
« **A LA RENCONTRE DES PARENTS ET DES ENFANTS
QUI FRÉQUENTENT LES ÉCOLES DE DEVOIRS** »

RECHERCHE COMMANDITÉE PAR L'ONE

PRESTATAIRE : RTA ASBL

2016

CHAPITRE 1

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

ET DESCRIPTION DES PHASES DE RECHERCHE

■ LA COMMANDE

L'Office de la Naissance et de l'Enfance souhaitait connaître le point de vue des parents et des enfants fréquentant les Ecoles de Devoirs (EDD), institutions dont il a la responsabilité.

Trois questions structurent ce souhait :

- * Que pensent les enfants et les parents qui fréquentent les Ecoles de Devoirs de la pratique du « devoir » à domicile ? On peut décliner la question en investiguant le sens de cette exigence et la valeur qui lui est accordée.
- * Comment se passe la réalisation des devoirs à la maison ?
- * Quelles sont les attentes exprimées envers les Ecoles de Devoirs par les enfants et les parents ?

Cette étude devait compléter d'autres recherches qui analysaient le point de vue des professionnels des EDD et les attentes de futurs enseignants en matière de devoirs.

On verra pourquoi et comment nous avons jugé nécessaire, dans notre offre, de faire réagir les professionnels des EDD aux analyses des enfants et des parents.

Nous avons choisi de préciser largement, d'entrée de jeu, nos choix méthodologiques et notre manière de faire, pour rendre compte de la façon dont nous avons construit nos interprétations, bien sûr, mais aussi parce que, on le verra, ces descriptions donnent déjà des premières indications de contenus. On verra ainsi comment nous avons « emboîté » les différents recueils qui devaient s'opérer.

Nous avons travaillé avec une association partenaire, le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP). Les familles dont les enfants fréquentent les EDD correspondent en effet largement à ce type de situation. Les différentes étapes de la recherche n'ont pu que le confirmer.

Nous avons fait appel au Réseau pour sa connaissance des difficultés culturelles et sociales des familles soumises à la pauvreté et pour sa capacité à les mobiliser dans une démarche de réflexion participative ; une telle participation exige en effet une sorte de « garant de confiance » pour que les familles s'y engagent pleinement, notamment parce qu'elles peuvent mettre à distance leurs craintes et doutes envers les institutions.

Notre partenariat s'est aussi exprimé dans une co-animation des étapes collectives de la recherche.

■ LES PROTAGONISTES DE LA RECHERCHE

Pour RTA

Directeur de recherche : Jean Blairon, docteur en Philosophie et Lettres, directeur de RTA.

Coordination de la recherche : Jacqueline Fastrès, licenciée en Histoire, directrice adjointe, coordinatrice du département formation/recherche de RTA.

Coordination des outils vidéo : Jean-Pol Cavillot, licencié en communication, journaliste, directeur adjoint, coordinateur du département vidéo de RTA.

Chercheurs et chercheuses :

Isabelle Dubois, assistante en psychologie, dynamique de groupe, superviseuse, formatrice.

Caroline Garzón, licenciée en philosophie, assistante de recherche, référente multimedia, traduction, statistique.

Jérôme Petit, licencié en criminologie, superviseur, formateur.

Laurence Watillon, assistante en psychologie, superviseuse, formatrice.

Expert associé : Emile Servais, docteur en sociologie, professeur émérite de l'UCL, administrateur de RTA.

Equipe journalistique et technique¹

Bernard Detré, journaliste.

Ludovic Bouchat, responsable technique.

Olivier Gobert, technicien audiovisuel, photographe.

Roxane Hagenaers, technicienne audiovisuelle.

Damien Libert, technicien audiovisuel, musicien.

Pour le RWLP

Christine Mahy, assistante sociale, Secrétaire Générale du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté.

Pierre Doyen, licencié en philosophie et lettres, agent de développement pour le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté.

Le Comité d'accompagnement de la recherche

Il était composé de représentants des services suivants :

Direction générale Accueil, ONE : Dominique Fievez

Direction ATL, ONE : Annick Cognaux

Service EDD : Diane Depauw

Direction Etudes et Stratégies, ONE : Geneviève Bazier, Anne-Françoise Bouvy

Commission d'Avis sur les écoles de devoirs : Véronique Marissal

Fédération francophone des EDD : Stéphanie Demoulin

Conseil scientifique ONE : Stéphanie Nass et Jean-Pierre Schaaps

Conseil d'Avis : Séverine Acerbis

OEJAJ : Dominique Rossion

Observatoire de l'Enfant : Stéphane Aujean

Le comité de pilotage

Il était composé de représentantes :

- du service EDD de la Direction ATL : Annick Cognaux ;

- et de la Direction études et stratégies : Geneviève Bazier, Directrice et Anne-Françoise Bouvy, gestionnaire de projets.

¹ On verra ci-dessous pourquoi et comment nous avons utilisé la réalisation vidéo pour certaines parties du recueil.

Le recueil des analyses des enfants

■ ANIMATIONS CRÉATIVES AVEC DES GROUPES D'ENFANTS FRÉQUENTANT UNE EDD

1. La mise en œuvre du cadre prévu par la recherche

Trois animations créatives avec des groupes d'enfants fréquentant une EDD ont été réalisées.

Le but était ici d'inviter les enfants à montrer « comment ça se passe » (les devoirs à la maison, les activités à l'EDD) ; pour ce faire, différentes formes de produits vidéo leurs ont été proposées² (interview, reportage, animation ...) et le groupe en a choisi une en fonction de ce qu'il voulait montrer. On sait que lorsque les enfants « jouent à l'école » (comme à d'autres scènes sociales d'ailleurs), leurs mises en scène constituent de redoutables analyseurs d'un certain nombre de fonctionnements. C'est sur base de cette logique que les enfants ont été invités à scénariser et réaliser une production par groupe.

Nous avons veillé à mobiliser des EDD diversifiées (en milieu urbain, semi-urbain et rural).

Pratiquement, chaque animation comprenait 4 séances (familiarisation avec différents types de réalisation, scénarisation, premières tentatives, finalisation) ; le mercredi après-midi a été choisi pour pouvoir disposer d'une séquence-temps suffisante.

Le montage devait se faire ultérieurement par nos soins ; nous pensons en effet que les enfants sont culturellement habitués à une relative sophistication de la forme et qu'ils font dépendre la légitimité de la production d'un standard élevé en la matière.

Les groupes ont été évidemment sollicités pour approuver et commenter le montage final.

Ces animations ont mobilisé quatre personnes : une animatrice, un journaliste, un cameraman, un monteur.

2. La sélection des EDD

Les trois écoles de devoirs ont été choisies sur base d'une liste proposée par Madame Annick Cognaux, alors responsable de l'Accueil Temps Libre de l'ONE. Nous avons contacté les EDD par ordre de classement de la liste : la première EDD de la liste était sollicitée ; si la collaboration ne pouvait avoir lieu, on passait à la deuxième et ainsi de suite.

Toutes les EDD contactées se sont montrées vivement intéressées par le projet et si plusieurs d'entre elles n'ont pu entrer dans le processus, c'était pour des difficultés organisationnelles – une partie des EDD contactées avaient déjà organisé le programme d'activités du mercredi après-midi, y compris parfois avec des partenaires, il n'était donc pas possible d'y insérer les 4 séances de travail que nous avions prévues.

Les trois EDD impliquées dans la recherche sont :

- l'EDD de l'AMO Service d'action sociale à Liège ;
- l'EDD de l'Asbl Couleur café à Malmedy ;
- l'EDD de l'Asbl Ateliers du Soleil à Bruxelles.

² L'obligation de s'inscrire dans une « forme », avec ses composantes et ses contraintes, est en effet apte à favoriser une démarche réflexive, donnant une chance de dépasser à la fois la simple expression d'une opinion immédiate et la simple imitation de ce qu'on a retenu de tel ou tel produit des industries culturelles constituant la mode du moment.

3. Compte rendu des animations créatives

* EDD de l'AMO Service d'action sociale à Liège

Contexte

Nous avons eu l'occasion de rencontrer le directeur de l'AMO, Monsieur Paglia, ainsi qu'une des travailleuses en charge de l'EDD, Madame Jimenez, afin d'expliquer de vive voix le projet et d'organiser concrètement la planification des séances avec les enfants. Celles-ci se sont déroulées le mercredi 28 octobre, ainsi que l'après-midi du 2 novembre et les matinées du jeudi 5 et vendredi 6 novembre. Le calendrier d'activités étant déjà bien rempli pour les mercredis après-midi, la solution trouvée a été d'intégrer le projet de vidéo dans les activités de la semaine de congé d'automne.

Les professionnels que nous avons rencontrés ont eu l'occasion de nous expliquer les options générales du service et du projet EDD, et en quoi le projet de recherche de RTA s'inscrivait pleinement dans leur travail : importance de la participation des enfants au fonctionnement de l'EDD ; intégration dans le milieu de vie ; travail sur l'expression et la créativité.

Les enfants étaient au nombre de 9 lors de la première rencontre, environ 14 lors des autres séances ; ils sont âgés de 6 ans et demi à 12 ans. L'EDD est implantée dans un quartier assez mélangé aussi bien en termes culturels que socio-économiques. Les enfants qui ont participé au projet étaient d'origines diverses, certains étaient arrivés en Belgique depuis peu.

Déroulement des séances

Lors de la première rencontre, nous avons brièvement expliqué le projet avant de faire un tour de présentation. Les enfants ont ensuite été divisés en deux groupes afin de réfléchir autour des trois questions structurant l'ensemble de la recherche : qu'est-ce que tu penses des devoirs ? ; qu'est-ce que tu penses des devoirs à la maison ? ; qu'est-ce que tu penses de l'école des devoirs ?

Les enfants réfléchissaient individuellement en notant ou dessinant sur des post-it avant de les coller sur une grande feuille. Ils expliquaient aux autres ce qu'ils avaient écrit/dessiné ; un échange était alors possible avec le groupe.

Après avoir exploré les trois questions en sous-groupe, nous avons réuni tout le monde afin de faire le point sur ce qui avait été dit, repérer les similitudes, les différences, etc.

Enfin, une série d'extraits vidéo réalisés par RTA avec des enfants ou des jeunes dans d'autres contextes leur a été montrée afin qu'ils puissent imaginer quel(s) type(s) de réalisation(s) ils allaient pouvoir produire.

Dans la deuxième séance, nous avons accueilli 6 jeunes qui n'étaient pas présents précédemment. Nous avons donc décidé de tirer parti du fait que les nouveaux ne connaissaient pas encore bien le projet et n'avaient pas eu l'occasion de réfléchir aux questions. Les enfants présents à la séance précédente se sont ainsi transformés en journaliste radio et télévision : les questions ont été retravaillées, quelques explications ont été données pour le maniement des outils (micro, enregistreur, caméra).

Cela nous a permis de recueillir « à froid » les idées des enfants, mais également de reprendre les questions avec les « anciens » afin qu'ils s'essaient aussi au passage devant la caméra.

Nous avons ensuite réfléchi tous ensemble à ce qu'on allait réaliser comme vidéo en essayant de concilier la créativité et les envies des enfants avec les contraintes techniques, de timing et le cadre de la recherche.

Lors de la troisième rencontre, nous leur avons proposé de travailler en 3 groupes – chaque groupe s'emparant d'une question posée et des réponses amenées par le groupe, et l'illustrant de manière différente. Nous avons alors commencé à mettre en place concrètement les éléments dont nous allions avoir besoin pour la vidéo : réalisation de dialogues pour des petites saynètes et recensement du matériel nécessaire ; création de panneaux en carton ; enregistrement des voix ; premières prises de vues , etc.

La quatrième rencontre a permis de finaliser les réalisations : prises de vues, enregistrement des derniers dialogues.

Réalisation

La réalisation finale comprend 4 petites séquences. Les trois premières illustrent chacune une des questions posées aux enfants, et les techniques utilisées sont à chaque fois différentes :

- pour la question « qu'est-ce que tu penses des devoirs ? », le visuel est réalisé à partir de « bulles » (type phylactères de BD) illustrant par des mots ou des dessins les réponses données à la question ;
- pour la question « qu'est-ce que tu penses des devoirs à la maison ? », des saynètes ont été imaginées et mises en scène ; des photographies ont été réalisées afin de finaliser un « roman photo » reproduisant les situations évoquées ;
- pour la question « qu'est-ce que tu penses de l'école des devoirs ? », des photos ont été prises de mises en situation réelles sur base des éléments amenés par les enfants ; il s'agit d'un reportage photo scénarisé.

La quatrième séquence est un montage produit à partir des prises de vue de la séance durant laquelle les enfants étaient tour à tour interviewés et interviewés.

* EDD de l'Asbl Couleur café à Malmedy

Contexte

Isabelle Derouwaux, la responsable de l'EDD, était intéressée par le projet. Elle estimait que les enfants avaient beaucoup à apporter mais restaient généralement peu loquaces et que la méthode de travail proposée dans le cadre de la recherche allait permettre de libérer la parole. Toutefois, elle craignait de ne pas avoir suffisamment d'enfants participants ; elle expliquait que malgré une fréquentation assez importante les jours d'accompagnement des devoirs, les mercredis après-midi, moments consacrés à des ateliers, étaient beaucoup moins fréquentés. Elle a néanmoins pu intéresser un petit groupe autour du projet vidéo.

La taille du groupe est restée constante avec 7 enfants à chaque rencontre pour 8 enfants participant au projet. Ils ont entre 9 et 11 ans, proviennent de différentes origines sociales et culturelles.

Les dates de rencontres sont les mercredis 18 et 25/11, 2 et 9/12.

Déroulement des séances

Le 1er jour, le projet et le cadre sont explicités par les animateurs. Les enfants marquent leur adhésion.

Les 7 enfants expriment leurs ressentis sur les devoirs, l'école de devoirs et les devoirs à la maison. Ils construisent d'abord collectivement un collage interrogeant leurs ressentis par rapport aux devoirs. Ils voient qu'il existe une diversité de représentations au sein de leur groupe. Pour poursuivre et étendre la réflexion, une animation les invite à se mettre en mouvement. Sur base d'affirmations, ils participent à un jeu de positionnement dans l'espace structuré en « j'aime – j'aime pas ». Suite à cette activité, les enfants échangent sur leurs positionnements respectifs, s'interrogent sur ceux des autres, affinent dans l'échange leurs représentations respectives.

Le rencontre se termine par la présentation de capsules vidéo illustrant des formes possibles de productions pour les enfants. Les enfants comprennent mieux de quoi l'équipe parle lorsqu'elle évoque la piste d'un clip vidéo et confirment leur intérêt pour ce type de réalisation.

Le deuxième jour, les enfants décrivent les activités auxquelles ils participent au sein de l'école de devoirs. Ces activités sont très variées : sortie culturelle, jeux de société, devoirs, mime, culture du potager, etc. Une activité ressort unanimement comme étant la préférée du groupe, le mime. En référence à chaque activité, le groupe isole des actions, des verbes. Les verbes sont notés séparément sur des morceaux de papier. Chaque enfant en prend un au hasard et exprime par le mime l'action face à la caméra. Ce temps ludique permet aux enfants de s'habituer à la présence de la caméra et de réaliser des captures vidéo utiles en vue de la réalisation d'un futur clip.

Le troisième jour, le groupe propose que le clip final illustre l'ensemble des activités évoquées le second jour. Ils souhaitent partir sur un clip incluant musique et paroles. Pour ce faire, deux équipes se forment. La première travaille sur le support musical, la seconde construit un texte dont la lecture collective intégrera la bande son du clip. D'abord assez brut et décousu, le texte prend petit à petit une forme rimée. Le texte est finalisé. Le son quant

à lui reste en travail, une partie du sous-groupe devant partir un peu plus tôt. Enfin, un échange a lieu sur les séquences à filmer lors de la dernière rencontre.

Le quatrième jour, les enfants et les animateurs reviennent sur la forme finale du clip. Les animateurs proposent de réaliser des mini-séquences liées aux activités de l'école de devoirs. Il s'agira, en plus des mimes filmés, de compléter par des images animées. Ces images, illustrent les activités, visent également à transmettre les émotions que les enfants éprouvent quand ils les réalisent. Pendant qu'une moitié de groupe enregistre le texte, la seconde moitié participe aux captations d'images. Par la suite, les deux sous-groupes intervertissent leurs tâches pour finalement se retrouver ensemble.

Réalisation

Un clip vidéo illustrant les activités menées au sein de l'école de devoirs, le ressenti des enfants, incluant un texte rimé « mettant en mots » ce que les enfants souhaitaient exprimer.

*** EDD de l'Asbl Ateliers du Soleil à Bruxelles**

Contexte

Les contacts ont été pris avec Mme Saponara, la responsable, par téléphone. Après les explications orales ainsi que la prise de connaissances de documents reprenant le contexte et les objectifs du projet, Mme Saponara a consulté son équipe qui a donné son accord pour participer.

Madame Saponara souhaitait rester attentive aux fondamentaux de l'association :

- le respect de chacun dans la diversité (l'association travaille avec des adultes et des enfants issus de 40 nationalités différentes, primo-arrivants ou installés en Belgique depuis plus longtemps, personnes issues de communautés dont les relations sont parfois tendues) ;
- la notion de participation et d'expression des enfants en lien avec la construction de l'autonomie (les enfants qui participent à un projet le font sur base volontaire, mais sont tenus de poursuivre leur engagement) ;
- l'expression orale est encouragée quel que soit le degré de maîtrise de la langue.

Les séances de travail se sont déroulées le jeudi 26 novembre, le mardi 1er décembre et les mercredis 9 et 16 décembre. Il n'était pas possible pour l'association de bloquer 4 mercredis après-midi ; les deux premières séances se sont donc faites d'autres jours de la semaine. Cela a été rendu possible par le fait que les Ateliers du Soleil accueillent les enfants jusque 18h, ce qui nous permettait d'avoir un temps de travail suffisant avec eux (même s'il était plus court que la durée habituelle) tout en leur laissant encore un peu de temps pour faire leurs devoirs. Lors des 4 séances, Élise, une des travailleuses de l'Asbl, nous a accompagnés dans l'animation et la réalisation du projet.

Les enfants participant au projet sont âgés de 6 ans à 13 ans, issus de nationalités différentes, tous habitant le quartier. Ils étaient entre 12 et 15 selon les séances.

Déroulement des séances

Lors de la première rencontre, nous avons brièvement expliqué le projet avant de faire un tour de présentation. Les enfants ont ensuite été divisés en deux groupes, nous les avons installés autour d'une grande feuille de papier au centre de laquelle était inscrit « devoirs » ; chacun disposait d'un marqueur ; la consigne étant d'écrire, dessiner, illustrer, en silence, tout ce que leur évoquait le mot devoirs.

Après cela, nous avons rassemblé le groupe entier autour des deux feuilles afin que chacun puisse lire et/ou expliquer son écrit et échanger sur le thème.

Lors de la deuxième séance, nous avons travaillé de façon similaire avec le thème « Ateliers du soleil » inscrit sur la feuille centrale. Nous avons terminé la séance en réfléchissant au type de production vidéo que nous allions réaliser lors des deux rencontres suivantes.

L'idée qui s'est dégagée a été de réaliser des dessins illustrant les contenus énoncés sur le thème des devoirs et des Ateliers du Soleil et donnant un support visuel aux paroles des enfants. Dès le lendemain, les enfants, accompagnés par Élise, ont entamé la création d'une série de dessins.

La technique utilisée a été celle du pastel sec, les enfants s'en emparant rapidement et réalisant des dessins figuratifs, colorés mais dans des tons assez doux, chaque dessin étant finalisé en repassant les contours au pinceau noir fin, ce qui donne un rendu plus contrasté, plus net. Cette dernière étape, nécessitant plus de précision, était parfois réalisée par Élise.

Le travail déjà réalisé par les enfants et Élise nous a permis lors de la troisième séance : d'une part de finaliser avec le groupe l'ensemble des dessins ; d'autre part, de faire les prises de sons nécessaires à la réalisation, reprenant les contenus amenés par les enfants lors des deux premières rencontres, ainsi que quelques prises de vue de chacun en « face caméra ».

Lors de la quatrième séance, nous avons eu l'occasion de reprendre tous les dessins un à un afin de vérifier avec le groupe que nous avions tout ce qu'il nous fallait au niveau des illustrations. Cela nous a également permis de revenir avec eux sur les différentes réflexions amenées par chacun concernant les devoirs et l'école de devoirs et parfois de les pousser un peu plus loin.

Avant de nous quitter nous avons eu l'occasion de montrer aux enfants une petite séquence réalisée par Fabian (cameraman monteur de RTA) à partir des vidéos des enfants prises face caméra.

Réalisation

La vidéo est conçue à partir des dessins des enfants : ces dessins sont « animés » (grâce à un logiciel spécifique d'animation vidéo) et mis en lien avec les éléments des réflexions du groupe (voix des enfants enregistrées). Un petit générique reprenant les visages de tous les réalisateurs est également intégré dans la séquence.

Le recueil des analyses des parents

■ ÉTAPE 1 : INTERVIEWS PRÉLIMINAIRES DE PARENTS DONT LES ENFANTS FRÉQUENTENT LES ÉCOLES DE DEVOIRS

Introduction

Notre candidature proposait de recueillir l'avis des parents via un processus en deux temps : des interviews individuelles, considérées comme préliminaires ; des focus groupes.

Nous pensons en effet que le premier temps peut être des plus utile pour éviter de structurer le recueil des avis à partir de nos propres questionnements ou pré-interprétations.

Présentation des interviews réalisées

* La sélection des personnes

Elle a été réalisée par le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté.

8 interviews ont été réalisées. La diversité géographique a été recherchée ; les milieux urbains et ruraux sont représentés. 3 personnes vivent dans la région de Liège, 1 dans la région de Verviers, 2 dans la province de Namur, 1 dans la région de Charleroi, 1 à Bruxelles.

Le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté s'est chargé des contacts.

- * Des associations « liens » ont été contactées dans le but de toucher des publics différents. Il s'agit d'AMO, Maison d'Accueil, CISP, Maison de jeunes, association d'aide alimentaire, SIS et connaissances de témoins du vécu du RWLP. A priori, le Réseau a tenté de ne pas prendre les contacts directement dans les EDD, afin de permettre une diversité et une neutralité dans l'intermédiation (« on ne va pas dans celles qu'on connaît *parce qu'on les connaît* »). Ce n'est que dans un second temps, et notamment pour assurer la diversité géographique, que le réseau a pris directement contact avec des EDD.
- * Les associations contactées, en effet, malgré leurs actions en direction des personnes susceptibles de participer aux entretiens (personnes ciblées, logique de communication de groupe, diffusion via les médias sociaux, courrier, etc.) ont régulièrement éprouvé des difficultés à créer, soutenir ou concrétiser le lien vers les parents : tous les contacts n'ont pas abouti.
- * Les parents rencontrés sont donc inscrits dans des secteurs institutionnels différents, et ont été rencontrés sur base du lien de confiance établi avec les différentes associations et de l'intérêt qu'ils ont marqué au cadre de l'entretien et au sens de la recherche. Les liens avec l'association intermédiaire sont diversifiés (exemple : personne employée par l'association, personne anciennement en formation, etc.).
- * Les « écoles de devoirs » n'ont pas été définies spécifiquement auprès des parents sous leur forme stricto sensu. Certains parents ont ainsi pu faire référence à d'autres cadres de soutien aux devoirs, ce qui permet également des points de comparaison.

L'équipe de RTA s'est chargée des interviews. Un canevas d'entretien semi-directif avait été préparé pour servir de support à la rencontre et permettre la relance éventuelle. Les rencontres ont été enregistrées avec l'autorisation des personnes et une retranscription intégrale a été réalisée.

Canevas d'entretien

Contexte de la recherche

Le contexte de la recherche est présenté aux personnes. Les éléments-clés sont les suivants.

L'ONE, qui est le pouvoir subsidiant des écoles de devoirs, est le demandeur de cette recherche.

Pourquoi ?

Il existe une législation sur les devoirs scolaires (un décret qui a maintenant 10 ans), qui n'est pas toujours respectée.

- Il y a déjà eu une recherche auprès des professionnels des EDD ;
- Il y a eu une autre recherche auprès des futurs enseignants ;
- L'ONE souhaite à présent avoir l'avis des parents et des enfants.

RTA est l'organisme qui est en charge de cette recherche ; nous travaillons avec le RWLP.

Nous avons imaginé le dispositif suivant :

- rencontrer quelques parents individuellement pour préciser ce que nous devons chercher ;
- ensuite, organiser des groupes de discussion avec d'autres parents pour faire des recommandations.

Enregistrement des entretiens avec l'accord des personnes – garantie d'anonymat

Données générales

Quelques données sont récoltées

Nom de la personne

Nom d'emprunt (nous proposons à la personne de le choisir elle-même)

Association intermédiaire

Localisation

Rural – urbain – semi-urbain

Maîtrise du Français par les parents ?

Nombre d'enfants

Age des enfants

Type d'enseignement suivi

Enfants qui fréquentent une EDD

Depuis quand ?

1. La question des devoirs à domicile

Comment cela se passe-t-il à la maison pour les devoirs ?

Y a-t-il des difficultés qui se sont manifestées à propos des devoirs dans la scolarité des enfants ?

Les difficultés portent sur quoi ? Dans le chef de qui ?

- Des enfants (difficultés de compréhension de certaines matières, difficultés de compréhension des consignes, difficultés de concentration, fatigue, pas d'accès à de la documentation, manque de temps...) ?

- Des parents (problèmes de langue, difficultés d'encadrer le devoir, manque de temps lié aux activités professionnelles ou domestiques, différences dans le suivi dans des situations de séparations parentale...) ?

En tant que parent, est-ce important pour vous la question des devoirs ?

2. Les relations avec l'école à propos des devoirs

- Comment cela se passe avec l'école à propos des devoirs ?

Les relations avec l'enseignant, les réunions de parents, qu'est-ce qui se discute ou non à propos des devoirs...

- Quelles sont les attentes des enseignants vis-à-vis des parents dans la gestion des devoirs ;

la manière dont la communication passe ou non à propos des devoirs (consignes claires ? Information passée comment ?).

- Les cotations des devoirs, les corrections demandées, les punitions éventuelles si le devoir n'est pas fait...

3. Le rôle de l'EDD

Comment les enfants sont-ils arrivés à l'EDD ?

Les enfants font-ils autre chose que leurs devoirs à l'EDD ? Qu'est-ce que vous pensez de cela ?

Quels sont les apports de l'EDD pour l'enfant ? Pour la famille ? En termes de devoirs, mais aussi dans les autres domaines ?

Quelles sont les attentes éventuelles des parents vis-à-vis de l'EDD par rapport à la question des devoirs ?

Voici le profil des personnes rencontrées :

- une maman, 3 enfants de 13, 8 et 6 ans, les 3 ont fréquenté (pour le plus grand) ou fréquentent l'EDD ;
- une maman, 4 enfants, dont un fils de 10 ans en EDD, les autres ayant 3, 2 et 1 ans, bientôt un 5è ;
- un couple, 3 enfants de 20, 11 et 7 ans dont 2 en EDD, l'aîné l'ayant fréquentée également ;
- une maman, 5 enfants de 18, 15, 13, 12 et 5 ans, qui sont tous, sauf le petit, allés en EDD ;
- une maman, 1 enfant de 6 ans, en EDD ;
- une maman, 2 enfants de 7 et 6 ans en EDD, elle-même animatrice en EDD ;
- une maman, 3 enfants de 14, 11 et 9 ans, les 2 derniers en EDD, le grand l'ayant fréquentée également ;
- une maman et une de ses filles ; 4è secondaire, 1ère secondaire (la jeune présente), 5è primaire, cette dernière en EDD.

* Les entretiens réalisés : contextes et protagonistes, éléments de contenu

1. Magaly, interview du 7/10/2015

L'entretien se déroule dans le local du service qui nous a servi d'intermédiaire. Nous sommes dans une région très rurale et le bâtiment est inséré dans un quartier d'habitations sociales.

L'animatrice s'éclipse rapidement après les présentations réciproques. Le début de l'entretien est relativement froid, mais Magaly se détend après le rappel du contexte et des objectifs de la recherche. Magaly répond avec aisance aux différentes questions.

Elle a trois enfants (13 ans – 8,5 ans et 6,5 ans) et est divorcée. Pendant sa jeunesse, Magaly explique qu'elle a fréquenté l'enseignement spécialisé. Elle estime avoir du mal à faire les devoirs avec ses enfants. Cela a été pour elle une évidence de les inscrire à l'EDD, d'autant plus qu'elle y est allée également quand elle était plus jeune. Elle explique que l'EDD existe depuis 25 ans.

Aujourd'hui, son aîné est passé dans l'enseignement secondaire et ne fréquente plus l'EDD. La benjamine vient d'arriver en première primaire et découvre seulement l'EDD. C'est donc essentiellement le deuxième enfant qui fréquente pour le moment l'EDD.

Le fonctionnement de l'EDD réjouit Magaly. Cela permet d'apaiser les relations au sein de la famille. Le papa, qui assure une garde alternée, s'occupe peu de la scolarité des enfants. De temps à autre, Magaly peut compter sur la présence de sa maman pour réaliser les devoirs pendant le week-end. Cette dernière n'a pas de compétences particulières, hormis peut-être la patience.

Magaly est satisfaite du fonctionnement actuel et ne souhaite rien y changer. L'opération prochaine de sa maman l'inquiète un peu.

2. Marie, interview du 9/10/2015

L'entretien se déroule dans les locaux de l'école de devoirs dans une petite ville wallonne. La coordinatrice de l'école demande pour assister à la rencontre. Marie accepte. Elles ont l'air de bien se connaître et d'avoir une certaine complicité. Elles plaisantent entre elles sur les dernières anecdotes de l'EDD.

Marie a plusieurs enfants en bas âge (3 ans, 2 ans et 1 an), mais seul l'aîné, déjà inscrit en 4^e primaire, fréquente l'EDD. La famille a été invitée à prendre contact avec l'EDD suite à une information du Service de Protection Judiciaire. Si, au départ, la démarche était un peu contrainte, Marie explique très vite que l'EDD constitue une chance pour son fils : il a la chance de bénéficier d'une attention individualisée. Cette possibilité devrait selon elle être un droit que chaque enfant devrait se voir reconnaître.

Le bâtiment se trouve à côté de l'école, cela permet de faciliter les choses au niveau des déplacements, car Marie explique qu'il n'est pas toujours facile de se déplacer quand il y a encore de très petits enfants au sein de la fratrie.

Depuis le début de la scolarité, Marie, en alternance avec son mari, a toujours accompagné leur fils dans ses devoirs. Pour la famille, la difficulté ne se situe pas au niveau des apprentissages scolaires, car en général il lui est possible de l'aider. L'EDD amène par contre un dialogue fructueux autour des apprentissages. L'EDD dispose de systèmes de mobilisation qui fonctionnent très bien avec leur fils. L'idée de les adapter au domicile est d'ailleurs envisagée.

Marie explique également que l'EDD permet à son fils de s'ouvrir à d'autres cultures, ce qui est très bien, ainsi que de découvrir de bonnes habitudes de travail. Marie prend beaucoup de temps pour dire combien l'EDD lui donne satisfaction. Son fils qui était un peu rebelle au départ montre une disposition au travail scolaire bien meilleure qu'avant. Le fait qu'un déménagement est prévu dans deux ans et qu'il ne sera dès lors plus possible de fréquenter l'EDD lui fait souci.

3. Martine et Arthur, interview du 15/10/2015

Le rendez-vous a été fixé dans les locaux de l'école des devoirs, dans une grande ville wallonne.

Le couple, un peu hésitant, avait accepté l'entretien surtout pour faire plaisir à la responsable de l'EDD qui le leur proposait. La veille, l'EDD nous prévient que les personnes seront un peu en retard car elles se rendent à un enterrement. Elles tenaient cependant à honorer leur engagement. Elles arrivent effectivement, et l'entretien démarre après explication du contexte (le couple se demande par exemple « ce que l'ONE a à voir avec les

EDD »). Arthur déclare qu'il reste en retrait, laissant la parole à Martine ; il interviendra cependant à plusieurs moments. L'entretien est assez bref, Martine n'est pas très à l'aise. Le moment n'est guère propice de surcroît, les funérailles auxquelles ils venaient d'assister étant particulièrement poignantes. Après l'entretien, hors micro, la conversation se détendra cependant, et un certain nombre d'éléments supplémentaires apparaîtront, d'autant que deux des animateurs de l'EDD font leur apparition à un moment donné.

Martine et Arthur ont trois enfants, deux garçons et une fille, de 20, 11 et 7 ans. Tous trois ont fréquenté/fréquentent l'EDD, et Martine doit chercher dans ses souvenirs pour savoir pour quelle raison elle y a amené l'aîné : « C'est l'école qui nous avait donné l'adresse ». Simple information de la part de l'école, l'enfant n'avait pas de difficultés particulières. Il s'y est plu, et pour les suivants cela a fait évidence de les inscrire également. Martine a même pris la précaution d'inscrire le dernier sur la liste d'attente alors qu'il n'était qu'en troisième maternelle.

Depuis le début, c'est pour des raisons pratiques que le couple confie ses enfants à l'EDD : leurs horaires les font rentrer tard à la maison (pas avant 19h), c'était donc difficile de prendre en charge les devoirs, le repas, etc. La famille est bien organisée ; les enfants vont à l'étude et c'est là qu'ils commencent leurs devoirs ; le grand frère, qui termine sa scolarité secondaire, les prend à leur petite école communale à la sortie de l'étude et les amène à l'EDD, puis va les rechercher à la sortie (la famille habite tout près, mais les parents n'osent pas laisser les enfants circuler seuls). Là, les enfants finissent leurs devoirs, puis font des activités (jeux, bricolages), dont les parents ne savent pas grand chose si ce n'est que les enfants en sont très contents. Enfin, quand ils rentrent à la maison, les parents leur font répéter leurs leçons, ce qui est important pour Martine : cela va plus vite que les devoirs, mais permet aux parents de suivre la scolarité, de voir où en sont les enfants. Elle signe le journal de classe tous les jours.

Martine et Arthur sont pro-devoirs : c'est important, cela permet de savoir où on en est ; ils estiment que les enfants n'en n'ont pas trop, moins qu'eux-mêmes n'en ont eu.

Leurs enfants n'ont pas de difficultés scolaires, si ce n'est passagères ; leur fille par exemple, qu'ils ne souhaitent pas mettre dans l'enseignement spécial comme le suggère l'école, n'est pas sans ressources intellectuelles, mais a besoin qu'on soit beaucoup « derrière ». Cela les rassure que les enfants fréquentent l'EDD, car ils y sont très bien encadrés. « Les animateurs ici, chapeau », dit Martine. Elle salue leur compétence, leur constance, le suivi rigoureux des enfants. Elle-même se sentait mal à l'aise pour encadrer les devoirs des enfants, non pas pour des raisons de lacunes dans les matières, mais plutôt parce qu'elle se sent perdue : la pédagogie a changé, les règles de Français, les méthodologies... Elle dit avoir une fois eu une mauvaise expérience parce qu'elle avait expliqué un problème à sa manière à sa fille, qui n'avait eu que la moitié des points : le résultat était exact, mais pas la méthode. Alors que les animateurs de l'EDD, dit-elle, sont bien au fait des pédagogies actuelles. Ils sont très disponibles aussi : un coup de fil et les problèmes sont réglés. Le couple n'a pas d'attente particulière par rapport à l'EDD : il lui fait confiance totalement.

Avec l'école, les contacts sont bons aussi, l'institutrice est disponible, mais on sent au ton et au non-verbal de Martine que c'est tout de même plus tendu qu'avec l'EDD.

Les enfants fréquentent l'EDD 4 fois par semaine ; les lundi, mardi et jeudi pour les devoirs ; le vendredi, ils fréquentent les activités. Pas le mercredi, parce que le grand frère n'est pas disponible pour les conduire. Ils partent aussi une semaine en été avec l'EDD ; le reste des vacances, ils fréquentent une sorte de plaine de jeux organisée par leur école.

4. Véronique, interview du 16/10/2015

L'entretien se déroule chez Véronique. Nous sommes dans une ancienne maison ouvrière, implantée au sein d'une commune semi-urbaine de Wallonie. L'endroit est coquet, mais très exigu.

Véronique a cinq enfants (18 ans, 15 ans, 13 ans, 12 ans et 5 ans). Les aînés sont en secondaire, mais tous les quatre sont passés par l'EDD. Le plus petit est encore à l'école maternelle.

L'EDD est rattachée à un autre service. Véronique a eu connaissance du service via un prospectus distribué par l'établissement scolaire. Elle a également été encouragée par une personne de l'EDD qui habite dans le même quartier.

Véronique met en avant que l'EDD facilite la vie de famille, car quand les enfants n'allaient pas à l'EDD, il fallait « sortir les rames » pour faire les devoirs. La possibilité de bénéficier d'une attention privilégiée au sein d'une structure extérieure est dès lors pour elle une aide non négligeable.

Le fait que l'EDD essaye d'assumer les transports est aussi important pour Véronique. Quand elle n'avait pas de voiture et que l'EDD n'organisait pas le déplacement, elle a par exemple dû interrompre l'inscription. Outre l'aide aux devoirs, Véronique apprécie également l'ouverture au monde que l'EDD a permise à ses enfants, car elle n'aurait pas pu leur offrir toutes ces occasions.

Véronique explique également que ces enfants sont maintenant devenus plus grands, mais qu'ils ont pu tisser avec les animateurs des liens de confiance qui perdurent toujours. Il leur arrive d'ailleurs d'aller les retrouver pour évoquer leurs petits problèmes, car ce sont « des gens super bien ». Cette dimension de « soin » peut aussi s'étendre aux parents. Véronique explique par exemple qu'elle a pu être soutenue par une animatrice quand un des ses enfants a été hospitalisé.

Pour terminer, Véronique explique qu'elle continue à orienter ses amies vers l'EDD quand celles-ci sont en difficulté avec leurs enfants, car c'est vraiment à ses yeux un service sur lequel on peut se reposer.

5. Pauline, interview du 20/10/2015

L'entretien doit se dérouler dans les locaux d'une association qui vient en aide à Pauline, dans une agglomération wallonne importante. A l'heure dite, Pauline n'est pas là. Le travailleur social qui connaît bien Pauline s'inquiète. Après un coup de téléphone, il s'avère qu'il y a un malentendu sur le lieu de la rencontre. Le travailleur social décide d'aller chercher Pauline chez elle. Pauline habite dans un logement social dans un autre quartier de l'agglomération.

Après ces péripéties, on nous installe dans une petite salle d'entretien. Nous nous retrouvons en tête en tête, même s'il avait été prévu lors de la prise de rendez-vous de faire l'entretien avec l'intermédiaire étant donné que Pauline n'était pas très rassurée. Les inquiétudes n'étaient pas justifiées et l'entretien a pu se réaliser dans un climat très positif.

Pauline est une jeune femme vive qui souhaite dire des choses sur la scolarité de son fils. Celui-ci vient d'entrer en première primaire et commence dès lors à avoir des devoirs. Elle découvre un peu cette nouvelle situation, car en ce qui la concerne, elle a été scolarisée dans l'enseignement spécialisé où les devoirs n'existaient pas.

Pauline est récemment séparée de son ancien compagnon, le père de son fils. Ce dernier a des problèmes de santé et n'est plus en mesure de s'occuper de son fils.

L'EDD du quartier a représenté une évidence pour Pauline dès qu'on lui en a parlé. Pauline sait en effet qu'elle n'a pas le niveau scolaire pour suivre son fils. Elle explique clairement que pour les notions de première primaire, cela peut encore aller, mais elle sait que dès que des opérations complexes, comme les divisions, arriveront, cela n'ira plus.

Elle en discute parfois avec l'institutrice. L'école a d'ailleurs contribué à permettre à ce qu'il puisse s'inscrire à l'EDD. Pauline a inscrit son fils à l'EDD dans une logique stratégique : pour que tout soit installé quand le niveau des apprentissages va monter.

Pauline n'inscrit d'ailleurs son fils qu'aux activités purement scolaires. Le reste ne l'intéresse pas. Les loisirs, cela peut se faire en famille, car il y a tout chez elle.

Quand les devoirs ne sont pas faits ou finis à l'EDD, Pauline trouve des palliatifs. L'aide familiale est par exemple sollicitée le mercredi après-midi. Le beau-père intervient parfois aussi. Quand il faut, elle s'y met, mais il faudra à l'avenir que son fils devienne autonome car elle ne saura pas l'aider beaucoup. Pauline souhaite tout faire pour permettre à son fils de réussir scolairement. Elle ne souhaite pas prêter plus tard le flanc à d'éventuelles critiques sur son éducation. Au terme de la rencontre, Pauline semble très contente d'avoir pu témoigner de sa situation.

6. Nadia, interview du 23/10/2015

L'entretien se déroule dans un local d'accueil de l'EDD. C'est un des services de l'institution qui est implantée de longue date dans un quartier très urbain de Bruxelles. Nadia a 26 ans, ses deux enfants ont respectivement 6 et 7 ans.

Nadia est divorcée. Depuis un an, elle travaille à l'EDD. Après un CDD, elle a eu l'opportunité de signer un « contrat jeune » qui va lui permettre de travailler et de se former en parallèle pendant trois ans. Elle vient d'ailleurs de reprendre un baccalauréat d'éducateur spécialisé. Elle explique que cela correspond à un rêve d'enfant, car elle a toujours voulu se former et travailler dans ce secteur. Elle ajoute que quand elle était plus jeune, elle a pu obtenir

un brevet d'animatrice jeunesse aux scouts et que c'est grâce à cela qu'elle a pu intégrer l'équipe de l'EDD.

Nadia explique qu'elle peut compter sur l'aide de sa maman au quotidien, car le papa ne s'occupe pas de la scolarité.

Les deux enfants sont inscrits à l'EDD, même si le plus jeune n'a pas encore beaucoup de devoirs. L'aîné en a par contre beaucoup. Comme il souffre d'un trouble de l'attention, le travail en fin de journée est particulièrement difficile, car à partir d'un certain moment, la médication ne fait plus effet.

L'EDD répond dès lors à plusieurs attentes de Nadia :

- un besoin de garderie, car elle doit travailler aux mêmes heures ;
- une ouverture au monde et à des pédagogies innovantes ;
- un soutien scolaire et une attention individualisée pour permettre la réussite scolaire.

Grâce à l'EDD, Nadia ne se retrouve pas seule devant les enjeux de la scolarité de son fils. Grâce à sa position de maman et d'animatrice EDD, Nadia pose un regard particulier et fouillé sur le secteur.

7. Chloé, interview du 28/10/15

Le rendez-vous avec Chloé s'organise chez elle, dans son appartement au centre d'une petite ville. A la question de savoir comment elle a été contactée, elle explique que c'est le responsable de l'EDD de ses enfants qui a informé les parents de la recherche en cours, et c'est elle qui a manifesté auprès de lui son intérêt.

Chloé est une jeune femme d'origine turque, au Français impeccable. Elle parle avec aisance et en toute décontraction. Elle a trois enfants qu'elle élève seule, étant séparée du papa. Auparavant, elle vivait avec lui dans une grande ville proche ; ses deux aînés y fréquentaient déjà une EDD, elle a donc des points de comparaison possibles.

Son aîné a 14 ans, il est en 2^e année de secondaire général. Sa fille a 11 ans et son dernier, 9 ans. Les trois fréquentent l'athénée tout proche, en section primaire pour les deux derniers.

L'EDD est prise en charge par la maison des jeunes ; il y a une section pour les 2,5 à 10 ans, et une pour les plus de 10 ans.

Les devoirs ne sont pas une préoccupation pour Chloé ; ses enfants n'ont pas de difficultés scolaires, au contraire. Les deux plus jeunes sont en immersion en Anglais, les devoirs se font une semaine sur deux en Anglais, l'autre semaine, en Français. Elle n'éprouve pas de difficulté à suivre leur scolarité, jusque là. Le plus grand a un peu plus de difficultés avec les langues.

Chloé n'a que peu de contacts avec les enseignants, en dehors des réunions de parents. En effet, l'usage est que les parents ne peuvent passer la barrière de la cour de récréation. Les communications se font donc via le journal de classe et le cahier de communication, mais à son sens cela fonctionne bien. Lorsque c'est nécessaire, elle téléphone. Elle estime que les devoirs sont équilibrés dans cette école, qu'il n'y en a pas trop, et surtout que la communication est claire : on sait à l'avance ce qu'on aura comme devoirs durant la semaine (ce n'était pas le cas dans l'autre ville). Cela lui permet de s'organiser le week-end, où elle essaie de prendre de l'avance avec ses enfants.

Chloé apprécie l'EDD surtout parce que c'est très pratique pour elle. Elle a suivi une formation, puis a trouvé un emploi (CDD), et avec ses horaires, l'EDD est la bienvenue. Il n'y a pas de garderie le mercredi après-midi dans cette petite ville, ni d'étude encadrée ; et le soir, c'est compliqué pour elle d'assumer seule les devoirs des trois enfants et le repas. L'EDD se situe juste à côté des deux grosses écoles de la ville, et les animateurs vont chercher les enfants à la sortie de l'école, ce qui est très pratique. Les enfants sont ainsi pris en charge en toute sécurité. Ils font leurs devoirs, encadrés par les animateurs, puis peuvent jouer. Elle estime que c'est mieux qu'une étude encadrée, car il y a une coupure avec l'école, psychologiquement bénéfique pour les enfants, qui croisent aussi d'autres enfants qu'à l'école.

Elle apprécie aussi de pouvoir mettre ses enfants en activité à l'EDD durant les congés scolaires ; il existe des possibilités en ville, mais coûteuses ; avec l'EDD, les prix sont raisonnables. Pour l'instant, ce n'est pas primordial, car elle a un emploi, mais quand son CDD se terminera, elle sait que cet aspect sera important. Les animateurs sont à l'écoute des difficultés des gens. Pendant sa formation, par exemple, elle a obtenu une réduction du prix. Il est aussi arrivé que les animateurs ramènent les enfants. Elle sait qu'elle peut avoir confiance.

8. Simone et sa fille Flore, interview du 02/11/2015

L'entretien se déroule au domicile de Simone dans une grande ville wallonne. La pièce de séjour donne directement sur la rue. Le bâtiment est vétuste et situé dans un quartier très populaire. On s'installe autour d'une table sommaire, mais très soignée.

Simone explique qu'elle a répondu à la demande de l'association où elle a suivi une formation professionnelle. Comme une de ses filles fréquente depuis septembre une école de devoirs, elle trouvait intéressant de témoigner de cela. Sa fille, 13 ans, est inscrite en première année commune à l'athénée royal le plus proche. En 6^o primaire, Flore avait réussi de justesse l'examen pour l'obtention du CEB et sa situation avait dû être délibérée.

Flore a souhaité assister à la rencontre.

Pour Flore et sa maman, la poursuite de la scolarité dans un enseignement traditionnel est un enjeu essentiel, car il est important à leurs yeux d'avoir un diplôme pour réussir dans la vie.

Il s'avère que l'école de devoirs est en fait une organisation interne de l'établissement scolaire, mise en place pour aider les élèves à faire leurs devoirs. Ce temps d'apprentissage après 16h est pris en charge par les enseignants. Flore trouve cela intéressant, car cela lui permet de mieux comprendre la matière. Elle explique que cela l'aide énormément. Lors d'un moment d'évaluation, ces constats ont pu être partagés avec les enseignants et sa maman.

Flore trouve que cela aurait dû exister en primaire. Cela aurait pu l'aider. Elle ne savait pas que cela existait et sa maman non plus. Flore explique que c'est bien que ce soit pris en charge par des personnes extérieures, car celles-ci ont de la patience.

En conclusion, Simone trouve que c'est très bien les écoles de devoirs. Il faudrait néanmoins un soutien scolaire après 16h pour sa fille aînée qui se trouve en difficulté en mathématiques en 4^o secondaire : elle trouve dommage que l'école ne le prévoie que pour le premier degré. La plus jeune de ses filles est en 5^o primaire et elle ne rencontre pas de problèmes scolaires, mais elle va quand même se renseigner, car elle a entendu dire qu'il existait des écoles de devoirs en dehors de l'école. Elle trouve que l'information est insuffisante.

Pour cette famille, l'école, c'est quand même quelque chose d'important, car cela augmente la possibilité d'accéder à un emploi plus tard. Cela vaut la peine d'investir dans les logiques de soutien scolaire d'après elle.

■ ÉTAPE 2 : LES FOCUS GROUPES DE PARENTS

Le recrutement

C'est le RWLP qui a pris en charge le recrutement des parents. Plusieurs paramètres étaient pris en compte simultanément.

- * La diversité géographique : on a évité de se tourner vers les EDD déjà sollicitées dans la phase d'entretiens individuels de parents, tout en prenant en compte la réalité objective des concentrations (Liège et Bruxelles) ; les régions rurales ont également été investiguées.
- * La diversité d'expériences : on a cherché à réunir au sein d'un même focus groupe des parents dont les enfants fréquentent des EDD différentes, afin de favoriser des échanges variés. Dans le même ordre d'idées, on a tenté de former des groupes comportant un nombre suffisant de personnes pour un échange équilibré.
- * Les difficultés organisationnelles dans le chef des parents : on a tenu compte des disponibilités des parents au niveau de l'organisation, tant au niveau des horaires les plus adéquats pour les focus groupes que pour la prise en charge de leurs enfants pendant la réunion ; la question des transports a également été prise en charge, surtout en milieu rural.

Le recrutement s'est fait en collaboration, notamment, avec les fédérations d'EDD.

Le timing

Focus groupe Bruxelles - 22 mars et 19 avril 2016

- 7/8 participantes, dont la plupart issues de l'immigration, sont venues avec leurs bébés ; les enfants ne fréquentent pas tous la même EDD. Une responsable d'EDD et un animateur étaient également présents ; l'animateur a joué le rôle d'interprète vers l'arabe chaque fois que nécessaire, certaines personnes s'exprimant avec difficulté en Français.
- La séance du 22 mars a été interrompue au moment de la pause, les attentats commis à l'aéroport et dans le métro inquiétant les participantes pour leurs proches. Une nouvelle séance a été programmée près d'un mois plus tard, les esprits ayant pu s'apaiser.

Focus groupe Liège - 23 mars et 24 mars 2016

- 7/8 personnes issues de l'immigration sont venues lors de la première séance, 3 à 4 lors de la seconde séance, ainsi qu'une stagiaire EDD et une animatrice EDD. Toutes les personnes fréquentent la même EDD.
- Deux séances ont dû être programmées étant donné la difficulté de réunir les personnes pour une durée suffisante sur la même journée.

Focus groupe Hotton - 5 avril 2016

- La réunion s'est tenue dans un local d'une cité sociale, ayant auparavant accueilli l'EDD locale, qui ne fonctionne plus depuis septembre 2015 ; en effet, la personne qui s'en occupait seule est en arrêt maladie de longue durée.
- Les participantes étaient 4 personnes de la cité (dont une avec une expérience d'animatrice dans une EDD du Hainaut, et une mère accompagnée de sa fille adolescente), une grand-mère bénéficiant de l'EDD de Marche pour son petits-fils et une personne contact de l'association accueillante.

La méthodologie utilisée pour les focus groupes de parents

*** Les vidéos**

L'utilisation des vidéos des enfants était prévue pour amorcer le débat, mais elle ne devait pas occuper trop de temps, ni surtout tarir les apports des parents (le risque de provoquer une réaction de type « Tout est dit » ne doit pas être minimisé). Des extraits ont donc soigneusement été sélectionnés et le débat lancé autour de questions simples : « Vos enfants auraient-ils réagi de cette manière ? Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans les propos des enfants ? »

L'usage des vidéos a bien fonctionné ; cela a permis de mettre à l'aise des parents qui ne se connaissaient pas nécessairement, et d'entrer très vite dans le vif du sujet ; il était aussi essentiel que les parents comprennent par la pratique qu'il ne s'agissait en rien de vérifier leurs « compétences » éducatives et qu'ils se sentent dès lors obligés d'entrer dans le registre justificatif, malheureusement trop fréquent... Les extraits choisis permettaient d'aborder les trois grandes questions de recherche (l'avis à propos des devoirs ; les devoirs à la maison et leur gestion ; les apports de l'EDD tant en termes de devoirs qu'en termes d'activités autres). Ces trois extraits ont été diffusés in tempore opportuno dans le déroulement des séances, permettant également une relance et un recentrage thématique.

*** Les propos des parents**

La première phase d'entretiens individuels avec des parents avait été construite afin de mieux cerner les éléments qu'il fallait creuser dans les focus groupes. Cette première phase a donné lieu à un rapport intermédiaire avec des interprétations de recherche, illustrées par des extraits.

Pour les focus groupes, nous avons prévu de travailler au départ d'une liste de phrases « traduisant » les éléments qui ressortaient de cette phase d' interviews.

Ces phrases sont classées ici sous les rubriques que nous avons définies pour rendre raison des interviews individuelles.

Elles expriment fidèlement les éléments qui étaient apportés par les parents interviewés individuellement. Bien entendu, il était proposé aux parents de discuter la phrase.

Nous disions par exemple : « des parents nous ont dit que... Etes-vous d'accord ou non ? »

Nous avons prévu plusieurs scénarii possibles pour parer à toutes éventualités (par ex, groupe trop nombreux nécessitant de scinder le groupe). Nous avons donc prévu une bandelette par phrase, à afficher ou à distribuer en sous-groupe le cas échéant.

Dans le résumé ci-dessous, nous ne reprenons que l'élément de sens dans sa forme affirmative, qui n'a pas été utilisée comme telle.

* **La question générale (à traiter en priorité selon le comité d'accompagnement de la recherche)**

Finalement, les devoirs, ça sert à quelque chose ? Les « pour », les « contre ».

• **Concernant les apports en matière de devoirs**

Les animateurs des EDD s'y connaissent.

Les animateurs ont une bonne méthode, je peux m'en inspirer à la maison.

Les devoirs c'est une bonne « météo », on peut voir si les enfants suivent à l'école.

Avec l'école des devoirs, les enfants sont plus motivés.

Les enfants sont bien encadrés en EDD, ça leur évite du retard scolaire.

Les animateurs connaissent mieux que nous les nouvelles méthodes dans certaines matières.

Les enfants ont besoin qu'on soit derrière eux pour les devoirs, et à la maison ce n'est pas possible.

• **Concernant les apports en matière de lutte contre la désaffiliation**

Je n'ai pas le temps de suivre convenablement les devoirs à la maison.

C'est difficile de suivre les devoirs en plus de tout le reste quand on élève seul(e) ses enfants.

Les EDD c'est mieux que la garderie au niveau de l'encadrement.

On est soulagés quand les devoirs sont faits, il y a moins de tensions à la maison.

A l'EDD, mes enfants rencontrent plein d'autres enfants et des personnes différentes qu'à l'école.

Il y a une bonne ambiance, une bonne dynamique, une bonne entraide à l'EDD.

• **Concernant les droits culturels**

Les enfants découvrent des activités diverses à l'EDD. Ça leur ouvre les horizons.

L'EDD offre une diversité d'activités à des prix abordables.

• **Concernant la connexion des institutions**

Il y a des contacts suivis entre l'EDD et l'école.

Cela fait du bien aux enfants de changer d'air et de ne pas rester confinés à l'école.

Le déroulement

L'organisation des focus groupes s'est avérée compliquée, en amont d'abord : difficulté de trouver un créneau horaire qui convienne à suffisamment de parents ; difficulté de trouver un local de réunion facilement accessible pour les parents non motorisés.

Des difficultés ont aussi surgi pendant les focus groupes eux-mêmes : des parents annoncés ne sont pas venus, d'autres se sont présentés sans confirmation ; certains sont arrivés plus tard ou ont dû partir avant la fin pour des

raisons organisationnelles, principalement pour aller chercher les enfants à l'école. La connaissance du Français était faible pour un certain nombre de personnes. La configuration des lieux de réunion n'était pas optimale pour ce type de réunion. Enfin, il a fallu interrompre la réunion de Bruxelles à cause des attentats.

Néanmoins, dans les trois focus groupes, toutes les thématiques prévues ont pu être abordées. Les phrases sélectionnées ont servi tour à tour à introduire le débat (« des parents ont dit que (bandelette)... qu'en pensez-vous?), ou au contraire à confirmer (plus qu'à infirmer, la plupart du temps) ce que des parents nous disaient en séance (« De fait, des parents nous ont dit que (bandelette)... »)

Les séances ont été enregistrées et retranscrites dans leur intégralité.

Un séminaire de recherche a été organisé le 14 avril, pour préparer une conduite pour les focus groupes professionnels au départ des constats cumulés des interviews et des focus groupes de parents.

Focus groupes avec les professionnels

Pour l'organisation des focus groupes de professionnels, sur la suggestion du comité d'accompagnement, nous sommes passés par les coordinations régionales : Madame Marissal pour Bruxelles, Monsieur Hutlet pour Namur-Luxembourg, Madame Debecq pour Mons. Nous avons fourni aux coordinateurs un memento pour situer la recherche et la demande et les invitations ont été gérées par eux.

Focus groupe Namur - 26 avril et 19 mai 2016

Il avait été convenu avec le coordinateur régional de réserver une date de réunion habituelle du groupe, étant donné le peu de disponibilités possibles sans gêner le travail prévu avant l'été, et ce d'autant que plusieurs personnes étaient nouvelles et que le groupe se connaissait donc peu. Une seconde rencontre a été négociée en séance pour creuser les thématiques avec les personnes qui le souhaitaient.

Le premier jour, 16 participants, représentant 13 services des provinces de Namur et de Luxembourg, en ce compris le coordinateur régional, étaient présents. Lors de la seconde séance, 6 personnes étaient présentes.

- ASBL ADAS, Aide aux Devoirs et Animations St-Servais (comprend une école de devoirs et une section de prévention) ;
- EDD des cracks en tout (en lien avec les restos du cœur de Namur) ;
- PCS de Namur ;
- EDD de Dinant ;
- Coordination école de devoirs Namur-Luxembourg ;
- EDD Plomcot à Namur ;
- EDD de Saint Jean de la Salle ;
- EDD et maison des jeunes de Saint-Servais – Bouillon de culture ;
- EDD de Bouillon – la Maison des enfants ;
- EDD Eskapi à Athus ;
- EDD germinal du PCS de la ville de Namur ;
- ASBL Coquelicot à Namur qui organise, entre autres, une école de devoirs ;
- EDD Entre deux chemins qui dépend d'une asbl d'économie sociale à Gedinne.

Focus groupe Bruxelles - 23 mai 2016

Une journée complète avait été programmée à Bruxelles. 18 personnes y ont assisté, représentant 14 EDD sur 9 communes. La coordinatrice régionale s'est abstenue de participer à la réunion, faisant partie du comité d'accompagnement de la recherche ; mais elle était disponible dans le bâtiment.

Maison de quartier Maritime, Molenbeek ;

- Ateliers populaire, Bruxelles-Ville ;
- Maison des jeunes Le 88, Bruxelles-Ville ;
- ASE (Association Sportive et Educative) Anneessens, Bruxelles-Ville ;
- Maison des Jeunes de Ganshoren ;
- Centre d'Entraide de Jette ;
- Comète Asbl Siloé, AMO, Bruxelles-Ville ;
- CréActions Schaerbeek ;
- Maison de Quartier Dries, Watermael-Boisfort ;

- Caria, Bruxelles-Ville ;
- Service jeunesse Ixelles ;
- PAJ asbl – EDD Stockel, Woluwé-Saint-Pierre ;
- Le Cairn, Forest ;
- EDD Partenariat Marconi, Forest.

Focus groupe Mons - 30 mai 2016

16 personnes étaient attendues, mais en raison de la grève de la SNCB annoncée la veille au soir et des embarras de circulation routière consécutifs, 11 personnes ont pu rejoindre le lieu de réunion, représentant 8 services différents et la coordination Hainaut.

- EDD du GEB (Guidance et Entraide Brainoise) de Braine-Le-Comte ;
- EDD de l'Eveil, dépendant du Courtil située à Leers Nord ;
- ASBL Garance, regroupant 14 EDD, couvrant 10 communes : Boussu, Colfontaine, Dour, Frameries, Hensies, Mons, Quaregnon, Quévy, Quiévrain et Saint-Ghislain ; l'asbl regroupe des EDD et des centres de vacances ;
- EDD En chocolat, dépendant de La Maison Ouvrière, Quaregnon, agréée en éducation permanente ;
- Studycar, Mouscron, créé par l'AMO Déclic ;
- Centre coordonné de l'enfance, Charleroi, Aiseau-Presle ;
- Coordination des EDD du Hainaut ;
- ASBL Reine Astrid ; EDD Mons-Nimy-Jemappes ;
- L'après-quatre heures, Ghlin.

■ CONDUITE POUR LES FOCUS GROUPES PROFESSIONNELS

Nous précisons ci-dessous la manière dont nous avons présenté et animé les focus groupes réunissant ces professionnels.

Rappel aux professionnels des objectifs de la recherche

Plusieurs volets de la question ont déjà été explorés par l'ONE.

- * En 2012, une recherche de l'OEJAJ/ULG sur la place des travaux à domicile a montré que les dispositions réglementaires étaient très diversement respectées sur le terrain. A la suite de cette recherche, la commission d'avis sur les écoles de devoirs de l'ONE a lancé un recueil de bonne pratiques auprès des professionnels.
- * En 2014, une autre recherche OEJAJ/ULB sur les représentations des enseignants à propos des devoirs a débouché sur la conception de modules de formation pour les futurs enseignants.
- * La présente recherche vise à obtenir le point de vue des parents et des enfants sur leur représentation des devoirs, la manière dont les devoirs se vivent à la maison, et les apports/attentes par rapports aux EDD.
(rappel de la manière dont on a procédé : films pour les enfants, interviews puis focus groupes pour les parents).

Les professionnels ont donc déjà été consultés dans une recherche antérieure (la première) ; le cahier des charges de la présente recherche ne prévoyait pas une nouvelle consultation des professionnels. Cependant, il nous paraissait essentiel de faire réagir les professionnels à notre interprétation actuelle de ce que les parents et enfants avaient pu exprimer. Nous espérons en effet que ces commentaires et réactions nous permettent d'approfondir nos interprétations des données.

Ce que nous attendons de cette rencontre :

- des éléments de contextualisation utiles pour mieux rendre compte en connaissance de cause des données recueillies auprès des publics ;
- des points d'attention éventuels à prendre en compte dans l'interprétation ;
- des recommandations.

■ MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

5 chapitres ont été identifiés au départ des interviews des parents ; RTA expose ce qu'il ressort de la phase précédente, puis organise les réactions, en déterminant le cas échéant avec les participants lesquels de ces 5 chapitres leur paraissent prioritaires.

Chapitre 1 : Que pensent les parents des devoirs

- * Les devoirs semblent utiles à la plupart des parents, pour autant que leur volume soit raisonnable ; il y a un apport pédagogique qui leur est reconnu (vérification de l'assimilation des matières, exercice).
- * Les devoirs sont cependant générateurs de beaucoup de stress, dans le chef des parents et dans celui des enfants, surtout lorsque les conditions de vie sont moins faciles (manque de place, famille nombreuse, manque de temps, enfant en difficulté, dyslexique, en enseignement spécialisé, etc.)
- * A discuter : est-il nécessaire de convoquer une distinction sociale dans le rapport au devoirs ? Est-il vrai que plus le niveau social des parents est difficile, plus la croyance en l'utilité des devoirs est vécue comme obligée (« il faut y croire ») ? Le devoir semble interprété par les parents (et selon eux, par l'enseignant) en termes d'épreuve éducative à laquelle ils doivent satisfaire :
 - Manque d'implication parentale : le devoir n'est pas fait ou n'est pas bon > c'est que les parents n'ont pas assumé > ce sont de mauvais parents.
 - Déficience au niveau de l'éducation (un problème d'instruction est requalifié en problème d'éducation) : le devoir n'est pas fait ou n'est pas bon > ces parents ne sont pas capables d'éduquer correctement leur enfant.

Les parents, à travers les devoirs, passent un examen éducatif.

Si on croit à la centralité des devoirs, il faut prendre en compte l'importance – centrale elle aussi, aux yeux des parents comme des enseignants – du suivi de ces devoirs, ce qui sort de la seule sphère de l'instruction (et aussi de la seule sphère professionnelle), dès lors que le devoir se fait à la maison.

Chapitre 2 : les apports des EDD en termes d'apprentissage

- * Les EDD arrivent à mobiliser les enfants, ce qui n'est pas d'office le cas en famille (parfois, c'est la guerre à la maison à cause des devoirs).
- * Le devoir étant un moyen de savoir où l'enfant en est, les EDD peuvent attirer l'attention sur une difficulté ou souligner une avancée : il y a un « effet météo ».
- * Les EDD sont une aide pour les parents qui ne connaissent pas les méthodes et qui expliquent « mal » à leurs enfants, même si le résultat est correct (avec risque d'embrouiller l'enfant).
- * Les EDD permettent une alternative aux pratiques scolaires au niveau des apprentissages :
 - au niveau du rythme (on s'y adapte aux besoins individuels) ;
 - la dimension corporelle est prise en compte, les enfants peuvent bouger, ne sont pas vissés à leur chaise ;
 - ils peuvent apprendre en jouant, jeu et apprentissage sont liés en EDD (ex. une

minuscule école de devoirs où une seule pièce est disponible, et où les deux activités se mènent, alors qu'à la maison, cela constituerait un problème).

- * Les attentes des enseignants sont décrites comme pas toujours comprises, au niveau des consignes (on ne comprend pas ce qu'il faut faire), ou au niveau de l'importance évaluative du devoir : devoir coté, pas coté ? Les points comptent-ils ? Les EDD peuvent-elles éclairer les parents sur ces éléments ?

Chapitre 3 : les apports des EDD au niveau social

Les EDD contribuent à la lutte contre la désaffiliation

- * Elle permettent d'éviter un effet de déclassement social (parent analphabète, incapable, bête, etc.)
« C'est terrible de ne pas pouvoir aider son enfant en primaire, qu'est-ce que ce sera après... ».
- * Elles assurent l'existence d'un réseau de soutien autour de chaque enfant.
- * Elles produisent un effet de soulagement pour les parents (y compris en termes de temps pour les obligations professionnelles, etc.).
- * Elles induisent une bonne dynamique de groupe, permettent de lutter contre l'isolement (tant pour les enfants que pour les parents), permettent de lutter contre la stigmatisation.
- * Elles permettent de rencontrer d'autres enfants d'autres écoles.

Questions :

- Quel type de travail en réseau pour les EDD ?
- En zone rurale, jusqu'où va la lutte contre la désaffiliation ? (ramassage)

Chapitre 4 : apports de l'EDD en termes de droits culturels

- * Les EDD constituent une occasion d'expérimentations culturelles (au sens large) de qualité. Dans le registre du plaisir, mais aussi de la réflexivité.
- * Coût abordable de ces activités de qualité.

Chapitre 5 : connexion des institutions

Les relations des parents avec les enseignants sont assez variables ; en général les relations sont faciles ou plus soutenues avec les animateurs de l'EDD.

Beaucoup estiment qu'il est préférable que l'EDD soit en dehors de l'école, pour produire une coupure entre le temps scolaire et le temps extra-scolaire. Mais des connexions seraient utiles.

- * La connexion pourrait se figurer comme un triangle parents/enseignants/animateurs EDD. Pour certains parents, cette triangulation devrait être active. On en attend la clarification de certains éléments.
- * La transition entre le premier cycle (sans devoirs, ou très peu – ce qui est lié à la réglementation) et le second cycle est vécue comme très difficile : brusquement, les enfants ont des devoirs tous les jours, et ne sont pas habitués à gérer. Les parents se sentent démunis et ne comprennent pas la logique.
- * L'utilité finale du devoir n'est pas claire. Ne pas faire tout son devoir, c'est un problème pour qui ? Le sens de l'épreuve n'est pas compris.

Epreuve (au sens de Boltanski) : les exigences et procédures que s'efforcent de suivre les agents d'une institution (ici, l'institution scolaire) pour dire ce qu'il en est de la réalité (réussite ou échec par exemple). Quels sont les formats d'épreuve ?

- * Les EDD peuvent-elles faire partie du triangle où on aborderait ces éléments ? Peuvent-elles être

des éléments mobilisateurs pour d'autres professionnels ? (par ex., les logopèdes, dont l'utilité est manifeste pour les parents, mais qui ne sont pas toujours accessibles).

- * En cas de triangulation, quels pourraient être les intermédiaires ? (ce qui fait exister un des partenaires chez l'autre et inversement). Quels sont, en tout état de cause, ceux qui sont utilisés ?

Nous allons maintenant voir quels types de résultats ont pu être produits par ce processus où les différentes étapes que nous avons imaginées ont pu s'appuyer l'une sur l'autre et s'approfondir progressivement.

CHAPITRE 2

LES ÉLÉMENTS DE CONTENUS APPORTÉS PAR LES ENFANTS

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, nous avons parié sur des animations créatives pour mettre les enfants en position de réelle élaboration. Nous pensions en effet qu'une interview classique risquait trop de conduire les enfants à tenir un discours convenu, en les conduisant à essayer d'anticiper ce que l'adulte était supposé désirer entendre.

Les contraintes de la création (en l'occurrence des réalisations vidéo) nous paraissaient facilitatrices d'un recul réflexif.

Les éléments de contenu que nous résumons ici constituent une verbalisation, par essence un peu réductrice, de ces réalisations réflexives.

■ LES RÉSULTATS

Au-delà des réalisations vidéo proprement dites, nous pouvons résumer ainsi les éléments de fond qui structurent le point de vue des enfants.

En ce qui concerne les devoirs en tant que tels, on peut constater une réelle ambivalence de la part des enfants, le registre allant de « *J'adore les devoirs* » à « *Je déteste, je voudrais brûler mes devoirs* ». Cette ambivalence est prégnante au sein des différents groupes, mais parfois également chez un même enfant : « *C'est double face, si je fais bien mes devoirs, j'aime bien, si j'en ai trop, je n'aime pas* », « *Parfois j'aime, parfois, j'aime pas* ».

Les devoirs sont perçus comme positifs lorsqu'ils peuvent être réalisés par l'enfant sans aide extérieure (« *Quand c'est facile* ») ; lorsqu'ils sont sources de reconnaissance, de considération (« *Je suis fier de moi quand j'ai fini mes devoirs* », « *Je suis contente quand j'ai dix sur dix* ») ; ils sont également davantage appréciés quand la matière intéresse, quand l'enseignant est apprécié ou que le travail demandé est de l'ordre de la créativité.

Les enfants ont également intégré la notion des devoirs comme une obligation (« *Pour moi les devoirs c'est très important car dans ma tête « devoir » ça signifie obliger à quelque chose* ») ; un travail qui leur permet d'évoluer (« *Je fais mieux mes exercices en classe* », « *Ça apprend à apprendre* ») ; et un sésame pour l'avenir (« *Ce qui est important dans la vie c'est de bien travailler pour avoir un bon métier* »). Ils ne voient pas d'alternative à la logique du travail à domicile pour soutenir leurs apprentissages.

Les lieux dédiés aux devoirs au domicile sont également évoqués. Les enfants témoignent de la diversité des espaces (in)disponibles à la maison pour faire les devoirs. Certains n'ont pas de bureau et font leurs devoirs sur leur lit, d'autres travaillent dans le salon ou la cuisine (« *... parce que c'est chauffé* », « *Je n'aime pas être tout seul et ma maman est là quand je fais mes devoirs* »). Enfin d'autres travaillent sur un bureau personnel, dans leur chambre. Ces bureaux semblent toutefois davantage liés au jeu pour les enfants. Les bruits dans les pièces collectives rendent parfois la concentration difficile (« *Avec mes cousins à la maison, il y a trop de bruit pour travailler* »).

Le côté négatif des devoirs est avancé lorsque ceux-ci dépassent les compétences acquises de l'enfant (« *C'est trop difficile, je ne comprends rien* », « *Je me sens épuisée et super nerveuse !* »), ce qui peut être d'autant plus douloureux si on ne trouve pas l'aide adéquate (« *A la maison, maman ne sait pas m'aider* », « *Ma grande sœur a beaucoup de devoirs aussi, elle ne sait pas toujours m'expliquer* », « *Mon papa il est occupé* »).

Les devoirs sont alors mis en lien avec le stress de ne pas répondre aux attentes de l'école (« *Qu'est-ce que je vais dire à Madame ?* »), avec la notion de punition (« *Si j'ai 0/10 alors je vais au coin* »), et parfois une dévalorisation de ses capacités (« *C'est trop difficile, je n'y arriverai pas* »).

Autre côté négatif : les enfants mettent en avant la durée des devoirs comme élément déterminant. Plus c'est long,

plus c'est vécu comme difficile même si l'exercice demandé est maîtrisé. Notons que les enfants éprouvent de grandes difficultés à évaluer le temps nécessaire pour les devoirs ou le temps qu'ils jugeraient souhaitable d'y consacrer.

Pour ce qui est de l'école des devoirs, on observe les points saillants suivants (on verra qu'ils recourent de près ceux qui sont évoqués par les parents).

L'école des devoirs est vue comme un élément important, voire indispensable, d'accompagnement et de soutien face aux devoirs et à la scolarité en général : l'importance de l'encadrement, de l'ambiance, de l'infrastructure, etc. sont autant de points relevés par les enfants.

- « *On est plus calme, on peut se concentrer* » ;
- « *Quand on n'y arrive pas, on peut poser des questions et les animateurs nous expliquent* » ;
- « *On est moins stressé parce que le professeur n'est pas là* » ;
- « *Quand on n'a pas de devoirs on peut prendre des exercices dans les fardes* ».
- « *Il y a des ordinateurs pour faire des recherches* » ;
- « *Comme ça, je ne suis pas seule pendant deux heures à la maison* ».

De même, on peut constater que l'EDD est vue par les enfants comme un élément de réseau socio-familial, tant par la possibilité de nouer des relations avec des adultes et d'autres enfants que par la qualité de ces relations :

- « *A l'école de devoirs, je me suis fait plein d'amies comme Alizée ma meilleure amie* » ;
- « *Les madames c'est comme nos amies car la première fois que je suis venue ici j'ai dit « Madame ». Et on m'a dit « Non, tu ne dis pas madame ; on n'est pas à l'école, tu m'appelles par mon prénom ». Et là tout d'un coup je me suis senti très bien.* » ;
- « *Et bien quand je suis venue, je me suis présentée, et ils m'ont bien accueillie, et je suis très contente que ma maman m'a inscrite.* » ;
- « *Ici c'est plus cool parce qu'on est entre amis, et ça va plus vite parce qu'on s'aide* » ;
- « *On est gentil avec les nouveaux, il y a de la solidarité* ».

Les dynamiques de groupe sont toujours pointées comme positives par les enfants (accueil, solidarité, création de nouvelles amitiés).

Les enfants mettent également en avant l'importance de réaliser d'autres activités que les devoirs. Celles-ci leur permettant des expériences diverses : excursions ou séjour « *On a été à la mer en train et en métro* », « *On va se promener dans les bois* », « *On a fait un séjour au château* » ; ateliers créatifs/sportifs/d'expression expérimentant différents types de support (« *On fait de la poterie, de la musique, de la pyrogravure* », « *On a créé un journal, une émission TV* », « *on fait de l'informatique* », « *On joue au foot, on fait de la danse* », ...).

Mais ils ont aussi conscience que ces différentes activités ouvrent sur d'autres perspectives, d'autres apprentissages (« *L'EDD ça consiste à nous aider, à nous faire plaisir. Par exemple mercredi on a des ateliers. Par exemple l'atelier poterie, l'atelier pyrogravure, l'atelier, etc. Et moi je suis dans l'atelier des pyrogravures, et avec ça on apprend des choses* », « *on a des responsabilités, moi j'aime bien être responsable de la bibliothèque* », « *les activités ça nous apprend aussi des choses* »).

Des enfants mettent en avant ces activités comme étant le motif réel de leur présence. Des enfants qui n'éprouvent pas de difficulté à faire leurs devoirs expliquent qu'ils préfèrent faire leurs devoirs à la maison mais que les activités leur sont peu accessibles dans la vie quotidienne de leur famille. Les activités proposés par les écoles de devoir nourriraient de la sorte l'hétérogénéité du groupe, qui est vécue positivement.

La question de l'EDD comme faisant partie d'un dispositif plus large est quelque chose qui fait écho aussi chez les enfants : « *Avec l'EDD et l'AMO on peut aussi partir en week-end, et quand on sera plus grands, on aura d'autres activités* » ; « *Ma maman elle vient aussi ici, parce qu'elle apprend le Français* ».

La transversalité de certaines institutions permet ainsi d'être un repère pour différents domaines de la vie de l'enfant et de la famille.

CHAPITRE 3

LES ÉLÉMENTS DE CONTENUS PRODUITS PAR LES PARENTS

■ INTRODUCTION

L'exposé de la méthode adoptée que nous avons réalisé dans le chapitre liminaire pointe clairement vers trois enjeux :

- * recueillir une analyse du vécu des devoirs, des attentes par rapport aux EDD sans imposer une pré-qualification qui eût été la nôtre ;
- * permettre aux parents de ne pas se sentir inscrits dans un cercle de justification si ce n'est de culpabilisation ;
- * en procédant en groupe à des analyses comparées, donner l'occasion aux personnes mobilisées de prendre distance par rapport au quotidien et aux particularités de chaque situation pour pouvoir « monter en généralité » et tenter de construire « l'espace des points de vue » qui pourrait caractériser le groupe « parents dont les enfants fréquentent l'école des devoirs ».

L'examen participatif de questions qui touchent au vécu scolaire peut raviver une expérience forte (et parfois violente) chez chacun ; il faut donc éviter autant que faire se peut que les questions débattues ne soient perçues qu'au travers du prisme des sédiments de cette expérience. Au fond, on **discute toujours de l'école avec l'école qui est en nous** (ce qui vaut évidemment aussi pour les professionnels).

P. Bourdieu a par exemple bien montré que ceux que l'école avait libérés n'avaient que trop tendance à penser que l'école était par essence libératrice (ce qui les conduit souvent à défendre l'école conservatrice). Symétriquement, Bourdieu a pu dénoncer « l'idéologie anti-scolaire » de toute une série d'intervenants du champ culturel (souvent construite à partir de leurs propres démêlés avec l'institution scolaire, qu'ils ont aussi tendance à généraliser).

C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à deux types de recueil (interviews individuelles pour satisfaire au premier enjeu) et focus groupes appuyés sur les témoignages des enfants (pour tenter de rencontrer les deux suivants).

Par contre, il nous a paru pertinent de rendre raison de ces analyses en voyant quel ensemble les expériences et positions des uns et des autres pouvaient dessiner.

Nous avons choisi d'essayer d'insister sur les argumentaires et leurs interprétations possibles en réduisant les illustrations issues des interviews ou des focus groupes aux exemples les plus significatifs.

Enfin, la manière dont nous allons rendre raison des résultats nécessite cette précaution : pour des raisons de rédaction, nous ne rappellerons pas systématiquement que nous relatons **le point de vue des parents dont les enfants fréquentent les EDD** ; mais c'est en regard de ce point de vue que nos propositions doivent être lues. En d'autres termes, nous ne parlerons jamais des devoirs en tant que tels, ou de l'école en tant que telle, d'une manière générale et abstraite.

Il s'agira bien en l'occurrence des devoirs tels qu'ils sont vécus par les parents dont les enfants fréquentent les écoles de devoirs.

Les parents que nous avons rencontrés individuellement et collectivement sont tous soumis à des difficultés économiques, sociales (comme l'éclatement de la cellule familiale, l'isolement) ou culturelles (par exemple la méconnaissance du français, la méconnaissance des codes scolaires, etc.). Très souvent ces difficultés se cumulent. Cette caractéristique explique une partie des éléments que nous mettrons en avant.

Première partie

Le devoir : sens et valeurs

■ UNE ACCEPTATION

L'existence et le bien-fondé des devoirs ne sont pas fondamentalement remis en cause par les parents, d'autant qu'ils représentent une sorte de familiarité avec leur propre expérience : « *Il faut rester réalistes, ça a été nous autres aussi* ».

Les parents ont pleinement conscience de l'importance de ce que Bourdieu a parfois appelé le capital scolaire. « *C'est leur avenir* », dira même une maman. Cette autre confirme : « *C'est important. S'ils ne réussissent pas dans la vie, s'ils ne réussissent pas à l'école, ils n'y arriveront jamais. Ils n'auront jamais un métier plus tard.* » Et les devoirs constituent pour elle la clé de la réussite.

Les exigences du monde du travail sont parfois prises en compte de manière précise. Les recherches récentes montrent par exemple que le travail mobilise de plus en plus toute la subjectivité des travailleurs : il faut « s'engager », « y croire », « tout donner », etc.

De ce point de vue, le devoir peut être perçu comme un apprentissage de la capacité à s'appliquer et s'impliquer. Cette maman perçoit les devoirs dans ce registre :

“ —*S'il n'y a pas de devoir, l'enfant ne travaille pas. Moi, j'ai demandé à l'école : « pourquoi ils ont beaucoup de devoirs ? » et l'institutrice m'a expliqué. Comme ça, il répète 1 fois, puis 2 fois, et c'est comme ça qu'il comprend. Quand il ne fait pas de devoir, il fait quoi ? Il regarde la télé. Quand il y a un petit problème, moi j'ai demandé pour mon fils, elle m'a dit : « C'est pas obligé ». Elle a donné plusieurs questions à la classe, mais il ne comprend pas, elle lui a donné un devoir. Comme ça, la prochaine fois, il comprend.*

La logique concurrentielle qui sévit dans le marché du travail peut même être rapatriée sur la question des devoirs, impliquant de la part des parents des dépenses vécues comme des investissements obligés :

“ —*Et bien oui, j'essaye qu'il fasse tout le mieux du mieux qu'il peut dans tout, dans tout, comme ça au moins il aura un avantage en arrivant plus loin dans la vie. Il ne pourra pas dire que je n'ai pas mis tout ce qu'il fallait derrière, il ne pourra pas m'en vouloir pour ce point. Mais ça me coûte, je crois trente euros pour longtemps, mais voilà.*

Nous ne sommes pas loin dans ce contexte de ce qu'Alain Touraine a appelé « l'école du devoir », qui tend à réduire « l'individu aux fonctions sociales qu'il doit assumer »³. Le sociologue s'est attaché à décrire les principes de cette « éducation classique ». Il décrit le premier comme suit :

« Le premier [principe] était la volonté de libérer l'enfant (ou le nouveau venu dans la société) de ses particularismes et de l'élever, grâce à son propre travail et aux disciplines formatrices qui lui étaient imposées, jusqu'au monde supérieur de la raison et de la connaissance, de la maîtrise des moyens de raisonnement et d'expression. »⁴

Et les expressions de « faire ses devoirs » ou « étudier une discipline » lui paraissent révélatrices de ce principe d'éducation classique.

Mais on aurait tort de croire que les parents sont exclusivement et massivement inscrits dans cette conception. Ils

3 A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble, Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 326.

4 *Idem*, p. 327.

se révèlent aussi très sensibles aux principes de ce qu'Alain Touraine appelle « l'école du sujet » et qui s'oppose en tous points à la conception classique de l'éducation.

L'école du Sujet a pour visée principale d'**aider chacun à défendre sa liberté** personnelle (la liberté de se créer une existence). Ceci impose qu'on ne considère pas l'élève comme une « tabula rasa » ou une cire molle, mais que l'on admette qu'il dispose de ressources et qu'il est fondé à exprimer des demandes. L'école du Sujet doit aussi promouvoir la mixité sociale et culturelle notamment. Elle doit enfin se soucier de construire les conditions d'une égalité effective.

Ces thèmes se traduisent dans des termes comme reconnaissance de la singularité, promotion de la participation, défense de la liberté.

Nous allons voir qu'ils sont très présents dans les analyses des parents, même si, malheureusement, ce peut être en creux et que les devoirs apparaissent dans certains cas comme un révélateur de problèmes.

Le sens des devoirs, le poids qu'ils représentent (en stress chez les enfants, en contrainte pour toute la famille), leur utilité même ne font pas évidence.

■ LES DEVOIRS COMME ÉPREUVE DE VALORISATION FONDÉE EN JUSTICE ?

Parler de « capital scolaire », de « réussite plus tard », c'est reconnaître le rôle institutionnel de l'école.

Pour Luc Boltanski, les sociétés se déchireraient dans des disputes sans fin s'il n'y avait des institutions pour se placer au-dessus de la mêlée des passions et des intérêts en assumant la responsabilité de « dire la réalité ». Par exemple de statuer sur une réussite ou un échec.

Il est d'ailleurs significatif que Boltanski prenne l'exemple d'un jury d'examen pour illustrer ce qu'est selon lui une institution.

En suivant ce point de vue, nous dirons que l'institution scolaire prend des décisions de valorisation qui ont une importance majeure sur la trajectoire de l'enfant ; elle accorde ou non un titre scolaire, qui constitue un capital, surtout dans une société où le travail manuel tend à être remplacé par un travail de traitement de l'information.

Comme toute décision institutionnelle, la décision de l'institution scolaire d'accorder ou non le titre repose sur des épreuves qui permettent de la prendre « en justice ».

La question centrale est alors : les devoirs (et la réussite du travail qu'ils représentent) font-ils partie de ces épreuves de manière justifiée et adéquate ? Dans une « école du devoir » au sens strict, la réponse serait sans nul doute positive.

Ce n'est pourtant pas le cas ici : les intérêts que les parents interrogés peuvent trouver aux devoirs à domicile se situent plutôt dans deux dimensions différentes, au travers desquelles on ne peut que percevoir l'écho des principes d'une école du Sujet.

Les parents interrogés peuvent trouver deux intérêts à l'existence des devoirs.

Pour les parents, le devoir pourrait ouvrir à une individualisation effective de l'apprentissage : l'enfant pourrait par lui-même et pour lui-même poursuivre le travail de compréhension. Dans ce cas, le devoir ne devrait pas produire de stress excessif et devrait servir à renforcer la considération que l'enfant a de lui-même en se découvrant « capable de... ».

Mais les témoignages indiquent que ce n'est pas vraiment le cas.

“ — *Parce que la classe et le prof... je ne sais pas combien il y a d'enfants, il ne répète pas tout le temps, une fois, le prof, il raconte une fois, tu comprends, tu ne comprends pas. Voilà. Les enfants, ils comprennent pas. Surtout, les enfants, ils ne savaient pas leur français bien. Il entend pas bien, c'est cela le problème.*

— *Par contre, ce qui est négatif dans le devoir, c'est qu'on ne sait pas travailler parce que chaque*

enfant a son intelligence et ses difficultés. On généralise pour tous les enfants alors qu'il y a des enfants qui savent vite la réponse et d'autres qui savent mais qui ont besoin de plus de temps
 — *Surtout quand il a un contrôle, il n'a que 20 ou 30 minutes, alors ça le stresse, même s'il comprend, il ne le fait pas bien. Il va réfléchir un peu aux questions et ça ne va plus.*
 — *Elle ne voulait pas faire son devoir. Elle pleurait tous les matins pour ne pas aller à l'école. En rentrant de l'école, elle est triste. Et après, elle a été frappée par leur prof. Elle avait plein de soucis à l'école. Elle n'a pas osée tout nous dire. Elle a caché, mais elle a fait que pleurer et malade toute l'année. Et quand on a changé de prof, cela allait vraiment bien. Il n'y avait plus de problème. (Rires) Il faut toujours aller voir ce qu'il se passe.*

En deuxième lieu, le devoir pourrait être le vecteur d'une participation parentale : le devoir pourrait constituer une « météo » pour les parents à propos de la scolarité de leur enfant ; s'il arrive à suivre, s'il y arrive « tout seul », etc. Les parents demandent alors que le devoir puisse jouer un rôle de météo interprétable de façon autonome par eux ; dans ce cas, il est inutile d'administrer des « tartines », comme le dit cette grand-mère qui s'occupe régulièrement de son petit-fils :

“ — *Mais moi, je ne suis déjà pas pour les devoirs. Il faut dire aussi qu'on s'en occupe, on lit d'autres livres, il est abonné, mon mari lui lit des livres... On a la possibilité. Mais je ne suis pas tellement pour les devoirs. Ceci dit, c'est des essais pour avoir une révision pour que, quand même, on sache où ils en sont. Qu'on puisse avoir un regard sur ce qu'il font, où ils en sont, comment ils se débrouillent, mais pas des « tartines ».*

Chloé renforce ce point de vue :

“ — *Voilà, ici ils ont un petit devoir je ne vais pas dire tous les jours, maintenant ça dépend, il y a des semaines ils en ont. Mais je trouve que c'est bien parce qu'on voit aussi où l'enfant en est. Parce que quand il voit tout, tout le temps à l'école, et bien on ne sait pas s'il a vraiment compris la matière. Maintenant quand ils ont, par exemple ici le petit il commence avec les calculs écrits, et bien il les fait à la maison, il en fait cinq, six, mais au moins on sait voir s'il est capable de les faire tout seul. Donc moi je trouve que les devoirs c'est quand même bien de temps en temps. Maintenant pas trois feuilles à faire par jour, mais un petit devoir tous les jours.*

Nora attend également du devoir un effet de réassurance :

“ — *On peut dire que le devoir que le professeur donne, c'est pour tester l'enfant. Pour moi, c'est pour tester si elle a bien compris ou non. C'est pour ça que le prof demande : « Est-ce que tu as fait ton devoir ? ». Si elle n'a pas de devoir, le prof ne peut pas savoir. C'est un moyen de tester si l'enfant a bien compris. Quand je vois qu'elle le fait toute seule, alors je sais qu'elle a compris. Ça me rassure. Je peux voir si elle a des difficultés et les cibler ». Lorsque l'école ne donne pas de devoirs, Nora va en chercher sur Internet : « J'essaie de faire le prof. Et ma fille me dit « non, tu n'es pas prof maman ». (Rires)*

Il faut aussi que le devoir ne joue pas un autre rôle que celui d'indicateur ; celui-ci doit alors valoir aussi pour l'enseignant, à propos de l'efficacité de son cours.

“ — *Moi, je pense que le devoir devrait pouvoir donner déjà beaucoup d'informations à l'enseignant sur ce qui se passe. Comment l'enfant... ? Sur l'état d'avancement de l'enfant ? Peut-être ses difficultés, ou au contraire peut-être déjà on devrait en tout cas... en fait, c'est un outil, le devoir. Un outil de travail pour l'enfant, mais aussi pour l'enseignant. Pour effectivement..., on devrait beaucoup plus le mettre en question.*

Encore faut-il que le travail fourni par les enfants ne soit pas faussé pour réellement servir d'indicateur. Lors d'un focus groupe de parents, une animatrice d'EDD souligne la demande suivante :

“ — *Parfois certains parents nous disent : « moi, j'aimerais bien que l'enfant termine son devoir. » Et parfois nous, en école de devoirs, on est un petit peu dans une demande des parents que le devoir doit*

être terminé, sinon il y a un problème avec nous. Mais nous on sait que l'instituteur va voir si l'enfant a bien compris la matière. Ou s'il n'a pas compris. Parfois quand le devoir est terminé... c'est important qu'il ne soit pas terminé parce que... parce que l'instituteur doit alors peut-être réexpliquer la matière. (...) Je pense que, parfois, quand il y a une attente des parents pour que le devoir soit absolument terminé à l'école de devoirs, parfois, c'est une difficulté que l'on a d'expliquer que si le devoir n'est pas terminé, c'est peut-être que l'enseignant devra réexpliquer la matière.

— Une maman : Mais on continue à la maison, en fait. Je ne sais pas si c'est une bonne chose alors ?

Le devoir, s'il était vu comme un indicateur favorisant la participation parentale, ne devrait dès lors jamais porter sur une matière non vue ; ces mamans constatent que c'est pourtant le cas et expriment leur désarroi dans ce cas de figure :

“ — Nous, on a parfois l'impression que la matière du devoir est parfois nouvelle. On a parfois l'impression que cette matière est nouvelle pour certains enfants. Je ne sais pas. On dirait qu'il découvre là quelque chose qu'il n'a pas encore, une matière qu'il n'a pas encore... ”

— Moi, je pense que cela arrive que les instituteurs donnent des devoirs dont la matière n'a pas encore été vue. C'est une première fois... ”

— Vous avez aussi... cette impression-là ? Parce que : « vous avez travaillé [cela à l'école] ? » « non, on n'a pas travaillé. On nous a donné cela ». Je ne comprends pas, on donne les devoirs avant même d'avoir vu la matière ? Pas tout le temps.

— Pas tout le temps. J'ai vu aussi.

— Et alors, c'est là qu'on est perdues, qu'on n'a pas de repères. C'est dans ces cas-là que je suis un peu perdue et que je n'arrive pas à aider... ”

En résumé, on peut dire que le devoir ne peut, dans son rôle de « météo », devenir une hirondelle qui fait le mauvais temps. En termes moins imagés, il ne peut passer brutalement du statut d'indicateur à un statut d'épreuve de valorisation.

Nadia s'exprime à la fois comme maman et comme animatrice dans une EDD :

“ — Oui, ça a son côté utile, maintenant si la matière n'a pas bien été assimilée à l'école ou qu'il y a des difficultés de compréhension, le refaire à la maison ou à l'école de devoirs et ne pas avoir compris ce qu'il fallait faire est une source de stress pour les enfants. Donc le devoir pour s'exercer : oui, si la matière a été comprise au préalable, et pas un devoir sur une matière qui n'a pas été correctement assimilée. Pour les enfants, c'est une source de stress. Ok on est là pour les aider, oui, mais on n'a pas le rôle d'instituteur. Les aider, clairement oui, mais réexpliquer toute une matière prend énormément de temps et on ne l'a pas. ”

■ UNE ÉPREUVE QUI NE DIT PAS SON NOM ET QUI DÉBORDE

Le devoir est cependant vu aussi comme une épreuve pour les parents. Leur « valorisation » comme « bons parents », voire comme « parents légitimes » en dépend.

A l'intérieur de la famille, la conduite du devoir est une épreuve pour l'autorité des parents concernés par la recherche ; cette épreuve est difficile à réussir : bien des parents ne savent pas « *pas comment faire passer le message intelligemment.* »

“ — Quand il y a un devoir, les parents font un peu la dictature, l'autorité. On ne sait pas comment faire passer le message intelligemment, en faisant le travail mais d'une manière un peu souple.

— Tu es obligé, c'est d'abord les devoirs.

— Voilà c'est ça : « Tu va faire les devoirs ». L'enfant entend déjà le mot devoir... ”

— D'abord tu manges un peu puis tu as les devoirs.

— Ils disent : « laissez moi un peu le temps ». ”

“ — En tout cas, moi, j’ai 4 enfants, qui sont grands maintenant, mais c’était la guerre tous les jours à la maison. Tous les jours, tous les jours. Alors, on n’a pas finalement une bonne relation avec son enfant parce qu’on doit être là en permanence et, moi ils n’avançaient pas parce qu’ils n’aimaient vraiment vraiment pas. Donc il fallait être derrière eux tout le temps et c’était... pas dans l’agressivité mais, à un moment donné, on commence à perdre patience, et du coup, la relation est cassée.

Une autre maman explique qu’elle a mis sa fille en EDD pour deux raisons.

“ — La première, c’est que je n’ai pas trop le temps de m’occuper d’elle parce que il y a deux autres à la maison. Et donc on ne lui accorde pas le temps qui doit être consacré pour ses devoirs à cause des deux autres justement, la première raison, c’est cela, et la deuxième, c’est que on s’entend bien pour tout, sauf pour les devoirs. Le contact ne passe pas. On finit par toujours se disputer et puis (rire)... Cela ne passe pas. Je n’arrive pas à lui expliquer. Ou bien c’est elle qui ne comprend pas avec ma méthode à moi. Je ne sais pas. En tout cas le courant ne passe pas.

Par rapport à l’école et pour elle, le devoir peut devenir un indicateur flou de l’implication des parents eux-mêmes dans le suivi de leur enfant ; une chaîne interprétative leur paraît ainsi construite : devoir pas ou mal fait = enfant non suivi = parents démissionnaires. Le devoir n’est plus une épreuve scolaire, il est une épreuve éducative indirecte portant sur les parents – une manière d’épreuve dont le jury est toutefois inconnu.

Nora le ressent clairement :

“ — Moi, ce qui me dérange le plus, c’est des parents qui sont accusés, parce que moi, j’essaye de faire mon effort, de travailler avec elle, mais je ne vois pas en fait le fruit de mon travail. Voilà, je trouve pas à qui je parle.

■ LES IMPACTS SOCIAUX D’UNE ÉPREUVE QUI DÉBORDE

On peut rendre raison des difficultés vécues par les parents et les enfants à propos de l’exécution des devoirs à domicile en convoquant d’abord un modèle interprétatif permettant de pointer les effets sociaux de cette « épreuve qui déborde ».

Il ne s’agit pas d’affirmer ici que les devoirs sont d’office et par essence vécus de la sorte, mais d’attirer l’attention sur des effets possibles, qui ne relèvent pas, malheureusement, de la fiction.

L’image du devoir comme « épreuve à sous-munitions » nous paraît parlante pour situer les registres mis en avant par les parents en la matière.

L’exécution de devoirs à domicile défavorise clairement les familles soumises à un **processus de désaffiliation** ; leur exécution peut même constituer un facteur aggravant de ce type de processus : la pression qu’ils mettent, l’énergie et le temps qu’ils accaparent n’est pas d’office disponible ou se prend au détriment de nécessités.

On doit à Robert Castel d’avoir mis en lumière que la situation sociale des personnes était déterminée par des processus (susceptibles de s’aggraver, de se dégrader, mais aussi de s’inverser) qu’on peut décrire en termes de **ressources** (les personnes disposent d’un travail stable et correctement rémunéré, d’un travail précaire, à temps partiel, d’une assurance activée en cas de perte d’emploi, de revenu de remplacement suffisant ou non, ou ont tout perdu) et de **liens** (pouvoir disposer d’un réseau socio-familial étendu, d’un réseau faible, d’une absence de réseau, être isolé voire stigmatisé).

Les situations que Castel qualifie d’« en voie de désaffiliation » procèdent pour lui d’un cumul de scores négatifs sur les deux axes (des ressources – intégration ; des liens – insertion).

Nous avons pu montrer en outre qu’un processus négatif à l’œuvre dans un des axes pouvait produire l’affaiblissement d’un autre.

Dans une recherche que nous venons de terminer, nous avons par exemple rencontré la situation d’une mère dont un des enfants, sur-doué, est renvoyé de la garderie, ce qui la conduit à devoir... abandonner son travail et la

précipite dans une spirale négative⁵.

Les parents interrogés en parlent en termes de risques qui se sont éloignés d'eux grâce à l'existence des EDD.

Il n'est ainsi pas excessif de dire que celles-ci constituent **un élément de réseau socio-familial** pour de nombreuses familles (souvent monoparentales, cette forme étant en augmentation) ; elles leur apportent un réel soutien socio-éducatif : nous sommes dans l'axe du soutien à l'insertion défini par Robert Castel.

Véronique, maman célibataire de 5 enfants, qui a souvent dû, selon sa propre expression, « sortir les rames » pour s'occuper des devoirs, a trouvé un soutien salubre dans une EDD ; elle l'a également recommandée à une amie :

“ — *Mon amie a une grave maladie, donc, elle a un fils assez spitant, donc je lui ai dit que, ben, pour se « décharger » un peu de son fils, qui est très... qu'il y avait ce service-là et que ça l'aiderait à faire, de un, les devoirs, et peut-être canaliser aussi l'énergie qu'il a à revendre. Et du coup, elle a pris contact avec eux et ça lui fait du bien parce que, ben voilà, son fils est encadré par rapport à l'école et par rapport aux devoirs, où elle, elle n'a pas spécialement de difficultés avec ça, et quand il rentre, ben oui, il est fatigué, donc elle, ça lui permet de se reposer aussi sur {l'EDD}.*

Pour cette maman divorcée, avec trois enfants, et qui cherchait à se réinsérer sur le marché de l'emploi, l'existence de l'EDD a été un élément majeur dans la réalisation de son projet.

“ — *Donc c'est là que moi j'avais le problème, parce que j'avais repris une formation assistante pharmacie et j'étais tous les jours... Et quand j'étais en stage le mercredi après-midi je n'avais pas de solution, donc c'est là que j'ai trouvé {l'EDD}, et la première année on ne me les prenait que le mercredi après-midi. Et puis après l'année d'après comme ils allaient le mercredi j'ai été prioritaire. Donc là j'ai eu, on va dire, tous les jours. Et depuis ils y vont. Ici, l'année passé, j'ai travaillé, cette année je travaille et ils y vont tous les jours. Je veux dire, entre guillemets, « ça m'arrange mieux » parce que je sais que là les devoirs sont faits. Que à l'école et bien voilà, c'est garderie et on n'assure pas vraiment les devoirs, vraiment.*

C'est un parfait exemple de co-production des axes : un soutien sur l'axe de l'insertion a permis une « remontée » sur l'axe de l'intégration.

Pour Martine et Arthur, qui travaillent tous les deux, l'organisation est complexe avec leurs trois enfants, et chaque jour est différent. Les enfants font très rarement les devoirs à la maison, « *parce que, comme on travaille, je ne rentre pas tôt. Donc soit qu'ils les font à l'école quand ils sont à l'étude ou ils viennent ici {à l'EDD} les faire. À l'étude, parce que c'est le grand frère qui les reprend à l'école ; comme lui termine son école il va les rechercher. Et donc ça dépend des jours de la semaine ; ils resteront à leur école faire à l'étude, et deux fois par semaine ils viennent ici {à l'EDD}. C'est deux ou trois fois par semaine qu'ils viennent.* »

Pour Simone, ce que l'EDD lui permet, c'est d'éviter les scènes : « *oui, car ma fille ne comprend rien, même si je crie, elle ne comprendra quand même pas. Voilà ce qui m'énerve, cela prend beaucoup de temps. Et qu'elle comprend rien.* »

Loin de se limiter à une aide pédagogique, les EDD, selon les parents interrogés, diminuent le poids des devoirs sur le vécu familial (poids qui peut être élevé) : les difficultés rencontrées sur l'axe des ressources sont énormes et le poids des devoirs pourrait se révéler de nature à empoisonner le vécu familial (manque de patience, de capacité, de temps) et à reporter les contraintes qu'il représente sur la relation parent/enfants (dans le langage de Castel : dégradation sur l'axe de l'insertion). Bien des parents s'expriment en termes de **soulagement**, mais il ne s'agit évidemment pas d'un soulagement de nature seulement didactique...

5 Cf. « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle », Recherche participative menée avec des familles soumises à la pauvreté ou à l'appauvrissement, par l'asbl RTA et le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté – sous la direction de Jean Blairon et de Christine Mahy, septembre 2015, URL in *Intermag* : www.intermag.be/539.

Pour Touria, c'est très simple : « *le jour où il n'y pas EDD, et cela, c'est catastrophe à la maison* ».

Cette maman seule se dit soulagée par l'EDD :

“ — *Oui, énormément, oui. Oui parce que voilà, quand je les ai et bien au moins je peux passer mon temps à m'occuper d'eux, que de commencer à faire les devoirs. Donc on peut consacrer le temps à faire autre chose quand on est un peu plus zen.*
 (...) *il faut tout faire en même temps et ce n'est pas toujours facile. Donc c'est ça qu'ici moi je suis super contente d'avoir ce système-là où je vais les rechercher, je sais qu'au moins les devoirs je n'ai pas à faire.*

Quant à Marie, elle a quatre enfants dont trois en bas âge, et il n'est pas possible de faire les devoirs à la maison :

“ — *Non, c'est petit. C'est petit, et puis {mon fils} a besoin d'assez de concentration pour dire de s'appliquer, donc. C'est trop petit pour dire, on n'a pas de pièce bureau en fait. On aurait voulu installer une pièce bureau mais c'est trop petit. Donc avec autant d'enfants ce n'est pas faisable.*

Derrière ces dimensions et ces exemples, c'est chaque fois le danger du processus de désaffiliation qui est pointé : trop peu de ressources, trop de contraintes sur l'axe de l'intégration et c'est le risque de « la guerre à la maison » à cause des devoirs qui prennent trop d'énergie, provoquent trop de tensions, d'où une dégradation possible sur l'axe de l'insertion, qui vient compromettre des situations déjà difficiles (par exemple dans les familles monoparentales).

Il n'est donc pas excessif de dire que les devoirs peuvent être vécus comme un facteur aggravant de situations sociales menacées par la désaffiliation.

■ LES IMPACTS CULTURELS D'UNE ÉPREUVE QUI DÉBORDE

Dans certains cas, le devoir importe dans le vécu familial ce que le sociologue Erving Goffman a appelé des **procédés destructeurs du moi**. C'est ici l'autonomie culturelle des parents qui peut être compromise.

Cette thématique fait écho en négatif à l'école du Sujet, dont nous avons vu avec Alain Touraine qu'elle devrait concourir à la liberté du Sujet, considéré comme créateur au moins partiel de son existence.

Un autre terme peut être mobilisé dans la même veine, proposé par Michel Wieviorka : celui de subjectivation, qui désigne « les processus par lesquels se construit et se transforme la conscience des acteurs, à partir desquels ils prennent des décisions »⁶.

On nommera alors désobjectivation les processus qui portent atteinte à la construction de cette conscience et à la capacité de prendre des décisions, d'agir.

On doit au sociologue Goffman la mise en lumière, dans les institutions fermées, de procédés destructeurs de l'autonomie culturelle des « usagers » de ces institutions. On peut donc les qualifier de processus de désobjectivation.

Dans les années soixante, l'œuvre de Goffman avait conduit certains chercheurs à poser l'équivalence école = hôpital = prison.

Nous avons trouvé dans les focus groupes l'écho de certains des procédés mis en avant par Goffman, mais ce qui est intéressant, c'est que leur action se produit **dans le rapport d'une institution à l'autre, ou plutôt du fait d'une action indirecte d'une institution sur l'autre**.

Ainsi de la **soumission [notamment des parents] à un environnement chaotique** ; pareille soumission touche la personne dans sa capacité à arrêter, adapter son comportement, du fait de l'imprévisibilité des fonctionnements qui caractérisent l'environnement.

Pour les parents, nous avons vu que le statut des devoirs est peu clair : exercice parmi d'autres, équivalent d'un

6 M. Wieviorka, *Retour au sens*, Paris, Laffont, 2015, p. 176.

contrôle sous une autre forme ? La valeur à accorder aux devoirs est dès lors incertaine : est-il un simple test, une épreuve révélatrice (de quoi, pour qui ?), un élément déterminant de la réussite ?

Une maman pose cette question lors d'un des focus groupes, emblématique de cette incertitude : « *est-ce que c'est coté finalement ? Avec réflexion, est-ce que les devoirs sont cotés ?* » La question ne trouvera pas de réponse tranchée, ni de la part des autres participantes aux focus groupes, ni de la part des travailleurs EDD présents.

L'épreuve que constitue le devoir comporte en réalité très souvent une dimension inaccessible (on ne connaît ni ne comprend par exemple la méthode dont l'apprentissage est testé de la sorte).

Une maman pointe ainsi :

des questions même de vocabulaire dans le devoir, c'est assez compliqué... les énoncés, c'est vrai. Parfois même moi non plus, je ne comprends pas. J'essaye de voir l'exercice mais l'énoncé est différent de ce... des trucs donnés. Moi-même, je suis calée, je n'arrive pas à aller plus loin. Tant pis, je suis désolée. Tu n'auras peut-être pas de points ou je ne sais pas... Elle est déçue à ce moment-là. Et moi aussi, mais... je trouve que, oui, les explications ne sont pas assez claires. Ou c'est un peu compliqué, je trouve, comparé à l'âge de l'enfant. Je ne sais pas.

“ — Une maman : Parfois, il y a des exercices qu'elle n'arrive pas à terminer à l'école de devoirs, et à la maison moi-même je n'arrive pas à comprendre l'exercice. Je ne comprends pas ce que l'exercice veut, je n'arrive pas à expliquer. Donc tant pis. Tant pis, je ne comprends pas. Tu ne comprends pas non plus. Je n'arrive pas à t'expliquer.

— Intervenant : Ce que l'enseignant souhaite n'est pas clair ? Nécessairement ?

— Il n'y a pas assez d'informations pour que l'on puisse expliquer.

— C'est ça, les consignes ne sont pas disponibles.

— C'est ça. Or, ce sont des exercices de primaire, pas du secondaire. Donc...

De la même manière, les devoirs peuvent représenter un surgissement brutal de l'inconnu : lorsqu'ils sont absents des deux premières années, comme la loi le prévoit et qu'ils débarquent en masse dans le quotidien des familles lors de la 3^{ème}. Habibe et Fatima l'expriment très clairement : « La montée en 3^{ème}, j'ai peur ».

Cette maman ne comprend pas pourquoi il n'y a pas de devoirs en première et deuxième.

Oui, oui, parce que mon fils est en troisième, cette année. Première et deuxième, jamais eu... de temps en temps il a ramené des devoirs, comme cela. La même chose quand je demandais... parce que moi, mes enfants, ils étaient en immersion. Voilà, quand je demandais, je demandais à son prof, je dis « parfois les enfants, parfois, ils n'ont pas ramené les devoirs ». « Voilà, madame, ça c'est le système, en première et deuxième, de temps en temps, on a des devoirs », mais maintenant, mon grand fils, il est en troisième et chaque jours, il y a des devoirs. En plus, je l'ai inscrit à l'étude à l'école. Il a fait l'étude à l'école, et puis après quand il a fini l'étude à l'école, je le ramène à l'école de devoirs.

Elle tente de faire travailler ses plus jeunes enfants, mais :

Maintenant, j'ai des jumeaux en première primaire. Toujours cette année. « viens, on va travailler ». « Non, pas de devoirs, pas de devoirs, pas devoirs ». Toujours. Jamais.

Comme le résume cette maman : « *L'école ne donne pas de cours de devoirs [aux parents]* »

Les parents se sentent ainsi placés sous la coupe d'une « loi » (« la loi du devoir ») dont ils ne connaissent pas réellement les tenants et aboutissants.

Les devoirs peuvent aussi produire une **dégradation de l'image de soi** (des enfants ; des parents : ils sont ceux « qui n'y arrivent pas ») ; ce fonctionnement détruit l'image de soi qu'on peut avoir et sur laquelle on peut s'appuyer pour s'autoriser à agir ou réagir.

« *C'est effrayant de ne pas pouvoir aider sa fille dans des devoirs de primaire, quoi* », dit une maman.

“ — Une maman : Ça devient un peu... il y a encore des cours que j'arrive à suivre, mais je sais que dans

six mois, ce sera différent, je n'arriverai plus à suivre, car moi, j'ai fait mes cours en professionnelle et pas en secondaire. Donc, les cours sont totalement différents et, là, je suis dépassée là-dedans.

Ici encore, la question ne se cantonne pas au périmètre didactique. Des témoignages font état du rôle actif de discrimination sociale que les devoirs peuvent jouer.

“ — Parfois, cela peut vraiment être source de stress pour l'enfant. L'institutrice en tous cas... les devoirs ne sont pas cotés, mais si les devoirs ne sont pas faits ou mal faits, l'institutrice va dévaloriser un petit peu l'enfant et donc, mon grand en tout cas, il est en stress quand son devoir n'est pas terminé ou qu'il n'a pas très bien compris. Oui, émotionnellement parfois, c'est compliqué.

“ — Ils sont très frustrés quand ils ne savent pas faire ce qu'il y a faire. Moi, j'ai eu mes filles qui étaient continuellement frustrées de ne pas savoir rentrer leurs devoirs à temps... qui se mettaient, une des deux se mettait dans des états de stress très profond à l'idée de se faire disputer le lendemain parce qu'elle n'avait pas fait ses devoirs, tout ça parce qu'elle n'avait pas compris, on n'avait pas... il y a des choses, on a beau lui expliquer, leur expliquer, cela n'allait pas. Donc ça les met dans un état de stress, cela les met vraiment très mal par rapport à ce qui se passe, alors qu'à la base l'éducation devrait, pour moi, l'éducation devrait être quelque chose, la scolarité devrait être quelque chose où ils vont avec plaisir... difficile à... car moi, j'ai toujours apprécié aller à l'école. Je pourrais encore y aller, j'irais encore. Et quand je vois qu'à l'heure actuelle, ils fuient l'école à cause justement de toutes ces directives, de tout ce qui s'y passe... cela fait peur.

Moi, j'ai la petite, elle a 4 ans, quand je vois déjà comment cela se passe en maternelle, alors que dans la logique des choses, la maternelle devrait être juste une préparation à la primaire, quand je vois déjà les contraintes qu'on lui met sur le dos, comme le fait d'écrire son nom, de dire les choses ouvertement devant l'enfant. En disant : « Oui, mais elle n'y arrive pas, oui, mais elle ne sait pas faire cela, oui, mais elle devrait aller à la logopède... », donc, ils ne se retournent même pas pour voir si l'enfant est à côté, ou quoi que ce soit, pour les dire les choses. Alors que... Cela, c'est déjà très frustrant pour un enfant d'entendre un prof dire à ses parents ; parce que je l'ai vécu aussi via le PMS avec mon grand... après ils se bloquent. Et voilà. Pour moi, la scolarité, à l'heure actuelle, ce n'est que cela, ce n'est que... limite cela ne devrait même plus exister, ce serait aussi bien. Quand je vois comment cela se passe. C'est une aberrance totale.

“ — Moi, ce qui me dérange le plus, c'est des parents qui sont accusés, parce que moi, j'essaie de faire mon effort, de travailler avec elle, mais je ne vois pas en fait le fruit de mon travail. Voilà, je trouve pas à qui je parle. Ou, par exemple, pour m'aider un petit peu à savoir c'est quoi en fait... Parce que ma fille, c'est le genre d'enfant qui veut travailler en pratiquant, c'est pas comme cela dans {ndlr : montre le ciel avec ses bras}. Elle est un petit peu difficile, mais par exemple si je fais un jeu de société ou quelque chose qui se pratique, elle comprend mieux. Mais à l'école, cela, il n'y a pas.

A l'inverse, cette maman se sent revigorée parce qu'une animatrice en EDD lui a expliqué comment s'y prendre :

“ — Moi, ce que je voulais vous dire, c'est qu'une fois, il y avait un devoir un peu difficile. Moi, je n'ai pas trouvé le moyen pour l'aider un petit peu. Quand je suis venue ici, le jour où elle m'a dit : « Maman, il y avait une animatrice, elle m'a bien expliqué ». Moi, j'étais contente. Je suis venue ici et j'ai demandé après cette animatrice. Apparemment, c'est ça le contact. Quand je suis venue demander, elle a aussi donné des informations. Pour apprendre à un enfant, il y a des trucs simples et elle m'a bien expliqué comment faire. J'étais enthousiaste.

“ — Et ici, les enfants qui font partie de la cité, qu'ils viennent de n'importe quelle condition sociale, ils sont mis de côté. C'est le problème, c'est la discrimination et c'est partout. C'est dans les écoles, c'est partout, dans la rue, dans la vie. A l'heure actuelle, c'est chacun pour soi. Voilà. (...) L'enfant peut faire de l'individuel avec l'animateur en école de devoirs. Qu'en classe, il est livré à lui-même. Devant les autres. Et rabaissé par les autres élèves. Et dans une école de devoirs, en général, ça ne se fait pas.

Le suivi des devoirs, dans un contexte vécu comme frappé d'incertitude par les parents, peut produire des effets de déclassement culturel de ceux-ci aux yeux de leurs enfants.

C'est notamment le cas lorsque le devoir comporte des exigences fortes de résultats cumulées à des exigences fortes en termes de méthode à suivre : une résolution obtenue avec une méthode jugée non légitime par l'enseignant produit alors une forme de désaveu de compétence du parent aidant.

“ — *Ce que j'aime bien de l'école des devoirs c'est que l'enfant est bien suivi par les animateurs et tout ça. Quand il y a quelque chose qu'ils ne comprennent pas (...). Nous, c'est les anciennes méthodes donc Madame ne doit pas dire « merci » aux parents parce que c'est l'ancienne méthode ; les animateurs suivent les nouvelles méthodes. (...). J'ai eu la blague ; c'était la bonne réponse mais pas le bon procédé... Ma fille a eu un demi point, la moitié du point du fait que ce n'était pas...*

Plus largement, le devoir, dans ses effets indirects, peut être porteur d'une grande violence symbolique en délégitimant les dispositions de parents dont la position sociale ne leur permet pas de « suivre » la matière et/ou la manière imposée, tout en ne donnant pas de vraies chances aux enfants de suivre un cursus leur permettant d'envisager d'accéder à une autre position sociale⁷.

Cette maman qui a suivi l'enseignement spécial exprime ainsi son impuissance :

“ — *Intervenant : Vous avez eu, vous, quelqu'un pour vous aider pour vos devoirs ?*
— *Une maman : Je n'ai pas eu besoin, moi, à la différence de mon fils. J'étais en spécial. Donc en spécial généralement tu n'avais pas de devoirs, tu ne ramènes pas de devoirs.*
— *Donc vous n'aviez pas cette habitude-là ou ce tracés-là ?*
— *Non. En professionnel j'ai fait mes secondaires, donc c'est encore des années où on peut adapter le travail à la personne, donc. J'ai été en spécial, il n'y avait rien à faire. Lui, il a difficile, je dis « Je ne peux pas comprendre ce que tu ressens, je n'ai pas été comme toi à l'école normale. Je ne peux pas comprendre. Je sais que c'est dur, mais mon cœur, c'est comme ça, il faut que tu fasses ce que tu dois faire ». Mais des fois on voit bien qu'il commence (...) Il en a un peu marre par moment, je le sens, trop c'est trop.*

Enfin, les devoirs peuvent entrer dans une relation de cumul avec d'autres contraintes inaperçues avec lesquelles les parents sont aux prises, ne serait-ce que la multiplication des devoirs dans une famille nombreuse. Ils jouent alors virtuellement un rôle d'**embrigadement de la vie quotidienne** qui échappe aux regards.

Ce fonctionnement empêche la personne de développer un plan ou une façon d'agir personnelle et la soumet à une manière de temps programmé ; dans l'institution totale, le temps est programmé par la direction de l'établissement et l'ensemble de la vie de l'usager (Goffman l'appelait le reclus) est contrôlé par rapport à cette programmation. Ici, nous pouvons avoir affaire, par l'intermédiaire du devoir comme contrainte s'ajoutant à d'autres, à un emprisonnement du temps déterminé par l'extérieur.

Cette maman de trois enfants n'en sort pas avec sa fille, dont elle dit qu'il faut toujours être « derrière elle » ; ce qu'elle fait, mais cela n'empêche que le verdict de l'enseignant est sévère.

“ — *{Ma fille}, oui, parce qu'il faut, au moins, si elle ne comprend pas, toute la soirée. Même encore à 8 heures au soir, elle n'a pas encore fini. Cela la fait rire, mais moi, cela ne me fait pas rire, hein. Du moment que c'est l'heure d'aller coucher, elle n'a pas encore fini...*

⁷ C'est le raisonnement que Pierre Bourdieu a généralisé dans son texte « L'école des sous-prolétaires », in *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pp. 223 et sq.

« Ces jeunes gens que le défaut de capital culturel voue à un échec scolaire à peu près certain sont placés, **souvent jusqu'à un âge relativement avancé**, dans des conditions d'existence propres à élever malgré tout leurs aspirations : en les écartant provisoirement des activités productives et en les coupant du monde du travail, l'École rompt le cycle « naturel » de la reproduction ouvrière fondé sur l'adaptation anticipée aux positions dominées, et les incline au refus du travail manuel, surtout en usine, et de la condition ouvrière ; elle les incline à refuser le seul avenir qui leur soit accessible sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble promettre et auquel elle leur apprend à renoncer, définitivement, par l'*effet de destin* de ses verdicts. L'efficacité de ces mécanismes s'exerce sans doute tout spécialement sur les adolescents d'origine étrangère, notamment maghrébine, dont les difficultés particulières sur le marché scolaire se doublent des difficultés supplémentaires que leur vaut, sur le marché du travail, leur *capital symbolique négatif*, lié aux signes extérieurs de leur hexis corporelle, fonctionnant comme stigmaté, au même titre que le nom propre, l'accent et aussi, désormais, le lieu de résidence. ».

— Intervenant : Les enseignants en primaire disaient la même chose que vous, par rapport aux difficultés ? C'était un manque de travail ?

— *Un manque d'étude, oui. Pourtant, je la faisais étudier, mais elle ne retient pas.*

“ — *Ma voisine a son fils qui est en primaire, on lui met des dossiers de devoirs à faire en classe. S'il ne les fait pas, il est privé de récré. Je trouve ça aberrant parce que la récré, c'est quelque chose qui, pour un enfant de primaire, l'aide à se décentrer, à s'extérioriser des heures qu'il vient de passer en cours. On le prive de ça, donc il ne peut pas se reconcentrer... non, non, question scolarité, à l'heure actuelle, c'est zéro. (...)*

En fait, ils font du travail en classe, s'ils n'ont pas fini en classe, ils sont privés de récré et ils doivent continuer le travail pendant ce temps-là. Et si ce n'est pas fini malgré leur punition, ils doivent continuer, en plus de leurs devoirs, à la maison pour avoir fini le lendemain. Le gamin a 7 ans. J'ai vu un dossier qu'il avait dû faire en classe, il avait fait 6 pages, il lui en restait 7 ou 8 à faire, en plus de ses devoirs, en plus de sa poésie à étudier. Il a 7 ans et il doit déjà étudier une poésie par cœur. Des fois, à 10h ou 11h, il n'a pas fini.

Deuxième partie

Les apports des EDD selon les parents

La recherche demandée par l'ONE ne ressortit pas à une enquête de satisfaction qui mesurerait le degré de contentement par rapport à des services rendus.

L'honnêteté intellectuelle conduit cependant à dire que les parents interrogés, soit individuellement soit collectivement, expriment une grande satisfaction à l'égard des EDD que leurs enfants fréquentent.

Mais au-delà de ce climat, leurs analyses cumulées conduisent à décliner les composantes de l'institution EDD qui leur paraissent utiles et nécessaires, ainsi que certaines conditions de pertinence de leurs actions.

Il est par ailleurs frappant de constater que les éléments de contenu que nous avons pu dégager à propos des apports des EDD sont dans un rapport de symétrie quasi parfaite avec les éléments qui concernent le sens et les valeurs des devoirs, ainsi que leur vécu à domicile.

On peut donc considérer que les analyses de contenu que nous avons réalisées séparément à propos de ces deux questions sont dans un rapport de confirmation.

■ LES ATTENTES EN MATIÈRE D'AIDE AUX DEVOIRS

Nous avons vu toutes les difficultés que les devoirs à domicile peuvent entraîner dans le vécu des familles, surtout lorsqu'elles sont prises dans une spirale de désaffiliation. Mais nous avons aussi souligné la dimension culturelle des problèmes, ainsi que les difficultés éducatives qui peuvent produire des effets de violence symbolique à l'égard des familles.

Les attentes exprimées par les parents en matière d'aide aux devoirs peuvent être formulées comme des conditions de pertinence de l'aide apportée par les EDD.

Pour les parents interrogés, en effet :

- * les enfants doivent pouvoir sentir « qu'on ne la fait pas » aux animateurs (en termes de matière et de manière) ; l'autorité de ceux-ci est un appui précieux dans la mobilisation à propos des devoirs ;
- * les EDD permettent d'« éviter la guerre » dans l'institution familiale à propos des devoirs et des difficultés à en assurer l'encadrement ;
- * les animateurs sont en mesure d'individualiser suffisamment les apprentissages et de diversifier les voies de compréhension ;
- * ils mettent dès lors du plaisir dans l'exercice des devoirs (« *Il fait le devoir, mais un devoir comme un jeu* ») ; ils s'appuient notamment sur le corps (bouger est important), sur l'attention aux rythmes des enfants, mais aussi sur le jeu ou l'activité créative ;
- * ils doivent donc être en nombre suffisant et être au fait des méthodes utilisées par les enseignants⁸ ; leur souci d'« autonomiser » les enfants par rapport aux devoirs ne doit pas conduire paradoxalement à réduire l'efficacité de leur présence et de leurs actions auprès des enfants et des parents.

⁸ Plus d'un parent préfère d'ailleurs l'EDD à la garderie pour des raisons d'encadrement : « *S'il n'y avait pas l'école de devoirs, ils devraient rester en garderie et les garderies... je n'aime vraiment pas le système des garderies dans les écoles. Et donc c'est hors de question pour moi. (...) Soit le personnel qui s'occupe des garderies n'est pas qualifié ou très peu. Soit ils ont énormément d'enfants à s'occuper... En tout cas sur les écoles de la commune, les accueillantes qui s'occupent des garderies sont parfois seules pour 30 ou 40 enfants et je trouve que ce n'est pas équilibré.* »

■ UN PÉRIMÈTRE D’ACTION BIEN PLUS ÉTENDU

Les analyses faites par les parents indiquent aussi que le périmètre des effets produits par l’intervention des EDD est – et doit rester – bien plus étendu que la sphère pédagogique ou didactique.

Les catégories d’effets suivants, constatés et souhaités, peuvent être construites.

Enrayer la reproduction des inégalités

Un des apports des EDD est d’aider les parents à surmonter les difficultés à enrayer seuls les processus de relégation (par exemple l’orientation inadéquate vers l’enseignement spécialisé) ; ces difficultés sont d’autant plus grandes que les parents eux-mêmes ont vécu ce type de trajectoire ; la tendance à la reproduction est dans ce cas très forte.

“ — *Une maman : Moi, je trouve que c’est quelque chose de bien parce que chaque parent n’a pas l’éducation requise pour donner une éducation à leur enfant. Ils n’ont pas non plus les capacités requises de les suivre. Parce que la vie a fait que certains parents n’ont pas eu la chance de pouvoir avoir un suivi scolaire, et je pense que cela peut aider ces parents-là justement, à pouvoir offrir justement quelque chose qu’ils n’ont eu pas la chance d’avoir à leurs enfants.*

— *Intervenant : C’est une question d’égalité des chances pour vous ?*

— *Moi, je pense que cela peut aider. Ça peut aider tous les enfants d’avoir la même chance dans la vie scolaire, et ne pas être mis de côté parce que le statut social fait que... comme une sorte de discrimination, on sait qu’il y a des enfants qui sont mis de côté parce que les parents ou la famille n’est pas... et ça, c’est très très très courant par ici. Je me suis rendue compte qu’il y avait beaucoup d’inégalités par rapport aux villes, par rapport aux propositions qui sont faites en ville, dans les autres provinces que celle du Luxembourg. En province du Luxembourg, moi...*

C’est dans le même registre que sont pointées les aides qui permettent de stopper ou d’inverser un processus de désaffiliation.

Les actions en matière de droits culturels

Nous entendons par droits culturels la participation à ce que Marcel Hichter définissait comme « démocratie culturelle » :

« Mon option est donc : ni la culture pour tous, ni la culture pour chacun mais la culture **par chacun et avec chacun** dans une optique de développement de tous. [...] Il n’y a pas de culture extérieure à l’homme, pas de matière culturelle à quoi il faut faire accéder le peuple, qu’il faut porter au peuple, que l’on puisse **contreplaquer**. [...] C’est le sens des responsabilités au sein de nos diverses communautés : cette culture-là [...] exige envers les autres une attitude d’accueil, de dialogue ; [...] il s’agit de contester la notion patrimoniale de la culture pour la remplacer par la définition de la culture par la population elle-même »⁹.

Bien sûr, il ne s’agit pas de confiner la question de la démocratie culturelle à la sphère esthétique : depuis cette définition proposée par M. Hichter dans les années 70, les revendications de pouvoir être considéré comme le créateur au moins partiel de son existence n’ont fait que se répandre et augmenter.

Le dispositif d’intervention des EDD est un dispositif hybride, dont l’aide aux devoirs ne constitue qu’un des piliers. Un second pilier est constitué par des propositions d’expérimentations ludiques, créatives, d’activités diverses.

Les parents se sont révélés très demandeurs de ce type d’activités au sein du dispositif EDD. Les raisons avancées par eux sont multiples.

⁹ Pour une présentation détaillée, cf. J.-P. Nossent, « Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l’égalité ? », www.ihoes.be/PDF/JP_Nossent_Pratique_democratie_culturelle.pdf.

D'abord de type d'activités a un **effet mobilisateur pour les enfants**, y compris en matière de devoirs.

Cette personne ramasse ce point dans une formule : « *Les activités ça donne du courage, pour relâcher un peu, pour bouger aussi.* »

Cette maman, qui a poussé son fils peu motivé à s'inscrire à l'EDD, constate une grande différence dans sa motivation.

“ — *Je dis : « d'abord tu rentres, tu vois et après tu dis non ou pas », après il m'a dit : « ok, juste aller regarder », quand je l'ai déposé le premier jour, lundi parce qu'avant il avait pas de logopède, après il a dit « oui maman, c'est chouette, je reste, je reste, j'adore les devoirs [= l'EDD] », jusqu'à maintenant quand je dis il y a les devoirs il m'a jamais dit non, toujours il a dit « oui, on va aller aux devoirs, on va aller aux devoirs », et il aime bien partout maintenant les devoirs, parce qu'il prend du temps, les animateurs ils ont expliqué, ils ont bien expliqué, il travaille et il a reçu une bonne note sur son devoir; il y a un grand changement moi je trouve ; mon fils s'il a fini, il va avec les copains, et s'il y a quelque chose qu'il n'a pas compris, il va sur les ordinateurs, en plus c'est une grande EDD, c'est pas petit, il y a de l'espace, une grande salle à l'arrière pour travailler, y a aussi la salle avec les ordinateurs quand il a fini son devoir, il y a beaucoup de choses, il y a une grande différence.*

Ensuite les parents mettent en avant que ces activités proposent des **apprentissages spécifiques** dont ils pressentent qu'ils ne sont pas d'office sans rapport avec les apprentissages scolaires (nous y reviendrons).

“ — *Oui. Quand on apprend beaucoup de choses, l'enfant va faire le devoir aussi mieux, faire beaucoup de choses pour l'école, parce que ceux-là, il fait beaucoup de la peinture, comme bricolage, pleins de trucs, il trouve le truc, après je pense que l'enfant, il aime bien le devoir; il aime l'école et... parce que ce n'est pas seulement, le devoir; l'école, il apprend beaucoup de choses pour sortir; comme le sport.*

Mais les activités culturelles sont aussi envisagées **dans leur autonomie** et sont jugées importantes en tant que telles ; les parents pointent que les EDD en favorisent l'accès (notamment au niveau matériel : coût, déplacements, etc.) mais aussi permettent de franchir une barrière du type « ce n'est pas pour nous ».

On peut donc dire que les EDD sont des institutions qui œuvrent pour le respect des droits culturels, qui sont aujourd'hui pensés comme des droits fondamentaux : nous ne sommes pas en l'occurrence dans la sphère de la seule consommation culturelle.

Cette personne a cette belle formule : « *mais quand il vient ici, l'enfant, il trouve un petit peu de sa vie, ou je ne sais pas comment le dire, il fait pleins de choses, il sort, il rigole, il joue* ».

Elle trouve un large écho dans les prises de position de cette maman :

“ — *Le projet pédagogique [de l'EDD] est hyper important. Parce que si on vient juste pour faire ses devoirs, je ne pense pas qu'il y ait un réel intérêt. Qu'il y ait un projet derrière, pour moi, cela compte beaucoup, parce que cela va amener les enfants à réfléchir; cela va amener les enfants à se positionner; par exemple en janvier on a fait un long débat sur les attentats à Charlie Hebdo. Beaucoup d'enfants ont pris la parole par rapport à ce sujet et ils se sont positionnés en tant qu'enfants. Et cela permet de voir que chaque enfant est capable de réfléchir et de comprendre ce qui se passe autour de lui et de s'impliquer dans ce qui se passe autour d'eux tout petits, de s'ouvrir à tellement de choses quand ils grandissent. C'est tellement enrichissant pour eux. [...]*

— *Intervenant : Une école de devoirs qui ne ferait que des devoirs, ça ne vous conviendrait pas ?*

— *Non. Absolument pas. C'est... encore récemment, ils ont eu un projet citoyen, les enfants, j'ai trouvé ça génial. Ils sont allés en partenariat avec une autre ASBL, donner du café aux sans-abris, par exemple. Encore une fois, cela les sensibilise sur ce qui se passe autour d'eux. Dont ils ont connaissance, mais dont ils n'auraient pas volontairement été vers ces personnes.*

Ajoutons que le fait que les EDD proposent ces activités, notamment culturelles et sportives (« *des trucs que moi,*

quelque part je n'aurais pas su leur offrir, et que [le service] pouvait, pour un prix modéré, leur offrir »), à des coûts abordables est souligné plusieurs fois.

- “ — Intervenant : Et au niveau financier c'est coûteux ça ou c'est assez bon marché ?
- Une maman : Et bien ici pour je vais dire quand ils vont tous les jours en période scolaire, c'est un euro par jour, donc je trouve que ça va. Parce que quand on voit maintenant. Quand je suis arrivée au début à {la petite ville wallonne où elle habite} c'était cinquante cents la garderie, maintenant c'est cinquante cents la demi heure. Donc quand on compte qu'ils restent, ça fait déjà pratiquement deux euros. Donc ici je trouve que pour un euro ils ont déjà leur collation et en plus les devoirs sont faits, donc ça va encore je vais dire. Et les plaines en été aussi c'est vingt-cinq euros la semaine, donc ça va, ce n'est pas énormément. Et le grand aussi, quand ils font des activités, voilà ils font cinéma, bowling ou des trucs comme ça, ils paient peut-être trois euros. Donc ce n'est jamais des sommes.
- C'est accessible ?
- Oui voilà.
- Et il y a des tarifs dégressifs quand on a plusieurs enfants ou pas ?
- Et bien moi il y a une année où voilà je leur avais dit que j'étais encore en formation donc je n'avais pas trop les moyens, et comme j'en avais trois elle me comptait pour le prix de deux. Il y en a un où elle me. Parce que voilà, ce n'est pas cher mais bon quand on compte à la fin du mois et bien tous les jours, ça fait quand même.

Une participante ajoute :

- “ — L'école de devoirs, c'est important. Pour tout le quartier comme cela. Les enfants, ils vont aller faire le devoir. Faire l'activité. Il y a aussi remédiation tous les mercredis, comme les logopèdes. C'est bien, ça.
- Intervenant : Ah, oui ?
- Il y a des gens qui n'ont pas les moyens pour aller à la logopède parce que c'est cher. Mais ici, à {l'EDD}, c'est gratuit, tous les mercredis, ici à {l'EDD}.

L'influence sur les logiques d'action dans le monde scolaire

F. Dubet a montré que l'expérience scolaire relevait de trois logiques d'action dont la coexistence et les relations ne vont pas de soi.

Il distingue ainsi :

- la logique d'intégration (qui concerne par exemple la dynamique de groupe, le mode d'appartenance, le mode de distinction avec d'autres groupes) ;
- la logique stratégique (qui conduit à jouer la concurrence en cherchant à maximiser les bénéfices des efforts consentis : par exemple recherche de la meilleure filière, du meilleur prof, valorisation du classement, des vertus de l'émulation, etc.) ;
- et la logique de subjectivation (qui correspond à la construction de soi dans ses enjeux de liberté, d'authenticité, de possibilité de passage à l'action).

Dans une autre recherche¹⁰, nous avons pu montrer que l'échec des parents avec l'école était notamment lié à des problèmes vécus en matière de logiques d'action : une logique compromet gravement les autres, les protagonistes entrent en conflit à leur propos, etc.

Les apports attribués par les parents aux EDD confirment cette analyse.

Nous avons en effet pu pointer les types d'apports suivants.

- * En matière de **logique d'intégration**, les parents insistent sur la dynamique de groupe positive qui est installée, sur la diversité des groupes de pairs auxquels l'enfant a accès ; des mécanismes de stigmatisation

¹⁰ « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle », *opt. cit.*, (www.intermag.be/539).

peuvent aussi être évités.

“ — Il y a des enfants qui viennent de toutes origines. C'est enrichissant de toutes façons. Eux, ils adorent venir parce qu'ils se sont fait plein de copains. Ils voient l'école de devoirs comme un lieu où ils ont l'habitude d'aller. S'ils ne viennent pas, ils ne sont pas contents. Ils ont leurs copains, leurs petites habitudes, ils ont un très bon rapport avec les autres enfants. Enfin, il y a des enfants de la 1^o à la 6^o primaire, donc il y a des accroches plus avec certains enfants qu'avec d'autres, mais sinon, non, en règle générale cela se passe super bien.

Une autre maman affirme : « Oui, pour moi c'était important aussi qu'ils ne restent pas avec... dans leur milieu que scolaire ; enfin, pour moi c'était important qu'ils voient d'autres gens ».

Marie, dont le fils fréquente une école catholique est heureuse qu'il croise d'autres cultures et religions à l'EDD :

“ — Oui, il y a des matières différentes. Déjà, je vais dire vous avez des enfants qui peuvent avoir de la morale par exemple que lui ne sait pas du tout ce que c'est. Et puis c'est tout un milieu social qui se fait. Je vais dire qu'il voit d'autres choses, il discute avec d'autres religions aussi. Je vais dire il a eu des copains qui n'étaient pas du tout chrétiens. Moi ça ne me pose pas de souci parce que justement ça le diversifie, lui qui est très chrétien. Et ils voient d'autres choses. Et bon, les matières qu'ils voient elles sont peut-être différentes à l'Athénée qu'ici. Donc les professeurs sont différents, leurs manières d'avancer avec les enfants sont différentes.

* Cette déclinaison particulière de la logique d'intégration permet d'atténuer les effets d'une **concurrence scolaire** qui pourrait être dévastatrice pour les enfants concernés.

“ — Une maman : Et ma fille, par exemple, elle me dit : « ma copine parce que, soit, elle est forte, toutes les filles veulent être sa copine à elle ». Voilà, cela aussi, un genre de... même entre eux, ce n'est pas facile. Même le genre de prix que l'on donne en fin d'année.

— Intervenant : Ah, il y a des prix ?

— Ben oui, français, math, tout cela. Moi, ma fille, sa première année en primaire, elle a commencé à pleurer, sa copine a eu un prix et elle non. Alors je dis : « elle a travaillé ». C'est cela aussi que je dis que cela bloque...

— Leur confiance ?

— Voilà, c'est cela aussi.

Un autre parent raisonne ainsi :

“ — Intervenant : C'est important cette articulation entre des temps de devoirs et des temps de jeux, des activités de loisirs à certains moments ?

— Une maman : Je pense, oui, car c'est des enfants qui se côtoient tout au long de l'année. Et si c'est juste dans le contexte des devoirs, cela ne crée pas un esprit de groupe. Là, je pense qu'ils ont besoin, c'est vraiment une communauté. C'est un groupe qui se suit de septembre à juin. Et donc... avoir un côté détente, cela permet aussi de souder des liens et d'être **solidaires entre eux**.

— C'est des jeunes qui viennent tous de la même école ou ils proviennent d'écoles différentes ?

— Ils viennent tous d'écoles différentes, que ce soit sur la commune ou pas.

* Enfin, les activités culturelles ne sont pas non plus sans rapport avec l'**expérience de la création libre de soi et l'expérience d'une action** capable de peser sur son environnement – même si on peut penser, comme nous allons le voir, que la subjectivation se joue aussi (et surtout ?) dans une logique de rapport inter-institutionnel.

“ — Une maman : C'est tout. En classe, ils ne rigolent pas. Dès que tu touches quelque chose, tu as une mauvaise note tout de suite. C'est pour ça que les enfants aiment beaucoup venir à l'école de devoirs, pour faire plein de choses. Ils trouvent la liberté.

Par contre, les activités, ça, pour ma fille, c'est formidable. Elle a trouvé son monde artistique.

— Intervenant : Oui, c'est ça, vous disiez que votre fille adore tout ce qui est artistique.

- *Oui c'est ça qui est bien, ici il y a plein de choses. Les chansons...*
- *Et puis j'ai remarqué qu'elle raconte plus ce qu'elle fait ici que ce qu'elle fait à l'école.*
- *Oui parce que à l'école, il y a écrire, après tu vas manger, tu fais le travail, ils sont crevés.*
- *Oui mais ici je crois qu'ils ont plus confiance en eux. Ici, ils sont plus encadrés. Même les animateurs, ils encadrent plus, je crois qu'ils ont l'expérience.*

L'action portée par les relations des institutions entre elles

On doit à François Tosquelles d'avoir identifié le rôle producteur, dans la construction de la subjectivité, de la fréquentation d'une **pluralité d'institutions** et surtout du **passage de l'une à l'autre**.

« La pratique la plus élémentaire d'un chacun – malade ou sain – nous offre à la fois témoignage et désir de participation à plusieurs institutions à la fois. Chacun s'inscrit, et reçoit l'impact qui transite entre plusieurs institutions. (...) »

On est toujours membre de plusieurs institutions à la fois et alternativement. On fréquente avec régularité, avec plaisir, avec espoir et déception diverses institutions ; c'est-à-dire on fréquente à la fois l'espace institué d'origine, l'espace familial, et la chaîne d'institutions de son au-delà concret ; celle par exemple qui relie la maison voisine ou la plus lointaine, avec la chaîne institutionnelle que le coiffeur du coin forme avec le bistro et la gare, le théâtre ou le cinéma. **On peut dire que le passage d'une institution à l'autre joue dans le processus de « récréation » singulière permanente en chacun, autant que les échanges attendus, voire facilités par les espaces institutionnels concrets.** C'est en quoi la position de la « séparation » agit concrètement – vécue entre espoir et crainte – joue un rôle primaire dans la dynamique renouée par et dans les chaînes institutionnelles. »¹¹

C'est en regard de cette hypothèse que certaines analyses des parents prennent sens.

Concrètement, de ce point de vue, la connexion des institutions se distribue dans la séquence virtuelle suivante :

Ecole / étude / garderie / EDD / Maison.

Des signes tangibles de **re-création** ont déjà été évoqués dans les analyses précédentes : la fréquentation d'un autre groupe de pairs (qui permet de se faire des amis), le plaisir et la réassurance qu'on peut (re)trouver, les activités dynamiques qui permettent de « se mettre de l'air dans la tête ».

“ — *Le premier bulletin il était un peu moins... mais quand il est entré « aux devoirs », c'est mieux, il a 18/20, 15/15, comme ça. Et puis c'est pas que ça, il dit aussi : « maman, j'adore, parce que c'est aussi faire mes devoirs, c'est s'amuser, c'est les copains, c'est pas juste les devoirs, après quand on a fini les devoirs, on a utilisé l'ordinateur, on a joué, on a trouvé du temps un petit peu à midi, c'est pas trop sérieux », il aime bien l'EDD.*

Même raisonnement dans le contexte d'un focus groupe :

“ — *Moi, j'ai déposé un seul garçon, et les jumeaux ils veulent aller avec leur frère, et alors il dit : « Maman on apprend beaucoup de choses », il a tricoté alors maintenant il veut aller, il dit : « Maman il faut aller acheter les trucs chez zeeman » !*

- *Animatrice EDD : Il était passionné, c'est incroyable, et {tel autre enfant}, aussi, le petit...*
- *Oui et il m'a dit « j'ai tricoté, j'ai fait un pull maman ».*
- *Intervenant : Un pull ? C'est pas vrai ! (Rires)*
- *Une maman : Oui mais, « j'ai fait que la moitié » (Rires)*
- *Animatrice EDD : Oui, c'était des petits carrés comme ça mais bon, c'était incroyable, cette implication à tricoter, il s'en foutait de ce que...*

¹¹ F. Tosquelles, « revenons sur la notion d'institution », in J. Pain (dir.), *Pratique de l'institutionnel et politique*, Paris, Matrice, 1985, pp. 133-134.

Ces témoignages affirment qu'une coupure avec l'école peut être salulaire.

“ — *Moi, même si je trouve que c'était facile, je l'ai envoyé à l'école des devoirs, comme ça quand il a fini les devoirs, il change un petit peu, le stress de l'école, en plus il retrouve ses copains, et il travaille tranquille aussi, c'est pas comme l'école parce qu'à l'école, il y a de l'étude aussi mais lui il veut pas travailler à l'école, parce qu'il a mis en bas tout le monde, 1ère année avec 6ème, et 5ème, il a mis ensemble, c'est pour ça il m'a dit : « maman moi je préfère aller aux « devoirs », c'est mieux. »*

“ — *Quand tu dis à l'enfant de rester à la garderie de l'école, il ne veut pas. Il dit : « Toute la journée, j'ai fait le travail après je reste encore pour faire les devoirs, non ». Je pense que, quand il sort un petit peu, puis il vient à l'école de devoirs... Tu dois t'inscrire, l'école de devoirs te donne un petit peu de temps, c'est bien.*

— *Il y a une diversité. Ici, ils jouent. Ma fille, le vendredi, elle a son heure artistique, elle adore, elle me dit : « je dois y aller ». Au début, c'était différent, mais maintenant... parfois, je fais semblant, je lui dis que je suis fatiguée, elle me dit : « Ah non, je vais ». Même si elle est malade.*

— *(Rires)*

— *C'est parce que d'abord ils font quelque chose, après les devoirs, et ça c'est bien pour les enfants. Ils ont un peu de temps, ils jouent, ils ont les copains...*

Dans le cadre de ce registre, l'apport des EDD semble lié à sa capacité de constituer une **intersection** (elle est encore un peu l'école et déjà un peu la famille).

L'apport des EDD est aussi d'assurer une **transition libératrice** : l'EDD libère du temps pour le collectif familial, comme nous l'avons vu, et y évite la lutte interne pour la conquête du temps (par exemple, la question peut se poser de savoir qui « peut » accaparer la mère pendant la soirée).

Pour reprendre les termes de Tosquelles, **elle est une forme positive de séparation**.

De ce point de vue, la situation de l'EDD en dehors de l'école est considérée comme une condition sine qua non par ce parent :

“ — *Et... Je trouve que c'est bien que les enfants vont juste après l'école de devoir, parce que les enfants sont encore dans le bain de la scolarité, dans l'écriture d'apprentissage, encore, ils sont encore un peu à l'école, en fait. Que cela s'ensuive juste après, c'est bien. Après une petite pause, ils commencent à faire leurs devoirs. Tandis qu'à la maison, c'est une autre ambiance, c'est... ils sont complètement distraits, il y a beaucoup de choses à faire, ils ne veulent pas faire cela nécessairement, c'est très positif en fait l'école de devoirs.*

“ — *Et voilà, les enfants ne sont pas dans le système où « Oooh non, je vais là juste pour faire les devoirs ». Donc ils vont, ils savent qu'ils font les devoirs et puis après ils vont jouer avec les copains. C'est plus un espace de jeux, je vais dire, un petit peu pour eux aussi, que vraiment « Oooh non, on va là, c'est encore pour faire les devoirs ». Ils ont un petit peu deux aspects, je vais dire, de l'école des devoirs. Moi, ils aiment bien parce que voilà ils sont avec des petits de l'école aussi qui sont parfois dans leur classe. Et voilà, ils s'amuse, ils jouent au foot après ou un petit jeu de société. Ça les détend un petit peu de l'école. [...]*

Franchement, toutes les personnes que je connais et qui sont là sont contentes du système. Et voilà, il y en a beaucoup qui vont là que de rester à la garderie à l'école, parce que voilà, on a le suivi des devoirs. Et puis l'encadrement c'est différent que de se dire on est dans l'école jusque dix-huit heures, donc ils changent un peu d'endroits, de personnes.

— *Intervenant : Psychologiquement, ça peut être bien pour les gosses, ça ?*

— *Voilà, enfin moi je trouve ; c'est comme s'ils quittaient l'école, ils ne restent pas là.*

Une **dimension paradigmatique** est à prendre en compte également : la rue (et ses dangers) peut se substituer à l'EDD ou à la maison.

“ — *Avec la maison de jeunes, les enfants, ils ne sont pas dans la rue, cela s'est bien pour lui. Ici, c'est*

bien, il reste jusqu'à 16h, 17h, puis il rentre à la maison. Mais quand il n'y a pas l'école de devoirs, la maison de jeunes, il se trouve où l'enfant ? Il se trouve dehors.

Une participante abonde dans le même sens :

“ — Rester dehors toute la journée, ce n'est pas bon. Parce qu'il va pas trouver... il va aller là-bas pour jouer, comme ici à l'école de devoirs, il fait de la peinture, du ballon, du basket, mais quand il ne trouve pas cela, il va aller jouer au foot dehors ou quelque chose. Et ça, c'est...

L'attention apportée aux **transitions re-créatrices** par les EDD se marque par exemple dans les routines qui accompagnent l'arrivée et le départ.

“ — Les enfants arrivent directement après l'école. Donc c'est ici moi pour {mon fils}. Et ils sont pris tout de suite en charge : il y a le goûter, ils ont le goûter offert par l'école de devoirs, et puis on s'active au travail, et une fois que le travail est terminé ils ont des jeux, des activités extérieures quand le temps le permet, et ils ont X accessoires ici pour s'amuser, donc, jusque 17h30. Généralement, enfin moi {mon fils} n'a jamais vu que du positif, donc moi j'en suis contente.

Les **perméabilités inter-institutionnelles** constituent un autre élément relevé : l'EDD peut fonctionner comme une espace de soins pour les enfants (voire pour les parents) ou y donner accès.

De ce point de vue, les cas de figure où les EDD constituent une action d'un dispositif plus large (AMO, maison de jeunes...) peuvent peut-être être considérés comme un plus.

“ — Intervenant : Aujourd'hui, ceux qui sont dans le secondaire, ils fréquentent toujours une école de devoirs ? Non ?

— Une maman : Non. Je trouve ça dommage, mais non.

— Parce que ce n'est pas organisé comme ça, parce que c'est plus réservé au primaire ? Ou parce que les enfants ne veulent plus... ?

— Parce que les enfants ne le souhaitent plus. Enfin, ils ne le souhaitent plus... mais ils veulent quand même garder des contacts avec les éducateurs, éducatrices ; parce que c'est des gens super bien, et qui prennent, quelque part « soin » d'eux. Ils vont aller leur parler de leurs petits problèmes à la limite, plus à eux qu'à moi.

Cet « espace de soins » offert aux enfants peut également à l'occasion s'étendre aux parents ; cette maman en témoigne.

“ — Ben par exemple le cas de {mon fils} puisque, en fait, il est tombé malade il avait 6 ans, donc il a eu une première année très difficile puisqu'il a recommencé l'école seulement en février, donc de février à juin il n'a rien su apprendre ; donc là, on l'a remis une fois en première année, et là, il s'en foutait complètement, il a décroché de l'école. Donc là, on parlait de l'école spéciale, et moi je n'étais pas trop d'accord, et là j'ai demandé à [l'animatrice de l'école de devoirs] pour qu'elle vienne avec moi aux réunions et tout ça, et c'est vrai qu'elle m'a bien soutenue à cette époque-là, parce qu'elle est très psychologue et on peut parler de tout avec elle.

“ — Moi, ce qui me motive... je suis née au Maroc, j'aimais bien l'école quand j'étais petite mais je n'avais pas mes parents derrière moi. Pour moi, c'est une expérience. Avec l'école de ma fille, je vois que les parents ne sortent pas avec leurs enfants. Pour moi, mercredi passé, on est allé à l'opéra, c'est comme si j'étais petite (rires). C'est comme avec l'école de devoirs, je profite, je m'occupe de ma fille et avec elle je glisse vers son âge. Je leur dis : « Il faut profiter, moi je viens avec vous mais quand j'avais votre âge, mes parents me disaient qu'il faut faire les devoirs, il faut travailler, mais juste ça. Moi, je sors avec vous, j'aime bien faire ça avec vous ». Ce que je reproche aussi, c'est pour les papas. Ils disent que c'est pour les mamans et quand je viens ici, je vois que c'est toujours les mamans.

L'importance donnée à l'**espace inter-institutionnel** est aussi **évoquée en creux** par les parents, lorsqu'ils relatent les difficultés qu'ils ont pu rencontrer et que les EDD les ont aidés à dépasser.

La juxtaposition des institutions école/famille, sans tiers interstitiel, peut provoquer une détérioration dans chacune des institutions que l'enfant fréquente. Dans le sens de cette détérioration, les exemples relatés évoquent :

* **un report de charge** (de l'école sur la famille)

“ — *Leurs institutrices, je les ai rencontrées une fois depuis le début de l'année et c'était uniquement pour parler de mon grand qui a un souci de concentration, mais à part cela, non. Pour le petit, il n'a quasi pas de devoirs, donc la question ne s'est même pas posée. Pour le deuxième, en tout cas quand je l'ai rencontrée, elle voulait encore plus lui refiler des travaux après l'école, parce qu'il avait déjà du mal à se concentrer à l'école. Donc, elle comptait sur le temps des devoirs après l'école, pour qu'il rattrape un petit peu ce qu'il n'arrivait pas à faire en classe.*

— *Intervenant : Ce qui n'est pas une tactique efficace ?*

— *Ce qui n'est pas une tactique efficace, non absolument pas.*

* **un blocage relationnel** des parents par rapport au personnel enseignant

“ — *Je vais dire, il n'y a pas vraiment de relations avec l'école au niveau des devoirs, c'est dans le journal de classe c'est inscrit, mais les profs on ne les voit pas tellement puisqu'on doit déposer les enfants à la barrière, donc on ne peut pas rentrer dans l'école. Et quand on doit les reprendre, et bien, on les reprend à la barrière, à part les réunions qu'on a deux trois fois sur l'année. Maintenant quand on a un souci, et bien, on passe par le journal de classe, on peut mettre un mot dans le journal ou rencontrer la prof ou elle nous répond via le journal. Mais on n'a pas directement, je vais dire, l'occasion de parler avec les professeurs. Maintenant si on rentre dans l'école on ne va pas nous mettre dehors, mais ils préfèrent vraiment, voilà, que ça reste à la barrière quoi.*

• **une externalisation trop rapide vers des « spécialistes »** (CPMS, avec en point de mire l'enseignement spécialisé)

“ — *Alors ça, l'école, quand on pose cette question. Parfois, ils disent... Ils ne savent pas. Ils disent que c'est impossible. Déjà, ils disent que ce n'est pas beaucoup... Chaque enfant, chaque enfant n'a pas les mêmes difficultés. Moi, je crois que même au sein d'une école, chaque enfant a son intelligence. Par exemple, en ce qui concerne ma fille, elle comprend, mais il lui faut beaucoup de temps. Il y en a qui apprennent plus vite, il y en a qui en ont moins. Alors pour moi, c'est des difficultés. Si, par exemple, que l'enfant elle a des difficultés à comprendre, tous, ils vont te dire, il faut l'envoyer au centre PMS, et moi, je ne suis pas d'accord. Parce qu'au contraire, il y a des enfants qui vont... pour moi, sont plus arriérés. Parce que là...*

— *C'est comme ça l'école, un enfant qui ne comprend pas, il va aller au CPMS, mais je pense que...*

— *Et cela pour moi, c'est... même l'enfant.*

— *Une fois l'enfant est gêné, une fois l'enfant, il ne comprend pas bien et madame explique pas... explique une fois, et ne veut pas encore deux fois, trois fois, parce que, comme cela, l'enfant, il comprend. Et donc on laisse tomber comme cela, et on dit : « il va aller chez le PMS ».*

— *Parce que pour eux...*

— *Il faut passer par le spécialiste.*

— *Intervenant : Très vite ?*

— *Oui.*

CHAPITRE 4

L'ANALYSE RÉACTIVE DES PROFESSIONNELS

Dans notre acte de candidature pour cette recherche, nous avons expliqué qu'il nous paraissait utile de donner l'occasion aux professionnels des EDD de réagir aux analyses réalisées par les parents mobilisés pour la recherche. Il s'agissait en premier lieu d'éviter un effet de délégitimation trop fréquent (« notre avis compte pour rien ») des professionnels lorsque l'on donne la parole aux bénéficiaires, surtout sur des questions qui touchent à l'identité institutionnelle elle-même.

En second lieu, les focus groupes que nous avons organisés avec les professionnels ont pu permettre un effet de vérification/multiplication des analyses opérées par les parents : dans la mesure où d'autres EDD que celles que fréquentaient les parents interrogés étaient impliquées, les professionnels ont eu l'occasion de dire : « ce que je sais de ce que vivent les parents des enfants qui fréquentent mon institution le confirme ou l'infirme ».

Ces focus groupes ont donc pu fonctionner comme « test de saturation » : il s'agit là d'observer si l'espace des points de vue semble se confirmer dans son périmètre, dans la mesure où les propos tenus peuvent à chaque fois s'y inscrire. Cette logique est évidemment importante dans les recherches qualitatives.

Les professionnels ont réagi évidemment aussi de leur point de vue, par exemple en incluant une réflexion institutionnelle, qui venait compléter les analyses des parents. Cette réflexion institutionnelle permet de questionner certains enjeux identitaires propres aux EDD, tels qu'ils sont vus par les agents qui les font vivre ou les éprouvent.

Première partie

Sens et valeurs des « devoirs »

L'importance des devoirs et du « capital scolaire » est bien comprise, dans les risques de relégation et les effets de « gâchis » dont ils peuvent être le théâtre et le vecteur.

Certains propos n'auraient pas été reniés par les auteurs de *L'école capitaliste en France*¹², notamment lorsque tel ou tel avance que c'est volontairement que les devoirs contribuent à constituer une « classe d'élite » et un « peuple manipulé ».

“ — *Moi je suis presque à penser parfois que c'est voulu, qu'il y a des choses qui sont voulues pour avoir une classe d'élite et pouvoir continuer à manipuler le peuple. Moi, je le pense. J'en suis persuadé aussi. On va baver un peu sur le système. Il y a trop de personnes qui sont formées. En fait, avant, il n'y avait pas assez de gens diplômés pour fournir le travail à la société, donc on formait les gens. Maintenant, il y a trop de gens formés par rapport au boulot qu'il y a à faire. Donc, on prend des universitaires, on engage des universitaires comme animateurs d'EDD. Donc ce n'est pas logique. Mais si tous ces gens-là ne trouvent pas de boulot, qu'est-ce qu'on fait ? On descend le niveau. D'où le pacte d'excellence. Mettre des enfants sans aucun contrôle, sans rien jusqu'à 16 ans, mais après ils peuvent aller bosser. Ils accepteront tous les boulots, travailler 45 heures semaine jusque 70 ans (rires) on pourrait croire, moi je crois aussi mais bon, on n'a pas de preuve.*

Les conditions d'exécution des devoirs imposées par l'école peuvent être clairement liées à des discriminations envers les positions sociales moins favorisées (inégalités que l'école peut tendre à reproduire) :

“ — *Les devoirs c'est un facteur discriminatoire quand même énorme, c'est bien pour ça qu'on est là aussi. Je veux dire quand on a les moyens et qu'on a chacun sa chambre et le calme et le prof particulier, c'est quand même vachement plus simple que quand on vit à six dans soixante mètres carrés. Et donc du coup est-ce que les parents se rendent compte de ça, les parents de milieux défavorisés, est-ce qu'ils expriment ça spontanément ? Je pense, dans mon boulot j'ai vu des instits dans une école et ils m'expliquent que tous les devoirs de français et de maths, tous, donc il y a quand même les deux plus grosses matières, se font sur ordinateur, sur Internet. Ah et je dis « Tous les élèves ont un ordinateur à la maison ? Une connexion Internet ? ». Elle me dit « Ah non, ça non, mais alors ils ont un ordinateur à l'école et ils peuvent faire leurs devoirs à l'école ». Bon, sauf que l'école n'est pas organisée pour que les devoirs soient faits à l'école, on le sait bien vu que... Et donc au final les enfants de cette école-là de cette classe-là ils arrivent chez moi et moi je leur prête les ordinateurs des collègues et tout, c'est un peu un truc qui n'est pas organisé comme tel. Et donc ils font leurs devoirs sur Internet mais je me dis, moi, en tant que... je serais maman n'ayant pas les moyens de me payer une connexion Internet j'irais voir le prof en disant « Attendez, ça ne va pas, c'est vraiment discriminatoire entre les enfants qui ont les moyens et les autres ».*

■ UN DÉCRET « DEVOIRS » TRÈS PEU RESPECTÉ ET SES CONSÉQUENCES

Les professionnels confirment le statut incertain des devoirs (à quoi et à qui sert-il ? Est-il une épreuve de réussite ou un outil d'apprentissage ?). Ils complètent cette analyse en mettant en avant des différences très importantes dans le respect ou non du Décret « devoirs ».

“ — *Il y a un décret à un moment donné qui a été donné, qui est censé être d'application, est-il vraiment d'application ? Moi, dans ce que je vois, pour moi, il n'est pas d'application parce qu'effectivement d'une école à une autre – et ce n'est même pas d'une école à l'autre, c'est d'un prof à un autre, ce qui*

12 C. Baudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971. Une des thèses des auteurs est la suivante : l'orientation scolaire est une pratique de classe, elle est précoce et trompeuse et elle permet que les élèves issus du milieu populaire n'arrivent jamais ou très rarement dans les filières prestigieuses, ouvrant à des carrières brillantes. L'école distribue ainsi les élèves soit du côté des exploités, soit du côté de l'exploitation.

est encore plus compliqué...

— *Et parfois d'un élève à un autre dans une même classe...*

“ — *Il faut voir la quantité de travail qu'on demande aux enfants. Il y a un décret école de devoir et un décret sur les devoirs qui n'est pas respecté, donc cela revient en cascade, et puis cela retombe sur l'école de devoirs qui doit faire des devoirs pendant deux heures, alors que ce n'est pas prévu par le décret.*

— *Nous par exemple, dans notre ville, il y a 4 écoles dans deux réseaux différents, trois écoles c'est le même réseau, c'est censé se passer de la même manière mais rien que là, on voit que les devoirs ce n'est pas du tout pareil, il y en a, ils en ont pour une ou deux heures, et les autres, ils en ont pour 5 minutes. Professionnel : Moi, j'ai eu une directrice d'école qui m'a même dit, clairement, que ses enseignants donnaient trop de devoirs, quoi. La directrice ! Elle n'arrive pas à faire changer dans son école.*

— *[...] Et là, les parents le remarquent aussi. Quand ils viennent, ils remarquent qu'il y en a qui n'ont pas de devoirs et que leurs enfants sont inondés de devoirs et ça aussi, ça les fait réagir.*

Des participants soulignent le fait que « les parents ne connaissent pas cette fameuse réglementation de Nollet » sur le temps des devoirs.

“ — *Ça, il est bien camouflé !*

— *Ils ne connaissent plus. Parce qu'au moment où c'est sorti...*

— *Oui, oui, on en a parlé, et puis...*

— *C'est surtout les écoles qui devraient le savoir.*

Ce non-respect n'est évidemment pas sans conséquence sur le vécu des professionnels en EDD et sur celui des enfants.

“ — *Et de facto ça pose la question de gestion de l'école des devoirs. Parce que quand il y a des gamins qui vont terminer parce qu'il n'y a pas de devoir et que les autres en ont trois tonnes, il y a une forme d'injustice qui est partagée par les enfants et de l'autre côté ça crée un déséquilibre dans l'énergie à donner à tous les enfants au niveau de l'équipe, et c'est très difficile à gérer. Surtout si en plus il y a des problématiques surajoutées : donc des gamins qui n'arrivent pas à se tenir sur une chaise, etc.*

■ UNE ÉPREUVE QUI DÉBORDE

Ce flou sur le statut et le non respect du cadre légal, variable et donc apparaissant comme incompréhensible si ce n'est imprévisible transforme le devoir en « épreuve qui déborde sans dire son nom ». L'analyse des parents est fortement confirmée de ce point de vue.

Cette intervention le résume parfaitement :

“ — *Et c'est vrai aussi, la maman qui parle de cette relation qui peut se détériorer avec les devoirs, je pense que beaucoup beaucoup de parents le vivent. Beaucoup. Ça, j'en suis convaincue, j'en rencontre, je l'ai vécu, beaucoup l'ont vécu. Souvent ce qui se passe, c'est que l'enfant n'a pas intégré la méthode pour faire ce devoir. Le parent a ses méthodes à lui, mais ce n'est pas celles-là. Il n'y a plus de manuel donc on ne sait pas. Le parent est aussi démuni, parfois. Et en EDD on l'est aussi par rapport à ces devoirs qu'il faut faire, et donc ça crée des crises. C'est très fréquent. (...)*

C'est une tension qui se met en route parce que si vous mettez ça dans le contexte parental, quand on rentre le soir, on doit faire un devoir avec un enfant qui ne comprend pas ou n'a pas intégré et qu'on veut quand même que ce soit fait parce qu'on veut que son enfant y arrive et qu'on ne veut pas qu'il y ait des problèmes, la tension monte.

Les professionnels ont bien conscience aussi que leur intervention peut être vécue par les parents comme un véritable soulagement :

“ — *Combien de fois je n'ai pas eu des mamans qui disaient : « je n'en peux plus. La relation se*

désagrège avec mon enfant à cause du devoir ». Et l'EDD est là justement pour apporter une soupape, apporter un moment où ce n'est plus un moment de tension et renouer des liens plus sereins entre les parents et l'enfant. On joue ce rôle-là très fréquemment aussi.

Si l'on s'en tenait même au registre strict de l'apprentissage, la vertu des devoirs comme outil est loin d'être évidente pour les professionnels des EDD que nous avons rencontrés.

La pression peut en effet être telle qu'un « rideau se ferme dans la tête de l'enfant ».

“ — De toute façon, le plus important je trouve, et c'est ça qu'il faut mettre en avant, c'est essayer de rendre confiance à l'enfant, de le valoriser, de lui dire : « Mais tu peux y arriver. Si tu n'as pas compris, ça fait rien, vas-y ». Parce que le problème, je l'ai déjà constaté – et mes enfants ont vécu ça – et les enfants sont aussi dans ces attitudes-là malheureusement, on crie, on s'énerve, et vlan ! C'est le rideau qui se met. Parfois, on n'est plus capable d'apprendre. Et on doit vraiment développer des attitudes de bienveillance, quoi. « Vas-y, tu vas y arriver. Si tu n'as pas compris, là, écoute, tu reverras demain, ne t'inquiète pas », ça, ça leur fait du bien. Parce que parfois c'est « Tu n'as pas encore... », ils s'énervent et c'est terminé, il n'y a plus d'apprentissage possible quand c'est comme ça. C'est ça aussi l'objectif d'une EDD, c'est de donner confiance et ça peut être à travers un jeu, à travers un spectacle, à travers des tas d'autres choses. Mais ça, ça n'est pas assez valorisé. C'est d'abord le résultat scolaire. Alors que c'est faux, c'est faux.

Le flou autour de l'importance réelle du devoir et la diversité d'attitudes possibles des enseignants quant à la cotation de ceux-ci conduisent aussi certains parents à en faire trop et à fausser le sens du jeu pour aider leur enfant. Le rôle de « météo » que pourrait remplir le devoir aux yeux des parents peut alors être compromis.

“ — Le parent qui sait que son gamin, son devoir il va compter pour le bulletin. Il va faire quoi ? Il va aider son gamin à faire le devoir par exemple. Que par exemple si un autre enseignant va dire « Non, ça ne rentre pas dans le total, ça ne compte pas, c'est vraiment pour s'exercer, et donc ». Alors effectivement la pression n'est pas la même et on se dit, moi, voilà. Moi déjà (...) s'ils me disent « Attends, je suis en échec, je dois remonter ma moyenne, donc il faut que tu corriges toute l'orthographe absolument ». Et voilà, on est confronté. Alors qu'à côté de ça il y a d'autres enseignants qui ne cotent absolument pas ce qui est fait à la maison parce qu'ils savent bien qu'ils vont aller demander à l'école de devoirs de corriger, ou aux parents.

“ — Mais pourquoi est-ce qu'en tant que parent on a tendance à corriger ? Et-ce qu'on se sent soi-même jugé ?

— C'est un fait. pour certaines familles, la scolarité c'est le seul biais pour la réussite.

— Ça dépend si on sait comment va être l'institutrice par la suite. Si on sait qu'elle ne va pas être désobligeante pour l'enfant, si c'est « oh non qu'est-ce que tu m'as encore rendu là... ».

— Il y a une crainte de l'enseignant.

— Mais ce n'est pas clair, les enseignants ne vont jamais dire aux parents – en tout cas moi je ne l'ai jamais entendu – « le devoir peut ne pas être correct, peut ne pas être terminé, s'il y a 20 calculs et qu'après les 5 premiers il ne comprend pas, on ne va pas faire de l'acharnement à la maison, je vais revoir demain en classe. » Jamais ce genre de message n'est donné par l'enseignant, c'est pas clair.

— Ça devrait être un point abordé lors de la première réunion de parents. Dire « voilà les enfants vont avoir des devoirs, je ne souhaite pas que vous corrigiez. Je veux que le travail soit fait mais pas corrigé. C'est important dans le processus d'apprentissage de l'enfant ».

— Mais il y a très peu de communication là-dessus.

— Ou ou alors dans le règlement de l'école. Parce qu'un enseignant c'est comme ça, un autre c'est autrement, et on passe d'un à l'autre, et l'aîné pouvait mais le plus jeune ne peut plus, il n'y a pas de cohésion entre les différents enseignants non plus et ça c'est aussi le problème. Ça doit faire partie du ROI de l'école ou du projet éducatif.

■ DES EFFETS CULTURELS PRÉOCCUPANTS

En essayant de rendre raison des analyses des parents, nous avons mobilisé un cadre interprétatif inspiré des analyses d'Erving Goffman. Celui-ci a isolé, dans les pratiques institutionnelles, des procédés qu'il qualifiait de « destructeurs du moi ». Le lien avec les processus qualifiés de « désobjectivation » par Michel Wieviorka, soit de privation de la liberté de se définir comme sujet et d'agir en conséquence est assez patent.

Il faut bien dire que les analyses réalisées par les professionnels des EDD confirment et amplifient ce type d'analyse.

Le premier procédé dont nous avons pointé la présence est la **soumission à un environnement chaotique** : confronté à un environnement imprévisible, par exemple capricieux, le sujet perd sa capacité à adopter une conduite appropriée, à s'adapter, à anticiper, à se déterminer.

La perception des devoirs comme environnement chaotique destructeur de liens est largement confirmée, malheureusement ; nous l'avons d'ailleurs vu dans les citations ci-dessus, où les professionnels en appelaient à une clarification instituée (respect du cadre légal ; précisions dans un ROI ou un projet pédagogique). Nous sommes pour l'instant loin du compte.

“ — *C'est aussi en fonction des écoles et des instituteurs qui mettent à un enfant de sept ans : « Je vois que tu n'es pas du tout motivé, tu ne t'intéresses pas à ce qu'on voit en classe ». Mais ce n'est pas à l'enfant qu'on écrit, c'est aux parents qu'on écrit et l'enfant qui ne sait pas lire on lui donne tout un texte alors que les parents ne parlent pas la langue. On dit « Parents, mettez-vous au travail ». (...)*
 — *Oui, donc moi je trouve que dans les contacts que j'ai eus avec les parents c'est l'importance, de fait, que les parents donnent aux devoirs. Et parallèlement et un peu contradictoirement, l'angoisse que ça provoque dans les familles, et parfois même plus que l'angoisse, parfois un mal-être profond et des dysfonctionnements je dirais dans les relations entre parents et enfants sur la question du devoir, à l'heure du devoir. Ça attire parfois des conflits. Et donc voilà, ça je crois que ça c'est une question importante et qui est pour moi aussi liée à la difficulté des parents à entrer en contact avec l'école (...). Ça, pour les parents, l'école c'est quand même un monde à part qu'ils pénètrent quand même difficilement.*

La réaction négative à une bonne réponse obtenue par une autre méthode que celle vue en classe peut entrer dans cette catégorie :

“ — *On a déjà eu ça, un zéro sur un devoir, la réponse était correcte, la méthode était un peu ancienne mais ça fonctionnait. Le gamin a compris cette méthode-là mais ne comprenait pas la méthode de l'instit.*

Goffman, dans ce cadre, constatait même parfois que la réaction de défense mise en œuvre par l'utilisateur par rapport à un tel environnement pouvait réalimenter l'attaque destructrice (effet de « looping » selon Goffman). Cet intervenant l'énonce :

“ — *Mais cet enfant-là, c'est vrai que si c'est systématiquement qu'il n'a pas fait son devoir, il va être hyper mal perçu à l'école, si bien que les professeurs aussi par rapport à cet enfant-là, vont complètement baisser les bras, et tu fais ce que tu veux, tu ne fais pas d'efforts, et ben, je n'en fais pas non plus. Je pense que le relation va vraiment devenir de plus en plus..., va s'envenimer de plus en plus et puis voilà, tout le monde décroche.*

Confirmation par un autre témoignage :

“ — *Et certaines écoles ou certains enseignants exagèrent la quantité c'est incroyable. Un vendredi avant Noël, nous avons prévu à l'EDD des activités de Noël, goûter, etc., il y a une fille qui est arrivée elle avait 11 devoirs à faire pour ses vacances. Mais ce qu'on entend de manière assez régulière, c'est le devoir qui n'a pas été fait sera fait pendant la récré. On prive un enfant de récréation. Je suis déjà partie en guerre à l'école parce que une récréation ce n'est pas un privilège, c'est un droit, le droit de pouvoir un peu se défouler, de faire une*

pause, on en a besoin, c'est physiologique, et donc priver un enfant de récréation c'est une sorte de harcèlement, de violence, douce certes, mais il y a parfois certains enfants pour qui ça devient une violence quand c'est très récurrent. Une fois, bon, on ne va pas abuser, mais il y a des enfants... à {telle école} il y avait une enfant qui tout les jours était privée de récréation, parce qu'elle avait accumulé un retard incroyable ; sa maman ne savait pas l'aider elle ne parlait pas français correctement ; et cette petite fille avait peur, elle avait mal au ventre, elle ne voulait même plus aller à l'école, mais tous les jours elle était privée de récré, tous les jours elle s'en prenait plein la tête, et là pour moi on est sur une forme de violence. Et quand c'est récurrent c'est vraiment malheureux, mais il y a beaucoup d'enfants qui sont privé de récré ; encore actuellement j'en connais.

On peut même trouver des situations paradoxales où c'est l'agitation précoce (et peu compréhensible) du thème de l'autonomie qui renforce le caractère chaotique de l'environnement et ses effets destructeurs... sur la construction de soi.

- “ — Une question pour un grand nombre d'enfants, c'est le passage de la 4ème année primaire à la 5ème. Parce que là, la 5ème, c'est la plus horrible. C'est terrible. Et alors le leitmotiv des enseignants de 5ème c'est : la prise d'autonomie. Les enfants doivent être autonomes et alors on sort des grands mots savants qui terrorisent les enfants ! Les enseignants qui viennent en rajouter, voilà. Professionnel : Et ils ont peur. Moi j'ai entendu une enseignante qui disait : « Mais tu peux avoir peur ». Le gamin était mortifié, il dit qu'il a peur et elle répond : « qu'il ait peur ».
- Donc, là, c'est aussi une grande question pour ces enfants. Au niveau des devoirs comment ça va se passer ? Qu'est-ce qu'on va devoir faire ? C'est vraiment pour eux un monde, comme s'ils allaient devoir se jeter dans l'inconnu, se jeter...
- Dans la fosse aux lions.

L'embrigadement est le procédé qui prive l'usager de la possibilité de développer une action libre, une manière personnelle d'agir ou de réagir, d'échapper un tant soit peu à un regard contrôlant, etc.

Nous avons vu que le devoir pouvait fonctionner comme un « emprisonnement du temps » familial.

Les professionnels confirment ce phénomène et se sentent même aspirés par cette pression.

- “ — Je pense que quand les enseignants donnent des devoirs vraiment conséquents, et parfois des enfants ont plusieurs enseignants même en primaire, et il reviennent avec des tonnes de devoirs, parce que il n'en n'ont qu'un en Français, mais ils ont une autre personne en éveil, etc., et ils reviennent avec énormément de devoirs. Et je pense qu'elles ne se rendent pas compte que ça fait de très longues journées pour l'enfant. Et ils ont des agendas comme des ministres, ils ont leurs activités extrascolaires, des activités sportives, et aussi c'est important de passer du temps en famille, à manger ensemble et tous parfois ne peuvent pas le faire. Et il n'y a pas de questionnement par rapport au devoir de la part du corps enseignant, et des répercussions qu'il peut y avoir sur l'enfant et sur la vie familiale.

La pression s'exerce de l'école sur les parents (avec les contrats que les enfants ramènent) ; des parents sur les bénévoles des EDD ; des bénévoles vers les responsables de l'EDD. Un participant relève la plainte d'une maman :

- “ — Et là des fois un petit retard n'est pas toléré ou bien des devoirs qui n'ont pas été faits, la maman qui n'a pas eu le temps de discuter avec l'animateur, tout ça c'est condamné par l'école, tout ça.
- “ — Les parents n'aiment pas qu'on parle en terme d'animation, ils préfèrent que le devoir soit fini tout-à-fait, bouclé, dans le cartable, avant de penser animation ; mais ce n'est pas toujours les missions des écoles de devoirs, c'est apprendre à apprendre de manière ludique, et le devoir reste quand même, le devoir du professeur en tout cas, la feuille remplie, finie et corrigée, reste quand même la priorité des parents et, nous, on se rend compte que les parents viennent très vite réclamer si le devoir n'est pas fini, n'a pas été bon, et qu'en plus l'enfant dit qu'il a joué après, ça c'est le drame.

Il convient de rappeler ici que pour Goffman, il était fréquent que ceux qui subissaient la violence des procédés destructeurs du moi pouvaient en arriver à se convertir aux valeurs de l'institution dont ils subissaient l'emprise, à s'en faire les relais, à adopter même les comportements des agents institutionnels. La chose a été observée jusque

dans le cas d'institutions totalitaires extrêmes, comme les camps de concentration.

Sans faire la moindre assimilation, évidemment (nous nous en tenons à l'analyse en termes de présence de procédés), il faut bien remarquer des effets puissants de conversion :

- “ — *Il faut lutter, toutes les écoles de devoirs luttent, mais ça a vite fait de déraper. Parce qu'il y a la pression des parents, qui est derrière, la pression, des enseignants.*
 — *Et l'enfant...*
 — *Oui, même l'enfant.*
 — *Lui, il est mal, il veut que son devoir soit fini.*
 — *Sinon, il se fait engueuler par...*
 — *En fait les plus mal, c'est les animateurs d'école de devoir. Parce qu'ils ont tout, ils ont la pression de tout le monde. Tout le monde souffre parce qu'il y a des gens qui ne respectent rien. Il serait temps de faire la révolution (Rires).*

Le flou sur le sens qui entoure le devoir (son but ? L'importance de la notation ? la place dans l'appréciation de l'élève ?) conduit parfois à faire une équivalence devoir = maltraitance, à pointer justement le fait que « chacun devient un bourreau pour l'autre ».

- “ — *Moi je trouve que tout ça, chacun a ses réalités, mais le fait qu'il n'y ait pas beaucoup de clarification alors chacun devient un bourreau pour l'autre inutilement, et la victime reste l'enfant.*

Dans son analyse participative des institutions qu'il appelait totales, Goffman notait aussi la présence d'action qui produisait une **dégradation de l'image de soi**, comme la soumission à des situations humiliantes. En interrogeant les propos des parents, nous avons notamment isolé des effets de **déclassement** charriés par le vécu des devoirs.

L'existence possible de ce fonctionnement doit interroger certains comportements ou certaines représentations, dont l'apparente évidence peut cacher des effets non perçus :

- “ — *C'est un leurre aussi, la météo, de prendre la température {par l'entremise des devoirs}... quand les parents corrigent les devoirs, j'ai un petit exemple, le papa corrige les devoirs mais il fait plus de fautes que l'enfant. C'est très problématique, parce que l'enseignant dit textuellement « faut pas se faire d'illusion, X il n'a pas beaucoup de possibilités, et le papa il en a encore moins ». Et qu'est-ce qui se passe, tout le monde est dévalorisé. Et donc c'est savoir ce qu'on cherche quand on donne des devoirs.*
- “ — *Il y a pas mal de parents qui ont une représentation de l'école des devoirs comme un lieu où l'enfant doit terminer tous ses devoirs ; c'est « Ecole des devoirs, je l'inscris, il peut terminer ses devoirs et après il est tranquille ». Quand je vois la réaction de certains parents, il y en a qui trouvent que ça les soulage. Ça c'est quand on est dans le camp des parents, et quand on est dans le camp des acteurs de l'EDD ; il y en a d'autres qui pensent comme ça et d'autres qui trouvent que l'EDD n'est pas là pour dérober les parents de leur responsabilité de suivre l'enfant. (...) Mais si on se met du côté de l'école, ils attendent que les devoirs soient faits, et quelques fois même selon les situations qu'on rencontre, le parent est un deuxième élève ; l'école est tellement rigide qu'elle veut que le parent fasse ça, il y en a qui vont jusqu'à demander... ils trouvent logique et normal que le parent qui ne comprend pas la langue ou quoi, lui aussi aille à l'école pour pouvoir obtenir, acquérir des compétences qui vont lui permettre de suivre son enfant, plein de choses comme ça.*

Rappelons enfin que les procédés équivalents à ceux que Goffman avait identifiés à l'intérieur des institutions totales agissent ici dans le rapport d'une institution à d'autres : l'école/l'EDD/la famille.

Il n'empêche : parmi les « réactions » possibles aux procédés, nous pouvons retrouver (outre la « conversion » pointée ci-dessus), la tentation de **l'intransigeance** : l'usager s'oppose frontalement, tente de refuser de se plier ; Goffman ne voyait pas de grande efficacité, le plus souvent, à un tel refus dans une position largement dominée.

N'en trouvons-nous pas un écho dans le fait que certains professionnels des EDD rêvent même « d'être délivrés des devoirs ».

- “ — *On a tellement de belles choses à faire avec les enfants, plutôt que les devoirs – enlevez-nous ça.*

Deuxième partie

Les apports des EDD

On peut considérer, à simplement relire les citations issues des focus groupes de professionnels, que ceux-ci apportaient aux parents et aux enfants un soutien en termes de devoirs qui correspond à ce que les parents en vivent et en attendent : aide et soulagement, mobilisation, encouragement et valorisation des enfants, « traduction » du sens et des procédures.

Nous souhaitons donc insister dans cette partie sur le périmètre des actions proposées par les EDD en référence à cette question : les professionnels acceptent-ils – voire souhaitent-ils – que le périmètre légitime de leurs interventions excède la sphère pédagogique, et ce, aussi loin que les parents interrogés nous ont dit l’avoir vécu ?

■ EDD ET LUTTE CONTRE LA DÉSAFFILIATION

Nous avons lu, à l’entame de la première partie, que la question de la discrimination était loin d’être absente des réflexions des professionnels.

Mais ce souci ne s’exprime pas seulement dans la sphère scolaire. Nous citons à l’appui ces deux récits, qui témoignent d’une action étendue bien au-delà ; celle-ci peut être rapportée à la lutte contre la désaffiliation, dans la mesure où elle touche les solidarités socio-familiales, le maintien des liens qui constituent, pour Robert Castel, les enjeux qu’il situe sur l’axe de l’insertion.

“ — *Effectivement, les activités connexes aident juste à faire cette réconciliation, parce que pour le cas d’un des enfants dont je viens de parler, la maman en était arrivée à un moment où la maman vient nous dire littéralement « Je ne veux pas que la maman {de son ex, donc la grand-mère de l’enfant} vienne chercher l’enfant ». Tout et tout. Nous on était tenus comme ça, même par rapport aux activités secondaires qu’on propose, chaque enfant devait proposer un conte de chez lui, présenter son origine via un conte et aussi une recette. Et il se trouve que l’enfant a choisi de faire une recette marocaine, un truc comme ça, que sa maman ne sait pas, ne connaît pas mais que la {grand-}mère connaît très bien. Et du coup c’est grâce à la demande de l’enfant, c’est l’enfant qui a encore réconcilié les deux via une activité que lui devait valoriser leur pays à l’école de devoirs. Et du coup la mère a laissé tomber ses bagarres, tout ça ; et à rejoindre la grand-mère avec l’enfant. Et ils ont d’abord appris avec la grand-mère comment préparer ces crêpes marocaines, et puis elle est revenue apprendre à son enfant qui est venu présenter (...). Et du coup à la fin ils nous ont fait ce témoignage-là que c’est grâce à l’enfant que tout le bazar est fini, et ce qu’il y a, cuisine, des choses comme ça. Et depuis la maman fréquente de nouveau la grand-mère.*

Donc il y a eu plein de cas comme ça où on s’est rendu compte que l’école de devoirs mobilise aussi les autres personnes qui sont autour de l’enfant. Non seulement mobilise mais réconcilie. Et c’est là le premier cas qu’il y a eu depuis trois ans. Cette année on a présenté, exposé les photos des fêtes depuis six ans comme ça, on était étonné que des parents, justement de certaines de ces familles-là viennent nous dire « Ah, ça c’est notre photo, nous tous : l’enfant, la grand-mère, le père, la mère et tout ça. Est-ce qu’on peut l’avoir ? ». Donc on a senti que c’est une mobilisation, une sensibilisation, une reconnaissance. Je ne sais pas si ça se passe ailleurs mais je voulais dire que l’école de devoirs mobilise, en plus de l’enfant, des parents aussi quoi.

Dans la même veine, d’autres exposent que la fréquentation d’une EDD a été la condition mise par une autorité mandante pour éviter le placement de l’enfant...

“ — *Professionnel : Nous, on a eu des enfants... La condition pour ne pas être retirés de leur famille, c’est de venir chez nous en école de devoirs. En plus de l’école, parce que voilà, c’était du temps gagné sur la journée, où ils ne passaient pas du temps avec leurs parents. Ça a duré un certain temps, mais c’était une solution.*

- Intervenant : retirés de chez leurs parents, cela veut dire avec un SAJ ou un SPJ ?
- *Voilà. (...)*
- C'était une condition ?
- *Oui.*

■ UN PÉRIMÈTRE ÉTENDU MAIS TROP PEU COMPRIS ?

L'importance de la lutte pour la légitimité à dire le sens est mise en avant par les professionnels comme un facteur-clé de la communication avec l'école et les parents ; ils se heurtent souvent à une relation construite comme inégale, voire au monopole de la vérité construit par les agents scolaires...

Ainsi au niveau pédagogique :

- “ — *Je crois que ça doit être clair dès le départ quand on rencontre l'enseignant, en disant voilà je viens pour le bien de l'enfant et pour voir ce qu'on peut mettre ensemble pour pouvoir l'aider. Professionnel : Je suis OK là-dessus mais souvent on n'a pas le même point de vue sur ce qui peut l'aider et avant ça on doit passer l'interview de « oui mais vous êtes qui vous ? Est-ce que vous êtes pédagogue pour pouvoir... »*
- *Nous au départ on a eu beaucoup de mal à rentrer dans les écoles parce que, en fait, c'était un professionnel qui rencontre un autre professionnel, donc c'était « qu'est-ce qu'elle va venir voir mon travail ? » C'est une crainte dès le départ. Maintenant, nous, ça fait longtemps donc on a l'habitude, ils savent pourquoi on vient et qu'on ne vient pas du tout les juger, donc ça va beaucoup mieux. Mais c'est un travail et c'est vrai qu'au départ les nouvelles instits elles sont là à se demander ce qu'on vient faire, elles sont sur la défensive. Qu'est-ce qu'elle va dire, qu'est-ce que je n'ai pas fait ? Ça doit encore une fois être un dialogue.*
- Intervenant : Tout le monde est en examen finalement ? Même l'enseignant ?
- *Dans la formation initiale des enseignants, je suis passée par là, on reçoit des cours sur l'enfant dit normal, on ne voit pas l'enfant qui est en difficulté. Ni l'enfant haut potentiel. On a l'enfant « modèle », qui suit les compétences de la première primaire, et on ne voit que très peu, on dévie très peu, on voit l'enfant qui suit son parcours scolaire, qui n'a pas de difficultés, qui rentre bien dans les stades du développement de l'enfant etc. ; et je pense qu'on arrive, nous, en tant qu'accompagnateurs des devoirs en disant : « mais qu'est-ce que je vais faire avec cet enfant qui est difficile ? », et bien l'enseignant il n'est pas capable de vous répondre. Il doit aussi trouver des nouvelles stratégies. Et c'est ça qu'ils n'aiment pas trop parce qu'on entre dans une zone, pour eux, un peu houleuse, aussi floue pour eux que pour ceux qui viennent poser la question, et on on les met un peu à nu.*

Au-delà, c'est l'utilité de l'institution EDD, dans toutes ses facettes, qui se heurte au problème de légitimité :

- “ — *En fait, je pense que le problème c'est que c'est déjà difficile de nouer une relation avec les enseignants (rires). Quand ça se passe bien, si on vient avec ça, ça ne va pas être bien perçu. Parce que, qui est-on, nous EDD, petit secteur qui a vraiment du mal à faire sa place – alors que pourtant il y a une utilité incroyable – qui est-on pour soulever ce genre de question ? Quelle compétence on a derrière ? Vous êtes instit, vous ? De quoi parlez-vous ? La légitimité du secteur est déjà très... voilà. Professionnel : Une fois, un directeur, on vient lui présenter un folder, ça je suis restée scotchée : « je vais donc le regarder et le corriger, je vous le rendrai » qu'il me dit. (Rires)*

La collaboration exige un fort investissement, qui n'est jamais gagné, comme en témoigne cet autre agent :

- *Nous, c'est très important {la relation avec les enseignants} ; cela nous permet de mener des projets. Sans cela, on ne pourrait pas les mener. Et puis avoir d'autres visions des choses, aussi. Cela se passe relativement bien aussi chez nous au niveau des liens. Cela a dû se travailler ; au début, ce n'était pas cela du tout. « Qu'est-ce que vous venez faire ? Vous venez mettre votre nez dans mon école ? »*
- *C'est fort ressenti comme ça.*
- *C'était fort difficile. Puis, petit à petit, maintenant, c'est les professeurs qui nous envoient des*

enfants, on a des réunions, mais c'était vraiment un apprivoisement, et encore, je ne suis pas toujours très à l'aise devant les professeurs, quand ils sont en groupe, j'ai déjà été parler de projets quand ils sont tous autour de la table, ils n'écoutent pas.

— On sent très vite qu'il y a une certaine concurrence, ce n'est peut-être pas le mot, mais...

— Oui, il y a une barrière. Et quand ils sont ensemble, ils forment très vite un clan. Un clan, ils sont en groupe, et ils ne laissent pas passer. On ne passe plus.

Cet autre collègue présente ainsi l'incompréhension dont est frappée son institution ; elle se marque aussi par la nécessité de préciser tout ce qu'on n'est pas (c'est-à-dire tout ce que les autres projettent sur la situation de l'EDD à partir de leur point de vue) :

“ — L'important, c'est de bien expliquer aux parents, ou aux partenaires, ou à l'école, professeur, directeur compris, c'est quoi l'école de devoirs, parce que je pense, moi, par rapport, à notre situation, elle est incomprise de tous, en fait, nous on est encore en train de travailler à leur expliquer : un conseil, ce n'est pas une remédiation, ce n'est pas un rattrapage, ce n'est pas une garderie, et chacun a ses attentes, ce n'est pas un accueil extra-scolaire non plus.

■ UNE SITUATION PARADOXALE

La définition par la négative à laquelle on peut être contraint nous rappelle le point de vue de Bourdieu selon lequel le dominé, pour pouvoir avoir une chance d'être entendu, est contraint de se dire dans les mots du dominant.

Dans le contexte de cette recherche sur le sens et le vécu des devoirs par les enfants et les parents et sur les apports des Ecoles de Devoirs, nous tombons alors sur un paradoxe :

c'est avec l'accroche du « devoir » du « sérieux » qu'on attire les enfants qui ont besoin de « l'autre volet » et qui, sans les devoirs, ne viendraient pas le chercher alors même qu'ils en ont le plus grand besoin... notamment pour satisfaire aux exigences scolaires en matière de devoirs.

Par « autre volet », on doit entendre le plaisir, le jeu (« l'apprentissage ne doit pas être laborieux nécessairement ») mais aussi l'activité culturelle au sens large, ou encore l'accumulation d'énergie (nous y reviendrons) :

“ — Parce que souvent ce n'est pas dans le travail scolaire qu'on va tout de suite pouvoir remotiver et valoriser. Un enfant qui dessine bien, qui chante, qui joue bien, n'importe quel point fort on va pouvoir le mettre en avant pour lui donner confiance en fait.

— Et ça je pense que c'est ce qu'il faudrait faire remonter à l'ONE c'est ce travail de mobilisation qui est, je crois, un des points forts de nos associations.

“ — Parfois ça peut-être une source de motivation de se dire plus vite j'ai fait mon devoir plus vite je pourrai aller jouer.

— Et l'idée mise en place depuis quelques années, c'est qu'on est ouvert pendant 2h et on travaille les devoirs 1h, fini ou pas fini on arrête ; si après une heure, qui est largement suffisant s'ils n'ont pas fini c'est que ça ne se finira pas et qu'on n'y arrivera pas dans le dernier quart-d'heure mais on se quitte en disant qu'on a joué ensemble, et pas sur le côté laborieux de quelque chose qui est déjà tellement compliqué pour eux, ils ont déjà ça 8h par jour puis encore avec nous... Effectivement, par rapport aux parents il a fallu expliquer lorsqu'on a modifié ça par rapport à nos habitudes d'il y a quelques années – « bon il s'amuse donc je peux le reprendre plus tôt ? » « Non ! On ne va pas le reprendre plus tôt. Non, il a besoin de s'amuser et regardez tout ce qu'on apprend en s'amusant », enfin, on essaie de leur montrer que plein d'apprentissages se font par les jeux qu'on met à leur disposition et, effectivement, on oriente certains jeux en fonction de certaines difficultés, on ne va pas faire le seul jeu qu'on aime bien qu'on a déjà fait et qu'on connaît par cœur, mais voilà, on essaie de monter ça aux parents.

“ — Nous, au niveau des apprentissages scolaires, on part quand même du devoir; on essaie de voir... il y a des devoirs qui vont tout seuls, pour d'autres on va utiliser du matériel de base qu'on a ou, pour les

petits, partir de choses manuelles. Parfois, je n'ai plus le temps, mais ce qui était vraiment intéressant c'est d'allier ces apprentissages scolaires avec de la pratique, de la réalité, lier ça à des activités culinaires, nature, etc. Ce serait vraiment l'idéal parce que les enfants sont trop dans les abstractions, donc ils ne comprennent pas.

— *Ils ont besoin d'être en confiance. Ce n'est que ça, en fait.*

— *Je pense que notre premier rôle, c'est ça, c'est d'abord les mettre en confiance et...*

— *Et ça, ça fait partie de l'apprentissage. C'est un acquis, une fois que le gosse a pris confiance en lui, il peut travailler pendant une heure et ça ne le fatigue pas. Mais s'il n'a pas confiance, et qu'il est déjà comme ça en arrivant... À l'école ils sont comme ça : s'ils ont des problèmes, ils ont peur, quoi.*

Le devoir est donc une sorte de tremplin pour l'EDD, qui deviendra elle-même un tremplin pour l'enfant en travaillant les faces cachées de la scolarité.

“ — *On est plus dans le fait de rétablir des conditions normales que d'apprendre. On n'apprend rien, on n'a pas de cours à donner. Enfin, si, ils étudient plein de choses : ils étudient la stratégie avec les jeux, ils jouent, ils créent, ils font plein de choses qu'ils ne font pas à l'école. Qui les remettent en condition.*

“ — *Mais nous, je trouve qu'on a une chance en école de devoirs, c'est qu'on a justement la possibilité de travailler plusieurs aspects avec les enfants, nous, on a aussi les enfants à l'école de devoirs qu'on retrouve en stage. C'est un peu cette chance. Et rien que cela, le lien est tout à fait différent. Et donc, les enfants qui ont difficile à l'école ou qui ont du mal en école de devoirs, peuvent être tout à fait différents en stage. Et cela permet de créer un autre lien aussi et d'avoir une tout autre relation. Et on a cette chance, via les bricolages, via le chant, parfois la danse, le sport, de voir d'autres aspects de l'enfant qui le valorisent. Ce que l'école ne peut pas faire, généralement, ou très peu parce qu'il n'y a quasiment plus de bricolages, ou c'est bâclé. Cela reste très scolaire, très cadré,... et nous, on voit des aspects qui nous apportent une relation différente avec l'enfant.*

L'accroche « devoir » est nécessaire pour donner accès à des actions tout autres, dont l'effet est déterminant pour l'apprentissage (que la logique « devoir » vient, nous l'avons vu, trop souvent compromettre). C'est que pour certaines catégories d'enfants et de parents, l'obligation du devoir est tellement intériorisée qu'elle en devient une forme de garantie sur l'avenir :

“ — *La plupart des parents ne se rendent pas compte du poids des devoirs, aussi bien sur les enfants que sur les professeurs et sur nous aussi. Parce que nous franchement on a vraiment envie parfois de faire autre chose que les devoirs et finalement ça pèse sur tout le monde, et les gens parfois ne s'en rendent pas compte. Parce qu'ils se disent « Ah, les devoirs, ça, c'est sérieux. Si vous jouez avec les enfants ce n'est pas sérieux » etc. Donc on essaye de déconstruire pas mal de préjugés, mais le poids du devoir est toujours là.*

— *Et en même temps, souvent, la représentation qu'ils ont d'une bonne école c'est au nombre de devoirs que l'enfant a à la fin de la journée. Donc c'est vraiment bien ce que tu dis, c'est voir l'enfant en activité en train de faire des choses sérieuses, ça les reconforte dans l'idée que « Ah » entre guillemets « ils sont sur la bonne route, ils vont réussir ».*

Le devoir peut même devenir une pièce du costume identitaire :

“ — *Je suis responsable d'une EDD, je travaille avec des enfants psychotiques et les devoirs pour ces enfants, l'école c'est important, et il y a l'habillage, l'espèce de déguisement de l'élève, il y a le cartable, aller à l'école, et il y a le devoir. C'est quelque chose qui fait partie du truc de l'élève, bon il ne faut pas s'y accrocher non plus.*

— *Ça fait partie du « dress code » social ?*

— *Oui, et pour certains qui passent d'une classe à une autre et qui soudain se retrouvent sans devoirs, c'est extrêmement inquiétant. Ils viennent quelquefois chez nous en nous disant : « Est-ce que tu peux nous faire faire un devoir ? Est-ce que tu peux me faire faire une feuille ? » Et donc je pense que c'est plus dans la manière d'aborder le devoir et ce qu'on attend du devoir que les problèmes se posent.*

Les professionnels ont donc été très agréablement surpris que les parents pointent l'importance des activités ludiques et culturelles ; certains ont cependant l'impression que cette dimension n'est pas assez comprise par les parents.

“ — C'est un peu ce qu'on aurait envie d'entendre de la part des parents, par rapport aux activités qu'on met en place. [...] C'est en même temps de par ces activités culturelles qu'on sait retravailler nous-mêmes sur les apprentissages scolaires.

— Surtout au niveau de la confiance en soi, à travers les activités culturelles, du théâtre, du chant, etc., il y a des enfants qui ont des difficultés scolaires, mais ils peuvent prendre une place et rayonner autrement. Et on peut les montrer sous un autre regard, aux parents, aux enseignants, etc. C'est souvent un problème, on ne juge les enfants que par leur capacité, leurs compétences scolaires, mais à côté de cela, il y a toutes les autres formes d'intelligence qu'on ne met pas du tout en évidence. Donc, c'est hyper important, mais c'est difficile. Ce n'est pas toujours évident d'expliquer que pour nous, c'est tout aussi important d'apprendre à une petite fille au niveau de l'espace de prendre sa place, de s'exprimer, que de lui apprendre à écrire, parce qu'en fait tout est lié et cela, on ne donne pas beaucoup de place. Le principe, c'est d'abord le devoir, mais non, on doit passer par là pour qu'on arrive au devoir, tant qu'on n'aura pas fait cela, on n'y arrivera pas.

■ L'ACTION SUR LES LOGIQUES D'ACTION PRÉSENTES DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Les professionnels des EDD confirment aussi que leur action peut avoir des effets sur les logiques d'actions qui sont activées dans l'institution scolaire : François Dubet, nous l'avons dit, les a qualifiées de logique d'intégration, de logique stratégique et de logique de subjectivation.

Les professionnels se reconnaissent dans l'importance que les parents décernent à la logique de groupe et à la manière de jouer l'appartenance des enfants à celui-ci sur la solidarité (nous reprenons ici l'interprétation que nous avons proposée des propos des parents sur la question).

Un participant a cette formule parlante :

“ — Je pense que ce qui est important aussi en EDD, c'est que l'enfant n'est pas seul à faire ses devoirs, les autres aussi ; l'aspect communautaire solidaire.

Cet autre détaille :

“ — Je crois que ce qu'ils aiment aussi, c'est de faire leurs devoirs ensemble. On a souvent 2 ou 3 enfants de la même classe et ça, les interactions, ils aiment ça. Ils s'entraident aussi et ça, ils aiment faire leurs devoirs ensemble.

Il est intéressant de noter que les groupes d'appartenance peuvent perdurer quand les enfants ont quitté l'EDD ; cette expérience d'étude solidaire en secondaire le montre :

“ — {Les grands aident les petits à faire leurs devoirs.} Mais les retombées sont bien parce que les grands se sentent... waouw. Il aide le petit, il a quelqu'un de proche, que nous, on est vieux. C'est quelqu'un proche de lui. Moi, ça m'a servi mais maintenant, ils sont grands, ils sont en secondaire, avant les examens, je fais l'étude solidaire avec, et je fais toujours ce système-là. J'ai des jeunes qui ont plus facile que d'autres en math, en sciences ou en anglais... ou en néerlandais que je suis nulle, (Rires), et voilà. Et je fais ce système-là, donc ils aident les autres un peu plus jeunes ou même de leur niveau. Et ça marche très bien.

L'identité « EDD » peut fonctionner comme un signe de reconnaissance et un vecteur de mobilisation bien après la fréquentation stricto sensu :

“ — Nos enfants sont à l'EDD, ils grandissent avec nous, mais ils restent, en fait, moi, j'ai créé des groupes grâce aux « enfants de l'EDD ». Ils sont devenus ado, ils ont gardé cette amitié. Chacun peut prendre son chemin et puis ciao, mais ici les groupes que j'ai de jeunes adultes, ils étaient tous à l'EDD, filles et garçons, et ça créé une dynamique. D'ailleurs, la future asbl Le G8, ils étaient tous à l'EDD avant. Ça, pour moi, c'est une forme de lutte contre l'exclusion sociale.

Les professionnels sont aussi des plus heureux lorsqu'ils ont des retours qui expriment qu'ils ont contribué à la **subjectivation** des enfants (parce que ceux-ci ont senti qu'ils avaient une place, qu'ils ont trouvé à agir dans la société, à s'engager, comme dans l'exemple ci-dessus).

Cet exemple extrême est particulièrement parlant :

“ — Moi je me souviens d'un, ça me fait vraiment penser à un petit garçon qui est arrivé il y a des années, il y a quinze ans, la grand-mère a frappé à la porte et a dit « Prenez-le je ne sais rien en faire ». Et on lui avait dit « Tu peux venir ». Et il est venu et il était exécration. Et la grand-mère est venue le rechercher et nous a dit « ça s'est bien passé ? ». Et nous on a dit « Oui ». Ce n'est pas vrai, ce n'était pas la vérité du tout, ça s'était très mal passé. Ce n'est pas grave. Et ce petit garçon est revenu, il était tout aussi épouvantable, mais au bout d'un an, il a fallu quand même plus qu'un an, mais ça a commencé à aller mieux. Et je pense qu'on était un endroit où il a réussi à avoir du cadre, à pouvoir grandir, alors que partout, et bien, on ne savait... Il avait six ans (...) « On ne sait rien en faire ». Et en fait si, il faut du temps parce que ça a été dur, mais pouvoir... la grand-mère elle n'avait jamais vu ça, elle est venue le rechercher « Vous n'en voulez plus ? » « Non, ça s'est bien passé ». Pouvoir entendre, oui mais c'est important, c'est pouvoir entendre « Oui, ça s'est bien passé ». Mais ça ne s'était pas bien passé mais ça a fini par bien se passer un jour. Mais c'est important aussi pour l'enfant d'entendre « Je suis reconnu en tant que moi, et on ne va pas dire tout le temps à ma grand-mère que je suis une nullité, je suis épouvantable ».

Nous voyons donc que non seulement les EDD peuvent constituer des agents efficaces par rapport aux logiques d'action qui structurent l'institution scolaire, mais aussi qu'elles peuvent offrir, chaque fois qu'elles peuvent y réussir, une articulation cohérente entre les trois logiques d'action : la dynamique solidaire concourt à la subjectivation de tous et surtout de ceux qui sont en difficulté ; elle peut aussi suspendre les effets néfastes de la concurrence entre enfants :

“ — Moi je voulais dire, au niveau des apprentissages, ce que moi je n'oublie pas non plus c'est ce que les enfants apportent aussi à leurs camarades et à vos autres enfants ; parce qu'il arrive parfois où, quand ça ne va pas, ou l'adulte, ou moi, certains jours je dis « Ah et bien tiens ça qu'est-ce que ça veut dire ? ». Le temps de dire, l'autre dit « Ah mais nous on l'a fait » « Et bien alors est-ce que tu peux l'aider ou tu m'expliques » et ça se passe généralement super bien. Donc c'est quelque chose qui renforce ; l'autre aussi dit « Ah mais l'autre peut m'aider », du coup ça efface un peu le côté où je suis : « Moi je ne comprends jamais, on m'a dit que je n'y arriverais pas, madame a dit que je ne sers à rien, que je ne comprends rien, que je suis bête ». Donc le fait que ces connaissances sont partagées entre eux, ça fait vraiment du bien à pas mal d'enfants dans mon groupe à moi en tout cas.

■ LES CONNEXIONS ENTRE LES INSTITUTIONS

Les parents avaient mis en avant dans leurs analyses relatives aux apports des EDD le rôle que pouvaient jouer les connexions entre institutions, notamment celles qui étaient facilitées par les EDD elles-mêmes. Nous avons proposé de rendre raison de cette composante de l'action en nous référant à l'analyse de François Tosquelles, pour qui on fait toujours partie de plusieurs institutions à la fois (au départ de l'institution familiale et de ses « au-delà concrets »). Dans certains cas, cette chaîne d'institutions et les relations qu'elle institue peuvent produire des effets de re-création des usagers de la chaîne ; nous les avons reliés aux processus de subjectivation.

Les exemples de chaînes entre institutions relatés par les professionnels sont très nombreux : étude solidaire avec des adolescents qui ont quitté l'EDD, potager solidaire animé par un bénévole, ateliers informatiques avec les parents, création d'association par des jeunes qui sont « de l'EDD », économie sociale, association nature, café-parents, groupes d'alpha, éducation permanente, association de promotion de la culture populaire, association logement, restaurant social, colis alimentaires, MJ, ateliers médias parents/enfants...

Cette pluralité nous a paru mériter une investigation spécifique.

■ DES FORMES MULTIPLES DE CONNEXIONS

Un premier cas de figure concerne les EDD qui ont une **identité institutionnelle multiple**, Maison de jeunes, maison de quartier, etc. Des connexions par perméabilité y sont évidemment facilitées.

“ — Mais il y a beaucoup d'EDD qui sont liées à d'autres structures, des Maisons de Jeunes, des Maisons de Quartier, l'accueil extra-scolaire, centre de vacances, et on a des petites asbl qui ne font que EDD. Si on est liés à d'autres, c'est parce que certaines EDD s'en sortent très bien, d'autres sont nées d'un besoin, donc on a des profils très différents.

“ — Sinon, pour lutter contre l'exclusion sociale, oui, moi je suis une maison de quartier aussi. Donc je fais d'autres activités que l'EDD, même avec les parents, l'insertion socio-professionnelle et tout ça. Donc je peux voir les parents pendant ces moments-là en fait, en-dehors de l'école des devoirs. Justement pour les relayer à nos services sociaux de la ville, ou des fois même ils demandent des avocats parce qu'ils sont en situation irrégulière et tout ça. Même des documents qui leur arrivent, il faut lire les lettres et leur traduire. À l'époque, quand j'ai commencé, j'aidais des primo-arrivants qui ne savaient pas parler français, grâce à des bénévoles super. Ils prenaient le temps avec des enfants de 10-11 ans, ils prenaient des petits livres de 1ère primaire et commencer à la base. Franchement, ça marche.

Un deuxième cas de figure est constitué par ce que J. Fastrès a appelé les **réseaux de partenariat**¹³ : des actions communes sont menées par des structures différentes ; c'est le cas de cette petite EDD qui s'allie avec des partenaires, y compris pour ses activités propres, ce qui lui permet d'être active dans la lutte contre la désaffiliation, notamment en luttant contre l'isolement social des familles.

“ — On essaye de réaliser, comme beaucoup, des activités où se retrouvent les parents, les bénévoles, les enfants, ... qui se retrouvent autour d'une table, qui apportent un repas, tout cela, c'est important, créer un réseau, il y a des familles assez isolées. Et on peut créer le réseau par d'autres associations. Nous on travaille beaucoup avec d'autres associations locales, qui viennent faire des activités chez nous, parce qu'on a pas d'animateurs, on est les deux seules salariées. (...) On a un ingénieur du son, un autre professionnel qui va venir, etc. Tout cela crée du lien aussi et les familles évidemment les retrouvent après dans les autres associations. Et c'est cela qui est intéressant dans le travail de terrain, c'est pas que faire le devoir, c'est travailler avec la famille, quand c'est possible. Nous, c'est vrai qu'on voit plus facilement les parents parce qu'ils fréquentent aussi l'asbl.

Cette autre association procède de même, en amplifiant et en diversifiant ainsi ses actions :

“ — Oui, nous on travaille beaucoup avec une association nature, elle, elle est pédagogue, elle est professeur, donc, ils savent, ils mènent le projet, ils savent que de telle heure à telle heure on leur confie les enfants, à la limite, nous ont fait autre chose, ou on fait avec eux. On sait que les enfants sont bien encadrés et que le projet est suivi, et ça c'est impeccable, parce que nous on n'a pas d'animateur, [...] parce qu'on n'a pas les moyens d'engager des animateurs extérieurs, on fait venir des associations comme cela. C'est vraiment intéressant. Moi, j'ai trouvé ce système-là et eux, ils sont contents parce qu'ils peuvent mener des projets qu'ils aiment, ils ont le public. Moi, je leur offre le public, les locaux, etc. C'est très bien.

— Intervenant : Et pour l'enfant ?

— C'est plusieurs acteurs, qu'ils rencontrent, c'est très bien.

— Ils mangent de la soupe aux orties, plutôt que du gâteau.

Plus classiquement, si on peut dire, les connexions sont pensées en termes de relais (d'une structure à l'autre) ou de partage d'informations au bénéfice des enfants.

“ — C'est vrai qu'on est aussi en milieu rural, mais ce qu'on apporte aussi et qui lutte contre l'exclusion sociale, c'est que parfois on travaille avec les familles qui ont de grosses difficultés mais on les aiguille

13 J. Fastrès « Pour une typologie du travail en réseau », in *Intermag.be*, URL : intermag.be/analyses-et-etudes/91.

aussi vers autre chose, vers des centres, des guidances ou des choses comme ça, on travaille avec des AMO et ça les aide aussi à sortir de leur isolement. Ça aussi c'est important, on n'est pas qu'une EDD, on est aussi un lieu de vie. Surtout que nous, on est aussi une entreprise d'économie sociale, donc ça fait partie de... et ça, je pense que c'est aussi important. À partir de l'enfant mais on crée d'autres ponts pour la famille complète et on les guide vers autre chose.

On fait des liens avec les CPAS, si c'est nécessaire, et on est vraiment des partenaires à part entière. C'est aussi important. Et surtout, ils vont venir nous parler de problèmes parce que justement on n'a pas des étiquettes de services sociaux.

“ — *Quand vous parlez de connexions, on en a de plus en plus avec des psy des plannings des SSM, et les parents, des pédopsychiatres, on a toutes ces connexions-là ; on dit au parent on sait qu'il est suivi là, est-ce que vous nous autorisez à contacter le professionnel pour savoir comment on pourrait mettre des choses en place pour ne pas appuyer sur le bouton strike et qu'il ne reparte pas dans une crise, à chaque fois. Mais on essaie d'agencer notre comportement au fur et à mesure en fonction d'un diagnostic qui a pu être posé. Et on est bien au clair avec le secret professionnel, on n'a pas besoin de savoir les choses, mais on a besoin juste de savoir comment on peut se comporter, comment, en accompagnement scolaire, on peut agencer les choses pour que cet enfant soit dans des limites raisonnables pour lui.*

Dans ce témoignage, la pluralité des identités institutionnelles est telle que la question du maintien d'une activité EDD a pu se poser. Il est intéressant de voir que la décision a été opposée et que l'EDD a pris conscience qu'elle constituait le « maillon échangeur central ».

“ — *Nous, notre EDD, elle fait partie d'une maison de quartier, donc on a plein {de connexions}, comme tu dis, mais pour moi l'EDD reste le noyau de tout ce qu'on fait à la maison de quartier. Parce que c'est grâce à l'EDD que les gens viennent, on a contact avec les parents, on a contact avec les grands frères ou les grandes sœurs, même les grand-mères parce qu'on fait des ateliers mamy. Et aussi, c'est grâce à l'EDD qu'on a tous les échos de ce qui se passe partout. Et de là partent seulement toutes les autres activités. Parce que, à l'époque, il y avait tout un débat chez nous « Arrêter l'EDD ». Mais non, si on fait pas l'EDD, on perd tout.*

— *Tu perds tout lien avec la société. C'est les enfants, la société.*

■ CONFRONTATION À L'ANALYSE DE FRANÇOIS TOSQUELLES

Les témoignages et analyses des parents en matière d'apports des EDD nous avaient conduits à convoquer la notion de « chaîne d'institutions » proposée par François Tosquelles.

« On peut dire que le passage d'une institution à l'autre joue dans le processus de « récréation » singulière permanente en chacun, autant que les échanges attendus, voire facilités par les espaces institutionnels concrets. C'est en quoi la position de la « séparation » agie concrètement – vécue entre espoir et crainte – joue un rôle primaire dans la dynamique renouée par et dans les chaînes institutionnelles. »

L'auteur insiste sur le rôle de la séparation dans une chaîne institutionnelle.

Ce point de vue nous conduit à poser plusieurs questions qu'il serait probablement utile d'approfondir.

La première concerne le terme « séparation agie ». On peut se demander : agie par qui ?

On peut légitimement se demander si ce n'est pas l'enfant et/ou ses parents qui doivent vivre et faire vivre les connexions ; appartient-il aux institutions de le faire, ou seulement de faciliter les séparations en laissant aux familles la maîtrise effective des connexions ?

Entre les deux positions, il y a probablement tout un continuum, dont chaque position pose ses problèmes spécifiques.

Dans le premier exemple ci-dessous, nous trouvons une logique de facilitation ; dans le second, l'EDD est plus

active tout en se mettant des limites (comme le respect du secret professionnel).

“ — Intervenant : Donc, dans le travail en réseau vous construisez le réseau autour de chaque situation singulière, vous connecter les gens de manière tout à fait différente selon les besoins, et vous avez une connaissance assez poussée du tissu associatif, social, socio-culturel de votre région.

— Professionnel : *Et du tissu et des personnes ; parce qu'on connaît une institution, mais si à l'intérieur de cette institution on connaît une personne, on peut dire à la famille allez voir celle-là, on se rend compte que ça passe mieux. Elles peuvent mieux aller à la rencontre parce qu'elles ont un nom, pas une institution devant elle, mais une personne qu'on leur recommande, ça peut mieux permettre un lien.*

“ — *Par exemple un des cas qu'on a eu, c'est deux filles, au départ nous on les a reçues, on ne savait pas, on n'a pas cherché à savoir si elles sont suivies ailleurs ou pas, mais elles étaient suivies par une structure en place, donc la famille était suivie dans cette structure. En plus des psychologues, en plus de l'école, en plus donc y compris le PMS, l'aide à la jeunesse ou un truc comme ça, et l'internat. Et là les enfants étaient vraiment bloqués, et c'est l'école qui nous les a envoyés. Et quand on a voulu voir les parents, c'est là qu'on a vu que c'était très compliqué ; la maman on ne la voit jamais, elle est submergée par des problèmes, par le logement, par ceci, cela, mais ses six ou sept enfants étaient de parents différents, elle venait d'avoir un bébé, et du coup la structure qui les suivait avait demandé de mettre les deux filles à l'internat, et les enfants ont reçu ça comme un rejet. L'école nous dit, voilà, on a eu cette rencontre avec l'école qui nous dit : « La grande elle est en cinquième et je ne souhaite même pas qu'elle passe en sixième parce qu'elle sera bloquée, elle ne va jamais réussir au CEB » des choses comme ça. Et du coup, nous ayant eu les informations de chacun, on a d'abord plaidé à ce qu'on diminue les suivis, et on a pris un peu notre responsabilité pour travailler un peu avec l'internat et les enfants et tout ça. Et curieusement les enfants ont retrouvé une certaine confiance. Nous maintenant on était un peu chargés, parce qu'on a plein d'informations, c'est un peu nous qui (...) on ne peut pas parler, on est obligé de tenir maintenant parce que le secret professionnel doit être gardé. Mais quand même on a pu encadrer ces enfants qui ont réussi au CEB, et la prof dit « Mais quelle potion magique vous avez donné à ces enfants-là ? ». Tout le monde était, bon pas tout le monde mais au moins l'école était convaincue que ces des enfants qui ne pouvaient pas du tout réussir. Au niveau de l'aide à la jeunesse ou quoi, il y a une structure qui était convaincue qu'il fallait les placer, même pas à l'internat mais ailleurs. Mais avec l'internat on a pu collaborer. Et puis on a compris la maman aussi en disant qu'elle a déjà beaucoup, alors on va essayer de soutenir. Et là les enfants ont réussi.*

Une deuxième question peut se formuler comme suit : la séparation implique bien une coupure, elle doit être suffisante, mais elle n'implique pas d'office une absence totale « de l'autre en nous ».

Là aussi, on trouve une gamme importante de situations différentes.

Dans ce premier exemple, les professionnels expliquent que l'EDD se trouve dans les bâtiments scolaires et que la coupure est difficile à faire comprendre et à faire vivre.

“ — *Je pense que la coupure, c'est plus psychologique qu'autre chose mais elle a son importance. Est-ce qu'on peut conserver cet aspect-là, même en étant intra muros ? Qu'est-ce qu'on met en place pour que ça puisse fonctionner ? C'est un peu d'air dans la tête, quoi.*

— *T'es plus à l'école.*

— *Voilà, t'es plus à l'école.*

— *Et même quand on est dans un bâtiment scolaire, c'est un esprit différent, les élèves ne sont plus des élèves, ce sont des enfants ou des ados.*

— *Et même la compréhension de nos missions, je trouvais que les parents comprenaient mieux nos missions quand on était pas dans l'école. Maintenant qu'on est dans l'école, on est plus une étude, de la remédiation scolaire qu'autre chose.*

— *Il faut plus de temps pour clarifier ça.*

— *Même nous, on est moins libres de ; on est beaucoup dans les écoles. La difficulté, c'est tant*

avec les parents qu'avec le milieu scolaire. Parce que, à un certain moment, comme on est dans les écoles, les directions d'école ont l'impression qu'on est un service de l'école. Et on doit à chaque fois clarifier : non, non, non. « Et vous allez prendre tel élève et tel élève » « Non, non et non. Ce n'est pas tout à fait comme ça, on a une manière de fonctionner ». Et on leur fait souvent la réflexion « est-ce que vous demandez ça au club de judo qui vient occuper votre salle de gym ? » « Ah, non » « Et bien, on est comme le club de judo. Vous mettez à notre disposition des locaux ». Qu'on essaie d'agrémenter un peu différemment quand on arrive, pour justement casser un peu cette représentation scolaire. Et en disant, non non, on n'est pas l'école. Et on doit aussi le dire aux parents. Parce que, à un certain moment, l'enfant est absent à l'école, ils pensent qu'il va nous dire qu'il est absent à l'école et que, donc, il ne vient pas en EDD. Non, c'est le parent qui doit nous le dire parce qu'on est un service extérieur. Il y a tout ça qui, petit à petit, se remet en place mais avec cette difficulté-là quand on est dans l'école. Ou, cet enfant-là a été puni par la directrice et « vous devez le punir », c'est la direction d'école qui nous dit ça. Non, non, non. On a ce genre de choses parce qu'on est dans l'école.

Dans cet autre exemple, nous trouvons le cas presque inverse : la coupure rend difficile la présence d'un animateur d'EDD aux côtés d'un papa pour un rendez-vous à l'école :

- “ — *Moi, j'ai eu un papa l'année passée qui m'a demandé d'aller rencontrer le professeur avec lui. Et cela a été tout un parcours du combattant. D'abord, j'ai écrit une lettre à l'enseignant, je n'ai jamais eu de réponse, après j'ai téléphoné au secrétariat qui m'a dit de contacter une autre personne, qui m'a demandé de contacter le directeur, qui m'a proposé de prendre rdv avec le professeur, pendant deux mois et demi, on a attendu pour ravoir un rdv avec le professeur.*
- *C'est dingue.*
- *Après, j'ai été... Sympa. On a été bien reçu, mais on a senti qu'il y avait beaucoup de freins à ce que j'accompagne le papa. Voilà. Alors que simplement, le papa ne comprenait pas bien le français, et il voulait que j'accompagne pour être sur de comprendre ce que le professeur disait. On a senti un gros gros frein.*

On pourrait alors formuler une question qui nous paraît centrale pour penser les connexions inter-institutionnelles : « Qu'est-ce qui doit être présent de l'autre pour permettre une discontinuité efficace ? » Cette question repose implicitement sur une double opposition : présence et absence ; continuité et discontinuité.

On peut se demander si la visée de re-création, propre à une chaîne institutionnelle où la séparation est (bien) agie, n'implique pas la reconnaissance d'une discontinuité mais qui ne va pas jusqu'à l'absence totale d'un point dans l'autre.

Cet agent en propose un exemple : discontinuité entre les points de la chaîne, mais communication globalisée entre eux.

- “ — *Professionnel : Je suis assez partagée au niveau de la connexion avec les institutions. Pour nous ces connexions : « oui, pourquoi faire et dans quel but ? » C'est vraiment ça. Où pour moi l'intérêt, le bénéfice de l'école des devoirs c'est que c'est un lieu à part, et donc ce qui se passe, que ce soit à l'école, que ce soit à l'école arabe ou que ce soit aux cours sportifs, reste chez eux. Et j'ai vraiment du mal, enfin on a vraiment du mal en équipe de se dire, même en tant d'accompagnement, de montrer que le comportement qu'il a ailleurs aura un impact et qu'on sait forcément tout ce qu'il fait ailleurs. Pour nous c'est important qu'il puisse rester dans une certaine bulle et qu'on puisse le voir selon notre vision à nous, pas seulement une vision d'école qui est très limitée par rapport à ses missions. Et donc pour moi la connexion école de devoirs avec l'école c'est plus au niveau du partenariat que des questions de notre spécificité qu'on pourrait apporter à l'école ou que l'école pourrait nous apporter, mais en-dehors au maximum de tout le côté suivi scolaire de l'enfant, le suivi scolaire global de l'enfant, parce que pour qu'il ne soit pas, on va dire qu'on ne parle pas de cas, que ce ne soit pas des cas mais que ce soit...*
- *Intervenant : Remonté au niveau institutionnel et pas au cas par cas ?*
- *C'est ça. Ça on essaye vraiment d'éviter.*

La question du secret professionnel est dans ce cadre un élément qui interpelle. Au-delà, c'est même la question

de la circulation de l'information qui est posée : certains estiment qu'il faut connaître un minimum ce que l'enfant vit dans d'autres cadres que l'EDD, d'autres pensent qu'en savoir le moins possible est ce qui permet de n'avoir aucun a priori.

“ — *Moi, j'ai dû souvent insister aussi sur le respect du secret professionnel avec les volontaires, parce que, parfois, en milieu rural, dans un même village, il y a la famille dont il s'occupe, et puis parfois, il y a des choses qui se disent et...*

— *Partout, il n'y a pas qu'en milieu rural.*

— *Ils viennent sortir des choses : « Et tu te rends compte, il se passe cela et tatati. Oh, oh » (...) ça, il faut faire très très attention, j'ai dû souvent le rappeler. Ce qui se dit à l'école de devoirs, reste à l'école de devoirs.*

Les propos tenus par les professionnels des EDD conduisent à dire que c'est avec l'école que la « connexion » ainsi entendue est la plus difficile.

Les exemples donnés concernent les contacts qu'on se sent autorisé à prendre ou pas ; nous n'avons pas été surpris d'entendre que la question pouvait se poser sur le rapport méthode/résultat (dont nous avons vu qu'il était souvent source de problème, lorsque l'enseignant a des exigences fortes sur les deux tableaux à la fois) et sur le statut exact du devoir (est-ce grave s'il n'est pas fini ?).

“ — *D'ailleurs nous aussi on ne savait pas que c'était une méthode comme ça. Il a fallu qu'on contacte l'école, parce qu'il y en a d'autres qu'on pouvait mettre un mot dans le journal de classe, et il y en a d'autres ce n'est pas possible. Donc on a dû contacter ces profs-là qui nous ont expliqué « Mais ce n'est pas grave ; si vous vous ne savez pas, passez. Nous voulons que l'enfant fasse des recherches, qu'il trouve et après on va travailler sur la formule mais après le devoir ». Donc ça c'est des choses aussi qui font que si on n'est pas au courant on se dit que c'est la catastrophe et qu'il y a quelque chose qui ne va pas ou bien on va commencer à fustiger l'école.*

“ — *Il faut vraiment qu'il y ait cette relation avec l'enseignant, qu'il vienne vraiment expliquer c'est pas grave s'il a pas terminé, s'il y a des erreurs, mais qu'on a essayé et si ce n'est pas fini ce n'est pas par fainéantise, c'est pas parce qu'il avait envie de jouer, c'est parce qu'on a vu que ce n'était pas possible et pas acquis et qu'on continue à l'école. Mais il faut que ce ne soit pas pénalisant. Mais le problème c'est que la plupart des enseignants ne font pas cette démarche.*

Dans cet autre cas de figure, l'EDD joue un rôle de « contacteur » pour (re)nouer le dialogue entre parents et institution scolaire.

“ — *Professionnel : Mais nous c'est différent en milieu rural; on connaît plus les professeurs, on les côtoie différemment, donc c'est plus facile. Parfois c'est même nous qui créons des liens entre les parents et les enseignants, et les enseignants se plaignent parfois de ne pas rencontrer assez le parent justement. Ils n'ont pas les mêmes relations. Et donc parfois on crée ce lien-là et... C'est plutôt l'inverse, les enseignants se plaignent de ne pas assez rencontrer les parents.*

— *Intervenant : Et dans ce cas-là l'école de devoirs aide à ça ?*

— *Oui, parfois on passe, on fait le relais, on incite à aller voir le professeur, donc on n'a pas le même lien. Le contexte est différent chez nous.*

La discontinuité couplée à une présence minimum de l'autre en nous pose la question de ce qui peut assurer une telle présence. La sociologie de la traduction emploie le terme **intermédiaires** elle désigne par là des « objets » au sens large qui circulent et assurent une présence partielle.

Deux exemples ont été évoqués : les fêtes et le journal de classe – avec des succès pour le moins divers.

“ — *Ici il y avait une école primaire ici dans le quartier, tous les enfants de l'école des devoirs venaient ici, on n'a jamais vu un enseignant venir ici à une fête, jamais.*

— *Ah mais ça nous non plus...*

— Alors que l'école des devoirs ici avec les animateurs allaient à l'école, à la fête de l'école avec tous les animateurs. Moi j'ai assisté à ces fêtes-là où tout le monde te dit bonjour mais de loin, alors qu'on sait que tous les enfants venaient ici (...) ils sont à cent mètres, donc c'est dingue. Surtout pas, non puisque...

— On ne se mélange pas...

— C'est incroyable.

“ — Non, parfois il y a des instituteurs qui disent « Je viens », parfois nous on va, parfois eux ils viennent, ça change. Et on communique tout le temps le journal de classe, il y a plein de mots. Je veux dire l'institutrice me met des mots ou à d'autres, à des collègues, moi, c'est un lieu d'échange.

Mais le « journal de classe » peut se révéler un intermédiaire qui échoue à créer cette connexion.

“ — Il y a des directions qui nous ont dit le journal de classe appartient à l'école, vous n'avez pas à mettre un mot dans un journal de classe.

— On met un mot aussi dans le journal de classe, on s'adresse au professeur; on demande une rencontre. Il arrive que certains, et en tout cas on a essuyé des refus et même à un moment donné un prof qui a déchiré la lettre devant l'enfant. Donc ça a été un acte fort.

“ — Professionnel : On voit rarement les directeurs et on voit encore moins les professeurs. À plusieurs reprises j'ai demandé à l'ONE comment est-ce qu'on pouvait faire pour améliorer les choses, puisqu'ils ont déjà mis la patte formatée à leur place. On nous répond « Vous pouvez utiliser les journaux de classe », mais nous on dit « Les journaux de classe on n'y touche pas ». Donc de temps en temps je tente, en y allant au crayon, comme ça si le gamin se fait rouspéter, j'efface, il n'y a plus rien dedans, mais de l'autre côté j'ai l'ONE qui me dit : « Il y a certaines écoles des devoirs qui font même des cachets à côté des devoirs, un petit poussin, en disant « Voilà ça a été vu », et comme ça le professeur le sait. Je trouve personnellement que c'est plus pertinent, parce que ça crée un continuum pédagogique et une diversité d'approches par rapport aux enfants, et en plus c'est un peu plus sympa qu'une cote ; il y a des moyens un peu plus ludiques, mais chez nous en tout cas il n'y a aucune des écoles qui accepte. On avait mis une feuille dans le journal de classe...

— Intervenant : Une feuille volante ? Et ça ne marche pas non plus ?

— Ça ne marche pas non plus. On avait essayé de faire un journal de classe complémentaire et bien alors le gamin il se retrouvait avec trois journaux de classe, etc., donc. Et si on surajoute sur le fait que le parent n'arrive déjà pas suivre le journal de classe de l'école.

Il nous semble qu'il y a là un énorme chantier à investiguer : faut-il effectivement parier sur une logique qui couple discontinuité et présence partielle ? Dans ce cas, quels « intermédiaires » pourraient assurer une telle présence, suffisante, mais sans intrusion ou assimilation ? La participation d'une EDD au conseil de participation est avancée par plusieurs professionnels comme une expérience positive de présence/discontinuité.

“ — Parce que nous ça ne nous pose pas du tout de problème, on est invité dans tous les conseils de participation, on y va depuis des années et il y a un contact qui se passe très bien en fait, vraiment très bien. Et le journal de classe ne se pose pas du tout.

“ — Moi je trouve que ça évolue beaucoup. Moi j'ai commencé il y a dix ans, un peu moins, et c'est vrai qu'il y avait une image très négative de l'école des devoirs de la part des écoles et des profs parce qu'ils ne connaissaient pas en fait je pense. Et maintenant pareil, on a été invité à plusieurs conseils de participation, on se rend compte qu'il y a quand même, que ça se détend de ce point de vue-là. Mais c'est vrai qu'au début il y avait quand même, les élèves entre autres se prenaient souvent de petites réflexions comme ça : « Mais oui mais donc tu l'as fait à l'école des devoirs, on l'a fait à ta place » ou « Ce n'est pas des profs ». Mais maintenant je trouve que ça va vraiment de mieux en mieux ces dernières années.

L'enjeu est bien de savoir comment toutes ces institutions peuvent se soutenir réciproquement plutôt que de se nuire. Plusieurs professionnels le soulignent.

“ — *Je pense que notre rôle d'école de devoirs, nous c'est comme ça qu'on fonctionne, c'est d'accompagner, mais aussi bien le parent, de vraiment être un soutien pour le parent parce que c'est très compliqué pour lui, mais d'accompagner l'instituteur. Parce que les instituteurs ils sont avec vingt-cinq enfants en difficulté dans leur classe et ils sont tout seul dans des bâtiments épouvantables ; il y a des seaux d'eau et ça goutte. Des murs noirs d'humidité. Il faut voir certaines écoles, c'est... Et moi je suis à {tel endroit} mais il y a des choses parfois où on se dit travailler dans ces conditions-là, sincèrement, j'aimerais pas ; seul avec vingt-cinq enfants en difficulté. Et donc je pense que notre rôle est vraiment d'être soutenant pour les parents qui sont en difficulté, pour les instituteurs (...) et pouvoir faire le lien ; combien de fois est-ce que je n'y vais pas avec une maman voir l'institutrice pour expliquer ce que l'institutrice dit à la maman et expliquer ce que la maman veut dire à l'institutrice. Non, on est là vraiment entre les deux, et s'il faut le faire tous les mois il y a des enfants pour qui on le fait tous les mois. Expliquer un bulletin, je sais qu'il y a une institutrice ici qui systématiquement me demande d'être présente quand elle remet le bulletin à la maman, et elle prend une heure avec la maman pour expliquer le bulletin.*

“ — *Et on ne remet pas les enseignants en question, c'est le système qui est remis en question. C'est le système qui est défectueux. On ne met pas la faute sur les enseignants. Eux, ils font leur boulot. Moi j'ai encore été visiter une école ce matin avant de venir ici. Il y a 25 petits bouts, il y a une personne, dans une pièce qui est le 1/3 d'ici. Allez, c'est débile, quoi ! Puis on veut faire des changements dans le milieu de l'enseignement et on ne permet pas aux enseignants de fonctionner normalement. Donc ils ne sont pas responsables non plus, mais c'est en cascade quoi.*

Troisième partie

L'attention critique développée sur les actions

Les deux citations précédentes « c'est en cascade » et « ce n'est pas la faute de l'autre » attirent l'attention sur des effets possibles de contagion entre les institutions : des « effets de système » sont possibles. Les professionnels que nous avons rencontrés en sont bien conscients ; ils mettent en œuvre une réflexivité sur leurs propres pratiques par laquelle ils cherchent à se prémunir de dérives dont nous avons constaté la présence possible en écoutant les parents : produire à son corps défendant de la désaffiliation ; se faire le vecteur involontaire de violences symboliques.

Nous pouvons ainsi clôturer ce chapitre par les exemples qui ont été mis en avant en tant que « points critiques » nécessitant une grande vigilance.

« Ne pas reproduire ce qu'on cherche à éviter »

Le risque existe toujours de « casser les enfants une 2ème fois » en reproduisant le rapport aux devoirs qu'ils ont subi à l'école.

Cela peut être le cas, parfois, avec des bénévoles ayant connu une éducation différente.

- “ — *Oui, et c'est des gens qui viennent dans le monde des écoles de devoirs, qui n'ont pas pensé de la même façon que les animateurs. Pour eux, ils ont une vision de l'éducation : on doit casser le gosse... — On doit être bien sage.*
- *On doit être bien sage, on ne bouge pas ; tu te tais, tu fais ton devoir. C'est ça les volontaires, s'ils ne sont pas... s'ils ne rentrent pas dans la philosophie des écoles de devoirs, c'est dur à gérer.*
- *C'est tout un travail. Cela prend du temps.*
- *Mais c'est vrai que cela peut amener des dérives dans certaines écoles de devoirs, parce que ça peut basculer. Une dérive autoritaire où cela devient une seconde école où le gosse se fait tuer deux fois sur la journée. (...) je tire chaque fois le système d'alarme, mais c'est parce que ça fait peur. On se dit attention les gosses sont là...*
- *Ici, on mettait « l'implication » un peu à tort du bénévole, mais l'implication, elle peut être énorme aussi. C'est la condescendance derrière qui a été mise en place qui l'a mis mal.*

Exclure de l'EDD les enfants les moins favorisés (les « baraqués »)

Les professionnels sont conscients que comme tout support institutionnel ou toute aide publique, leur activité peut finalement être « confisquée » par ceux qui en ont le moins besoin.

- “ — *Et la dérive, c'est que parfois, certaines écoles de devoirs qui n'ont pas la philosophie école de devoirs, vont prendre, vont faciliter l'accès à l'école de devoirs à des enfants qui n'en n'ont pas... qui en ont besoin, mais qui... il y a des gosses qui en ont encore plus besoin, mais on va les écarter parce qu'ils sentent mauvais, parce que c'est des baraqués, parce que...*
- *Parce qu'ils sont difficiles...*
- *Parce qu'ils sont difficiles, donc on va dire ; ne viens pas. On fait savoir aux gosses qu'ils ne viennent pas. J'en connais des dérives comme celle-là dans certaines écoles de devoirs. C'est triste.*

Lâcher sur son identité

Pour certains, le risque existe aussi d'une perte de l'engagement de départ, ce qui peut être un effet pervers de la « professionnalisation » (qui est par ailleurs une façon de reconnaître la pertinence et l'importance de l'engagement de départ).

- “ — *Il y a plein de gens qui n'ont pas leur place aussi. [...]. Ce n'est pas facile quoi. Au début des écoles des devoirs quand il n'y avait que des volontaires, c'était impeccable, parce que tous les gens*

qui étaient volontaires là, c'est parce qu'ils avaient fait un choix pour aider les enfants, ça c'est clair et net. [...] Mais maintenant qu'il y a des salaires, il y a des gens qui ne trouvent pas de boulot, ils vont en école des devoirs, ils ne savent même pas ce que c'est. [...] Ça se voit directement ; ils arrivent, mais je le vois tous les jours, ils viennent pour le salaire. Maintenant voilà, il faut un boulot, je ne dis pas, mais on sent directement, ça se sent dans la relation directement avec l'enfant et ça se sent dans le travail. On voit l'heure, enfin je pense que ça nous est tous arrivé, mais je vais dire on a fini à dix-huit heures, mais bon voilà, on est lancé dans un exercice, une explication, il est six heures quart, on ne fait pas attention, on termine ce qu'on a à faire et puis on y va.

— *Il y en a six heures c'est six heures*

— *Voilà. Mais il y en a à six heures moins dix c'est « Il va falloir commencer à ranger parce que ça va être l'heure ». Je dis « Mais enfin ne dis pas ça devant eux ». En plus je trouve que c'est destructeur, ça détruit complètement, de un, le travail, et de deux, surtout, l'enfant qui est en face qui est en train de se dire « Mais je suis quoi moi ici ? Je suis alors de la marchandise ».*

Mésinterpréter les actions ou les non actions des parents

Il peut arriver aux animateurs des EDD aussi d'avoir des attentes vis-à-vis des parents qui sont pensées et interprétées unilatéralement ; « ils ne viennent même pas » peuvent être tentés de dire les animateurs – sans qu'on se soit interrogé sur les possibilités de mobilisation des parents ou sur l'adéquation de la participation qu'on a projetée à leur place :

“ — *Parce que moi, j'ai l'impression que la relation école avec les parents « Mais qu'est-ce que les parents vont venir nous dire de ce qu'on sait ? ». Quand on entend souvent les enseignants c'est : « le parent n'a qu'à suivre ». À certains moments, je les questionne et « les parents sont démissionnaires, ils n'ont qu'à faire les devoirs avec leurs enfants ». Je dis ok, mais il y a 2 générations d'ici, les parents ne savaient pas lire. Chez nous, on rencontre toujours cette difficulté-là, dans les populations émigrées et tout, mais avant les gens ne savaient pas lire. Et c'est pas parce que le parent s'asseyait à côté de l'enfant pour faire ses devoirs, l'enfant déposait son cartable, il allait faire les lessives, les machins, il faisait autre chose. Et pourtant, ça a permis une ascension, il y a quand même eu des apprentissages. Je veux dire, comment ça se fait qu'on n'y arrive pas ? Et que maintenant, le parent doit automatiquement être le garant de ces apprentissages ?*

“ — *Et cela, je le dis aussi souvent aux bénévoles : « mais enfin, 'ils {les parents} ne s'impliquent pas, il ne sont jamais là, ils ne viennent pas', mais oui, mais bon, je dis, en même temps : 'ils sont attentifs à inscrire leur enfant dans une école de devoirs, à être régulier, à être ponctuel, rien que là, c'est déjà une manière de participer à la vie de l'école de devoirs ». Et puis je dis, il faut se rendre compte, c'est des gens qui parfois ne parlent pas bien le français, ce n'est pas évident. Cela dépend du bénévole, c'est oser passer le seuil de la porte, c'est oser parler quelques mots, donc voilà. C'est vraiment, vraiment pas évident, c'est un lien très très fragile, le lien avec les parents, on s'en rend bien compte.*

Adopter une logique d'« activation »

Il importe aussi de ne pas manier de façon imprudente une logique de « responsabilisation » des parents ou d'« autonomisation » des enfants, qui ont pour seul effet tangible un délitement ou un abandon de l'aide ; les logiques d'activation, qui font tant de dégât dans le monde social, ne sont pas absentes des EDD :

“ — *Il y en a qui suivent de près la scolarité et les devoirs, par contre, il y en a qui ne le font pas du tout. Or, ce serait des enfants qui en auraient vraiment besoin. »*

“ — *Je tiens quand même à dire aux parents qu'ils doivent continuer à suivre la scolarité de leurs enfants, même si nous, on apporte une aide au niveau des devoirs, c'est important que eux ne se déchargent pas trop vite en disant « c'est fait à l'EDD ». Même s'ils ont parfois des difficultés au niveau de la langue, de la lecture, qu'au moins ils essaient de regarder ce qui se passe à l'école. Qu'ils restent un peu maîtres.*

“ — {A propos d'un voyage organisé par des anciens de l'EDD et qui a pris deux ans de préparation}, c'est David contre Goliath parce qu'on sous-estime en fait la capacité des ces jeunes-là, c'est une mine d'or; ils sont motivés tout ce que vous voulez, « mais ils ont grandi, ils ont 18 ans, et l'autonomie... », mais l'autonomie ça s'acquiert pas comme ça du jour au lendemain, c'est tout un processus, un travail à faire avant et moi j'ai des gens qui disent : « Ah ben ils peuvent partir seuls ». »

CHAPITRE 5 CONCLUSION

UNE IDENTITÉ « EDD » DÉCRITE DANS LE MODÈLE DES « CAPITAUX » ÉLABORÉ PAR PIERRE BOURDIEU

Cette étude devait recueillir et analyser le point de vue des enfants et des parents à propos de la question des devoirs à domicile. Trois questions devaient structurer cette collecte :

- * quel est le sens des devoirs pour ces protagonistes ;
- * comment se passent les devoirs à la maison ;
- * quelles sont les attentes des protagonistes par rapport aux Ecoles des Devoirs.

Au terme de ce travail, nous nous devons de souligner une double convergence :

- * entre les analyses des protagonistes (enfants, parents et, nous l'avons expliqué, les professionnels des EDD) ;
- * entre le vécu difficile des devoirs à domicile et les attentes exprimées par rapport aux EDD.

Nous avons ainsi constaté que les devoirs n'étaient pas rejetés en tant que tels, même si le rapport que les uns et les autres entretiennent avec cette pratique est marqué d'une énorme ambivalence.

Le devoir est à la fois un indicateur de normalité et de sérieux, reproduisant le paysage culturel dans lequel la plupart ont vécu et qu'Alain Touraine a qualifié d'« école du devoir ». Cependant, le poids de cette contrainte peut être énorme, d'autant que le statut qui lui est accordé est flottant.

Comme outil « météo » de l'apprentissage, comme occasion de se mobiliser et de s'impliquer, le devoir pourrait trouver aux yeux des enfants et des parents une pertinence ; mais il faudrait alors que soient remplies un certain nombre de conditions qui restreindraient la pratique du devoir à un rôle d'outil parmi d'autres. Ce n'est pas le cas pour le moment.

Dans ce contexte, le devoir est vécu comme une « épreuve qui déborde », qui peut délégitimer les parents, voire renforcer les processus de désaffiliation qui les frappent et les confronter à des processus de désobjectivation particulièrement destructeurs.

Dans un tel contexte, les Attentes envers les Ecoles des Devoirs sont très importantes.

Le rôle de soutien et de soulagement des parents est majeur : les EDD pallient la méconnaissance des exigences scolaires, favorisent leur compréhension, aident les enfants à se mobiliser, leur mettent « de l'air dans la tête », leur donnent accès à l'exercice de leurs droits culturels.

Il ne serait pas excessif de dire qu'elles réunissent des conditions d'égalité au bénéfice des démunis.

Le périmètre de leur action est bien plus étendu que la sphère didactique.

Elle peuvent se prévaloir d'impacts sociaux (en regard des processus de désaffiliation) et d'impacts culturels (pour prévenir des effets de désobjectivation).

Nous avons vu aussi que les EDD avaient une action non négligeable sur les logiques d'action qui structurent l'expérience scolaire des enfants : favoriser des dynamiques solidaires d'appartenance, limiter les effets de la concurrence, favoriser la subjectivation.

Ce dernier point nous a permis d'indiquer un immense chantier qui serait à investiguer : étudier les EDD comme un élément d'une chaîne d'institutions, qui pourrait, en tant que telle, concourir à la re-création permanente des enfants et des parents, comme le suggérait F. Tosquelles dans un autre contexte.

Dans ce cas, la conjugaison de processus de séparation et de connexions pertinents se révèle l'élément déterminant.

Ces divers éléments pointent vers la question de l'identité des EDD.

Celle-ci se manifeste souvent par un paradoxe fort : c'est avec l'accroche du « devoir » du « sérieux » qu'on attire les enfants qui ont besoin de « l'autre volet » (les activités créatives et récréatives) – enfants qui, sans les devoirs, ne viendraient pas chercher ce volet, alors même qu'ils en ont le plus grand besoin... notamment pour satisfaire aux exigences scolaires en matière de devoirs.

Il n'est pas simple de se donner une identité forte et consistante lorsqu'on est pris dans un tel paradoxe. Nous avons vu dans le chapitre précédent que le sens de l'institution EDD était pris dans une lutte pour la légitimité à dire le sens (notamment de la scolarité et des devoirs qui l'incarnent encore massivement).

Cette lutte pour la légitimité fera dire à une animatrice de ce secteur qu'il est un « petit secteur qui a vraiment du mal à faire sa place, que pourtant il y a une utilité incroyable, mais qui est-on pour soulever ce genre de question ? ».

On peut même se demander si l'incertitude sur l'acceptation (par les enseignants) des EDD peut significativement et durablement être levée, ce doute provoquant un flottement dans les relations.

Il est difficile de ne pas trouver là un écho d'une des facettes de la stigmatisation si bien théorisée par E. Goffman : la personne stigmatisée, dans ses contacts avec les normaux, se demande toujours jusqu'où va l'acceptation apparente dont elle bénéficie, jusqu'à quand elle durera, si elle est effective ou est un faux-semblant, etc. Et l'on sait que le stigmate est contagieux, ce qui peut effectivement expliquer ce ressenti et cette inquiétude des professionnels travaillant en EDD.

Beaucoup d'entre eux expriment d'ailleurs le souhait que leur travail puisse être mieux compris des autres protagonistes, dans sa véritable identité et dans toutes ses facettes.

Il faut aussi reconnaître cependant, que cette identité n'est pas d'office stabilisée dans le chef de tous les professionnels des EDD, comme en témoignent certaines controverses, dont la moindre n'est pas « sommes-nous contraints de continuer à nous occuper des devoirs ? ».

D'où la question que nous devons nous poser : est-ce que les analyses opérées par les uns et par les autres pointent vers une stabilisation plus ferme de l'identité institutionnelle des EDD ? Est-ce qu'elle pourrait se dire dans un contexte régi par une lutte pour la légitimité ?

Nous pensons que le travail de Pierre Bourdieu, tel qu'il vient d'être synthétisé par Jean-Louis Fabiani à partir des connexions entre les concepts de champ, capital et habitus, peut y aider.

Cette tentative conduit à énoncer les positions suivantes.

Le capital scolaire n'a jamais été aussi important qu'aujourd'hui, entre autres parce que le travail manuel, notamment industriel, tend de plus en plus à devenir un travail de traitement de l'information.

Ce capital scolaire équivaut à la **composante institutionnalisée du capital culturel** (celle qui est sanctionnée par des titres, décernés par l'institution scolaire, à partir d'« épreuves »).

Or les travaux de Bourdieu et Passeron montrent bien que l'accumulation du capital scolaire dépend d'une autre composante du capital culturel, celle qui est décrite comme « une familiarité avec les arts, l'aisance corporelle en société, la sûreté des goûts »¹⁴, toute une série de **dispositions** qui facilitent les apprentissages sans s'y réduire, loin s'en faut. Or ce **capital culturel incorporé** est lié à la position sociale des parents, il est « le mieux caché et le plus déterminant socialement des investissements éducatifs, à savoir la transmission domestique du capital culturel. »¹⁵

14 J.-L. Fabiani, *Pierre Bourdieu, un structuralisme héroïque*, Paris, Seuil, avril 2016, p. 112.

15 P. Bourdieu cité par J.-L. Fabiani, *op.cit.*, p. 108.

Le dispositif EDD peut alors se lire comme un investissement compensatoire au bénéfice du capital incorporé, d'une part, et du lien entre ce capital culturel incorporé et l'apprentissage scolaire, d'autre part. Il est alors un dispositif puissant de lutte contre les inégalités, pour autant que soit conservé et développé son caractère hybride (devoirs/activités culturelles au sens large).

Un autre élément important mis en avant par J.-L. Fabiani est le **capital symbolique**, qui est une sorte de capital qui détermine la possibilité d'accumulation de toutes les autres formes de capitaux.

Le capital symbolique est ainsi une sorte « d'accélérateur d'accumulation » des autres formes de capital¹⁶, il désigne une capacité à activer les ressources qui permettent l'accumulation ; on peut parler de désir et de pouvoir d'agir pour faire entendre cette capacité.

Mais il est clair que le capital symbolique est aussi lié au crédit dont on dispose (et qui est accordé par les protagonistes avec qui on est en relation directe ou indirecte), crédit dépendant lui-même de principes de légitimité qui, dans notre société, font l'objet de luttes permanentes quant à leur définition et leur influence. Il est donc à la fois une cause et une conséquence.

Les EDD travaillent à l'**accumulation de ce capital symbolique** ; parents et professionnels l'évoquent sous des termes de sens commun : motivation, mobilisation, énergie, considération, reconnaissance, valorisation...

Cet aspect de l'identité institutionnelle nous paraît fondamental.

Donnons-en un exemple à propos du capital social, qui désigne un réseau de relations qui peuvent fonctionner comme des ressources. La diversité des réseaux de pairs, la lutte contre l'isolement social y sont directement liées. Mais elles dépendent en amont d'une capacité à mobiliser des relations potentielles et à être mobilisé par elles, capacité qui dépend du capital symbolique.

Et il nous semble que la boucle est bouclée lorsqu'on se rappelle qu'in fine le capital culturel c'est du temps :

« De toutes les mesures du capital culturel, les moins inexactes sont celles qui prennent pour étalon le *temps d'acquisition* – à condition, bien sûr, de ne pas le réduire au *temps de scolarisation* et de prendre en compte la prime éducation familiale. »¹⁷

Temps d'acquisition dont sont cruellement privées toutes les familles soumises à un processus de désaffiliation, à la dégradation de leur lien au travail, au délitement des solidarités socio-familiales, à la co-production de ces deux catégories de problèmes.

Et c'est ainsi un **investissement en temps**, dans l'interstice de la chaîne institutionnelle qui va de l'école à la famille, pour permettre une **accumulation de capital culturel et symbolique** qui nous paraît constituer l'ossature déterminante de l'identité institutionnelle des EDD et signer leur importance majeure dans des sociétés qui sont devenues des sociétés de l'information.

16 J.-L. Fabiani, *Pierre Bourdieu... op. cit.*, p. 105.

17 P. Bourdieu, cité par J.-L. Fabiani, *op.cit.*, p. 112.

TABLE DES MATIÈRES

3 Chapitre 1 / Éléments méthodologiques et description des phases de recherche

- 3 La commande
- 4 Les protagonistes de la recherche
- 5 **Le recueil des analyses des enfants**
- 5 Animations créatives avec des groupes d'enfants fréquentant une EDD
- 5 *1. La mise en œuvre du cadre prévu par la recherche*
- 5 *2. La sélection des EDD*
- 6 *3. Compte rendu des animations créatives*
- 10 **Le recueil des analyses des parents**
- 10 Etape 1 : Interviews préliminaires de parents dont les enfants fréquentent les écoles de devoirs
- 10 *Introduction*
- 10 *Présentation des interviews réalisées*
- 17 Etape 2 : les focus groupes de parents
- 17 *Le recrutement*
- 18 *Le timing*
- 18 *La méthodologie utilisée pour les focus groupes de parents*
- 19 *Le déroulement*
- 21 **Focus groupes avec les professionnels**
- 21 *Focus groupe Namur - 26 avril et 19 mai 2016*
- 21 *Focus groupe Bruxelles - 23 mai 2016*
- 22 *Focus groupe Mons - 30 mai 2016*
- 22 Conduite pour les focus groupes professionnels
- 22 Rappel aux professionnels des objectifs de la recherche
- 23 Méthodologie utilisée
- 23 *Chapitre 1 : Que pensent les parents des devoirs*
- 23 *Chapitre 2 : les apports des EDD en termes d'apprentissage*
- 24 *Chapitre 3 : les apports des EDD au niveau social*
- 24 *Chapitre 4 : apports de l'EDD en termes de droits culturels*
- 24 *Chapitre 5 : connexion des institutions*

26 Chapitre 2 / Les éléments de contenus apportés par les enfants

- 26 Les résultats

28 Chapitre 3 / Les éléments de contenus produits par les parents

- 28 Introduction
- 29 **Première partie - Le devoir : sens et valeurs**
- 29 Une acceptation
- 30 Les devoirs comme épreuve de valorisation

- 32 fondée en justice ?
- 32 Une épreuve qui ne dit pas son nom et qui déborde
- 33 Les impacts sociaux d'une épreuve qui déborde
- 35 Les impacts culturels d'une épreuve qui déborde
- 40 **Deuxième partie - Les apports des EDD selon les parents**
- 40 Les attentes en matière d'aide aux devoirs
- 41 Un périmètre d'action bien plus étendu
- 41 Enrayer la reproduction des inégalités
- 41 Les actions en matière de droits culturels
- 43 L'influence sur les logiques d'action dans le monde scolaire
- 45 L'action portée par les relations des institutions entre elles

49 Chapitre 4 / L'analyse réactive des professionnels

- 50 **Première partie - Sens et valeurs des « devoirs »**
- 50 Un décret « devoirs » très peu respecté et ses conséquences
- 51 Une épreuve qui déborde
- 53 Des effets culturels préoccupants
- 56 **Deuxième partie - Les apports des EDD**
- 56 EDD et lutte contre la désaffiliation
- 57 Un périmètre étendu mais trop peu compris ?
- 58 Une situation paradoxale
- 60 L'action sur les logiques d'action présentes dans l'institution scolaire
- 61 Les connexions entre les institutions
- 62 Des formes multiples de connexions
- 63 Confrontation à l'analyse de François Tosquelles
- 69 **Troisième partie - L'attention critique développée sur les actions**
- 69 *« Ne pas reproduire ce qu'on cherche à éviter »*
- 69 *Exclure de l'EDD les enfants les moins favorisés (les « baraqués »)*
- 69 *Lâcher sur son identité*
- 70 *Mésinterpréter les actions ou les non actions des parents*
- 70 *Adopter une logique d'« activation »*

72 Chapitre 5 / Conclusion - Une identité « EDD » décrite dans le modèle des « capitaux » élaboré par Pierre Bourdieu