés sont conscients que leur succès de fréquentation tient principalement au soutien scolaire qu'ils proposent. En « *faisant du devoir* », ils répondent à une demande certaine de la part des parents et de l'école<sup>40</sup>. Au-delà du succès d'une offre qui répond à une demande, et donc du succès de leur fréquentation, les EDD savent que la place qu'elles occupent désormais dans le triangle des partenaires de l'éducation tient pour beaucoup à ce rôle de soutien scolaire : c'est en « *faisant du devoir* » que les EDD ont acquis la reconnaissance des deux autres acteurs.

<sup>39</sup>Le secteur des EDD est composé de permanents (salariés) et de volontaires. Comme souvent dans l'associatif, ce sont les premiers qui pèsent le plus dans les choix de fond. C'est pourquoi nous nous sommes naturellement adressés à eux lors de la première phase de notre étude. A posteriori, il nous paraîtrait intéressant de davantage accorder la parole aux volontaires des EDD. L'hypothèse, à confirmer, serait que nous obtiendrions ainsi un discours plus nuancé sur certaines grandes orientations que veulent prendre les EDD.

<sup>40</sup>Notons que pour certains observateurs, cette demande des parents est exclusivement due au contexte, celui d'une école qui « pousse aux devoirs ».

Si on abandonne notre fonction de remédiation, on serait en décalage avec l'école et la volonté des parents. Alors que le but est bien de garder la triangulation avec les autres acteurs de l'éducation. (...) La difficulté est donc d'oser poser les limites et de défendre son projet contre ces deux pressions. Nous ne souffrons pas tellement d'un problème d'identification de notre rôle, mais d'un problème de pression, de la difficulté de maintenir un projet qui fasse sens et qui ne se laisse pas envahir par les travaux scolaires.

*Un responsable d'une structure bruxelloise.*

Si les EDD ne se positionnent pas clairement sur le terrain du soutien scolaire, elles sont tout aussi vagues quant à leur relation aux parents. La plupart des acteurs rencontrés perçoivent les parents comme des partenaires de l'éducation. Mais des partenaires qui s'inscrivent dans un lieu et un temps qui ne leur sont, pensent-ils, pas accessibles : ceux de la vie familiale. L'extrascolaire, et les EDD en particulier, n'investit que très rarement l'espace familial, ne se déplace pas pour des visites à domicile. Dans certaines EDD, les animateurs ignorent parfois tout des conditions familiales des enfants.

Nous, à l'EDD, on a quand même l'impression de faire du travail social. Mais on ne va jamais dans les familles. Je travaille depuis deux ans ici et je m'attendais à tout autre chose. Je m'attendais à aller faire des visites à domicile, à davantage suivre l'enfant dans sa globalité. Mais non, je ne connais pas les histoires familiales, ou très peu.

*Une animatrice d'EDD*

On voit les parents chaque trimestre, pour l'inscription, mais plus après. En fait, on ne connaît pas du tout la réalité sociale des familles des enfants avec qui l'on travaille.

*Un animateur d'EDD*

Au-delà du manque de connaissance de la situation familiale des enfants, les EDD peinent à construire une réelle collaboration avec les parents. Ainsi par exemple, la notion de « soutien à la parentalité » n'apparaît que très rarement dans les entretiens exploratoires de cette recherche. Et lorsqu'elle est évoquée, c'est souvent par le truchement de l'aide apportée à l'enfant : c'est en aidant l'enfant que l'on aide les parents, disent en substance les acteurs. L'EDD se positionne donc d'abord comme un lieu pour l'enfant. Il n'est que subsidiairement un relais où les parents pourraient trouver un soutien psychologique ou social. Il n'est que rarement un lieu où les parents peuvent trouver des ressources en termes d'éducation. Pourtant, au-delà du nécessaire travail avec l'enfant, les animateurs d'EDD pourraient également jouer une importante fonction de soutien à la parentalité. Cette fonction consisterait à orienter des parents qui n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour entretenir un rapport serein et décomplexé à la chose scolaire.

Les acteurs de l'EDD, lorsqu'ils définissent leur rôle « en entre-deux », en reviennent toujours à cette question : où commence-t-il et où s'arrête-t-il ? L'extrascolaire entretient des liens aussi omniprésents que mal définis avec les deux autres partenaires de l'éducation. Ce positionnement « entre-deux » rend difficile la définition d'une identité propre et décomplexée de l'EDD. Ce manque d'affirmation identitaire peut conduire à des objectifs flous. Au quotidien, cela peut perturber le travail des animateurs d'EDD les plus motivés :

Je regrette le flou de ma fonction, le flou de la fonction de l'école de devoirs. Notre travail serait plus facile si on savait pourquoi on est là : faire des devoirs, organiser le temps libre de l'enfant ou faire du travail social.

*Un animateur d'EDD.*



## 3.2.2. Le rôle du tiers

Lors de nos entretiens, les acteurs de l'extrascolaire ont également défendu une identité propre, et ce souvent à force d'arguments. Il s'agissait, pour eux, de démontrer, de convaincre, de revendiquer. Bien sûr, ils faisaient appel aux décrets et autres textes qui définissent leurs missions, mais toujours en y ajoutant des commentaires personnels. Ils adoptent ainsi une position argumentative qui traduit un besoin d'affirmation identitaire. Il en résulte une définition de leurs rôles plus assurée que lorsqu'ils se définissent en réaction par rapport aux deux autres partenaires de l'éducation. Cette identité propre est toujours comprise dans la triangulation que l'extrascolaire constitue avec les deux autres partenaires de l'éducation que sont l'école et la famille. Mais ici, l'extrascolaire s'affirme comme un pôle à part entière, un espace-temps séparé et particulier qui constitue une rupture, une respiration souvent positive pour les enfants en décrochage. L'EDD se place volontiers dans la position du tiers qui offre à l'enfant l'occasion de se dégager de toute tension familiale ou scolaire.

Nous essayons de ne pas raccrocher ce qui se vit dans le cadre extrascolaire avec ce qui se vit dans le cadre scolaire. Nous défendons l'idée que l'enfant ne soit pas étiqueté, qu'il puisse sortir des étiquettes qu'il a dans le cadre scolaire. L'enfant ne doit pas être déjà répertorié au vu de ses résultats scolaires. C'est pour cela que l'espace-temps extrascolaire ne doit pas toujours être en lien avec l'école. Nous ne nous inscrivons pas dans la continuité du programme scolaire.

*Une responsable d'une fédération d'extrascolaire.*

Par ailleurs, les enfants et les jeunes qui viennent aux EDD nous disent qu'ils ne se sentent pas bien à l'école. Que c'est donc intéressant pour eux d'avoir un autre lieu que l'école pour faire du soutien scolaire.

*Un responsable d'une plateforme d'EDD.*

Pour moi, l'extrascolaire doit plus être du loisir, du plaisir, du sport. L'apprentissage doit passer par la culture, la découverte d'autre chose. Il doit être un autre temps pour que le gosse ne se sente plus dernier de la classe. Il faut que ce soit un travail en amont pour qu'il ne soit pas largué. Qu'il ait plus confiance en lui.

*Une observatrice des structures de soutien scolaire.*

Il faut des lieux en dehors pour l'enfant, en dehors de la famille et de l'école. On a tous besoin de lieux en dehors. Cela nous permet de respirer, de prendre de la hauteur, d'avoir un autre point de vue. Les EDD, ce sont des lieux du dehors.

*Une travailleuse sociale.*

Outre l'affirmation de la particularité de l'espace-temps qu'il occupe, l'extrascolaire emprunte volontiers un certain vocabulaire du champ de la psychopédagogie pour se démarquer des deux autres acteurs. L'extrascolaire envisage l'enfant dans son individualité et parle de développement, d'évolution, d'expériences, de découvertes. Les acteurs décrivent leur travail quotidien en termes d'organisation, de projet, d'activité, d'animation, de jeu, etc. L'utilisation de ce vocabulaire n'est pas étonnant dans les structures de l'extrascolaire qui organisent le temps libre de l'enfant. Il est par contre très révélateur que les EDD utilisent également le vocabulaire psychopédagogique dans la définition de leur identité propre : en brandissant le thème du développement personnel de l'enfant, les EDD s'opposent à une école qui serait engoncée dans un carcan de « matières », de « devoirs » et de « points »<sup>41</sup>.

<sup>41</sup>Cf. point 4.2.2. « L'offre des EDD : une résignation par rapport à la chose scolaire ».

Comme nous l'avons vu, l'extrascolaire développe une identité mixte lorsqu'il tente de se définir. Il se perçoit comme un acteur d'entre-deux, qui répond aux demandes de l'école et des parents, tout en revendiquant son autonomie par rapport à ces deux partenaires. C'est ce dernier positionnement qui pourra conférer à l'extrascolaire un statut de tiers idéal lorsqu'il s'agira d'apaiser des tensions vécues en famille ou à l'école. L'animateur d'EDD occupe un espace-temps extérieur aux huis-clos parfois pathogènes de la famille et de l'école. C'est une place d'une richesse exceptionnelle face à l'enfant

qui rencontre à la fois des difficultés scolaires et des tensions sociales en famille. Certaines théories d'anthropologie sociale montrent que ce rôle de tiers-acteur<sup>42</sup> est souvent un levier nécessaire pour que la personne/l'enfant puisse prendre distance par rapport à des situations où les problèmes sociaux s'enchevêtrent. Il aurait été intéressant, dans le cadre d'une étude davantage ethnographique, de récolter la parole des parents à ce sujet. Nous aurions pu confronter cette matière aux théories de travail social qui analysent le rôle du tiers dans la résolution de situations socialement tendues.

### 3.3. Positionnement des parents pauvres

Nous voulions, dans le cadre de cette recherche, analyser les besoins et les demandes des parents vivant dans des quartiers réputés pauvres et dont les enfants fréquentent les écoles de devoirs. Nous avons pour ce faire eu recours à la méthode participative, en nous entretenant longuement avec une trentaine de parents<sup>43</sup> qui habitent différentes communes de la Région bruxelloises. Dans le cadre d'un travail plus approfondi, il serait évidemment intéressant d'élargir cet échantillon et, par exemple,

de mener une enquête sur base de questionnaires. La méthode participative que nous avons utilisée, qui donne la parole aux usagers et aux personnes vivant en situation de pauvreté, est très en vogue dans les programmes d'aide à la décision politique en matière de lutte contre la pauvreté. Nous avons voulu, dans ce chapitre, remettre en scène cette parole brute pour en retirer les éléments les plus pertinents par rapport aux enjeux qui nous intéressent.

<sup>42</sup>Pour une démonstration approfondie de ce rôle du tiers, cf. JAMOULLE, P., La Débrouille des familles. Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

<sup>43</sup>La moitié des parents interviewés nous a été proposée et présentée par des écoles de devoirs. Ce sont donc des parents qui ont des rapports privilégiés avec ces EDD. L'autre moitié sont des parents que nous avons interviewés dans le cadre de l'inscription de leur enfants en EDD : leurs accointances avec le personnel des EDD sont donc davantage aléatoires.



### 3.3.1. La question de l'accès aux services

Notre échantillon est évidemment trop restreint pour dégager un profil type de la situation socio-économique des parents qui font appel aux EDD. Mais étant donné l'ancrage géographique des EDD bruxelloises et le fait que le public aisé se tournera davantage vers l'offre de cours particuliers payants, on peut penser que la plupart de ces parents vivent, de près ou de loin, la précarité. Les parents que nous avons rencontrés présentent massivement des situations objectives de pauvreté évidente (mère célibataire au chômage, familles sans-abri, familles nombreuses où seul le père travaille, recours à des services d'aide d'urgence tels que les banques alimentaires, etc.). Nombreux sont ceux qui présentent des biographies très chargées (primo-arrivants, immigration chaotique, replis communautaires, séparations conjugales, « quart-monde belge », analphabétisme, handicaps mentaux, maladies, assuétudes, etc.). Pour autant, il est intéressant de constater que presque tous les parents rencontrés fréquentent assidûment les services sociaux. Leur parcours les a amenés à développer une assez bonne connaissance des mécanismes d'aide sociale. La plupart d'entre eux ont ainsi évité, bon gré mal gré, l'exclusion ultime. Ils vivent plutôt des parcours de désaffiliation au sens que donne Robert Castel à ce terme : des situations de vulnérabilité, avant le décrochage.

Moi je ne reste pas immobile. Je ne subis pas. Je fais des tas de démarches pour m'en sortir. Et le fait de mettre mes enfants à l'EDD, ça fait partie de ces démarches.

J'ai 28 ans et je suis au chômage. Je suis seule pour élever mes deux enfants. J'ai arrêté l'école à 17 ans. J'essaye de trouver un boulot mais, dans le nettoyage, on me propose toujours des horaires décalés par rapport à ceux de l'école. Mais mes enfants sont trop petits pour rester seuls à la maison. C'est difficile d'être maman. Je dois tout assumer seule. Je les élève toute seule. Tout, 24 heures sur 24, c'est terrible. Je ne peux pas compter sur ma famille, sur ma mère. Pourtant moi j'ai besoin de temps pour moi.

Cela fait huit ans que je suis en Belgique. J'ai eu faim, ma famille aussi. J'ai vécu dans un squat pendant quatre mois avec mes trois enfants et mon mari. C'était une occupation de sans-papier, à Saint-Gilles. Une nuit, on s'est fait déloger par les flics. Mes enfants ont eu très peur. Ils en ont encore des séquelles. Depuis lors, ils veulent toujours dormir dans mon lit. Pour l'instant, nous n'avons aucun revenu, rien, à part un peu d'argent des petits boulots de mon mari. On habite un appartement d'un service social. Nous n'avons pas de loyer à payer. Pour la nourriture, je vais chercher des colis à la banque alimentaire.

Je viens du Rwanda. Quand je suis arrivée en Belgique, je dépendais de mon ex-mari. Quand il m'a quittée, j'ai dû vraiment partir de zéro. Lui, il m'enfermait, il ne voulait pas que je fasse de formation, rien du tout. Quand il est parti, je ne savais même pas prendre le métro toute seule. J'ai dû me débrouiller pour avoir de l'aide. J'ai rencontré Maria, qui travaille ici, et qui m'a beaucoup aidée. Mais aujourd'hui, je me considère encore comme pauvre pour la Belgique. J'habite dans un appartement d'une chambre avec mes quatre enfants. Cela fait trois ans et demi que je cherche un appartement avec plusieurs chambres mais impossible d'en trouver. J'ai voulu faire une formation d'aide-soignante, mais on m'a dit que mon niveau de français n'était pas suffisant. Alors maintenant je cherche du travail pour faire des ménages.

Avec mon mari, nous avons 5 enfants. Cela fait 11 ans que je suis en Belgique mais je ne me débrouille vraiment pas bien en français. Je ne m'y retrouve jamais dans le système, l'école et tout ça. Mes deux petites ont doublé leur première, alors j'ai voulu les changer d'école, mais je ne savais pas comment faire, alors j'ai tout laissé comme ça. (...) Je ne sais pas comment s'appelle le nom de l'école de ma fille. Je vois où elle est, parce que je vais la conduire, mais je ne connais pas l'adresse. (...) Je ne sais pas si c'est de l'enseignement spécial. (...) Je ne sais pas quel est le diplôme de mon mari. *(Avec traducteur)*

Au-delà de ces parcours de désaffiliation, il existe une autre constante dans les profils des parents qui mettent leurs enfants en EDD : la quasi-totalité des parents rencontrés présentent un intérêt évident pour la scolarité de leurs enfants. Ces concordances quant à leurs profils posent en filigrane la question de l'accès aux services que constituent les EDD. En général, les parents y ont été orientés par l'entremise d'un autre acteur, que ce soit l'école ou d'autres services sociaux de première ligne. On voit donc, dans ces cas précis, que lorsque les parents montrent un intérêt pour la chose scolaire et qu'ils fréquentent les services d'action sociale, la coordination entre les acteurs qui tournent autour de la scolarité de l'enfant est assez efficace pour assurer une réorientation aboutie en école de devoirs. Par contre, nous avons commencé à identifier, au fil de cette recherche, des mécanismes qui bloquent l'accès aux EDD pour certains enfants.

A ce propos, nous nous contenterons seulement de noter que, dans nos entretiens effectués avec des instituteurs et des directeurs d'école, nombreux sont ceux qui pointent le fait que certains parents ont une méconnaissance complète de la chose scolaire. Cette méconnaissance, disent-ils, est la cause et/ou le résultat de multiples formes de désintérêt, de désinvestissement, de déni ou parfois même de rejet. Dans certaines familles, disent en substance les instituteurs, l'enjeu de la réussite scolaire n'a aucune importance, et ce en particulier pour les filles d'origine maghrébine. La question de la scolarité est absente de la culture familiale, ou même fuie par les parents. L'accès à des services de soutien scolaire ne fait donc tout simplement pas partie des horizons familiaux.

Dans ces cas-là, les acteurs qui touchent à la scolarité de l'enfant n'ont d'autres marges d'action que celles qui se situent dans le cadre de l'obligation scolaire. Aussi, on peut émettre l'hypothèse que les EDD ne sont pas les mieux placées pour approcher les parents et les enfants de ces familles dans lesquelles l'accrochage scolaire ne constitue pas un enjeu. Il serait intéressant de davantage travailler cette question dans une recherche de plus grande envergure. Car si, pour ces publics, les acteurs qui se situent dans le cadre de l'obligation scolaire sont les seuls opérants, cela ne veut pas dire qu'ils sont les mieux placés. Il faudrait par exemple évaluer le rôle, dans l'accrochage scolaire et socioprofessionnel de

ces publics, des acteurs du soutien à la parentalité ou encore des dispositifs qui permettent aux jeunes une insertion socioprofessionnelle qui ne passe pas par une scolarité classique. Cela étant dit, on pourrait, pour approfondir la question, tenter de vérifier cette hypothèse : la question de l'accès aux EDD des publics les plus exclus ne se pose-t-elle pas dans des termes similaires à la question de l'accès aux services sociaux en général de ces publics (conditionnalité de l'accueil, accueil « bas-seuil », attitude proactive, travail social de première ligne, temps de l'approche, qualité de la publicité et de la communication, etc.)

Durant notre recherche, nombre d'acteurs nous ont demandés si les EDD étaient effectivement fréquentées par un public socioéconomiquement fragilisé. On peut regretter l'absence de données en la matière, mais nous pensons que tous les indices poussent à répondre par l'affirmative à cette question bien que les EDD touchent difficilement le public le plus éloigné de l'enjeu scolaire. Cela ne rend cependant pas leur action discutable en termes d'accès au service. En effet, les EDD sont parmi les seules à répondre de manière opportune aux demandes d'une population toujours plus importante qui vit, peu ou prou, des situations de pauvreté et/ou d'exclusion. Comme le dit l'Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique<sup>44</sup> dans une récente analyse des EDD,

*« les écoles de devoirs accueillent principalement des enfants de milieux défavorisés, même si elles sont ouvertes à tous. La quasi-gratuité proposée séduit en premier les familles à faibles moyens, les autres se tournant plus vite vers des structures de cours particuliers pour remédier à l'échec ».* Et de citer une étude réalisée en 2002 par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, selon laquelle la majorité des enfants accueillis sont également d'origine étrangère<sup>45</sup>.

Cette dernière observation concernant les structures de cours particuliers payants nous permet d'aborder une piste pour aller plus en avant dans la question des besoins et des demandes en termes de soutien scolaire. En effet, il serait intéressant de comparer le discours de parents pauvres avec celui de parents ne rencontrant pas de problèmes de pauvreté. Un sondage récent<sup>46</sup> montre que, parmi les parents qui ont les moyens de payer des cours particuliers,



plus de la moitié perçoivent leur enfant comme non-autonome dans ses études. En se basant sur ce sondage, qui n'a malheureusement que peu d'assise scientifique, on peut émettre l'hypothèse que le critère « pauvreté » n'altérerait pas de manière majeure l'attitude des parents en matière de soutien scolaire et, en particulier, d'aide aux devoirs : il y aurait une très forte tendance à l'externalisation des problèmes scolaires en dehors de la sphère familiale, y compris dans les milieux qui n'ont pas de problèmes sociaux.

Entre les deux catégories de parents, ce ne serait donc pas les demandes qui varient, mais plutôt les ressources. Cela influe sur l'offre proposée. En d'autres termes, il y aurait un parallélisme à établir entre, d'une part, les demandes croissantes faites aux EDD et, d'autre part, le développement de sociétés privées qui proposent des cours particuliers payants. Cette hypothèse, qu'il faudrait creuser davantage, en amène une autre à propos du rôle des EDD : en matière d'aide aux devoirs et de soutien scolaire, elles seraient aux familles pauvres ce que les cours particuliers payants seraient aux familles riches.

L'Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, dans un article récent, fait le même rapprochement : « *Rien de nouveau : l'école ne parvient pas à la réussite de tous. L'échec scolaire est toujours bien présent, le redoublement et le décrochage sont là pour illustrer*

*ce triste constat. Par ailleurs, l'école véhicule plus que jamais l'idée qu'elle est un passage obligé vers une insertion socioprofessionnelle satisfaisante. Face à cela, les familles développent des stratégies de la réussite, qui vont du suivi proche de la scolarité de leurs enfants jusqu'à un investissement financier pouvant être conséquent. Certains parents n'ont malheureusement pas le choix, ils ne peuvent assurer eux-mêmes un suivi efficace des devoirs et de l'étude, leur propre niveau d'instruction étant déjà dépassé, ou différent. Ces parents pourraient alors se tourner vers le marché des cours particuliers, mais bien souvent, ils n'en ont pas les moyens. (..) Que reste-t-il alors comme possibilité pour des familles désireuses de participer à la réussite de leur enfant mais ne pouvant y contribuer ni personnellement ni financièrement ? D'autant plus quand on sait que les enfants issus de milieux populaires sont les plus touchés par l'échec scolaire... Une solution toute tracée semblerait être les écoles de devoirs, structures moins onéreuses et plus enclines au dialogue avec les parents »<sup>48</sup>.*

Analysées de la sorte, les EDD constitueraient donc bel et bien un service spécifique pour un groupe cible, mais un service répondant à un besoin présent dans toutes les catégories socioéconomiques. En termes de lutte contre la pauvreté, cette réponse spécifique destinée aux parents connaissant des problèmes de pauvreté prend tout son sens.

### 3.3.2. L'intérêt pour la chose scolaire

Si la quasi-totalité des parents interviewés montrent un intérêt certain pour la chose scolaire, il serait évidemment hasardeux d'en tirer des généralités pour l'ensemble des parents en situation de pauvreté. Néanmoins, ce réel intérêt pour l'école bat en brèche un certain nombre de clichés quant aux soupçons de déresponsabilisation que font planer nombre de faiseurs d'opinion sur les parents pauvres.

La quasi-totalité des parents rencontrés ont eux-mêmes un parcours scolaire des plus chaotiques. Ces parcours complexifient leur rapport à la scolarité de leurs enfants mais ils renforcent, dans certains cas, l'intérêt qu'ils portent pour cette scolarité. En effet, un argument très souvent évoqué tient en ceci : « *Mes enfants auront la chance que je n'ai pas eue, celle de réussir à l'école* ».

<sup>44</sup>VIESLET, J., Les écoles de devoirs : un soutien extrascolaire pour les enfants de milieux défavorisés, Bruxelles, UFAPEC, coll. « Analyse UFAPEC », no. 24.10, 2010.

<sup>45</sup>DELVAUX D., VANDEKEERE M., Les écoles de devoirs en Communauté française, Bruxelles, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, 2002.

<sup>46</sup>Sondage réalisé en 2009 et coordonné notamment par Educadomo, un réseau de cours de remédiation payants, auprès de 751 répondants (97% de travailleurs) principalement issus des catégories socioprofessionnelles élevées. Cf. : <http://www.educadomo.be>.

<sup>47</sup>Notons au passage que la récente médiatisation de ces dernières ne constitue pas un signe de l'accroissement de la demande : la pratique de « cours particuliers payants » existe depuis bien longtemps. Autrefois totalement souterrain et informel, le secteur des cours particuliers payants voit l'émergence de sociétés qui proposent des cours déclarés. En Belgique, on évalue le marché des cours particuliers payants à 200 ou 300 millions d'euros. Dans sa toute grande majorité, cela reste un marché de travail non déclaré. Source : DESCHAMPS, M., « Réussir à tout prix », TéléMoustique, 25 août 2010, p. 15.

<sup>48</sup>VIESLET, J., op.cit., 2010.

Si je n'avais pas arrêté l'école à 17 ans et redoublé, été une mauvaise élève, j'aurais une meilleure situation maintenant. Si jamais j'avais eu des personnes pour m'encourager à continuer... Mais j'ai arrêté en 4e professionnelle. C'est ce que je veux pour mes enfants, grâce à l'école. L'école c'est le passage obligé pour avoir un métier, pour être cultivé et avoir le respect de chacun. Je veux que mes enfants aient une vie stable.

Des milieux d'où je viens [immigration maghrébine], les filles ne faisaient pas le secondaire. Il y a donc beaucoup de choses pour lesquelles je ne sais pas aider mes enfants. Heureusement donc qu'il y a les EDD. Moi je regrette beaucoup de ne pas avoir fait d'études secondaires. Alors j'ai l'impression que mes enfants sentent la chance qu'ils ont, et qu'ils ne veulent donc pas me décevoir. C'est aussi pour cela qu'ils réussissent bien à l'école.

L'école pour moi, c'est la vie. C'est pour que mes enfants arrivent à bien vivre. Ce n'est pas nécessairement une question de s'en sortir, d'avoir un bon boulot. L'argent, ce n'est pas tout. L'école, c'est d'abord une question d'apprendre la vie.

C'est important que mes enfants réussissent à l'école. Il faut qu'ils puissent profiter de ce que je n'ai pas eu. Pour moi, réussir à l'école c'est la condition pour avoir un beau travail dans l'avenir. Et même s'ils ne trouvent pas de travail, l'école est nécessaire pour s'en sortir, pour se débrouiller autrement. L'école, ça ne rend pas forcément intelligent mais quand même. Il faut comprendre le monde dans lequel on est. C'est Dieu qui donne mais il faut aider Dieu à nous donner.

Je souffre pour mes enfants parce que je n'ai pas de revenus, que je ne peux rien leur donner. Moi je n'ai eu la chance que d'aller à l'école jusqu'à 14 ans, en Algérie. Alors quand mon fils ramène un 8/10 de l'école, je suis tellement heureuse.

Réussir à l'école, c'est essentiel. Il faut un diplôme pour s'en sortir, des compétences. Moi j'ai eu la chance de pouvoir travailler au Village n°1. Mais je suis un cas à part, lui n'aura pas cette chance.

Les parents rencontrés montrent un intérêt majeur pour la scolarité de leurs enfants mais ils n'en développent pas moins des perceptions diverses de la qualité de leur rapport au personnel scolaire. Certains parlent des instituteurs et des directeurs en termes très élogieux, tant au niveau de leur disponibilité pour les parents que de leur travail avec les enfants. D'autres font par contre état de relations tendues et compliquées. A une exception près, sur la vingtaine de parents rencontrés, personne n'a souligné l'existence de discriminations sur base de critères socioéconomiques de la part du personnel enseignant. Ce qui nous a surtout frappé durant nos entretiens, c'est l'extraordinaire niveau de confiance que ces parents portent aux instituteurs et aux acteurs de l'éducation en général : ils s'en remettent sans réserve à eux en ce qui concerne la pédagogie et l'éducation.

J'ai beaucoup de contact avec l'institutrice. Je vais aux réunions de parents, on s'écrit via le journal de classe. J'ai eu en général de bons rapports avec les instituteurs de mes quatre enfants.

Je fais totalement confiance à l'école de devoirs. Mes deux plus grands fils sont déjà venus ici, il y a dix ans. Mes deux petites y viennent quasiment tous les jours.

Moi, du moment que ça continue à marcher, je me repose totalement sur l'EDD. Je leur fais entièrement confiance.

Je fais tout à fait confiance à l'animatrice de l'EDD. Elle a un rôle très important à jouer pour moi. Je la rencontre souvent. Elle est plus accessible que l'instituteur de mon fils. Mais je regarde quand même tous les jours le journal de classe de mon fils.

J'ai des bons rapports avec Madame Audrey. Je lui fais entièrement confiance. Elle est vraiment bien. Elle m'a déjà dit qu'elle était fière de moi. Lors du dernier bulletin, elle m'a embrassée en me félicitant pour les bonnes notes de mon fils. Elle a toujours pris le temps qu'il fallait pour me parler.



### 3.3.3. Les raisons de l'externalisation du soutien scolaire

Avant de détailler les raisons qui poussent les parents pauvres à faire appel aux EDD, notons que malgré leurs difficultés à aider leurs enfants pour faire leurs devoirs, la quasi-totalité des parents rencontrés ne remettent pas en cause l'existence même des devoirs. Contrairement aux arguments avancés par ceux qui veulent interdire ou encadrer les devoirs, ils n'y voient pas de source de discrimination. Ils envisagent plutôt ce travail après l'école comme l'opportunité pour leurs enfants de s'exercer et d'acquérir davantage d'autonomie. Aussi, ils ne remettent pas en cause le fait que l'école s'appuie sur les parents et que l'aide aux devoirs fasse partie des missions parentales.

Je trouve que l'école compte énormément sur les parents. Mais ce n'est pas trop, je trouve cela normal. C'est normal que les parents soient là pour faire les devoirs avec les enfants. Si je savais les aider, bien sûr que je le ferais moi-même. Par exemple, pendant les vacances, je leur achète des cahiers de devoirs de vacances.

Pour moi, le devoir c'est très bien. Il faut en garder. C'est une manière de faire travailler les enfants, seuls, de leur apprendre à se débrouiller. C'est aussi un bon test pour l'institutrice. Par moment il y a trop de devoirs. Mais en général, ça va, c'est pas trop. C'est raisonnable.

Je trouve que c'est important qu'il y ait des devoirs à l'école. Les devoirs ça apporte l'indépendance à l'enfant. Savoir faire des choses tout seul, c'est important.

Pour moi, le fait d'avoir des devoirs, c'est bien. Les devoirs, c'est bien. C'est bien pour s'exercer. Mon fils a 9/20 en calcul, c'est par le devoir qu'il pourra rattraper son retard.

Le devoir c'est bien pour l'enfant. Pour se souvenir de ce qu'il a appris la journée à l'école.

En faisant appel aux EDD, les parents pauvres externalisent le devoir en dehors de la sphère familiale. Comme nous l'avons vu par ailleurs<sup>49</sup>, on retrouve cette tendance à l'externalisation du suivi scolaire dans d'autres catégories socioéconomiques. Mais ce qui différencie les parents pauvres des parents plus aisés, ce sont parfois les raisons de cette externalisation<sup>50</sup>, et surtout les moyens disponibles et donc les réponses apportées. Dans le cadre d'une étude comme celle-ci, il nous est impossible de dresser un tableau exhaustif des raisons qui poussent les parents pauvres à se tourner vers les EDD. Nous nous contenterons donc d'en dresser une liste à titre indicatif. Très souvent, c'est une combinaison entre ces différentes raisons qui pousse les parents rencontrés à inscrire leurs enfants à l'EDD.

- **Analphabetisme et capacités intellectuelles.**

Nous avons rencontré des parents analphabètes en français, qu'ils aient ou non un parcours migratoire. D'autres parents savent lire, écrire et sont scolarisés mais se disent intellectuellement incapables d'assurer une aide aux devoirs.

Si je savais les aider, que j'avais un niveau d'étude suffisant, je ne les mettrais pas à l'école de devoirs. C'est pour ça que dans ma vie de mère, l'EDD m'aide beaucoup : c'est quand même un fardeau les devoirs. Je ne pourrais pas supporter que ma gamine aille à l'école sans avoir pu faire ses devoirs. Et comme moi je ne peux pas l'aider, l'EDD est essentielle.

<sup>49</sup>Cf. point 3.3.1. « La question de l'accès aux services ».

<sup>50</sup>On peut émettre l'hypothèse que certaines des raisons avancées ci-après (méconnaissance des matières scolaires, raisons organisationnelles, qualité de la relation avec l'enfant, etc.) se présentent avec la même acuité indépendamment de la situation socioéconomique des familles.

Je ne m'en sors pas pour faire les devoirs avec eux. Je n'ai pas assez été à l'école. J'ai été à l'école au Rwanda jusqu'en deuxième secondaire. Mais je ne sais pas bien lire et écrire. Je sais par exemple compléter un formulaire mais je ne sais pas écrire une lettre. Je ne parle pas assez bien français. Mes deux plus grands me font comprendre que je ne sais pas grand-chose. Alors c'est pour avoir des problèmes avec eux. Et puis, j'ai 4 enfants et une chambre. Je n'ai même pas de place pour mettre un bureau. Alors moi j'aime bien quand ils reviennent de l'EDD et que leurs devoirs sont finis. Parce qu'autrement c'est une tension en plus que je dois gérer. Comme j'ai quatre enfants et que je suis seule, ils se disputent déjà pas mal le soir à la maison.

A l'école, mon fils est un garçon qui ne se laisse pas faire. Avec son institutrice, c'était très difficile cette année. Il doublait sa sixième primaire. Avec les devoirs, c'était vraiment difficile. Parce que même en allant à l'EDD, parfois il n'avait pas fini ses devoirs. Alors l'institutrice marquait en rouge dans son journal de classe « devoirs non finis ». C'est terrible pour un gamin. Et moi, j'étais là, je ne savais rien faire, je me sentais incapable. Mais moi, je n'aurais pas su l'aider pour finir ses devoirs. Je ne m'y retrouve pas dans tout ça.

Il y a aussi des calculs que je ne connais pas, que je ne saurais pas faire. Il y a aussi des noms d'animaux que je ne connais pas en français. C'est une question de culture. Je connais les mots en arabe, mais pas tous les mots en français.

- **Ressources pratiques et matérielles.** Certains parents font appel aux EDD parce que, chez eux, il manque tout simplement de place ou de ressources matérielles pour faire les devoirs.

J'ai 4 enfants et on vit tous dans un appartement une chambre. C'est impossible qu'ils fassent tous leurs devoirs en même temps : il n'y a pas assez de place. Alors les deux plus petits vont à l'EDD. Les deux grands font leurs devoirs à la maison, chacun dans une pièce.

A l'EDD, ils ont de la place, il y a des livres, ils sont dans une ambiance de classe, sans bruit, ils peuvent se concentrer. Et puis, il y a surtout une cour où ils peuvent jouer et se défouler avant de faire les devoirs.

Mon appartement est tellement petit qu'il est déjà difficile de passer une soirée à trois sans se marcher sur les pieds, alors je préfère qu'ils aillent à l'EDD pour avoir un peu d'air, un peu plus de place.

- **Qualité de la relation avec l'enfant, tensions dues aux devoirs.** Nombre de parents se reposent sur les EDD pour que le devoir ne soit pas source de tension dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants.

Avec mon fils aîné, c'est déjà un combat pour lui faire prendre un bain le soir. Alors bon, si je devais aussi lui faire faire ses devoirs, on passerait nos soirées à se disputer. Comme ça au moins, quand les devoirs sont faits, je n'ai plus qu'à m'occuper du bain et on peut passer une bonne soirée.

Moi je ne suis pas stable au niveau de ma vie. Je suis quelqu'un de nerveuse, alors pour me concentrer avec eux... Je ne sais pas rester avec une feuille et mon enfant. Donc autant qu'ils aient quelqu'un de neutre pour faire leurs devoirs avec eux.

Pour mes parents, qui étaient Marocains d'origine, c'était école-maison, maison-école, surtout pour une fille. Je ne pouvais pas sortir. On ne m'a jamais proposé d'aller à l'école de devoirs. Et ça m'a apporté quoi de ne pas sortir ? J'ai juste étouffé. J'avais pas d'amis, je ne parlais pas bien français. Je veux donc que mes enfants aillent à l'extérieur.



Même si j'avais le temps de faire les devoirs avec mon fils, l'EDD c'est mieux. Parce que avec moi parfois mon fils s'en fiche. A l'EDD, il est plus calme. Avec moi, ça risque d'être la bagarre. Il y a des choses que je n'arrive pas à lui faire faire et qu'il fait facilement à l'EDD. C'est aussi une question d'attention. Il faut être calme et attentif pour les devoirs.

Il ne veut jamais faire ses devoirs avec moi, ou alors il les fait trop rapidement.

A la maison, c'est moi ou ses grands frères qui l'aidaient. Mais souvent elle n'avait pas envie de faire ses devoirs. Alors il fallait la punir. Ici au moins, elle a un encadrement, des gens spécialisés.

L'école organisait une étude mais il ne pouvait y aller qu'une fois par semaine. Alors, les autres jours, je devais me fâcher pour qu'il fasse ses devoirs. Je devais vraiment être derrière.

- **Organisation de la vie quotidienne.** Certains parents, dont des mères célibataires, font appel aux EDD pour pouvoir consacrer plus de temps à leurs propres activités ou tout simplement parce que, même sans les devoirs, la vie quotidienne leur semble déjà très compliquée.

Heureusement qu'il y a l'EDD pour que je puisse aussi avoir ma vie, qu'ils ne soient pas toujours à la maison. Je ne peux pas compter sur ma famille pour qu'ils soient un peu en dehors de mes pattes. L'école de devoirs, pour moi, c'est surtout pour qu'ils soient occupés après l'école. Ils détestent rester à la maison.

Jusqu'aux dernières vacances de Pâques, c'est moi qui faisais les devoirs avec mon fils. Mais je n'avais pas le temps de faire correctement les devoirs. Cela me prend beaucoup de temps de régler les problèmes et les papiers.

Je travaille en pause. Alors une semaine sur deux, je ne suis pas là pour faire les devoirs. Et je ne veux pas imposer ça à leur grand-mère, qui a déjà beaucoup de travail en les gardant jusqu'à ce que je revienne du boulot.

Au-delà de ces raisons objectives pour lesquelles les parents pauvres font appel aux EDD, il en est une autre, majeure, que nous avons ressentie lors de chaque interview : la « volonté de bien faire », de mettre tout en place pour être rassuré sur le terrain du suivi scolaire.

J'ai l'impression que ça rassure mes filles d'aller en EDD : elles se disent que comme ça elles font tout bien pour réussir à l'école.

Ca me rassure que mon fils soit suivi ici. Je me dis que malgré mes difficultés, j'arrive à lui donner l'aide qu'il faut. Je suis soulagée.

Avant, les devoirs c'était tout un problème et je m'en voulais de ne pas être à la hauteur. Là, c'est bien. Je sais qu'ils sont en de bonnes mains, qu'ils apprennent comme il faut. Ca me rassure. Ca fait de moi une bonne mère.

### 3.3.4. Les demandes aux EDD : le soutien scolaire avant tout

On transposera facilement en besoins les raisons de l'externalisation du suivi scolaire développées ci-avant. Ces besoins, les parents les traduisent en demandes auprès des EDD. Dans ce point, nous nous bornerons à analyser quelle est la teneur de ces demandes qu'adressent les parents rencontrés, et cela selon une grille d'analyse qui oppose les devoirs aux « autres activités » d'éveil et de découverte. Comme nous l'avons vu plus haut, cette grille d'analyse reprend les termes de l'évolution actuelle du discours des acteurs des EDD qui prône, dans son ensemble, davantage d'attention au développement psychopédagogique de l'enfant, au détriment du « faire du devoir ».

Force est de constater que la majorité des parents rencontrés demande à l'EDD de faire à la fois du devoir et des « autres activités » (jeux, bricolages, sorties, etc.).

Une EDD, le nom le dit, c'est pour faire les devoirs. Mais je trouve que c'est aussi important de faire des activités après les devoirs

Ce qui est facile à l'EDD, c'est que l'association propose tout un programme d'activités pendant les vacances.

J'aime bien que l'EDD organise les ateliers le mercredi après-midi. C'est très bien que les EDD font des activités en dehors du devoir.

Mes enfants ont vraiment besoin de jouer.

Ainsi, il est évident que les parents pauvres sont, au-delà du devoir, en demande d'autres activités pour leurs enfants. C'est d'ailleurs cette demande qui fait le succès de toutes les structures extrascolaires implantées dans des quartiers pauvres et qui sont prévues à cet effet, que ce soient les maisons de quartier, les centres culturels, les plaines de jeux, les camps de vacances, les stages, les clubs de sports, etc. Aussi, comme nous l'avons développé par ailleurs, ce n'est pas parce que les parents sont

en demande d'activités au-delà du suivi scolaire que les EDD sont les acteurs les mieux placés pour répondre à cette demande. Pour diriger davantage leurs activités vers l'accrochage scolaire des enfants pauvres, elles devraient aiguiller ces demandes d'activité d'éveil et de découverte vers les autres acteurs de l'extrascolaire.

Ceci étant dit, les EDD restent massivement des endroits auxquels les parents demandent de s'occuper du devoir et d'assurer un suivi scolaire.

Je veux qu'on le suive au niveau des devoirs, qu'on lui explique que l'école n'est pas un jeu, que c'est pas pour rigoler, qu'il doit faire ses devoirs et les devoirs en premier.

Dans cette EDD, on ne peut venir que deux fois par semaine. Ca veut dire que les autres jours c'est moi qui devrai me taper les devoirs. Ben, faut pas compter sur moi, hein.

Ma fille est très lente. A l'EDD, ils ne proposent que 45 minutes de devoirs. Mais parfois il lui faut 2 ou 3 heures pour les terminer. Alors bon, on va essayer ici. Mais si ça ne va pas, je devrai trouver un prof particulier. Parce que moi ce que je veux, c'est qu'elle fasse ses devoirs, quel que soit le temps que cela lui prend.

Il y a aussi l'étude organisée par l'école. Mais ce n'est qu'une petite heure après les cours. Cela n'est souvent pas assez. Alors les devoirs sont bâclés. Avec l'EDD, on peut être sûr que tous les devoirs sont faits. Ils sont encadrés, avec des personnes compétentes, que je considère autant, que je mets sur le même pied que l'instituteur.

Les deux plus grands allaient avant à l'étude de l'école. Mais ce n'était que 30 minutes. Quand ils rentraient à la maison, leurs devoirs n'étaient pas terminés. Et puis, les madames qui surveillaient l'étude ne les aidaient pas pour leurs devoirs. Et puis, Maria, une psychologue d'ici, m'a dit d'aller voir une logopède au Service social. Et là, ils m'ont



proposé que mon fils aille à leur école de devoirs. Là, il a bien le temps de faire correctement ses devoirs et il est aidé. Maintenant, il adore y aller.

Mon frère a mis ses enfants dans une EDD. Mais quand ils en revenaient, tous les devoirs n'étaient pas faits, le problème n'était donc pas résolu donc il les a retirés de l'EDD.

Mais d'abord et avant tout les devoirs. S'il fallait choisir, je dirais une heure de devoirs et une demi-heure d'activité, mais certainement pas l'inverse.

Pour moi, une EDD c'est d'abord pour faire des devoirs, mais aussi pour jouer un peu. Il faut une heure pour faire des devoirs, mais aussi une demi-heure pour jouer. Mais si on ne faisait pas de devoirs, je ne les mettrais pas à l'EDD. Avant mon garçon allait à l'étude mais les devoirs n'étaient pas faits, ou tout était faux, le devoir était mal fait. Alors je devais les faire avec lui, à la maison.

Lors de cette recherche, nous avons assisté à des entretiens avec des parents qui souhaitaient inscrire leurs enfants à l'EDD pour l'année scolaire 2010-2011. Voici ce que le responsable de ces entretiens nous confiait, après avoir rencontré une quarantaine de parents en quelques semaines :

C'est fou à quel point les parents sont en demande de devoirs, de suivi individuel, de remédiation. Nous avons pensé un projet d'EDD qui ne correspond pas à cela. Nous l'avons pensé comme davantage « ouverture de l'enfant » parce que c'était la sensibilité de l'équipe. Mais si d'ici un ou deux ans, on sent que cela ne répond pas aux demandes des parents, c'est clair qu'il faudra revoir le projet et proposer de la pure et simple remédiation.

*Un responsable d'EDD*

D'autres acteurs des EDD nous ont fourni des témoignages dans ce sens :

Notre travail est toujours tiraillé entre, d'une part, des demandes de parents qui ont de grands problèmes d'analphabétisme, et donc demandent un suivi scolaire, et d'autre part aussi, des parents qui ont de grands problèmes financiers, et donc demandent qu'on fasse des sorties ou des vacances avec les enfants.

*Un responsable de service social qui organise une EDD*

Les parents mettent leurs enfants à l'EDD pour qu'ils fassent leurs devoirs. C'est la première raison. Un jour, une mère a même retiré son enfant parce qu'elle n'acceptait pas qu'on fasse jouer les enfants.

*Un responsable d'EDD*

Dans la pratique, les animateurs sont tiraillés par rapport à ce problème de remédiation. Quel rôle joue-t-on si on ne donne pas un coup de pouce pour les devoirs ? Dans la pratique, si on ne fait pas de devoirs, on a la pression des parents et des enfants. Dans la pratique, on essaie de terminer les devoirs en 45 minutes. Le fait de ne pas faire de remédiation n'est pas évident dans la pratique.

*Une responsable d'EDD*

Les centres scolaires payants répondent finalement très bien aux attentes des parents de milieux défavorisés : travailler pour l'école. Ils ont un rapport à l'apprentissage qui passe d'abord par les exercices, l'effort, la matière scolaire. C'est pour cela qu'ils reprochent souvent aux EDD que l'on y joue, que l'on va au cinéma.

*Une observatrice des EDD bruxelloises*

## 3.4. Positionnement de l'école

Nous voulions, dans le cadre de cette recherche, analyser les interactions entre les trois acteurs de l'éducation que sont les EDD, les parents et l'école. Lorsque l'on aborde des questions de lutte contre la pauvreté infantile via l'accrochage scolaire, il est évident que cette dernière joue un rôle central. Quel que soit le rôle que les EDD peuvent jouer en la matière, l'école en tant qu'institution et l'instituteur en tant que professionnel doivent rester les premiers et les derniers garants de l'accrochage scolaire des enfants issus de familles socioéconomiquement lésées. Cependant, étant donné l'objet de notre thématique de départ, nous ne questionnons qu'en contre-champ l'école quant à cette responsabilité. Durant nos rencontres avec le personnel enseignant, nous avons opté pour ce questionnement indirect, en présentant notre étude comme principalement tournée vers les EDD. Nous pensons que ce questionnement « par la bande » a eu l'avantage de faire émerger une parole décripée, étant donné que les acteurs de l'enseignement ne se sont pas sentis « sur la défensive », directement ciblés par nos questions.

Durant les « focus groups » que nous avons organisés avec une trentaine d'instituteurs et de directeurs issus d'une dizaine d'écoles primaires situées dans des quartiers réputés pauvres de la Région bruxelloise, nous avons abordé de multiples

thématiques. C'était en quelque sorte une première approche pour une étude davantage dirigée vers l'école et pour laquelle le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté est en recherche de soutien. Malgré la richesse des entretiens que nous avons menés, pour rester au plus près du sujet qui nous intéresse, nous ne parlerons dans ce texte que de deux thématiques principales : les représentations et les liens que le personnel scolaire entretient par rapport aux parents et aux enfants pauvres, et les représentations et les liens qu'il entretient avec des dispositifs tels que les EDD. Nous terminerons en évoquant les demandes et les réserves que les acteurs scolaires développent à l'intention de ces dispositifs.

Avant d'aborder ces sujets, notons qu'une hypothèse lancinante a traversé l'ensemble de ces « focus groups » organisés avec le personnel scolaire. Elle nous avait été inspirée par nos entretiens avec les acteurs des EDD et les observateurs de l'école pour qui, majoritairement, on assiste à une tendance à la déresponsabilisation de l'école. En effet, les acteurs des EDD que nous avons interviewés et qui remettent en question leur mission de soutien scolaire avancent très souvent un argumentaire qui se base sur la critique d'une certaine externalisation des missions de l'école, et donc de sa déresponsabilisation.

### 3.4.1. L'engagement des acteurs scolaires rencontrés

Comme nous l'avons vu dans le chapitre qui leur est consacré, les acteurs des EDD, se situent eux-mêmes dans la nébuleuse des dispositifs curatifs mis en place pour palier les ratés de l'institution scolaire. Nombreux sont ceux qui, parmi les observateurs de l'école, pointent les limites de l'école et sa tendance à renvoyer la problématique du décrochage scolaire à des acteurs extérieurs.

On assiste à un courant d'externalisation de l'accompagnement scolaire dans lequel s'inscrit une certaine délégation de la remédiation. Avant, l'enseignant devait s'assurer en classe que le savoir était bien acquis. Maintenant, il externalise

vers les cours de rattrapage ou dans les écoles de devoirs. Il y a un phénomène de délégation en cascade de la mission prioritaire de l'école. Les enseignants comptent de plus en plus sur l'extrascolaire. Ça ne s'est pas fait à l'école, donc ça se fera après.

*Un responsable d'association de parents*

Force est de constater qu'il y a de plus en plus de problèmes au sein de l'école et que celle-ci a tendance à les externaliser.

*Un responsable d'une fédération de l'extrascolaire*



Suite à ce sentiment d'externalisation, la première réaction de la plupart des acteurs des EDD est de renvoyer l'école à ses responsabilités.

C'est à l'école de faire de la remédiation scolaire au sens strict, pas besoin de sous-traitants.

*Un responsable d'EDD*

Ce n'est pas à l'extrascolaire de jouer le rôle que l'école n'arrive plus à remplir. L'extrascolaire a l'impression d'être les sparadraps du système scolaire. Or, ce n'est pas à eux de faire la classe après la classe, ni aux parents.

*Une responsable de la question scolaire dans une coordination sociale*

Je pense que les EDD trouvent qu'on leur demande, avec de très petits moyens, d'être un remplaçant de l'école, de combler les lacunes de l'enseignement.

*Un responsable d'une fédération de l'extrascolaire*

Il faudrait qu'il n'y ait plus d'école de devoirs et d'école après l'école. S'il y a des devoirs, il faut que l'enfant ait suffisamment acquis de connaissances que pour les faire seul.

*Un responsable d'association de parents*

Lorsque l'on parle d'EDD, on essaie de trouver des solutions autour de l'école parce que l'on ne veut pas toucher à l'école. Mais le premier message qui doit remonter aux politiques c'est que si on veut changer quelque chose, c'est au cœur de l'école qu'il faut le changer. Arrêtons de trouver mille et une solutions en dehors de l'école, ce qui doit changer est le système scolaire avant tout.

*Une responsable d'EDD*

On comprend que la plupart des acteurs des EDD ont tendance à considérer que l'école se déresponsabilise, eux qui fréquentent principalement des enfants pour qui l'école est un problème ou pourrait le devenir. Mais certains observateurs de l'école se montrent plus nuancés, conscients qu'ils sont que les missions des écoles implantées dans des quartiers populaires sont très ambitieuses au vu des conditions socioculturelles des enfants de ces mêmes quartiers. Aussi, certains observateurs pointent l'idée que la déresponsabilisation de l'école est une idée préjugée et sans fondement.

L'école n'atteint plus ses missions, trop d'élèves sont largués. Mais je ne crois pas que consciemment l'école se décharge sur l'extrascolaire. C'est peut-être un fait, mais c'est inconscient de la part de l'école. L'école ne peut pas être un remède à tout, surtout dans le cas d'élèves qui sont non seulement en difficulté scolaire mais qui sont précarisés socialement. Les EDD non plus ne sont pas le remède à tout.

*Un responsable de l'Office de la naissance et de l'enfance*

Mais moi, ce que je vois dans les écoles, c'est un intérêt certain pour favoriser l'accrochage. Je le dis aux associations et aux EDD mais elles ont difficile à l'entendre.

*Une responsable d'une cellule de veille contre le décrochage scolaire*

Durant les « focus groups » organisés avec le personnel enseignant, cette hypothèse de la déresponsabilisation a été battue en brèche par le haut degré d'implication et de motivation des personnes présentes autour de la table. Nous ne parlerons pas ici d'une possible déresponsabilisation de l'école en tant qu'institution, cela nous paraissant difficilement mesurable. Mais les instituteurs et les directeurs, en tant que professionnels, ne nous ont pas montré de signes de déresponsabilisation. Au-delà d'un discours « belle figure » qui peut être influencé par la présence de collègues/confrères autour de la table, le fait que la plupart des professionnels rencontrés ont sciemment choisi d'enseigner dans ces établissements est en soi une preuve de leur motivation. En effet, même si les enseignants sont le plus souvent, voire toujours, « parachutés » dans des écoles réputées difficiles (discrimination positive, encadrement différencié, quartier populaire à forte population d'origine immigrée) en début de carrière, nombreux sont ceux qui font le choix d'y rester. Aussi, nous avons rencontré des équipes pédagogiques majoritairement composées d'instituteurs qui comptaient de nombreuses années d'expérience au sein de ces établissements et nombre d'entre eux nous ont parlé de leur choix professionnel comme d'un « engagement social ». Les directeurs rencontrés, eux, faisaient montre d'une implication et d'un grand dévouement dans la bonne marche de leur établissement. Pour éviter de multiplier les exemples, voici un témoignage qui nous paraît représentatif.

Je suis arrivée ici par hasard, il y a 16 ans. J'étais une jeune institutrice et j'ai été parachutée. Au début cela, a été fort difficile. J'avais l'impression qu'on me mettait dans une voie de garage. J'avais trois heures de trajet quotidien pour venir travailler. Je savais que j'étais prioritaire pour demander un changement et je comptais le demander le plus tôt possible. Aujourd'hui, j'habite toujours dans la même région mais je ne changerais pour rien d'établissement. Le public avec lequel on travaille donne tout son sens à notre profession, bien qu'il ait bien changé depuis 16 ans. D'année en année, ce sens m'a paru évident. C'est ce qui me donne l'envie de venir travailler.

*Une institutrice d'une école à encadrement différencié*

Ici encore, notre échantillon est bien trop restreint que pour pouvoir en tirer des généralités. Nous sommes conscients que certains instituteurs rencontrés ont été « triés sur le volet » par leur direction. Nous sommes conscients que le sujet abordé, et sans doute notre manière de le présenter, n'invite pas à faire transparaître de la démotivation ou de la déresponsabilisation. Nous sommes conscients que les instituteurs travaillant, notamment en province, dans des écoles fréquentées par des enfants aux origines socioéconomiques plus variées pourraient développer un discours davantage défaitiste ou distant par rapport à l'accrochage scolaire des enfants pauvres.

Mais quoi qu'il en soit, alors que l'école et les instituteurs sont parfois accusés de tous les maux, nous avons rencontré, au fil de nos entretiens, des personnalités qui démentent l'hypothèse d'une déresponsabilisation généralisée dans le chef du corps enseignant. Plus précisément, les paroles recueillies remettent radicalement en question l'hypothèse d'une démission du personnel scolaire des écoles implantées au cœur des quartiers pauvres en Région bruxelloise. Pour pouvoir être affirmé sans ambage, ce démenti par rapport à la déresponsabilisation devrait faire l'objet d'une étude de grande ampleur qui élargirait l'échantillon pour mener une évaluation approfondie. Si nous insistons autant sur ce point, c'est parce que nous pensons que si ce démenti par rapport aux soupçons de déresponsabilisation du corps enseignant pouvait être prouvé, cela pourrait concourir, par ricochet, à davantage d'implication des EDD dans le soutien scolaire.

Cela dit, et au-delà de ces instituteurs qui ont sciemment fait le choix d'enseigner dans des établissements situés au cœur de quartiers pauvres, certains observateurs notent tout de go une perte de « conscience sociale »<sup>51</sup> à l'intérieur même de l'école. Ce dernier constat est très fortement ressorti de plusieurs réunions de travail auxquelles nous avons participé, qui impliquaient les principaux acteurs scolaires et qui ont débouché sur le manifeste du Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant intitulé « *Pauvreté et école, quelles priorités ?* ». L'une des neuf recommandations



prescrites par ce texte est de « Réformer la formation de base et continuée des enseignants (...). Une place de choix doit être réservée à l'approche sociologique des cultures populaires. (...) Il est indispensable qu'un enseignant puisse faire le lien entre les comportements et les difficultés d'apprentissage d'un enfant et la réalité sociale de celui-ci. (...) [Il faut intégrer] à la formation initiale des périodes de stages en école, en maison de jeunes, en AMO... Mais aussi une formation plus poussée en sciences sociales qui amène les futurs enseignants à développer une démarche de réflexion sur les différences interculturelles et leurs représentations de l'altérité. Ainsi, la formation des enseignants participera du changement de mentalité réclamé par tous (...) »<sup>52</sup>.

Pour conclure ce point consacré à la désresponsabilisation de l'école, qui reste l'une des critiques majeures adressées aux enseignants, nous ne pouvons pas résister à la tentation de citer la réflexion d'une directrice qui exerce depuis quelques années dans une école à encadrement différencié. Auparavant, elle a été institutrice durant plus de vingt ans dans une école fréquentée principalement par des enfants issus de familles aisées. Sa réflexion a le mérite de faire le lien de manière originale entre pauvreté et décrochage scolaire, et de renvoyer la problématique qui nous intéresse à des acteurs extérieurs qui n'ont *a priori* rien à voir avec le monde de l'éducation.

Dans l'encadrement différencié, je pense que nous sommes arrivés au maximum de moyens qui peuvent être mis par la collectivité. Nous avons des subsides généreux, un encadrement privilégié, des équipes pluridisciplinaires. Dans l'encadrement scolaire, je pense qu'on est arrivé au maximum du renforcement des moyens. Pourtant, les établissements situés dans les quartiers pauvres sont moins performants. Alors, où cela achoppe-t-il ? C'est clair : ailleurs qu'à l'école. Et donc, les accusations de discrimination qu'on fait à l'école doivent être adressées aussi et surtout à d'autres acteurs, et principalement ceux qui favorisent la pauvreté, la ghettoïsation et la non-mixité des quartiers.

#### *Une directrice d'une école en encadrement différencié*

Cette réflexion a également le mérite de souligner l'ambiguïté que le concept de pauvreté infantile peut parfois installer dans les analyses. En effet, comme nous l'avons signalé dans la partie introductive de cette étude, ce concept invite à se focaliser sur les problèmes que rencontre l'enfant, au risque d'oublier que la pauvreté est d'abord une histoire d'adultes et, dans le cas qui nous concerne, de parents. C'est bien la situation de ces derniers qui crée des situations familiales précaires qui ont un impact sur l'enfant. Une définition de la pauvreté infantile est donc intimement liée aux enjeux généraux de la pauvreté vécue par les adultes. Les politiques de lutte contre la pauvreté infantile, en ce compris celles qui s'intéressent au décrochage scolaire des enfants pauvres, doivent donc considérer l'ensemble de la famille, dont les parents.

<sup>51</sup>Nous revenons sur cette notion de perte de « conscience sociale », mais cette fois dans le chef des acteurs des EDD, dans le chapitre 4.1. « Le recul du social ».

<sup>52</sup>Ce manifeste est disponible sur [www.dgde.cfwb.be](http://www.dgde.cfwb.be).

## 3.4.2. Liens et représentations des enseignants par rapport aux parents et aux enfants pauvres

Dans le chapitre consacré à la parole des parents dont les enfants fréquentent les EDD<sup>53</sup>, nous avons souligné le fait que la plupart des parents rencontrés présentent au moins deux points de similitude dans leur profil : d'une part, ils ont une bonne connaissance des services d'aide sociale et les fréquentent assidûment ; d'autre part, ils témoignent d'un intérêt certain pour la scolarité de leurs enfants. Nous avons également évoqué l'existence d'autres profils de parents vivant également des situations de pauvreté, que nous n'avons pas rencontrés : ces familles où la question de la scolarité est absente de la culture familiale, où l'accès à des services de soutien scolaire tels que les EDD ne fait tout simplement pas partie des horizons familiaux, où l'école et tout ce qui la représente ne passe pas le seuil de la maison. Nous avons entendu, à ce sujet, des récits significatifs.

L'an dernier, j'avais fait un bricolage pour Pâques, un truc qui m'avait pris un temps fou avec les enfants. On était le vendredi avant les vacances. J'avais gonflé les enfants à bloc pour qu'ils fassent cadeau de ce bricolage à leur mère. J'étais sur mon nuage, j'étais heureuse d'être dans cette école, j'aimais beaucoup ces enfants que je connaissais depuis quelques mois et qui avaient fait des progrès énormes. Ils étaient mignons, avec leur bricolage dans les bras, à attendre que la cloche sonne le début des vacances. La cloche a sonné, ils ont couru vers leur mère, et j'ai vu plusieurs parents qui ont presque jeté le bricolage par terre, du genre «ramène pas cette saleté à la maison». Les parents sont partis, il y avait au moins une dizaine de bricolages qui sont restés sur les appuis de fenêtre, même un dans une poubelle. Je me suis enfermée dans ma classe. J'ai pleuré. J'étais triste à mourir.

*Une institutrice de première année*

Lors de nos rencontres avec le personnel enseignant, celui-ci a beaucoup insisté sur ces parents dont les situations culturelles, sociales et économiques engendrent une totale incapacité à trouver les ressources pour s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Il s'ensuit le plus souvent, pour ceux-

ci, des parcours d'extrême décrochage scolaire. A côté de ces profils à la marge, les enseignants de ces écoles implantées dans des quartiers pauvres ont dépeint un très large éventail quant au degré d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Contentons-nous de quelques exemples et réflexions à propos du taux de fréquentation des réunions de parents.

Pour communiquer avec les parents, le journal de classe ne fonctionne pas. Il faut leur parler, de vive voix. Et très souvent, il faut insister pour qu'ils viennent nous voir, pour qu'ils viennent à la sortie de l'école ou aux réunions de parents. D'ailleurs, nous avons des médiateurs qui parlent arabe et turc et qui vont sonner chez les parents qui ne se montrent pas et que nous voulons voir.

*Une institutrice*

Lors de la dernière réunion de parents que j'ai faite, j'ai eu deux parents sur 21 élèves. Or c'est le début de l'année, c'était la première réunion. Et pour moi, le travail avec les parents, le contact, est indispensable.

*Un instituteur*

Ce que les instituteurs disent, c'est parole d'évangile pour les parents. Ils nous font entièrement confiance. Mais nous, on voudrait les voir, on voudrait discuter avec eux de leurs enfants. En fait, on voudrait qu'ils nous fassent moins confiance, quelque part. Le fait de nous faire confiance à ce point, c'est peut-être pour eux une manière de ne pas s'impliquer. Il y en a qui m'ont déjà dit, lorsque je leur demandais pourquoi ils n'étaient pas venus à la réunion de parents: « Non, non, madame, mais on vous fait confiance, pas besoin de réunion ».

*Une institutrice*

A la réunion de parents, nous n'avons que 50% de présents. Et ceux qui sont là sont en général ceux pour qui il n'y a pas de problème. Mais moi je comprends presque les absents : s'ils viennent à la réunion, ils auront l'impression qu'on leur reprochera quelque chose, ils prendront nos remarques pour des attaques personnelles, du

<sup>53</sup>Cf. chapitres 3.3.1. « La question de l'accès aux services » et 3.3.2. « L'intérêt pour la chose scolaire ».



genre « vous êtes de mauvais parents ». Ce qu'il faudrait plutôt faire, c'est un travail avec les parents eux-mêmes, pour leur expliquer ce qu'est l'école, qui nous sommes, que nous ne sommes pas là pour les juger. Il faudrait aussi leur expliquer les devoirs, ce que l'on attend d'eux.

#### *Une directrice*

A la dernière réunion de parents, nous avons eu 80% de parents présents. Je sais qu'il y a des écoles en encadrement différencié qui ont plus de mal à les attirer. Mais ici, nous fonctionnons vraiment avec un système où le parent se sent chez lui à l'école. (...) Je suis directrice ici depuis 4 ans. Avant, je travaillais dans un établissement tout autre, au public bien plus aisé. Et moi je note une réelle implication, un réel intérêt des parents dits pauvres pour la réussite scolaire de leur enfant. Il n'y a pas un désinvestissement des parents pauvres, que du contraire. Il y a juste que ces parents sont moins armés pour appréhender les codes scolaires.

#### *Une directrice*

Sans vouloir faire une analyse trop dichotomique, les enseignants rencontrés avaient très tendance à se baser sur leur implication dans la scolarité pour classer les parents dans des catégories socioéconomiques. Pour le dire de manière caricaturale, ils se représentaient les parents avec qui ils avaient des contacts fréquents comme moins pauvres, ou en tout cas moins exclus, moins mal intégrés socioprofessionnellement, que ceux avec qui les contacts étaient inexistantes. Pourtant, nous nous sommes aperçu que peu d'enseignants connaissaient réellement les situations socioéconomiques des parents. Certains même défendaient cette méconnaissance, en la présentant comme une manière de ne pas être tentés de classifier, de stigmatiser les enfants. Nous verrons plus loin dans cette recherche que nous avons retrouvé cette attitude dans le chef des animateurs d'EDD<sup>54</sup>. Les enseignants connaissent mal les situations socioéconomiques des parents et les représentations qu'ils en ont sont souvent liées aux impressions que les parents leur font lorsqu'ils les rencontrent.

J'ai l'impression que les parents qui ne viennent jamais me voir sont quand même les plus largués, les plus pauvres. C'est pas ça, dans ma classe, il n'y a pas vraiment de classe moyenne au sens où on l'entend couramment. C'est une classe où tous les élèves sont d'origine immigrée. Sur 22 enfants, il n'y en a pas un qui a un prénom francophone. Il n'y a pas une seule mère qui travaille. Et les pères non plus, d'ailleurs. Je n'entends jamais un enfant parler du boulot de son père. Ou alors c'est des petits boulots, du travail au noir. Bon, malgré ça j'ai l'impression qu'il y en a qui s'en sortent bien financièrement. Mais je ne sais pas, j'ai l'impression que les parents que je ne connais pas sont les plus pauvres, ou les plus exclus, que dans ces familles-là c'est vraiment très difficile.

#### *Une institutrice de deuxième primaire qui suit depuis un an et demi les mêmes enfants*

Notons en outre que le discours des acteurs de l'école rencontrés est empreint de déterminisme qui lie le parcours scolaire des enfants à la situation socioéconomique de leurs familles. On a souvent l'impression que quelle que soit l'implication de l'enseignant, celui-ci adopte une position fataliste quant aux résultats scolaires de ses élèves.

Ca va peut-être faire vieille institutrice, mais il n'y a rien à faire : moi je sens une baisse de l'autorité des parents. Pas une déresponsabilisation. C'est pas qu'ils s'en foutent. Ils sont juste débordés et ne savent pas se faire respecter par leurs enfants. (...) Un bon parent, pour moi, c'est quelqu'un qui subvient déjà aux bases de l'éducation : les heures de sommeil, un déjeuner le matin, etc. Après, c'est quelqu'un qui s'intéresse à l'école. Puis, c'est quelqu'un qui vient nous voir. Eh bien, chez nous, certains parents n'assurent déjà pas les bases. Vous avez vu les affichettes que nous avons placées dans les couloirs pour encourager les parents à donner un déjeuner à leur gosse le matin ? Quand on y réfléchit, c'est quand même grave. (...) Quelque part, à partir du moment où les parents ne savent pas faire le déjeuner de leurs enfants, je me demande comment ils pourraient faire en sorte de les faire réussir à l'école.

#### *Une institutrice*

Je suis en première année. Alors je vois arriver des enfants vierges, plein d'enthousiasme, des enfants qui ont des potentialités énormes. Bon, certains maîtrisent très mal le français. Mais pour moi ce n'est pas une tare. La tare, c'est que les parents ne les encouragent pas dans cet apprentissage du français puisque eux-mêmes ne le parlent pas. Enfin bon, je me retrouve avec des enfants qui ont 6 ans et qui sont éveillés comme tous les enfants de 6 ans. Mais il n'y a rien à faire. Je sais que beaucoup d'entre eux décrocheront plus tard, quoi que je fasse en première année.

*Une institutrice*

Nous, notre fierté, c'est quand des élèves de sixième partent dans des écoles secondaires loin du quartier, car celles du quartier ne sont pas bien cotées. Mais bon, la plupart restent ici, pour être près de la maison. Et ceux qui partent dans

de meilleures écoles reviennent souvent ici après la deuxième secondaire. C'est comme ça. C'est comme si la fatalité les ramenait d'où ils viennent.

*Une directrice*

Pour aller plus loin dans l'analyse des rapports et représentations que le personnel enseignant entretient avec les parents et les enfants pauvres, nous pourrions, dans une étude davantage tournée vers l'école, dresser un tableau des problématiques rencontrées en classe et qui sont directement liées aux conditions culturelles, économiques et sociales de la famille. On y retrouverait des problématiques culturelles, communicationnelles, matérielles, organisationnelles, relationnelles, psychologiques, pédagogiques, etc. : autant de sujets abordés lors de nos « focus groups » avec le personnel d'établissements implantés dans des quartiers pauvres de la Région bruxelloise.

### 3.4.3. Liens et représentations des enseignants par rapport aux structures extérieures de soutien scolaire

La quasi-totalité des enseignants rencontrés disaient avoir, dans leur classe, des enfants qui fréquentent les EDD. Mais rares, très rares sont ceux qui ont des contacts avec ces EDD. Et dans la majorité des cas, cela passe par l'un ou l'autre mot que les acteurs s'échangent via le journal de classe de l'enfant. Pourtant, les acteurs scolaires se disent en demande de davantage d'échanges en vue d'instaurer une réelle collaboration. Au-delà des EDD, les instituteurs et les directeurs disent vouloir davantage se tourner vers l'extérieur, échanger avec des acteurs comme le CPMS ou le personnel supplémentaire prévu dans les dispositifs de type «encadrement différencié» (logopèdes, remédiation, AFLE, travailleurs sociaux, éducateurs, etc.). On peut être étonné de cette volonté d'ouverture vers l'extérieur, alors que l'école est majoritairement perçue comme un bastion refermé sur lui-même<sup>55</sup>. En fait, cette ouverture n'est qu'une volonté que

l'on retrouve dans les discours. Dans la réalité du terrain, les acteurs avouent eux-mêmes qu'elle se fait très difficilement, et cela tout simplement par manque de temps.

Nous n'avons pas le temps de faire de la concertation entre acteurs. C'est déjà compliqué pour que je puisse échanger avec ma collègue de la classe voisine. Pourtant, la concertation avec tous les acteurs de l'éducation, et ceux de l'extérieur y compris, c'est la base qu'il faudrait pour que le système fonctionne.

*Une institutrice*

Je voudrais pouvoir organiser des réunions avec l'EDD dans laquelle la plupart des enfants vont. Elle est là, à deux rues. J'ai déjà été parler aux animateurs. Mais j'y allais après l'école, et alors c'est eux qui n'avaient pas le temps de me recevoir

<sup>54</sup>Cf. chapitre 4.1, « Le recul du social ». Notons que cette problématique de la stigmatisation de l'utilisateur est également omniprésente dans les pratiques contemporaines de travail social. Mais nous verrons qu'en matière de travail social, l'attitude adoptée est radicalement différente.



correctement parce qu'ils devaient s'occuper des enfants. Enfin bref, à cause de cette histoire d'horaire, ça fait longtemps que je n'y ai plus été. Pourtant, le feeling passait bien. Je trouve qu'ils font du relativement bon travail avec les deux ou trois élèves de ma classe qui y sont. Je devrais y retourner.

*Une institutrice*

On se voit presque toutes les semaines avec la directrice et les autres institutrices de mon degré. Mais on n'a qu'une heure de réunion. Alors, pas le temps d'y inviter d'autres acteurs plus extérieurs à l'école.

*Une institutrice*

Si l'école est en demande d'une collaboration renforcée avec des structures telles que les EDD, c'est à la condition nécessaire qu'elles assurent une fonction bien précise : un rôle supplétif par rapport à l'école dans les contextes d'intégration scolaire des enfants défavorisés, et cela principalement par l'aide aux devoirs et la médiation avec les parents. En effet, ce sont toujours ces deux arguments qui reviennent en force dans les « focus groups » effectués. Concernant les devoirs, les instituteurs et directeurs rencontrés insistent sur leur importance et repoussent d'un revers de la main parfois virulent les initiatives en faveur de leur suppression.

C'est vraiment imbécile de supprimer le devoir. Il ne faut jamais être rentré dans des classes comme les nôtres pour vouloir ça. Le devoir, c'est une manière de faire entrer un peu d'école à la maison. C'est une manière d'impliquer les parents. Mais c'est surtout une manière d'apprendre aux enfants à être autonomes. On supprime les devoirs ? Mais comment feront-ils à l'école secondaire, eux qui partent déjà avec une longueur de retard ?

*Une directrice*

Le devoir doit être bien pensé. Il faut que l'enfant puisse le faire tout seul. Il faut qu'il ne soit pas trop long. Il faut qu'il ne soit pas côté. Mais à partir de ce moment-là, le devoir est une formidable manière d'apprendre. C'est la plus belle : apprendre seul face à une feuille ou un livre. Et c'est parce qu'on vient de familles pauvres et qu'il y a un risque de

soi-disant discrimination par le devoir qu'on ne pourrait pas avoir la chance de se retrouver seul devant son cahier à la maison ?

*Une directrice*

Sans vouloir entrer dans cette polémique concernant la suppression ou la régulation des devoirs – mais on sait que le décret qui encadre les travaux à domicile est loin d'être respecté –, on peut dire que les instituteurs rencontrés, malgré l'importance qu'ils donnent à un devoir qui peut se faire de manière autonome, souhaitent que les EDD s'investissent totalement dans leur fonction de soutien scolaire par l'aide aux devoirs. Au-delà de ça, certains rêvent d'une EDD qui pourrait jouer un rôle de médiation avec les parents, pour leur expliquer l'importance d'être en relation avec l'instituteur de leur enfant. Cela est revenu à plusieurs reprises dans nos entretiens.

Moi je trouve qu'il faudrait une EDD pour parents. Un endroit où on apprendrait aux parents à faire le suivi scolaire de leurs enfants. Un endroit où ils pourraient parler de leurs problèmes en toute confiance, et cela serait relayé aux instituteurs.

*Une institutrice*

Les acteurs scolaires reconnaissent aux EDD un rôle essentiel dans le suivi scolaire via le devoir, on l'a vu. Mais, dans le même temps, la plupart des acteurs rencontrés mettent en question la compétence des animateurs d'EDD. Au-delà d'un réflexe corporatiste mal placé qui consisterait à douter de la compétence de ceux qui ne font pas partie du corps enseignant – qui est sans doute existant dans le chef de certains instituteurs –, nombreux sont ceux qui ont fait état d'expériences négatives avec les EDD. Nous nous bornerons à ne reprendre qu'un seul témoignage éloquent qui va dans ce sens.

Moi je ne fais plus de pub pour l'EDD. Il y a quelques années, j'y envoyais les enfants qui avaient des difficultés et cela marchait bien. Mais aujourd'hui, les animateurs sont des gens qui ne savent plus écrire sans faute. Quand ils mettent un mot dans le journal de classe, c'est truffé de fautes. En plus, ils n'ont aucune compétence pédagogique. J'ai eu

des expériences où la leçon que j'avais donnée la journée était totalement démolie par l'EDD. Je ne suis pas contre le fait qu'on réexplique les choses autrement, que du contraire. Mais de là à expliquer les choses à l'envers...

#### *Une institutrice*

Cette question de la compétence des EDD<sup>56</sup> semble être le frein principal à une bonne collaboration avec l'école. Elle est aussi, de la part des EDD, l'un des arguments qui les poussent à vouloir abandonner le soutien scolaire, ou du moins la remédiation en tant que telle.

Et puis, nous n'avons pas l'ambition de nous positionner comme étant compétents dans le domaine du devoir. Les animateurs ne sont pas des professeurs, les devoirs ne sont pas leur métier. Ce n'est pas non plus le métier des bénévoles. C'est le métier de l'école. Nous ne faisons que répondre au décret EDD en disant cela.

#### *Une responsable d'un service d'EDD*

Si les EDD ne sont pas des pros de la remédiation, c'est aussi parce que le personnel de l'extrascolaire n'a pas les bonnes compétences pour assumer ce rôle. D'ailleurs, je pense qu'au départ, les EDD voulaient assumer un rôle de mamy : donner un espace pour faire les devoirs, un peu cocooner les enfants, et un peu les aiguiller. Mais on ne peut pas demander à l'EDD de combler des lacunes en français si l'école n'y arrive pas.

#### *Une animatrice d'EDD*

Nous ne nous lancerons pas, dans le cadre de cette recherche, dans une évaluation des compétences qu'ont les animateurs d'EDD pour mener à bien une mission de soutien scolaire via l'aide au devoir. Nous pouvons cependant dire que les écoles rencontrées en appellent à une collaboration dans le cadre de cette mission, et qu'elles attendent des EDD un travail de qualité. Si le niveau de compétence des animateurs salariés ou bénévoles devait effectivement s'avérer insuffisant, il faudrait trouver des solutions plutôt que se défaire de cette mission. L'une de ces solutions serait d'intégrer au sein des EDD des élèves d'écoles normales dans le cadre de leur stage. Cela permettrait dans le même temps de répondre à la recommandation du manifeste du Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant concernant le niveau de connaissance qu'ont ces étudiants des réalités sociales des enfants de familles socioéconomiquement lésées<sup>57</sup>.

<sup>56</sup>Nous avons rencontré des acteurs qui travaillent pour la plupart dans des structures qui ont bénéficié des mesures dites de « discrimination positive ». On peut supposer que cette sensibilité à l'ouverture vers l'extérieur de l'école est notamment due à cet encadrement D+, dont le Projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED) n'est que l'émanation actuelle. La circulaire qui balise les modalités de ce PGAED pour l'année scolaire 2010-2011 (cf. [www.gallilex.cfwb.be/fr/cir\\_res\\_01.php?ncda=35474&referant=c05e](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/cir_res_01.php?ncda=35474&referant=c05e)) met en évidence la nécessaire synergie de l'école avec le monde associatif local. Pour résumer simplement, le PGAED prévoit que le pouvoir organisateur de l'école devient l'employeur et engage sous contrat de travail des prestations de service ou de collaboration. Le décret « accueil extrascolaire », lui, veut également favoriser les échanges entre l'école et l'extrascolaire en identifiant les communes comme acteur principal pour que les opérations s'enrangent. Par contre, selon une observatrice avisée, le décret « Missions » du 24 juillet 1997 et le récent « Contrat pour l'école » ne parlent pas des possibles collaborations de l'école avec l'extrascolaire.

<sup>56</sup>Pour aller plus avant dans l'analyse du degré de compétence des animateurs d'EDD, il serait intéressant de se pencher sur le nouvel arrêté reconnaissant la formation initiale d'animateur ou coordinateur en EDD. Celui-ci n'est pas encore publié à l'heure de boucler cette étude, mais il devrait l'être prochainement. Selon une critique qui nous a été rapportée, cet arrêté fait la part belle aux compétences psychopédagogiques des animateurs. Le texte situe la formation initiale d'animateur ou coordinateur en EDD dans une logique similaire à celle des formations pour animateurs de mouvements de jeunesse ou de centres de vacances. Si tel était effectivement le cas, nous ne pourrions que déplorer le manque de lien avec l'école (matières scolaires, pédagogie par compétences, méthodes d'enseignement et connaissance des enjeux du système scolaire, etc.) et le travail social (méthodologie, connaissance des réseaux d'aide sociale, éléments de sociologie, analyse politique, etc.).

<sup>57</sup>Recommandation reprise dans le chapitre 3.4.1. « L'engagement des acteurs scolaires rencontrés ».



## 4. Le discours des EDD: une rhétorique psychopédagogique

Nous verrons dans ce chapitre que les écoles de devoirs entament un tournant qui pourrait, à terme, les écarter d'un rôle qu'elles sont pourtant presque les seules à jouer : l'accrochage scolaire des enfants pauvres par l'aide aux devoirs. En effet, le secteur s'oriente de plus en plus vers un discours psychopédagogisant, en opposant le « faire du devoir » et le « développement personnel » de l'enfant. Aussi, les écoles de devoirs remettent en question non seulement leur appellation, mais aussi la pertinence de leur pratique d'aide aux devoirs. Cette attention accrue au développement

multidimensionnel de l'enfant peut paraître réjouissante d'un certain point de vue « socioculturel ». Elle peut même indirectement être un facteur d'émancipation sociale et donc de lutte contre la pauvreté infantile. C'est en cela que le secteur de l'extrascolaire en général peut jouer un rôle dans cette lutte. Mais en ce qui concerne les EDD en particulier, cette perspective n'est pas du tout réjouissante du point de vue de l'accrochage scolaire des enfants pauvres. Car derrière le discours psychopédagogisant des EDD se cache en fait une résignation certaine par rapport à la chose scolaire.

### 4.1. Le recul du social

Nous tenterons dans ce point d'appréhender la façon dont les EDD approchent la problématique de la pauvreté infantile. Ceci parce que nous pensons qu'il existe un lien évident entre, d'une part, le rôle que l'extrascolaire se donne dans la lutte contre la pauvreté des enfants et, d'autre part, son degré de « conscience sociale ». Or, on peut estimer que ce degré de « conscience sociale » influence massivement le niveau de l'implication des EDD dans l'accrochage à l'école des enfants pauvres.

S'il est une constante dans nos entretiens avec les acteurs des EDD et de l'extrascolaire en général, c'est qu'ils n'abordent que très peu le sujet de la pauvreté infantile en tant que telle. Ils admettent aisément que le concept de pauvreté n'est que très rarement mentionné dans leurs réunions d'équipe, leurs chartes, leurs objectifs. En fait, c'est tout le vocabulaire lié à la lutte contre la pauvreté qui leur est globalement étranger. Ils font l'impasse sur des notions qui appartiennent au champ de l'action sociale, telles que la reproduction des inégalités, les mécanismes de discrimination, les enjeux de l'insertion, l'alphabétisation comme facteur d'autonomisation, la formation en vue de l'emploi, etc.

Nous sommes plus axés sur le côté psychopédagogique, beaucoup moins action sociale. (...) dès que la question devient plus spécifiquement sociale, nous renvoyons tout de suite vers d'autres acteurs plus compétents.

*Directrice d'une structure qui encadre des animateurs d'EDD*

Malgré les liens très forts que nous entretenons avec le CPAS, nous n'avons pas la lutte contre la pauvreté dans nos missions. En tout cas pas sous ces termes-là.

*Directeur d'une structure qui organise notamment une EDD*

C'est pas évident d'aborder la question des probables problèmes sociaux des parents qui mettent leurs enfants à l'EDD. Et puis, certains n'ont aucun problème social. Ou ne veulent tout simplement pas en parler. Nous ne sommes pas identifiés comme travailleurs sociaux.

*Un animateur d'EDD*

Il y a aussi la question de la formation des équipes. Elle est insuffisante pour pouvoir identifier les mécanismes d'exclusion qui se mettent en place, pour avoir une vision sociologique des enfants qu'ils animent, une vision sociologique de leur métier.

*Une observatrice des EDD*

Les EDD ne s'identifient pas en premier lieu comme acteurs de l'émancipation sociale de l'enfant. Elles ont une attitude molle par rapport aux enjeux sociaux de leur activité. En fait, on peut émettre l'hypothèse que les acteurs des EDD ont perdu leur conscience sociopolitique, la vision sociale de leur rôle. Ils ont perdu la rhétorique ouvrière des mouvements sociaux immigrés des années 70 qui ont créé les premières écoles de devoirs. Dans leurs discours, le défi psychopédagogique de l'épanouissement semble remplacer l'enjeu de la scolarisation socialement émancipatrice.

Au-delà de ces discours qui traduisent un manque de « conscience sociale », on observe un réel désinvestissement par rapport à la mission sociale que se sont historiquement donnée les EDD<sup>58</sup>. Les acteurs des EDD que nous avons rencontrés pensent majoritairement que leur action doit rester cantonnée au développement personnel de l'enfant. Ils se concentrent principalement sur l'enjeu individuel, sur l'enfant lui-même, en tant que potentialités, trop souvent désincarné des réalités socioculturelles qu'il vit en famille.

Je ne pense pas qu'il soit important pour l'animateur de connaître les conditions familiales de l'enfant. Autrement l'enfant qui arrive en EDD, en plus d'être étiqueté comme ayant des difficultés scolaires, sera étiqueté comme ayant des difficultés sociales. Dans la relation à établir avec l'enfant, le fait de se focaliser sur ces conditions sociales difficiles pourrait pervertir la relation entre l'adulte et l'enfant.

#### *Une figure de proue des EDD à Bruxelles*

Lorsque l'on a créé notre EDD, on s'est mis des garde-fous pour que les gens ne soient pas étiquetés. Si on se braque sur les enfants des gens qui émargent au CPAS, on risque de ghettoïser l'EDD. Puis, ce n'est pas parce qu'un enfant évolue dans un milieu précarisé qu'il a forcément des problèmes.

#### *Une responsable d'EDD*

C'est peut-être bien de faire des passerelles entre services sociaux et EDD, mais est-ce qu'on ne risque pas alors de renforcer la stigmatisation des enfants qui les fréquentent ? C'est juste une question. Et dans ce cas-là être dans une forme d'assistantat social en réseau ?

#### *Une observatrice des acteurs de l'éducation*

Ces extraits d'entretiens montrent que les acteurs des EDD rechignent à se lancer sur le terrain du travail social. Ils rechignent à travailler à partir des éléments biographiques de l'enfant pauvre et des conditions socioéconomiques de sa famille. S'ils avancent l'argument d'une possible stigmatisation<sup>59</sup>, on pourrait leur répondre que ce risque est contrebalancé par le potentiel intégrateur de toute action sociale bien pensée.

Lorsque certains animateurs d'EDD, qui ont une « conscience sociale » davantage affirmée, considèrent qu'ils « font du social », c'est uniquement à travers leurs activités éducatives. C'est en agissant sur l'enfant lui-même, et non sur son environnement, qu'ils font un travail social.

Nous nous qualifions comme travailleurs sociaux. Mais c'est à travers l'animation des enfants que l'on fait du social. A travers l'animation, on fait de l'éducation, donc du social.

#### *Une animatrice d'EDD*

Le terme de pauvre n'apparaît pas nécessairement dans notre travail mais les problématiques socioéconomiques des familles que l'on suit sont toujours là en arrière fond. Nous faisons du social dans l'animation. Nous ne faisons pas de l'animation qui s'apparenterait à de l'occupationnel.

#### *Un animateur d'EDD*

<sup>58</sup>Cf. chapitre 2.2.1. « L'ancrage historique et géographique des EDD ».

<sup>59</sup>Cette problématique de la stigmatisation de l'usager est omniprésente dans les pratiques contemporaines de travail social. Mais, en général, les équipes de travailleurs sociaux ne remettent pas en cause l'effectivité de leur intervention sociale en avançant l'argument d'une probable stigmatisation : elles arrangent leurs pratiques et inventent des méthodologies pour éviter tant que faire se peut tout ce qui entraîne une stigmatisation (la violence institutionnelle, les manquements au niveau du secret professionnel, l'institutionnalisation de la personne, le référent unique, le manque d'évaluation et de remise en question des équipes, le manque d'implication de l'usager, etc.).



Dans le cadre de cette recherche, nous avons organisé un séminaire où une vingtaine d'acteurs salariés des EDD bruxelloises était autour de la table. Nous avons consacré une heure à la thématique du rôle des EDD dans le travail social réalisé pour lutter contre la pauvreté infantile. Nous leur avons expressément posé la question : « Est-ce que les EDD doivent investir la sphère de l'action sociale ? ». Il est ressorti de ce tour de table un point de vue extrêmement majoritaire : les EDD « font du social » de par le terrain qu'elles occupent mais le secteur ne réclame pas de mission dans le cadre de l'action sociale en tant que tel.

Les EDD ne doivent pas investir la sphère de l'action sociale, mais elles le font car il y a un besoin. On ne peut pas en parler en termes de mission ou d'objectif. Les écoles de devoir ne doivent pas assurer un rôle de réorientation vers d'autres services sociaux. Elles le font le cas échéant, et c'est très bien comme ça. Ca s'inscrit naturellement dans la relation privilégiée que certains animateurs pourront développer avec les parents. Le danger de dire qu'elles « doivent » remplir ce rôle, c'est qu'après elles devront vraiment le faire, cela sera inscrit dans les missions.

*Un responsable d'une association qui organise une EDD*

Les EDD ne doivent pas avoir une mission sociale mais de fait elles en ont une. C'est un travail de proximité avant tout. Il faut donner du temps aux EDD pour s'ouvrir aux parents et leur donner une réelle place dans la structure.

*Une responsable du secteur des EDD*

Comme nous l'avons mentionné plus haut, lorsqu'elles n'investissent pas la sphère de l'action sociale, les EDD dépassent difficilement la stricte problématique de la scolarité. Dès lors, pour placer leur rôle dans un contexte plus large de lutte contre la pauvreté infantile, il faudrait également analyser les possibilités qu'ont les EDD de développer des liens en dehors de la triangulation entre les trois partenaires de l'éducation, des liens avec les différents acteurs de la lutte contre la pauvreté. Nous verrons cela dans un point<sup>60</sup> consacré au rôle d'intermédiation et surtout de travail communautaire avec les autres acteurs que peuvent assurer les EDD. Mais rappelons d'ores et déjà que, si la majorité des EDD interviewées prend ses distances par rapport à l'action sociale en tant que telle, la réalité du terrain est toute autre<sup>61</sup>: en Région bruxelloise, nombre d'EDD sont étroitement liées à des institutions qui ont, dans leur mission, un volet « actions sociales ». C'est parmi ces EDD-là que l'on pourra trouver des exemples de bonnes pratiques en termes de développement de la conscience sociale des acteurs et d'investissement dans la sphère de l'action sociale.

<sup>60</sup>Cf. chapitre 5.5. « De l'intermédiation au travail communautaire ».

<sup>61</sup>Nous avons explicité ce décalage entre les discours sur la pratique et la pratique elle-même dans l'introduction de cette recherche.

## 4.2. Une résignation par rapport à la chose scolaire

Comme nous l'avons vu<sup>62</sup>, l'extrascolaire, lorsqu'il tente de se définir, développe une identité mixte. Historiquement, les EDD n'ont jamais clairement su se positionner dans le triangle des partenaires de l'éducation qu'elles constituent avec les parents et l'école. Contrairement aux deux autres acteurs à l'identité bien affirmée, les EDD se perçoivent encore aujourd'hui comme un acteur d'entre-deux, coincé entre les demandes des parents et les limites de l'école, les premières étant évidemment induites par les secondes. Les EDD sont un acteur d'entre-deux, qui doit répondre aux demandes de suivi scolaire des parents mais qui, dans le même temps, revendique son indépendance. Cela crée une réelle tension quant à la mission d'accrochage scolaire des EDD. Lors de nos entretiens, absolument tous les acteurs interviewés nous ont fait longuement part de cette tension. Dans la plupart des EDD que l'on a visitées, cette tension débouche sur un véritable malaise dans le travail quotidien. Les acteurs sont tiraillés entre, d'une part, leur mission de soutien scolaire et, d'autre part, leur plus large envie psychopédagogique de développement personnel de l'enfant.

A rebours des fortes demandes parentales en termes de devoirs, les EDD tendent à mettre d'abord en avant leur mission plus largement psychopédagogique. Comme nous l'avons soulevé dans l'introduction de cette étude, on est ici davantage dans les discours que dans la pratique car, même si les activités de développement personnel (sorties, jeux, etc.) existent, les EDD continuent bel et bien à d'abord « faire du devoir ». On n'assiste donc pas tant à une évolution des pratiques qu'à une évolution du discours sur ces pratiques. Mais cette évolution du discours, qui fait la part belle au psychopédagogique, a et aura une incidence sur l'implication avec laquelle les EDD mènent leurs pratiques de soutien scolaire au sens strict.

Avec cette évolution dans leur discours, les EDD rejoignent celui de l'extrascolaire qui, comme le dit un responsable de l'asbl Badje, se donne d'abord cette mission de développement personnel.

Dans l'extrascolaire, il n'y a pas d'aspect réussite, de compétition, d'évaluation en termes de cotation, de bulletin. Nous sommes plus dans l'ordre du développement personnel, de l'insertion sociale, ou même du plaisir. Le temps de l'extrascolaire est aussi parfois celui de l'oisiveté, de la création, l'enfant ne doit pas toujours y faire quelque chose.

Ce qui semble évident pour le secteur de l'extrascolaire dans son ensemble est par contre beaucoup plus problématique dans les EDD, dont la fonction première, dans la pratique, reste de « faire du devoir ». Pourtant, les structures faïtières des EDD continuent à encourager cette ouverture à autre chose que le devoir, et ce notamment, nous l'avons vu<sup>63</sup>, par l'évolution des textes qui régissent le fonctionnement des EDD en Communauté française.

Dans l'appellation « école de devoirs », le terme « école » insiste trop sur le fait qu'on soit focalisé sur la remédiation, sur le soutien scolaire, alors que la structure est beaucoup plus large que ça. C'est d'abord une structure de proximité, de quartier, portée par une association, un pouvoir public, mais également par les habitants, citoyens et parents, et qui collabore avec les écoles et le réseau associatif. Un des quatre objectifs est le soutien scolaire. Mais les EDD ne prennent pas l'enfant uniquement par le biais du soutien scolaire. Avec le décret, lors de la reconnaissance des EDD, on n'a pas été très regardants par rapport au projet d'accueil. Il existe donc aujourd'hui des EDD qui ne font que du soutien scolaire. Mais, en 2011, lors du renouvellement de la reconnaissance des EDD, ce sera pour moi une des conditions : pour être reconnues, les EDD devront inscrire leurs activités dans un cadre plus largement psychopédagogique.

*Un responsable de l'Office de la Naissance et de l'Enfance*

<sup>62</sup>Cf. chapitre 3.2. « Positionnement des écoles de devoirs ».

<sup>63</sup>Cf. chapitre 2.2.4 : « Pilotage politique et ancrage dans le soutien scolaire ».



Il faudrait une nouvelle définition des EDD dans les lois. Il faudrait une identité plus connue, plus assurée. Le terme «école de devoirs» est trop restrictif et en plus il est également utilisé par l'extrascolaire privé payant. Il faudrait aller vers une appellation qui va plus dans le sens d'une « maison des enfants ».

*Une des figures de proue des EDD bruxelloises*

En s'enfermant dans l'aide au devoir, je pense que les EDD excluent la partie du public la plus fragilisée par rapport à l'école, je pense qu'elles entretiennent l'idée de certains parents qu'un enfant est un entonnoir à remplir, que jouer ce n'est pas apprendre, que partir en excursion n'est pas apprendre.

*Le responsable d'une plateforme d'EDD*

Disons-le clairement: la mission psychopédagogique d'aide au développement de l'enfant nous semble évidemment essentielle dans le rôle que peut jouer l'extrascolaire en général dans la lutte contre la pauvreté. Car avec cette mission, l'extrascolaire assure ce que les parents pauvres ne peuvent organiser par manque de ressources. Il propose un espace d'expression, des activités, des sorties, des stages, voire des vacances, que les parents ne peuvent offrir à leurs enfants par manque d'argent, de réseau, de connaissance de l'offre ou d'intérêt. Par ailleurs, pour l'enfant qui cumule des difficultés scolaires et un environnement familial compliqué, l'extrascolaire peut constituer, grâce à cette mission de développement personnel, une respiration, une pause, où on le considérera tel qu'il est, sans stigmatisation. En outre, il est évident qu'un travail plus global de développement personnel et d'éveil de l'enfant peut avoir une incidence positive sur ses difficultés strictement scolaires.

L'extrascolaire doit remplir cette mission de vacances, de sorties, d'activités. Cela remplit un vide culturel qui existe dans les familles. Et cela participe également à l'accrochage scolaire.

*Un responsable d'EDD*

Au-delà de l'EDD, il existe beaucoup de possibilités pour que l'enfant s'épanouisse, et ces activités constituent également un levier dans la lutte contre la pauvreté. Pour le travail de l'estime de soi, il faut autre chose que du devoir ou des EDD, il faut de l'extrascolaire et cela doit faire partie du cadre de la lutte contre la pauvreté.

*Une responsable d'une fédération d'extrascolaire*

Mais en ce qui concerne les EDD, cette focalisation sur la mission psychopédagogique risque de reléguer leur mission de soutien scolaire à un second plan, de ne pas s'y investir totalement. Sur le terrain, nous avons constaté que certains acteurs des EDD vont très loin dans la remise en question de leur rôle dans le soutien scolaire. Au mieux, ils le mettent au second plan. Au pire, ils n'en veulent tout simplement plus :

Or, je trouve que l'EDD devrait surtout et d'abord être un lieu où les enfants peuvent faire des expériences, des découvertes que les enfants de milieux plus favorisés font en famille.

*Un responsable d'une plate-forme d'EDD*

(...) Nous sommes plus centrés sur le développement, l'évolution personnelle de l'enfant, plutôt que sur le décrochage scolaire.

*Un responsable d'EDD*

Activités, vacances, alphabétisation pour adulte : on demande aux EDD de faire plus que des devoirs, de sortir du carcan scolaire.

*Une responsable d'EDD*

Le but de l'école de devoirs n'est pas le devoir. C'est le goût à l'apprentissage. C'est d'individualiser les relations pour comprendre ce qui ne va pas. C'est d'essayer de trouver des solutions, redonner confiance à l'enfant. C'est de peut-être renvoyer une autre image de l'enfant aux parents et à l'institutrice. La maîtrise de la matière est le boulot de l'institutrice. Nous, on fait autre chose.

*Un responsable d'EDD*

(...) J'ai une vision sociologique du rôle de l'EDD. Le rapport au savoir, aux apprentissages, tout cela est dans l'idée de développer des compétences qui sont des compétences sociales mais pas scolaires. (...) L'école, ce n'est pas nous.

*Un responsable d'une plateforme d'EDD*

Il faut déscolariser les apprentissages. (...) Il faut proposer des activités autres que la tâche scolaire demandée dans le devoir.

*Un responsable d'une plateforme d'EDD*

Nous ne voulons pas faire de remédiation dans notre EDD. Nous ne voulons pas nous focaliser sur les devoirs. C'est un discours qui peut peut-être déplaire à certains, mais il faut remettre le rôle de l'école à sa place. L'enfant passe déjà beaucoup de temps à se concentrer en classe. Cela n'a pas de sens d'en rajouter après la classe.

*Un responsable d'une association qui organise une EDD*

La question à se poser est : les devoirs c'est une chose, mais comment soutenir aussi autre chose, et quelle autre chose ?

*Un responsable d'EDD*

Je vais revenir sur ce que pourrait être une EDD qui ne fait pas trop de devoirs... L'EDD est le lieu où on doit pouvoir alimenter la curiosité des enfants, les ouvrir au monde. On pourrait renforcer aussi notre rôle dans l'apprentissage de la langue. Il ne faut pas faire de l'acharnement pédagogique sur le devoir. La place des EDD est dans le triangle des partenaires de l'éducation et dans toutes ces activités qui ouvrent au monde, et qui replacent l'enfant comme acteur. Il faut peut-être faire vingt ou trente minutes de devoirs, mais pas plus.

*Une des figures de proue des EDD bruxelloises*

Les acteurs de l'EDD, nous l'avons vu, insistent surtout sur le psychopédagogique, et ce souvent au détriment du soutien scolaire. Ce faisant, il nous semble que leurs discours sont emprunts d'un vocabulaire psychopédagogique qui va dans le sens d'une affirmation identitaire, telle que nous l'avons développée plus haut dans cette étude<sup>64</sup>. Ils insistent sur leur mission psychopédagogique notamment pour se différencier d'une certaine école pétrie de compétitivité. Ils ne veulent pas que l'EDD souffre d'une contamination par l'esprit compétitif qu'entretient l'école. Cela produit une vision du psychopédagogique qui inclut difficilement une mission de soutien scolaire en tant que telle. Dans le discours des EDD, c'est comme si ces deux objectifs de soutien scolaire et de développement personnel étaient difficilement complémentaires. Le secteur s'oriente de plus en plus vers un discours psychopédagogisant assez simpliste, en opposant le « faire du devoir » et le « contribuer au développement multidimensionnel » de l'enfant<sup>65</sup>.

Cette dernière observation est cruciale dans cette recherche. Pour rappel, nous nous y efforçons d'analyser le rôle des EDD uniquement par le prisme de l'accrochage scolaire des enfants pauvres. Selon cet angle de vue volontairement ciblé, donc possiblement restreint, il nous paraît essentiel que les EDD ne délaissent pas le « faire du devoir » au profit d'activités aux vertus davantage « psychopédagogiques ». Nous nous permettons un ton volontairement normatif en affirmant que les EDD doivent répondre aux demandes de l'école et des parents pauvres en termes de devoirs. Si elles ne le font pas, elles se transformeront en ludothèque, en maison de l'enfance ou en mouvement de jeunesse.

<sup>64</sup>Cf. chapitre 3.2.2. : « Le rôle du tiers ».

<sup>65</sup>La problématique du rapport entre « faire du devoir » et « contribuer au développement multidimensionnel de l'enfant » est extrêmement complexe. Elle se redouble de la tension entre « faire (quelque chose) » et « apprendre (quelque chose) ». A ce sujet, les travaux de Jean-Yves Rochex, en France, sont intéressants. Par manque de temps et pour rester au plus près de la problématique de base de cette étude, nous ne nous égarerons cependant pas dans ces considérations psychopédagogiques qui sont valables quel que soit le niveau du milieu socioéconomique dans lequel l'enfant évolue. Cf. CHARLOT, B., BAUTIER, E et ROCHEX, J.-Y., École et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris, Colin, 1992.



Or, ce mélange des genres serait néfaste en termes de lutte contre la pauvreté, et ce principalement étant donné la précarité des dispositifs mis en place pour encourager l'accrochage scolaire des enfants pauvres. En abandonnant la primauté qu'elles accordent encore dans leur pratique de terrain à l'aide aux devoirs, les EDD laisseront un trou béant en termes d'offre alors que les demandes des parents pauvres sont importantes et que l'offre à destination des parents qui ne vivent pas en situation de pauvreté est de plus en plus organisée. L'abandon du devoir par les EDD ne ferait donc qu'agrandir le fossé entre les deux catégories de parents, et donc d'enfants. En outre, les EDD ne sont pas les mieux placées pour organiser des activités de développement multidimensionnel à destination des enfants pauvres : dans le champ de l'extrascolaire, d'autres instances à l'identité bien affirmée, en ont fait leur raison sociale. Nous pensons par exemple à certains mouvements de jeunesse, certaines maisons culturelles ou certaines initiatives en termes de stages et de plaines de jeux.

Cela étant dit, il est intéressant de constater que, contrairement à la vision « dure » de l'école que peuvent avoir certains acteurs des EDD, les tendances pédagogiques à l'œuvre à l'école primaire essaient de concilier l'apprentissage avec le développement multidimensionnel. L'enfant n'est plus uniquement considéré comme un réceptacle de savoirs et de compétences. Les pédagogies en vogue veulent laisser la place à l'expression de son individualité. En brandissant le thème de l'épanouissement personnel de l'enfant pour se démarquer de l'école « classique », les EDD rejoignent en fait les tendances « progressistes » développées depuis les années 1960 au sein-même des institutions scolaires qui considèrent que leur mission éducative ne se limite pas à celle de l'enseignement de matières<sup>66</sup>.

Les EDD doivent évidemment s'inspirer de ces nouvelles tendances de « pédagogie par compétences » à l'œuvre dans certaines écoles : concilier les impératifs scolaires avec les enjeux liés au développement personnel ; considérer l'apprentissage des matières comme un moyen de s'émanciper intellectuellement ; donner aux devoirs davantage de vertus psychopédagogiques. Mais elles doivent le faire en priorité par la pratique du devoir, et non en faisant la part belle à des activités ludiques ou « socioculturelles ». Cela étant dit et au risque de nous répéter, l'EDD, de par le rapport particulier qu'elle entretient avec les parents, est bien placée pour orienter les enfants vers les activités non scolaires proposées par d'autres associations du quartier. Elle doit évidemment investir ce rôle de réorientation.

<sup>66</sup>Aujourd'hui, comme le rappelle le sociologue François Dubet, « l'école remplit trois grandes fonctions et l'élève qui vit dans ce triple système est tenu de combiner des logiques très différentes : stratégies de réussites, intégration dans la communauté des enfants et, au-delà de ces deux logiques, la formation d'une subjectivité. » Cette dernière est liée à des notions telles que « l'épanouissement personnel » et « la formation d'une personnalité authentique » qui se dégagent à la fois des travers de la compétition (stratégie de réussites) et du conformisme (intégration dans la communauté des enfants). Cette analyse est développée dans DUBET, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994. Elle est reprise par LENEL, E., « La mixité à l'école comme levier de réussite ? Ressources et limites de deux modèles bruxellois », *Brussels Studies*, no. 40, septembre 2010.

## 5. Intermédiation et travail communautaire : une approche normative du rôle des EDD

Comme nous l'avons vu, les EDD renvoient l'école à ses responsabilités et ne veulent plus, après 37 ans de présence en Région bruxelloise, s'inscrire dans la nébuleuse des dispositifs mis en place pour palier les ratés de l'institution scolaire. Les EDD craignent d'« institutionnaliser » l'échec scolaire en assurant l'existence de tels dispositifs pour palier les ratés de l'école. C'est d'ailleurs le principal argument avancé pour défendre l'idée que les EDD doivent abandonner l'aide aux devoirs. Il a été souvent évoqué lors de nos entretiens avec les acteurs des EDD. L'exemple le plus frappant était celui de l'enfant qui se présentait à l'EDD quelques jours après avoir reçu un mauvais bulletin sur lequel l'instituteur mentionnait une remarque du genre « doit fréquenter une EDD s'il veut réussir cette année ».

*Il y a problème lorsque l'extrascolaire sert d'alibi ou de décharge de responsabilité par rapport à l'école. Lorsque l'on trouve, comme commentaire dans un bulletin : « devrait aller en école de devoirs ».*

*Un animateur d'EDD*

Cette crainte est compréhensible. On la retrouve souvent dans le secteur du travail social et de la lutte contre la pauvreté. Elle part du postulat selon lequel, dans certains cas, une réponse adéquate à un système défaillant peut en fait perpétuer, voire renforcer, les défaillances du système. Certains dispositifs associatifs, qui à l'origine étaient conçus comme des palliatifs temporaires sont, des décennies plus tard, pleinement intégrés à la gestion de la pauvreté<sup>67</sup>. Pour certains analystes, ils constituent en fait les dispositifs de première ligne qui permettent aux politiques de rester dans une « gestion de la pauvreté » plutôt que de s'attaquer à ses causes profondes, de l'éradiquer<sup>68</sup>. C'est une vision macroscopique de la situation.

Avant d'aller plus loin, notons trois remarques préliminaires. Tout d'abord qu'il serait intéressant d'analyser si cette vision macroscopique et institutionnelle résiste, dans le cas du rôle des EDD dans l'accroche à l'école, à un examen pratique et « micro ». En partant de terrains géographiquement limités, il faudrait voir si les écoles implantées dans les quartiers où des EDD sont également présentes se « déresponsabilisent » davantage que celles qui ne peuvent pas « compter » sur les écoles de devoirs. Et au-delà d'une possible « déresponsabilisation », il faudrait analyser en quoi on assisterait là à une « institutionnalisation » de l'échec scolaire à l'intérieur de ces établissements. Les entretiens que nous avons effectués avec les acteurs de l'école durant cette recherche nous permettent de sérieusement douter de la validité de cette hypothèse.

Deuxièmement, et à l'opposé radicalement théorique de cet examen pratique et micro, il reste une aporie logique difficilement dépassable : celle du remède – les EDD pour palier les ratés de l'école – qui deviendrait la cause – d'une institutionnalisation des ratés à l'intérieur de l'école – tout en restant remède. Pour dépasser cette aporie, il est intéressant de constater que les EDD, si elles sont dans le curatif, sont également très souvent dans le préventif : tous les enfants qui les fréquentent ne sont pas en situation complète de décrochage<sup>69</sup>, mais pourraient le devenir si les EDD n'existaient pas.

Troisièmement, on peut se demander si l'école, en tant qu'institution, n'est pas intrinsèquement vouée à des ratés. Est-ce que l'école, pour assurer son efficacité et sa pérennité, n'est pas condamnée, comme toute institution, à sacrifier de temps à autre l'individu sur l'autel de la collectivité ? En corollaire, est-ce que les cas particuliers d'« exclusions » ou de « sanctions » (mauvaises notes, redoublement, etc.) ne font pas partie intégrante de l'institution scolaire, quel que soit le degré d'inclusion/d'accrochage que l'école idéale pourrait atteindre ?

<sup>67</sup>Pour certains observateurs, c'est par exemple le cas des Restos du Cœur.

<sup>68</sup>En grossissant le trait, on peut dire que cette manière de voir est le postulat sur lequel se base, par exemple, la dernière campagne de la Fédération européenne des associations nationales travaillant avec les sans-abri (FEANTSA) intitulée « Mettre un terme au sans-abrisme ». [http://www.feantsa.org/files/freshstart/Campaign\\_2010/background\\_docs/FEANTSA\\_handbook\\_FR\\_FINAL.pdf](http://www.feantsa.org/files/freshstart/Campaign_2010/background_docs/FEANTSA_handbook_FR_FINAL.pdf)

<sup>69</sup>A notre connaissance, il n'existe aucune statistique concernant le degré de décrochage scolaire des enfants qui fréquentent les EDD bruxelloises. Mais certains acteurs interviewés nous ont confié que beaucoup d'enfants ne présentent aucune difficulté scolaire. Ils trouvent dans les EDD un cadre adéquat pour faire leurs devoirs, cadre que ne peut leur assurer leurs parents par manque de ressources (nombre de chambres, analphabétisme, manque de temps, mauvais rapport à la chose scolaire, etc.).



Si l'on répond par l'affirmative à ces différentes questions, alors l'enjeu de l'accrochage devient aussi celui d'une réorientation vers un acteur extérieur lorsque l'école ne peut trouver suffisamment de ressources en interne. Et pour qu'une réorientation soit possible, il faut que l'école puisse compter sur des partenaires extérieurs<sup>70</sup>.

Nous détaillerons, dans les paragraphes qui suivent, une analyse normative du rôle des EDD qui se base sur les théories politiques de la société civile. Nous verrons que les EDD, en tant qu'organisations issues de la société civile, sont situées entre l'Etat – l'école – et la sphère informelle des ménages – les parents. Ce faisant, elles constituent un modèle complexe – mais cohérent et démocratique – de collaboration et de coordination entre le public et le privé. Cette place leur confère un rôle d'intermédiation entre les parents pauvres et le formalisme étatique – et scolaire – qui est par essence éloigné des problématiques vécues dans l'anonymat des familles. En Région bruxelloise comme ailleurs, c'est surtout le fait d'assumer ce rôle d'intermédiation qui confère aux associations toute leur légitimité. Et cela leur ouvre le champ d'un travail communautaire, en réseau, avec les autres acteurs du quartier.

Si nous faisons appel, dans ce chapitre, aux théories politiques de la société civile, c'est pour analyser l'argument principal que les acteurs des EDD avancent lorsqu'ils veulent se décharger de leur mission de soutien scolaire au sens strict en renvoyant l'école à ses responsabilités. Disons-le clairement : ce n'est pas le fait le « renvoyer l'école à ses responsabilités » qui pose problème, mais bien le fait que les EDD utilisent cet argument afin de se décharger de leur mission, certes difficile, d'accroche à l'école. A partir des théories sur la société civile, nous verrons que les EDD peuvent jouer un rôle qui leur est propre dans les problématiques scolaires. Mais ce n'est pas pour autant que l'école peut rester figée, ne pas se poser de questions, ne pas s'améliorer. Autrement dit, ce n'est pas parce que la société civile peut jouer un rôle intéressant dans les problématiques scolaires que l'école ne doit pas être repensée<sup>71</sup>. Au contraire : vu l'ampleur et la complexité de la problématique du décrochage des enfants pauvres, tous les acteurs concernés doivent s'y impliquer. L'école doit s'y engager en améliorant son fonctionnement. Et pour améliorer ce fonctionnement, nous verrons que les EDD ont un rôle à jouer, notamment en entretenant une relation de « coopération conflictuelle » avec l'école, une coopération dont la principale fonction est critique et qui est à comprendre comme une forme de travail communautaire.

<sup>70</sup>La plupart des institutions d'aide sociale ont aujourd'hui bien assimilé les limites d'une institution. Ainsi, certaines n'hésitent pas à « exclure » des usagers lorsque leurs besoins/demandes ne correspondent pas à ce qu'elles peuvent offrir en restant dans les limites de leurs missions. Mais ces « exclusions » sont accompagnées d'un travail de réorientation dans des structures mieux adaptées aux problèmes que présente l'usager. L'accent est mis sur la qualité de ce travail de réorientation et de mise en réseau. Ce qui permet aux institutions d'aide sociale d'avoir, par rapport à l'« exclusion », une attitude sans doute plus sereine que celle de l'école.

<sup>71</sup>Tentons un parallèle volontairement simpliste avec une autre problématique sociétale : le sans-abrisme. Pour combattre ce fléau, il faut certainement que l'Etat soit plus ambitieux en ce qui concerne le droit au logement, la construction de logements sociaux, etc. Mais il faut, dans le même temps, que les associations de la société civile gèrent efficacement les maisons d'accueil et les centres d'hébergement. L'attitude de certains acteurs des EDD est parfois similaire à celle de maisons d'accueil qui diraient « On ferme, on ne va plus assurer d'hébergement mais uniquement des activités de jour : l'Etat n'a qu'à prendre ses responsabilités et se débrouiller pour loger les sans-abri. » Nous pensons qu'en ce qui concerne le sans-abrisme, à l'instar du soutien scolaire, la société civile a son rôle à jouer (les maisons d'accueil doivent continuer leur rôle d'hébergement) et, dans le même temps, l'Etat doit être plus ambitieux (via la mise en place de mesures comme le droit au logement opposable par exemple).

## 5.1. Le rôle des organisations issues de la société civile

La délégation d'un certain type de soutien scolaire vers des acteurs du monde associatif pose la problématique de la pertinence normative de l'externalisation de certaines fonctions scolaires et donc issues étatiques. En réalité, cette question se positionne dans le débat plus vaste relatif au rôle de la société civile organisée dans la conception, l'implémentation et l'évaluation des politiques publiques. Particulièrement présente dès les années 1980 chez les auteurs anglo-saxons, cette problématique a connu un développement certain en Europe continentale à partir des années 1980-1990 et a débouché sur un nombre important d'analyses empiriques descriptives et comparatives mais également sur une série de théories normatives proposant différents modèles de collaboration entre Etats et acteurs associatifs. Toutefois, contrairement à ce qui est suggéré par les partisans d'un étatsisme radical, les différents modèles explorent les différentes hypothèses de collaboration entre Etat et société civile sans pour autant privilégier l'un ou l'autre pôle et ne constituent donc pas des outils idéologiques de régression des fonctions sociales de l'appareil étatique. Il apparaît en effet, que l'étude de l'articulation des multiples rapports entre Etat, administration et société civile s'attaque à un objet empiriquement très complexe et par conséquent pas réductibles au débat idéologique entre les partisans d'un modèle libéral de privatisation des fonctions étatiques et les défenseurs d'un Etat social étendant son monopole en matière de politiques sociales, éducationnelles, culturelles, etc.

Néanmoins, notre recherche ne peut pas ignorer l'une des préoccupations les plus souvent mentionnées lors de nos entretiens avec les acteurs rencontrés.

Il s'agit d'une critique relative au rôle des EDD face aux responsabilités du système scolaire : faut-il déléguer vers les EDD la fonction de suivi scolaire ? En d'autres termes, faut-il que les EDD – et donc des acteurs privés – se chargent de remplir des fonctions qui pourraient et/ou devraient demeurer sous l'entière responsabilité de ces agents de la fonction publique que sont les acteurs scolaires ? Et dans l'affirmative, est-ce que des instances privées, telles que des associations sans but lucratif, sont en mesure de remplir des fonctions traditionnellement prises en charge par la fonction publique et son appareil d'expertise technique ?

Il est difficile d'éviter d'établir un lien entre ce type de questions et l'interrogation plus vaste mentionnée plus haut sur le rôle des associations sans but lucratif dans la construction du *bien collectif* ou dans la gestion de la *chose publique*. Cependant, dans les paragraphes suivants, nous allons tenter d'objectiver cette problématique avec une mise en contexte théorique, empirique et normative. Nous concluons ce chapitre avec des considérations perspectives et la proposition d'un modèle de collaboration privé (asbl)/ public capable de s'adapter au contexte factuel qui a fait l'objet de nos analyses concrètes.

Avant d'aller plus loin, une précision sémantique : dans les paragraphes suivants, nous allons explorer la problématique des liens entre, d'une part, le monde associatif ayant pour objet social le suivi scolaire – les EDD – et, d'autre part, les instances publiques en charge de l'éducation – l'école. Sans opérer de distinctions particulières entre les réseaux de l'enseignement dits « privé », « public » ou « officiel », nous assimilerons tous ces acteurs de l'enseignement au pôle de l'action étatique. Quand nous parlons d'action étatique, nous nous référons donc à l'action de l'ensemble des acteurs scolaires – enseignants, directions, pouvoirs organisateurs, échevinats, ministère de la Communauté française et administration – indépendamment de leur pilier d'origine, de leur statut ou de leur niveau hiérarchique d'intervention. Au même titre que pour les acteurs scolaires, nous assimilons à la catégorie sémantique des « acteurs de la société civile », ou encore du « troisième secteur »<sup>73</sup>, l'ensemble du monde associatif faisant l'objet de cette étude et ayant pour objet social le suivi scolaire. Ceci indépendamment des orientations philosophiques, des origines historiques ou des sources de subventionnement de cette catégorie d'acteurs. Nous nous retrouvons donc confrontés à deux pôles sémantiquement distincts : d'une part les acteurs appartenant à la sphère de l'action étatique et donc au monde scolaire, et d'autre part les acteurs de la société civile que sont les EDD. A ces deux pôles, il faut ajouter celui de la sphère de l'action informelle des groupes que la sociologie nomme « groupes primaires », composée de ces lieux de solidarité intra-générationnelle que sont les ménages, les réseaux de voisinage et/ou de quartier ou, encore, les groupes communautaires.

<sup>73</sup>Cf. pour une synthèse normative COHEN, J.L. et ARATO, A., *Civil Society and Political Theory*, Cambridge Massachussets and London England, The MIT Press, 1994. Pour un résumé en français des principales approches politologiques : VITALI, R., « Théories de la société civile : postulats normatifs, analyses empiriques et idéologie », in : Bellal S., Berns T. Cantelli, F. et Faniel J. (eds), *Syndicats et société civile : des liens à redécouvrir*, Bruxelles, Labor, 2003, pp 79-90.



## 5.2. Postulats théoriques et normatifs sur les rapports entre Etat et société civile

Les premières théories contemporaines de la société civile sont nées dans un climat de « crise de l'Etat-providence ». L'apparition de ces premières approches dans le champ des sciences sociales a été immédiatement suivie d'un développement de projets politiques spécifiques. C'est en particulier le cas des travaux d'Etzioni<sup>74</sup> qui, parmi d'autres précurseurs, a immédiatement inscrit l'analyse du « troisième secteur » dans une logique « communautaire ». Selon ces auteurs, la force des associations réside dans la capacité des contextes communautaires et identitaires à développer « naturellement » des liens de solidarité horizontaux et, de ce fait, de fournir des services extrêmement efficaces aux membres des différentes communautés. Naturellement, ces types d'approches rencontrent inévitablement les limites connues de programmes d'implémentation politique dans des contextes communautaires. Ces limites sont d'autant plus visibles dans des contextes politiques « universalisants » qui privilégient davantage la mixité ou l'égalité des chances intercommunautaire et qui ne parviennent pas à produire du bien-être via l'action communautaire.

Parallèlement à l'approche communautaire, d'autres auteurs ont développé des théories politologiques portant sur le rôle de la société civile au niveau de « la médiation politique des intérêts »<sup>75</sup>. Selon ces théories, les organisations jouent un rôle de médiation entre intérêts privés et intérêts collectifs. Pour ces auteurs, le sens de

cette fonction varie selon l'organisation du système politique de référence. Ainsi, dans les systèmes *pluralistes* – ou *polyarchiques*, caractérisés par le pluralisme des centres décisionnels – les organisations *non-profit* renforcent ce pluralisme puisqu'elles parviennent à constituer des centres de représentation sociale externes à l'Etat. Selon cette hypothèse, des populations marginalisées peuvent être réintégrées dans le système politique par le biais d'organisations de la société civile. Au contraire, dans les démocraties *consociatives* – comme la société belge, caractérisée par une organisation en *piliers* relativement hermétiques – le troisième secteur permettrait la coexistence, au sein de sociétés pilariées, de publics segmentés et potentiellement antagonistes. Dans ce sens, l'organisation de la société civile serait un facteur de réduction du conflit social. Enfin, dans les systèmes *néo-corporatistes* – où les forces du marché et les partenaires sociaux organisent la cohabitation entre groupes sociaux –, les associations de la société civile peuvent constituer de véritables monopôles de l'offre de services sociaux et de l'agrégation des intérêts. Dans ces contextes, elles constituent un facteur d'immobilisme et de surcharge du système.

Au cours des années 1980 et 1990, le débat intellectuel allemand portant sur le rôle de l'Etat dans les sociétés complexes va produire de nouveaux cadrages théoriques de la problématique du rôle de la société civile. L'approche qui retiendra plus

<sup>73</sup>En général, les termes « troisième secteur », « organisations de la société civile », « privé social », « économie solidaire » et « Nonprofit organizations » sont considérés comme synonymes. En effet, nonobstant des origines disciplinaires assez opposées, ils désignent le même champ d'étude politologique. D'une part, il est important de comprendre que malgré le fait que le terme de « société civile » ait des origines hégéliennes et gramsciennes, l'usage auquel il a été soumis à partir des années 1970 l'a fortement éloigné des définitions élaborées par Hegel et Gramsci. Sur ce point cf. COHEN, J.L. et ARATO, A., op.cit., pp. 29-82. D'autre part, dans le vaste champ d'analyse qui s'est développé dans les pays anglo-saxons sur le rôle politique des organisations sans but lucratif, le terme consacré est celui de « troisième secteur » (par distinction de l'Etat et du marché). L'exportation vers l'Europe du concept américain de « troisième secteur » a donné naissance à deux nouveaux termes : « économie solidaire » en ce qui concerne les acteurs français et « privé social » dans le cadre particulier de la science politique italienne. Dans la littérature germanophone, le terme de « troisième secteur » reste prédominant (cf. infra).

<sup>74</sup>ETZIONI, A., « The Third Sector and Domestic Missions », *Public Administration Review*, vol II, no 4, 1973, pp. 314-323.

<sup>75</sup>Cf. LEMBRUCH, G., « The Organization of Society. Administrative Strategies and Policy Networks », in : Czada, R. et Windoff-Heritier, A. (eds), *Political Choice. Institutions, Rules, and the Limits of Rationality*, Frankfurt/Boulder (Colorado), Campus/Westview, 1991, pp. 121-158.

<sup>76</sup>WILLKE, H., *Ironie des Staates : Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1992.

particulièrement notre attention est celle proposée par Helmut Willke<sup>76</sup> car elle présente le mérite de dépasser la traditionnelle dialectique entre Etat interventionniste et Etat libéral tout en proposant des modèles de développement alternatifs. L'auteur observe la faillite idéologique du modèle libéral de gestion fondé sur l'idée d'une société pluraliste gérée au travers d'instruments juridiques interventionnistes et basés sur l'idée de planification centrale et de développement intégral. Ce constat l'amène à développer de nouveaux modèles de « pilotage » des systèmes sociaux complexes en abandonnant les deux modèles traditionnels de *l'autorégulation libérale* ou de la *planification dirigiste*. L'idée centrale consiste à postuler que l'Etat ne parvient plus à contrôler toute l'information utile à la gestion

des différents niveaux d'intervention décentralisés. Il faut, pour cette raison, concevoir un type de droit qui permette à l'Etat de distribuer vers les lieux où les problèmes se posent, non seulement les moyens matériels pour leur résolution, mais également des ressources décisionnelles. En d'autres termes, les « programmes relationnels » impliquent la décentralisation des compétences décisionnelles vers des instances externes à l'Etat et, dans le cas qui nous intéresse, vers les associations de la société civile. L'Etat assume ainsi des fonctions de pilotage non centralisé, c'est-à-dire qu'il se limite à garantir la médiation et la coordination nécessaires pour assurer non pas la cohérence mais la continuité de l'action publique<sup>77</sup>.

### 5.3. Le contexte d'action

Les différents éclairages théoriques ne peuvent couvrir leurs fonctions explicatives sans une mise en contexte concrète. En particulier, il est impossible de comprendre le rôle des instances organisées de la société civile si l'on ne considère pas le contexte factuel dans lequel elles déploient leur action.

Il est également impensable d'analyser l'action des instances organisées de la société civile sans se référer aux liens qu'elles entretiennent avec les autres instances productrices de bien-être : les « groupes primaires » – famille, voisinage, etc. –, l'« Etat-social » et le « marché ». Il est ainsi par exemple impossible de comprendre l'importance de l'engagement volontaire dans le secteur du soutien scolaire si l'on ne connaît pas la nature et l'ampleur des politiques publiques mises en place par le ministère de l'Education dans ce secteur, ni si l'on ignore le fonctionnement spécifique du marché privé du soutien scolaire.

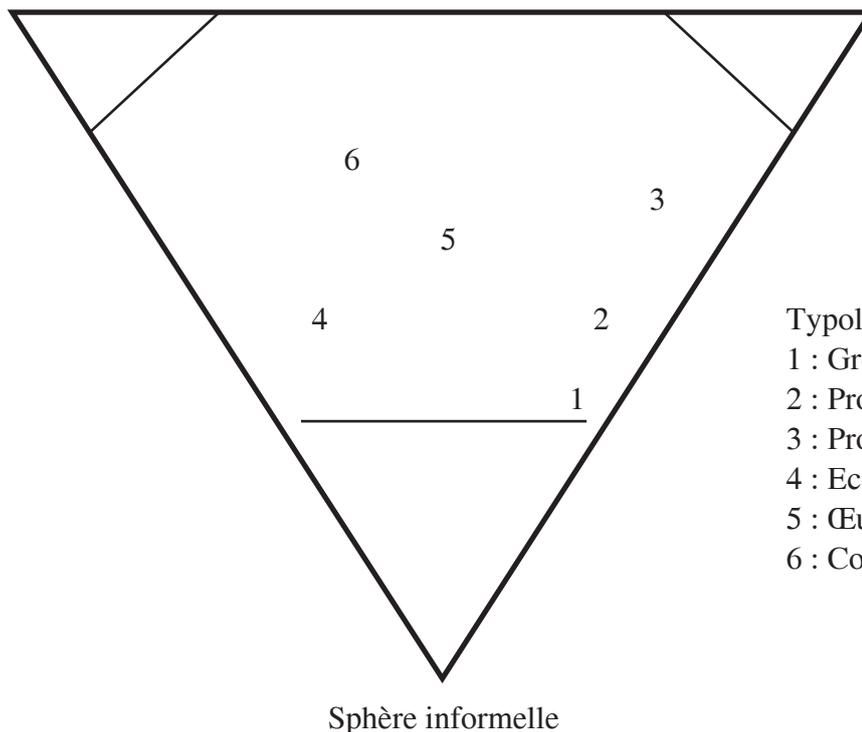
Dans cette perspective, les approches dites « relationnelles » nous fournissent un cadre méthodologique fertile. Dans un champ social concret, les distinctions telles que « formel/informel » ou « public/privé » se fluidifient et se confondent. Il faut donc ici définir le champ avant de réintroduire l'acteur. L'approche proposée par Evers<sup>78</sup> prône un type d'observation qui souligne le dynamisme des champs, tout en donnant les moyens de comprendre la stabilisation de certaines organisations. C'est au travers de la notion de « coopération conflictuelle »<sup>79</sup> que l'auteur explique l'existence d'agents intermédiaires stables. Pour comprendre les problèmes d'intermédiation, Evers utilise le schéma du « triangle du bien-être ». Dans ce schéma, il définit les buts, les caractéristiques et les logiques d'action des trois pôles de la société : l'Etat, le marché et les ménages. Les caractéristiques d'un agent intermédiaire changent selon sa localisation dans ce triangle.

<sup>77</sup>Dans la mouvance des approches systémiques et fonctionnalistes, d'autres auteurs tels que Seibel ont proposé des modèles explicatifs et normatifs alternatifs que nous n'allons pas reproduire dans le corps du texte en dépit de l'intérêt empirique qu'ils représentent. Selon Seibel, la société civile est systématiquement chargée par l'Etat de prendre en charge des politiques publiques condamnées à ne pas atteindre leurs objectifs. De cette manière, personne ne pourra reprocher aux acteurs étatiques leur incapacité à résoudre des problèmes sociaux. Parallèlement, grâce aux subventionnements de la société civile par l'Etat, personne ne pourra reprocher à ces mêmes acteurs étatiques de ne pas avoir investis les secteurs socialement problématiques. Cette délégation de l'Etat vers la société civile remplirait donc uniquement une fonction symbolique de légitimité étatique. Pour cette raison, nous n'allons pas retenir cette approche. Cf. SEIBEL, W., *Funktionaler Dilettantismus : Erfolgreich scheiternde Organisationen im 'Dritten Sektor' zwischen Markt und Stadt*, Baden-Baden, Nomos, 1992.



Marché

Etat



Typologie d'Evers :  
 1 : Groupes d'entraide  
 2 : Projets auto-organisés  
 3 : Projets subventionnés  
 4 : Economie sociale  
 5 : Œuvres sociales  
 6 : Coopératives

Cette mise en contexte comporte l'avantage de ne pas délimiter les secteurs en les opposant. Au contraire, elle souligne les situations de frontière, de passage, de tension entre les pôles de l'Etat, du marché et de l'informel. Les agents du champ intermédiaire ne sont pas considérés comme des organisations statiques et fixes mais comme des ensembles en évolution, instables et mobiles, pouvant osciller entre l'« assimilation », l'« exclusion » ou la « coopération ». L'assimilation rend compte du déplacement d'une organisation

vers un pôle caractérisé soit par une logique étatique soit par une logique marchande. L'exclusion est le processus inverse à celui de l'assimilation. Lorsque l'agent intermédiaire ne réussit pas à interagir avec l'Etat – ou à s'imposer sur le marché –, il choisit la protestation ou des formes défensives d'auto-organisation. Ce processus aboutit à l'abandon du but d'intermédiation. La coopération avec l'Etat favorise, quant à elle, la stabilité à moyen terme des agents intermédiaires.

<sup>78</sup>EVERS, A., « shifts in the Welfare Mix – Introducing a New Approach for the Study of Transformations in Welfare and Social Policy » in : Evers, A. et Wintersberger, H. (eds), *Shifts in the Welfare Mix*, Frankfurt am Main/Boulder (Colorado), Campus/Westview, 1990, pp. 7-29.

<sup>79</sup>Chez Evers, le concept de coopération conflictuelle désigne la dialectique interne aux associations qui constituent à la fois des instances associatives subventionnées par l'Etat et chargées d'implémentation (la coopération), et des mouvements sociaux revendiquant des droits et exerçant une fonction critique (le conflit). Cf. CATTACIN, S. et BÜTSCHI, D., *Le modèle suisse du bien-être*, Lausanne, Réalités sociales, 1994.

<sup>80</sup>EVERS, A., « Im intermediären Bereich – Soziale Träger und Projekte zwischen Haushalt, Staat und Markt », *Journal für Sozialforschung*, 1990, no 2, p. 196.

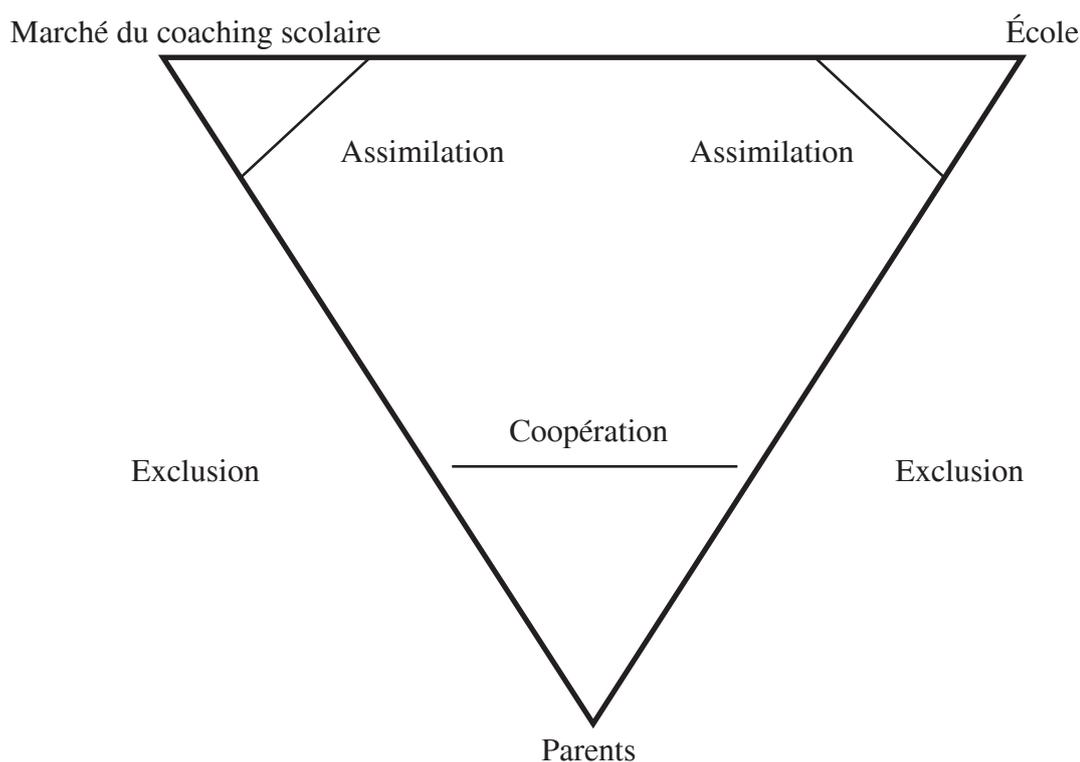
## 5.4. Assimilation, exclusion ou coopération : les modèles de collaboration pour les EDD

Il est possible d'intégrer les résultats de notre recherche dans un cadre interprétatif inspiré du modèle exposé dans le paragraphe précédent. Ce modèle a en effet l'avantage de souligner l'importance des fonctions d'« intermédiation ». Or, selon notre analyse empirique, il semble bien que les différentes interprétations présentes dans le champ sont en concurrence et que cette divergence quant aux rôles et fonctions des EDD concerne exactement la question des frontières entre le champ d'action de l'école, celui des EDD et celui des ménages. Sans caricaturer les points divergents, nous allons utiliser les catégories théoriques de « l'assimilation », la « coopération » et « l'exclusion » pour interpréter les discours sur les fonctions et les rôles tels qu'enregistrés dans les entretiens que nous avons

effectués avec les différents acteurs. Ci-dessous est reproposé le triangle du bien-être d'Evers mais réadapté aux acteurs ayant fait l'objet de notre étude.

Si l'on reprend le schéma précédent (figure 1), dans le cas qui nous occupe, les EDD sont à la croisée de l'Etat et de la sphère informelle, quelque part entre les « projets subventionnés » et les projets « auto-organisés » (le volontariat restant une dimension historiquement importante des EDD). L'école, elle, se trouve au plus proche de l'Etat. Les fournisseurs de services tels que les cours particuliers payants sont plus proche du marché. La sphère informelle est, quant à elle, constituée par les parents.

Schema 2 : le triangle du bien-être réadapté



Comme nous l'avons vu tout au long de notre recherche, un certain nombre d'acteurs appartenant au pôle des EDD estiment que leur rôle n'est pas directement en lien avec l'action scolaire et donc que le soutien scolaire ne doit plus constituer l'objet social de leur association. Sans revenir sur l'ensemble des arguments développés dans ce contexte, retenons simplement celui du refus du rôle supplétif de l'EDD – supplétif par rapport à l'école dans les contextes d'intégration scolaire des enfants défavorisés – et de la conséquente revendication d'une sortie de champ – l'abandon du mot « remédiation » et de l'appellation « écoles de devoirs » et l'émigration vers le champ de l'extrascolaire. En effet, le discours associatif dominant consiste à dire que c'est l'école – et donc en définitive l'Etat – qui doit rester le premier et le dernier garant de la réussite scolaire. Il faut « renvoyer l'école à ses responsabilités », pour reprendre le mot d'ordre de nombreux acteurs des EDD :

Ma position personnelle est qu'il faut que l'école récupère le devoir et la remédiation. Qu'elle réponde majoritairement à la question de l'échec scolaire. Car finalement, le seul endroit où tous les enfants passent sûrement, et également les plus pauvres, c'est bien l'école.

*Une figure de proue des EDD bruxelloises*

Je ne suis pas pour sortir de l'école pour les devoirs. Je pense que c'est à l'école que les choses doivent être mises en place pour que le jeune ne décroche pas. Quitte à ce qu'il y ait quelqu'un de l'extérieur qui vienne aider, faire du soutien individuel, qu'il y ait davantage de profs de remédiation. Je ne suis pas pour créer des écoles de devoirs en plus.

*Une spécialiste du décrochage scolaire*

Lorsque l'on parle d'EDD, on essaie de trouver des solutions autour de l'école parce que l'on ne veut pas toucher à l'école. Mais le premier message qui doit remonter aux politiques c'est que si on veut changer quelque chose, c'est au cœur de l'école qu'il faut le changer. Arrêtons de trouver mille et une solutions en dehors de l'école, ce qui doit changer est le système scolaire avant tout.

*Une responsable d'EDD*

Il faut maintenir une première question, celle de savoir pourquoi il y a des écoles de devoirs. On ne peut pas faire l'économie de cette question. Il faut d'abord lutter contre les discriminations scolaires dans l'école, et pas y mettre des pansements. C'est sûr que les écoles de devoirs ont un rôle important, aujourd'hui, dans la situation actuelle. Mais il faut se mettre dans une perspective macro, questionner l'école, questionner les enseignants. Si on continue à faire des écoles de devoirs, on va renforcer le caractère discriminant de l'école plutôt que de lutter contre les discriminations scolaires.

*Un observateur du monde scolaire*

En Région bruxelloise, nous avons vu qu'on enregistre une contradiction entre la résignation, le retrait, des EDD par rapport à la chose scolaire et les aspirations du pouvoir subventionnant via les politiques de cohésion sociale qui priorisent, quant à elles, le financement de la fonction de suivi scolaire des EDD<sup>81</sup>. Or, cette résignation par rapport à la chose scolaire renvoie à ce que le modèle exposé plus haut appelle un mouvement d'« exclusion ». Celui-ci est effectivement caractérisé par une sortie du champ et par l'abandon du but d'intermédiation – dans ce cas entre EDD et école. Nous avons vu que ce constat doit néanmoins être relativisé par un élément important : le souhait d'abandon du champ – du moins celui du suivi scolaire – semble certes ne pas rencontrer le contenu des lignes directrices du pouvoir régional – cohésion sociale –, mais trouve par contre un appui institutionnel au niveau de la Communauté française qui, dans le nouveau décret en préparation définissant les rôles et fonctions des écoles de devoirs, préconiserait une certaine

<sup>81</sup>Cf. chapitre 2.2.3 : « Pilotage politique et ancrage dans la lutte contre la pauvreté ».

évacuation de la fonction de suivi scolaire. Quoi qu'il en soit, si l'on se tient à la problématique de l'accrochage scolaire des enfants pauvres en Région bruxelloise, problématique spécifique de notre étude, l'hypothèse de l'exclusion ou de l'auto-exclusion du champ semble devoir être privilégiée.

Ajoutons que ce processus d'auto-exclusion n'est pas opéré uniquement envers la fonction d'intermédiation entre école et EDD, mais concerne également l'intermédiation entre parents et EDD. En effet, les aspirations des parents interviewés par l'étude semblent préconiser une prise en charge par les EDD de la fonction de soutien scolaire. Or, comme nous le savons, cette fonction ne veut plus être la priorité des EDD.

D'autres acteurs préconisent, quant à eux, la prise en charge exclusive par le pôle scolaire de la « chose scolaire ». Dans ces discours, la fonction de soutien scolaire et de remédiation ne doit pas quitter le champ scolaire car seule l'expertise scolaire garantit le niveau qualitatif suffisant. De plus, les tenants de cette position estiment que des processus d'externalisation de la fonction scolaire constituent une prémisse de privatisation du « marché de l'éducation ». C'est un discours défendu par certains acteurs de l'école et par certaines fédérations des associations de parents. Nous pouvons rattacher cette position à un mouvement d'« assimilation » tel que défini par le modèle théorique. En effet, comme indiqué plus haut, l'assimilation rend compte du déplacement d'une organisation vers un pôle caractérisé soit par une logique étatique soit par une logique marchande. Or dans le cas qui nous occupe, c'est exactement ce qui est préconisé – du moins vers le pôle bureaucratique de l'Etat. Il faut,

par ailleurs, en souligner la dimension diachronique : il s'agit bel et bien d'un mouvement et, de surcroît, d'un mouvement historique. En effet, si l'on songe aux origines associatives et ouvrières des écoles de devoirs bruxelloises, l'assimilation au pôle de l'Etat de leur fonction originale – l'accrochage scolaire des enfants vivant dans des ménages précarisés – constituerait une véritable assimilation bureaucratique.

Soulignons également une deuxième dimension intéressante : alors que beaucoup d'acteurs d'EDD rencontrés veulent aller vers une assimilation totale de la fonction de soutien scolaire dans la sphère étatique de l'école, le développement de sociétés de « coaching scolaire » fait craindre une assimilation par le marché de cette même fonction. On aurait ainsi deux mouvements distincts : l'assimilation de la fonction de suivi scolaire des enfants pauvres par le pôle étatique de l'école ; et l'assimilation de cette même fonction, mais pour les autres enfants, par le marché. Comme nous l'avons vu<sup>82</sup>, ce deuxième mouvement est déjà fortement présent dans le paysage du suivi scolaire bruxellois.

Enfin, lors de nos entretiens avec les acteurs, nous avons enregistré des discours plaidant pour des formes renforcées de coopération. Il s'agit des acteurs qui considèrent que les EDD peuvent constituer un lieu de rencontre entre les trois pôles du scolaire, de l'associatif social et des ménages. Selon ces discours, la coopération entre EDD et écoles en matière de suivi et d'accrochage scolaire permettrait une intégration du travail social dans le monde de la scolarité et, vice-versa, une intégration du travail scolaire dans le monde du travail social.

<sup>82</sup>Cf. chapitre 3.3.1 : « La question de l'accès aux services ».



## 5.5. De l'intermédiation au travail communautaire

Nous avons démontré, durant toute cette recherche, que les EDD commencent à s'écarter d'un rôle qu'elles sont pourtant presque les seules à jouer : l'accrochage scolaire des enfants pauvres par l'aide aux devoirs. Le dernier argument développé ci-avant montre que ce retrait par rapport à la chose scolaire empêche une stabilisation des fonctions d'intermédiation des EDD. En abandonnant le soutien scolaire proprement dit, nous craignons que les EDD s'interdisent cette mission potentiellement très puissante d'intermédiation entre, d'un côté, les enfants et les parents et, de l'autre, l'école. Car rappelons-le, le soutien scolaire est le principal point d'ancrage entre ces trois acteurs : c'est grâce à leurs activités de soutien scolaire que les EDD sont un potentiel interlocuteur de l'école et des parents. En refusant de continuer à mettre l'aide aux devoirs comme priorité principale, les EDD abandonnent le sésame qui leur permet de rentrer dans les écoles : la mission qui leur confère, aux yeux de l'école, un potentiel rôle de partenaire. De même, au-delà de leur travail avec l'enfant même, le devoir est un sésame idéal pour investir le champ familial<sup>83</sup>.

En termes de lutte contre la pauvreté infantile, une stabilisation des fonctions d'intermédiation des EDD serait opportune car elle permettrait d'influer sur l'école en l'aidant à briser un certain hermétisme que traditionnellement on lui reproche quand elle se démontre relativement peu sensible à la question du travail social dans les milieux précarisés. Les structures associatives pourraient, dans le cadre d'une coopération conflictuelle avec le personnel scolaire, exercer une fonction critique. Elles deviendraient ainsi une sorte de miroir des ratés de l'école : en échangeant leurs pratiques

professionnelles avec celles de l'école, les animateurs d'EDD peuvent induire une attention particulière du personnel scolaire par rapport aux questions sociales. Nous avons évoqué au tout début de ce chapitre l'idée que les EDD craignent d'entretenir une institutionnalisation des ratés de l'école. A contrario de cette vision par trop macroscopique et institutionnelle, nous pensons que l'acteur de terrain d'une EDD peut influencer la mentalité de son « confrère » instituteur qui, on l'a vu, se dit ouvert à toute collaboration avec l'extérieur. Si nous utilisons le singulier dans cette dernière affirmation, c'est parce qu'il nous semble que cet échange interpersonnel de critiques constructives se fera non pas de manière institutionnelle et anonyme, mais plutôt entre deux professionnels voisins.

Parallèlement à cela, en stabilisant leur fonction d'intermédiation les EDD pourraient renforcer leur rôle d'intégration sociale et scolaire en constituant le pont entre école et parents. En consolidant leurs liens avec les ménages pauvres, les EDD pourraient remplir une mission d'aide à la parentalité. Cette mission consisterait a minima à orienter des parents qui n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour entretenir un rapport serein et décomplexé à la chose scolaire. Cela pourrait par exemple déboucher sur une implication des parents dans l'école même, en transmettant leur parole ou en les intégrant dans les conseils de participation ou des structures similaires. Ce faisant, les EDD dépasseraient le cadre strict de leur travail avec l'enfant pour influencer les parents. Elles surmonteraient par là l'ambiguïté qu'instaure le concept de pauvreté infantile en se focalisant sur l'enfant au risque d'oublier que la pauvreté est d'abord une histoire d'adultes et, dans le cas qui nous concerne, de parents.

A Bruxelles et dans les grandes villes, les populations les plus pauvres, on le sait, scolarisent le plus souvent leurs enfants dans leur quartier de résidence. La fonction d'intermédiation des EDD se déploierait donc au niveau local et les coopérations fertiles et efficaces entre l'école de quartier, l'association locale et les ménages résidents déboucheraient sur une forme de travail communautaire intégré<sup>84</sup>. En investissant cette sphère du travail communautaire, on pourrait imaginer que les EDD aillent jusqu'à dépasser la coordination entre les partenaires de l'éducation pour également réorienter enfants, parents et instituteurs vers d'autres lieux et acteurs de la cohésion sociale du quartier. Si cela peut paraître bien ambitieux, notons que les liens que peuvent entretenir les EDD et ces autres acteurs sont avant tout des liens de proximité relationnelle, entre personnes. De plus, ce dépassement du triangle de l'éducation serait facilité par le fait que l'écrasante

majorité des EDD bruxelloises s'inscrit dans des projets globaux de services et de développement communautaires de quartier : associations d'éducation permanente, centres et maisons de jeunes, centres culturels, services sociaux privés et publics, services d'aide en milieu ouvert, maisons d'enfants, maisons de quartier, maisons médicales, centres d'expression et de créativité, etc. Pour assurer ce rôle de coordination, il nous semble d'ailleurs qu'il est préférable d'adosser les EDD qui se créeront dans l'avenir à ce genre de dispositifs globaux, qu'ils soient sociaux, socioculturels, éducatifs ou sanitaires. Ce type d'approche est généralement préconisé par les associations travaillant dans le domaine de l'exclusion sociale. Il est également effectivement mis en œuvre au niveau des « bonnes pratiques » rencontrées lors de notre recherche.

<sup>83</sup>Il serait intéressant de pousser plus loin l'analyse en faisant une étude comparative entre les EDD et les maisons médicales implantées au cœur des quartiers pauvres. En effet, dans le domaine de l'accès aux soins à Bruxelles, celles-ci nous paraissent occuper la même place que les EDD occupent dans le domaine de l'éducation. Elles se situent à la croisée entre hôpitaux publics (Etat) et familles (sphère informelle) et doivent compter avec l'offre du marché (hôpitaux privés). On peut imaginer qu'il y a, dans le chef de ces maisons médicales, également des tendances à l'assimilation, l'exclusion ou la coopération. De plus, on pourrait trouver, dans le mouvement historique de l'émergence de ces structures, des points de comparaisons avec les EDD. Enfin, on sait que dans le domaine de l'accès aux soins des enfants pauvres, et donc de la lutte contre la pauvreté infantile, elles jouent un rôle non négligeable. Tout comme les EDD, au-delà de leur travail avec l'enfant, elles ont une place de choix pour jouer un rôle d'intermédiation et ainsi influencer sur l'offre étatique (hôpitaux publics, remboursement des soins, etc.) et sur l'implication des parents en matière de santé (aide à la parentalité).

<sup>84</sup>Pour aller plus loin dans la conception du soutien à la scolarité par le travail communautaire, on lira avec intérêt les publications du Centre régional d'appui en cohésion sociale (CRACS) et en particulier ANSAY, A., LANOTTE, G. et UNGER, J., op. cit., pp. 68 et ss.



## CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

En guise de conclusion, nous tenterons de passer en revue les principaux résultats originaux sortis de notre travail d'analyse et de description. Le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté lie à ces résultats une série de recommandations qui sont autant d'outils d'aide à la décision politique. Des recommandations stratégiques qui pourraient être implémentées en restant plus ou moins dans le cadre des moyens humains et financiers actuels. Cela étant dit, on ne peut qu'encourager un refinancement du secteur des EDD : déjà aujourd'hui, la majorité des écoles de devoirs bruxelloises doit refuser des enfants par manque de place. Or, étant donné la précarisation des familles bruxelloises, l'on peut craindre un accroissement de la pauvreté infantile, et donc une demande encore plus forte en termes de soutien à la scolarité.

Nous adressons ces résultats et ces recommandations au Secrétaire d'Etat à l'Intégration sociale et à la Lutte contre la pauvreté, et aux Ministres de la Cohésion sociale et de l'Action sociale de la Commission communautaire française. En cofinçant cette recherche, ces responsables politiques ont fait montre de clairvoyance : pour eux, le secteur des écoles de devoirs est un champ associatif au potentiel extraordinaire où se jouent d'abord des enjeux majeurs en termes de lutte contre la pauvreté infantile. Nous les adressons aussi, et plus particulièrement, au Ministre de l'Enfance de la Communauté française. Le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté en appelle à sa sensibilité aux questions de pauvreté infantile pour que les recommandations qui suivent soient prises en compte dans le nouveau « décret EDD » qu'il prépare et qui régira pour les années à venir un secteur qui continue à se chercher. Aussi, nous espérons que ces recommandations retiendront l'attention des membres du groupe de travail qui préparent ce nouveau décret de la Communauté française.

Avant de détailler ces recommandations, le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté ne peut que saluer l'ensemble des acteurs des écoles de devoirs. En effet, depuis près de 40 ans, les EDD font un travail remarquable, grâce notamment à l'incroyable énergie du volontariat associatif. Elles sont quelque 200 en Région bruxelloise, implantées dans les quartiers les plus défavorisés, et elles accueillent quotidiennement des milliers d'enfants. Sur le terrain, elles font un travail colossal étant donné le maigre budget qui leur est alloué. Elles répondent à un besoin croissant des parents pauvres car, à quelques exceptions près, elles constituent bel et bien les seuls services de proximité susceptibles d'assurer un soutien scolaire pour leurs enfants. Nous saluons également le travail de la Fédération francophone des écoles de devoirs, ainsi que la formidable expertise teintée d'engagement de la Coordination bruxelloise des écoles de devoirs.

Enfin, nous insistons de manière capitale sur le fait que nos intentions, à travers cette recherche, sont d'apporter notre pierre de manière constructive au débat sur le futur des écoles de devoirs. Aussi, nous assurons nos interlocuteurs politiques et associatifs que les recommandations qui suivent sont formulées dans un élan positif qui aboutira, nous l'espérons, à davantage d'efficacité des écoles de devoirs dans la lutte contre la pauvreté infantile.

## Résultat 1

Si les écoles de devoirs sont pratiquement encore fortement impliquées dans le soutien à la scolarité, le discours des acteurs va dans le sens d'une résignation par rapport à la chose scolaire et d'un recul de la vision sociale de leur activité. Historiquement parlant, on note donc une évolution du discours qui va dans le sens d'un désengagement par rapport aux missions fondatrices des EDD. Cette évolution a déjà des effets dans les textes qui régissent le fonctionnement des EDD. Dans l'avenir et étant donné la perméabilité de la Communauté française face au discours des acteurs, nous craignons que cette évolution ait davantage de répercussions dans la pratique et qu'elles soient néfastes en termes d'effectivité dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres. De plus, on pointe un inquiétant décalage entre les pilotages politiques de la Région bruxelloise et de la Communauté française. En effet, la Commission communautaire française, via son programme de cohésion sociale, met la priorité sur le soutien scolaire stricto sensu. La Communauté française, dans les décrets actuels et en préparation, préfère mettre l'accent sur le développement multidimensionnel de l'enfant via des activités d'éveil et de découverte.

## Résultat 2

Les EDD peuvent réaffirmer leur identité propre en choisissant une position plus assurée dans le triangle qui lie parents pauvres, écoles et extrascolaire. Ce repositionnement doit se faire dans l'intervalle entre école et parents. Cet entre-deux permettra aux EDD d'investir pleinement leur rôle de tiers-acteurs, en dehors des difficultés scolaires et des tensions familiales que rencontre l'enfant. En s'inscrivant dans le secteur de l'extrascolaire, les EDD ont prêté le flanc à une confusion des rôles. C'est un des facteurs qui a amené à davantage de flou dans leurs missions actuelles.

## Recommandation 1

Pour être efficaces en matière d'accrochage scolaire des enfants pauvres, les responsables en charge du pilotage politique des EDD doivent se positionner plus clairement sur la question du soutien scolaire et de la fonction sociale des EDD. La Communauté française devrait donner au secteur des EDD des directives univoques et volontaristes qui renouent avec les missions historiques du dispositif, et ce en dépit de la volonté de certains grands acteurs du secteur des EDD. Il faudrait également que les politiques régionales et communautaires se coordonnent pour insister sur les mêmes priorités.

## Recommandation 2

Les EDD doivent reconquérir avec ambition un rôle qu'elles sont presque les seules à jouer : l'accrochage scolaire des enfants pauvres par l'aide aux devoirs. Elles doivent laisser à d'autres acteurs, plus ancrés et mieux placés, les objectifs de développement multidimensionnel de l'enfant via des activités d'éveil et de découverte. Elles doivent orienter les parents pauvres en demande de ce type d'activité vers les associations voisines de leur quartier qui sont prévues à cet effet : maisons de jeunes, mouvements de jeunesse, centres socioculturels, plaines de jeux, camps de vacances, stages, clubs sportifs, etc.



### Résultat 3

Pour se défaire de leur mission historique de soutien scolaire, les acteurs rencontrés développent un argument récurrent : en proposant une aide aux devoirs, les EDD entretiendraient une supposée tendance à la déresponsabilisation de l'institution scolaire. L'argument peut paraître séduisant en termes macroscopique et institutionnel. Mais il ne résiste cependant pas à d'autres grilles de lecture qui sont davantage réalistes en matière de lutte contre la pauvreté, et notamment à la lecture politique du rôle des organisations de la société civile par rapport à l'école et aux ménages. Dans le paysage actuel de l'éducation en Communauté française, l'associatif, et les EDD en particulier, occupent une place de choix pour palier les difficultés et les limites de l'école en tant qu'institution via des activités de soutien scolaire et d'aide aux devoirs. Notons que ce n'est pas le fait de « renvoyer l'école à ses responsabilités » qui pose problème, mais bien le fait que les EDD utilisent cet argument afin de se décharger de leur mission, certes difficile, d'accroche à l'école. Cela étant dit, ce n'est pas parce que la société civile peut jouer un rôle intéressant dans les problématiques scolaires que l'école ne doit pas être réformée.

### Résultat 4

En proposant de l'aide aux devoirs, les EDD répondent aux demandes des parents pauvres qui ont un intérêt pour la scolarité de leur enfant. Etant donné leur positionnement en dehors du cadre de l'obligation scolaire, elles ne sont cependant pas les mieux placées pour approcher les parents et les enfants de ces familles dans les quelles l'accrochage scolaire ne constitue pas un enjeu. Sur le terrain, elles ne touchent donc que très difficilement le public le plus éloigné de l'enjeu scolaire. Cela ne rend cependant pas leur action discutable en termes d'accès au service. En effet, en faisant du devoir, les EDD sont parmi les seules à répondre de manière opportune aux demandes d'une population toujours plus importante qui vit, peu ou prou, des situations de pauvreté et/ou d'exclusion sur le mode de la désaffiliation.

### Recommandation 3

Vu l'ampleur et la complexité de la problématique du décrochage des enfants pauvres, tous les acteurs concernés doivent s'y impliquer à leur niveau. Les EDD ne doivent pas s'exclure des enjeux concernant la scolarité. Elles ne doivent pas non plus, par manque d'indépendance, se faire assimiler par le système scolaire. Elles doivent occuper une place difficile, entre les familles et l'école, pour assumer pleinement un rôle d'intermédiation entre ces deux entités. Si les EDD abandonnent ce rôle d'intermédiation, elles n'auront tout simplement plus de légitimité. Les modalités de cette mission d'intermédiation doivent être clairement décrites dans le nouveau décret en préparation à la Communauté française.

### Recommandation 4

Pour répondre aux enjeux liés à l'accès au service, les textes qui régissent les EDD doivent leur imposer certaines recettes appliquées dans le secteur de l'aide sociale : gratuité, inconditionnalité de l'accueil, qualité du premier contact avec les parents, attitude proactive de première ligne, temps de l'approche des publics pauvres, publicité et réseautage avec/envers les acteurs voisins, communication continue avec les usagers, etc.

## Résultat 5

Les paroles recueillies auprès du corps enseignant remettent radicalement en question l'hypothèse d'une démission du personnel scolaire, en tout cas pour les écoles implantées au cœur des quartiers pauvres en Région bruxelloise. Si ce démenti par rapport aux soupçons de déresponsabilisation du corps enseignant pouvait être corroboré, cela concourrait, par ricochet, à davantage d'implication des EDD dans le soutien scolaire. En effet, les EDD seraient encouragées de savoir qu'elles ne sont pas qu'un sparadrap sur les manquements professionnels de l'instituteur d'à côté. Elles pourraient envisager leur fonction de manière davantage positive, comme une réponse nécessaire aux conséquences de la pauvreté, un phénomène qui dépasse largement les seuls acteurs de l'enseignement.

## Résultat 6

Les acteurs scolaires se disent en demande de davantage d'échanges en vue d'instaurer une réelle collaboration avec leurs partenaires de l'éducation, dont les EDD. On peut être étonné de cette volonté d'ouverture vers l'extérieur, alors que l'école est majoritairement perçue comme un bastion refermé sur lui-même. En fait, cette ouverture n'est parfois présente que dans les discours, sans traduction objective dans des pratiques de collaboration. Dans la réalité du terrain, les acteurs avouent eux-mêmes qu'elle se fait très difficilement, et cela tout simplement par manque de temps.

## Recommandation 5

Le degré d'implication du personnel enseignant des écoles implantées dans les quartiers pauvres de la capitale peut être objectivé via des actions de monitoring. Des campagnes de sensibilisation pourraient contribuer à la valorisation, en termes d'image, de leur implication et professionnalisme. Cette valorisation stimulera l'action des autres acteurs de l'éducation ainsi que des collaborations fertiles.

## Recommandation 6

En Communauté française, les ministres en charge des EDD et de l'Enseignement doivent arriver à un accord qui visera à rendre possibles et systématiques des réunions entre instituteurs/directeurs et animateurs/coordonateurs d'EDD. Des formes d'intégration de ces derniers dans la vie scolaire peuvent, par exemple et a minima, prendre la forme d'une représentation au Conseil de participation de l'école du quartier.



## Résultat 7

Si l'école est en demande d'une collaboration renforcée avec des structures telles que les EDD, c'est à la condition nécessaire qu'elles assurent une fonction bien précise : un rôle supplétif par rapport à l'école dans les contextes d'intégration scolaire des enfants défavorisés, et cela principalement par l'aide aux devoirs et la médiation avec les parents. Mais, dans le même temps, la plupart des acteurs rencontrés mettent en question la compétence des animateurs d'EDD. Cette question de la compétence semble être le frein principal à une bonne collaboration entre les deux secteurs. Elle est aussi, de la part des EDD, l'un des arguments qui les poussent à vouloir abandonner le soutien scolaire, ou du moins la remédiation en tant que telle. Or, si le niveau de compétence des animateurs salariés ou volontaires devait effectivement s'avérer insuffisant, il faudrait trouver des solutions plutôt que se défaire de cette mission de soutien scolaire.

## Résultat 8

En proposant de l'aide aux devoirs, les EDD répondent à une demande des parents et de l'école. Au-delà de cette correspondance entre le type d'offre et de demande, le soutien scolaire est le principal point d'ancrage entre ces trois acteurs : c'est grâce à leurs activités de soutien scolaire que les EDD sont un potentiel interlocuteur de l'école et des parents. En refusant de continuer à mettre l'aide aux devoirs comme priorité principale, les EDD abandonnent un sésame idéal pour investir le monde scolaire et le champ familial. Le devoir est la mission qui leur confère, aux yeux de l'école et des parents, un potentiel rôle de partenaire. Les EDD pourraient profiter de ce partenariat avec le personnel scolaire pour exercer une fonction critique. Elles deviendraient ainsi une sorte de miroir des difficultés de l'école. En échangeant leurs pratiques professionnelles avec celles de l'école, les animateurs d'EDD pourraient induire une attention particulière du personnel scolaire par rapport aux questions sociales.

## Recommandation 7

Une évaluation des compétences des animateurs d'EDD en matière de suivi des devoirs et de soutien scolaire est essentielle. Elle devra comprendre une évaluation des effets du nouvel arrêté reconnaissant la formation initiale d'animateur ou coordinateur en EDD. Cette formation doit principalement insister sur des matières concernant le fonctionnement scolaire, la pédagogie, le travail social, et les liens existants entre ces trois thématiques. En outre, il faut intégrer, au sein des EDD, des élèves d'écoles normales dans le cadre de leurs stages. Cela permettrait d'augmenter les compétences et l'effectif des EDD et, dans le même temps, de parfaire le niveau de connaissance qu'ont ces étudiants des réalités sociales des enfants de familles socio-économiquement lésées.

## Recommandation 8

Au-delà de leur travail scolaire avec l'enfant même, les acteurs des EDD doivent entretenir des relations rapprochées avec le personnel scolaire. Le nouveau décret en préparation à la Communauté française devrait élargir les champs des missions actuelles des EDD en comprenant notamment une mission de critique constructive par rapport à l'école. Il faut que l'acteur de terrain d'une EDD puisse influencer la mentalité de son « confrère » instituteur, et vice-versa. Il faut mettre en place des dispositifs et des méthodologies pour que cet échange interpersonnel de critiques constructives se fasse non pas de manière institutionnelle et anonyme, mais plutôt entre deux professionnels voisins.

## Résultat 9

Au-delà de leur travail avec l'enfant même, les EDD peuvent également utiliser le sésame du devoir pour investir le champ familial. En consolidant leurs liens avec les ménages pauvres, les EDD remplissent une fonction d'aide à la parentalité. En dépassant le cadre strict de leur travail avec l'enfant pour influencer sur les parents, les EDD surmontent l'ambiguïté qu'instaure le concept de pauvreté infantile en se focalisant sur l'enfant au risque d'oublier que la pauvreté est d'abord une histoire d'adultes et, dans le cas qui nous concerne, de parents.

## Résultat 10

Pour assumer pleinement leur rôle dans la lutte contre la pauvreté infantile, les EDD doivent stabiliser leur fonction d'intermédiation entre les parents et l'école via des activités de soutien scolaire et l'aide aux devoirs. A Bruxelles et dans les grandes villes, les populations les plus pauvres scolarisent le plus souvent leurs enfants dans leur quartier de résidence. La fonction d'intermédiation des EDD se déploie donc au niveau local et les coopérations fertiles et efficaces entre l'école de quartier, l'association locale et les ménages résidents peuvent déboucher sur une forme de travail communautaire.

## Recommandation 9

Le nouveau décret en préparation à la Communauté française devrait élargir les champs des missions actuelles des EDD en comprenant notamment une mission de soutien à la parentalité. Cette fonction consiste a minima à orienter des parents qui n'ont pas toujours les ressources et les compétences nécessaires pour entretenir un rapport serein et décomplexé à la chose scolaire.

## Recommandation 10

En investissant cette sphère du travail communautaire, les EDD dépasseront naturellement la coordination entre les partenaires de l'éducation pour également réorienter enfants, parents et instituteurs vers d'autres lieux et acteurs du quartier. Elles deviendront un lieu compris dans un réseau qui les dépasse et feront fonction de maillon. Pour encourager ce dépassement du triangle de l'éducation, il faut coupler/intégrer les EDD qui se créeront dans l'avenir à des services déjà existants, qu'ils soient sociaux, socioculturels, éducatifs ou sanitaires (associations d'éducation permanente, centres et maisons de jeunes, centres culturels, services sociaux privés et publics, services d'aide en milieu ouvert, maisons d'enfants, maisons de quartier, maisons médicales, centres d'expression et de créativité, etc.).



# NOTES

---

