

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Structures extrascolaires et inégalité sociale

Etude de cas à Péruwelz et à Wiers

Auteur : Damien GILLOT

Promoteur(s) : Patricia VENDRAMIN

Lecteur(s) :

Maïté KERVYN

Gladys DEPARIS

Année académique 2018-2019

Master en politique économique et sociale

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Structures extrascolaires et inégalité sociale

Etude de cas à Péruwelz et à Wiers

Auteur : Damien GILLOT

Promoteur(s) : Patricia VENDRAMIN

Lecteur(s) :

Maïté KERVYN

Gladys DEPARIS

Année académique 2018-2019

Master en politique économique et sociale

« La sagesse nous envoie à l'enfance »

Blaise Pascal.

Remerciements :

A Patricia Vendramin, ma promotrice, pour ses conseils, son investissement et son soutien,

A Maïté, pour m'avoir aidé à y croire dès le début,

A Gladys, pour son implication et sa disponibilité,

A Monsieur Stéphane Defroyennes, Directeur de la « Ré-Création », pour sa gentillesse et sa confiance,

A Barbara, à Marie, à Xavier, à Kamal et à Jean-François,

A Chloé, pour son coaching,

A Laura et à Edwin, pour le temps consacré, les propositions et les corrections,

A Jean-Christophe Philips et à Daniel Sonveaux, pour leur amitié indéfectible,

A ma grand-mère, pour son éternelle bienveillance,

A Valérie, mon épouse, sans laquelle ce projet aurait été impossible, pour sa présence et sa patience,

A Clothilde et à Matthieu, mes enfants.

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain

Damien GILLOT.

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	5
Introduction	7
Partie 1. L'école comme facteur de socialisation : l'enjeu de la communication et des représentations parentales	10
1. Capitaux, enseignement et reproduction sociale	10
2. La socialisation	16
2.1. L'école comme institution favorisant la socialisation	16
2.2. L'instruction comme facteur de mobilité sociale	19
3. Relais et communication	20
3.1. Mobiliser les réseaux et ressources communautaires	20
3.2. Brève évaluation de la communication actuelle entre l'école et les parents	21
4. Le jeu des représentations	22
4.1. Représentations des enseignants sur les familles des jeunes élèves	22
4.2. Représentations des familles sur les lieux de scolarisation	24
5. Conclusion	27
Partie 2 : Les structures extrascolaires et les inégalités sociales	31
1. Bref historique	31
2. Le décret du 3 juillet 2003	32
3. Missions	33
4. Enjeux en termes d'inégalités sociales	35
5. Constat et faiblesses	38
6. Conclusion	42
Partie 3 : Cadre méthodologique	44
1. Contexte d'étude	44
2. Cadres mobilisés	45
3. Hypothèses de travail et lien avec la question de recherche	47
Hypothèses	47
4. Grille d'analyse	49
5. Guide d'entretien	50
Partie 4 : Partie empirique	52
1. Introduction	52
1.1. La « Ré-Création »	52
1.2. Les garderies	55
Tableau récapitulatif	57
2. Echantillon et déroulement des entretiens	58
3. Hypothèse relative aux notions de capitaux	62

Structures extrascolaires et développement du capital culturel et social de l'enfant	62
Les enfants et leur rapport au domaine artistique	64
Temps passé en famille	65
Motivations pour intégrer la structure extrascolaire	67
Primauté de l'accueil extrascolaire sur la garderie	69
Essai d'estimation de l'apport de la structure extrascolaire au niveau du « capital culturel »	70
Essai d'estimation de l'apport de la structure extrascolaire au niveau du « capital social »	73
Brève conclusion	76
4. Hypothèse relative à la socialisation	77
5. Hypothèse relative au relais stratégique que pourrait constituer la « Ré-Création » avec l'univers scolaire	83
6. Hypothèses sur la relation entretenue entre les parents et l'accueil extrascolaire	86
7. Hypothèse sur l'amélioration de la qualité de la vie de famille	88
8. Hypothèse sur les freins entravant l'accès à la structure extrascolaire	90
Conclusion générale	94
Bibliographie	99
1. Ouvrages et articles	99
2. Texte législatif	100
3. Règlement d'ordre intérieur	100
4. Sites consultés	100

INTRODUCTION

Le monde a beaucoup évolué. Une véritable mutation est aujourd'hui en cours. En effet, les modèles de la structure familiale « traditionnelle » classique se sont considérablement modifiés. Ils ont complètement éclaté, ils se sont transformés (parents du même sexe, recomposition familiale, monoparentalité...). On assiste, en parallèle, à de nombreux phénomènes émergents au sein de la sphère professionnelle (morcellement du temps de travail, surcharge, surinvestissement, instabilité du marché de l'emploi...) : de ce fait, les parents, souvent sous pression à cause de ces nombreux facteurs, sont moins disponibles que naguère, moins réceptifs voire moins présents.

En outre, la mobilité qui caractérise notre société est un nouveau paramètre qui éloigne fréquemment les individus de leurs racines, de leur famille au sens élargi du terme : frère, sœur et grands-parents qui sont, de surcroît, généralement eux aussi moins libres que par le passé.

Les différents paramètres suscités ont provoqué l'émergence d'un constat : il y a un temps après l'école (en dehors de la sphère familiale), et ce temps peut être investi de manière positive, égalitaire et structurante pour contribuer au développement de l'enfant.

A côté des simples garderies scolaires dont le cadre reste sensiblement élémentaire, des besoins de plus en plus prégnants se sont fait ressentir, à partir des années nonante et au début des années deux mille, en termes d'accueil extrascolaire. Cela a débouché sur l'élaboration d'un décret en juillet 2003, articulé autour de 3 missions (économique, sociale et éducative), encadrant légalement les structures extrascolaires.

Ce temps intermédiaire entre le temps de l'école et le temps de la famille peut ainsi contribuer à stimuler l'enfant positivement, à agir sur son équilibre et son bien-être, à encourager d'autres compétences dans un cadre moins formel que le cadre scolaire, à participer à sa socialisation et atténuer de la sorte les inégalités sociales.

Le succès de ces structures est dû, notamment, au fait que le personnel est qualifié, que les enfants sont répartis en petits groupes selon leur âge et que les activités proposées sont diversifiées et adaptées. Les enfants sont placés sous la surveillance de plusieurs animateurs.ices dont un.e est le.a référent.e. Il convient de pointer aussi le relais systématique

auprès des familles (animation, goûter, comportement, éventuelles difficultés rencontrées...). C'est pourquoi la variété des animations ainsi que les valeurs véhiculées en interne, singulièrement au niveau de l'égalité de traitement, pourraient permettre, si la fréquentation est régulière, de pallier un manque face à un univers scolaire généralement plus clivant (comme le mentionne, par exemple, Pierre Bourdieu pour qui l'école est le principal outil de la reproduction sociale¹), et contribuer à une réduction des inégalités sociales.

Les enfants y sont accueillis de 2,5 ans à 12 ans. Durant l'année, ces structures extrascolaires organisent en interne des activités nombreuses et variées, telles que dessins, histoires, sorties, occupations ludiques et créatives diverses. Elles peuvent aussi accompagner les enfants vers des milieux sportifs et culturels en fonction de leurs envies ou de leurs prédispositions, et elles se chargent de la transition d'un milieu éducatif à l'autre.

Elles sont ouvertes pendant les vacances scolaires, périodes durant lesquelles elles proposent régulièrement des animations à l'extérieur ainsi que des séjours résidentiels.

C'est ainsi que naît la question : « Les structures extrascolaires contribuent-elles à davantage d'égalité sociale ? ». Le présent mémoire tentera d'y répondre en mobilisant l'étude de cas à Péruwelz.

A ce stade, vu le peu de littérature existant sur la thématique de l'égalité sociale au sein des structures extrascolaires, la première partie théorique intitulée : « l'école comme facteur de socialisation : l'enjeu de la communication et des représentations parentales » s'inspirera de concepts et de problématiques étudiés au sein de l'univers scolaire, l'enseignement étant régulièrement considéré comme l'outil de la reproduction sociale. Les différents chapitres traiteront dès lors des capitaux et de la reproduction sociale, de la socialisation, de la communication et des représentations. Il sera intéressant, dans la partie empirique, de constater dans quelle mesure les enjeux et les difficultés rencontrés au sein de l'école s'appliquent ou ne s'appliquent pas à l'univers extrascolaire.

La seconde partie théorique abordera plus concrètement, quant à elle, l'évolution des structures extrascolaires à travers un parcours historique, le décret du 3 juillet 2003, les missions de ce type de structure, les enjeux qui s'opèrent au sein des accueils extrascolaires en termes

¹ BOURDIEU P. & PASSERON J-C., « Les héritiers : les étudiants et la culture », Minuit, 2016.

d'inégalités sociales, les constats et les faiblesses qui en découlent à ce jour. Un chapitre présentera enfin la « Ré-Création », structure extrascolaire de Péruwelz, répartie sur deux implantations (une à Péruwelz et une à Wiers), à laquelle s'appliquera le champ d'étude.

Une troisième partie définira le cadre méthodologique, plus spécialement à travers les hypothèses de travail qui ont conduit à rédiger un guide d'entretien, soumis par le biais de la séquence des interviews à différentes familles issues de trois catégories sociales : une catégorie populaire, une catégorie relative à la couche moyenne et une catégorie supérieure. Cette étude est analysée au sein de la partie quatre qui est la partie empirique.

PARTIE 1. L'ÉCOLE COMME FACTEUR DE SOCIALISATION : L'ENJEU DE LA COMMUNICATION ET DES REPRÉSENTATIONS PARENTALES

La socialisation scolaire (et par extension, la socialisation extrascolaire) est essentielle pour aider au développement de l'enfant. La communication entre les différents protagonistes qui gravitent autour de l'école est fondamentale.

De même, le jeu des représentations, tant celui des enseignants que celui des parents, quel que soit d'ailleurs le milieu dont ils soient issus, influence le vécu et l'avenir des jeunes enfants. On peut émettre l'hypothèse qu'il contribue à mobiliser une forme de déterminisme social.

La première partie de ce mémoire examine les avantages et les difficultés de la socialisation scolaire, ainsi que les enjeux de la communication entre la famille et l'école. Elle pose la problématique des représentations professionnelles et parentales au sein de la scolarisation, en essayant de percevoir dans quelle mesure celles-ci peuvent impacter le processus de socialisation scolaire.

1. Capitaux, enseignement et reproduction sociale

Tout d'abord, soulignons que, pour Bourdieu, l'identité est un concept qui est à chercher à l'extérieur de l'individu. Il est expliqué par la position de celui-ci dans l'espace social et par le type de ressources auxquelles cette position donne accès.

Pierre Bourdieu a spécialement traité la thématique de la reproduction scolaire dans son rapport à la reproduction sociale (« *Les héritiers* », 1964), ainsi que celle de la culture, avec une analyse de différentes pratiques culturelles (« *La distinction* », 1979).

Pour Bourdieu, Passeron et de nombreux sociologues de l'éducation dans leur sillage, la reproduction sociale perdure essentiellement grâce à l'école et au système scolaire.

Dans « *La distinction* », Bourdieu systématise, notamment, sa théorie des capitaux et propose des analyses empiriques des styles de vie. La logique générale de son raisonnement articule trois niveaux d'observation et d'analyse.

1. La grande diversité des goûts et des choix des individus, par lesquels ils manifestent leur identité.
2. Les principes unificateurs qui permettent de ramener la diversité des goûts d'un individu à une matrice commune qu'il va appeler l'*habitus*² (cet *habitus* sera commun à tous les individus occupant des positions proches dans l'espace social).
3. L'*habitus* caractérise chaque position dans l'espace social par un certain type d'accès aux capitaux.

Par ce raisonnement, l'identité apparaît comme la forme incorporée de structures externes, définissant un accès inégal aux capitaux.

Au préalable, il est intéressant de noter que Bourdieu s'oppose à Marx car il propose d'ajouter, entre autres, à l'unique capital économique, le capital culturel : il ne réduit pas son analyse à la segmentation qui sépare les prolétaires des capitalistes. En effet, pour Bourdieu, le volume du capital culturel, symbolisé par le diplôme, détermine autant la position de l'individu dans l'espace social que le volume du capital économique dont il dispose. En fonction du type de société dans laquelle la personne évolue, d'autres types de capitaux peuvent encore se révéler essentiels.

En ce qui concerne les capitaux, la position sociale est de ce fait définie par l'accès qu'elle rend possible aux différents types de biens (les capitaux). Le capital est tout type de ressources qui, mises en œuvre dans les pratiques des agents, peuvent avoir des effets utiles pour lui dans un champ déterminé (le terme a pour origine le champ économique que Bourdieu utilise de façon analogique pour nommer les autres types de capitaux).

Si on peut distinguer les capitaux selon leur mode d'acquisition : hérité ou acquis, on peut pareillement les identifier précisément en fonction de leur objet. Dans le cadre de notre étude, nous nous limiterons à décrire succinctement les 4 capitaux suivants : le capital économique, le capital culturel, le capital social et le capital symbolique.

² Le terme « *habitus* » est défini par le sociologue Gérard Mauger, Directeur de recherche CNRS, comme étant « l'ensemble de dispositions corporelles et intellectuelles héritées ou acquises par l'individu, et qui sont propres à marquer un statut social, une appartenance de classe, une culture ».

Tout d'abord, il y a le capital économique, qui est constitué de différents facteurs de production, de l'ensemble des biens économiques, des revenus (le volume et le type).

Bourdieu définit ensuite le capital culturel, qui peut exister sous trois formes. A l'état incorporé : le capital culturel est alors une disposition durable marquant le corps (*habitus*). Si le travail d'inculcation qu'il suppose coûte du temps (lien avec le capital économique), il en fait gagner à l'individu qui en est porteur. A l'état objectivé, le capital culturel prend la forme de biens culturels (livres, tableaux, instruments de musique). Cependant, pour être consommé, ce capital suppose les dispositions incorporées mentionnées. A l'état institutionnalisé, le capital culturel correspond à la reconnaissance légitime de la compétence culturelle par l'institution désignée pour ce faire (essentiellement, l'école). L'exemple type est celui du diplôme (qui institue, par magie collective, la compétence culturelle de son porteur sans qu'il ait à en faire les preuves).

Bourdieu évoque encore le capital social, qui est constitué de l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles liées à la possession d'un réseau durable de relations (l'appartenance à un groupe). Le capital social se définit surtout par le volume des relations et par la valeur relative de ces dernières. Cette « surface sociale » est d'autant plus utile qu'elle est répartie dans différents champs.

Enfin, Bourdieu décrit le capital symbolique, qui est, pour sa part, constitué par le crédit que confère à un agent la possession des autres capitaux. Il ne s'agit pas d'une espèce particulière de capital : celui qui est porteur de capital symbolique est simplement reconnu socialement. Cette importance sociale, conférée par ce capital, offre le privilège de ne pas avoir à douter de l'importance et du sens de sa propre existence³. Le schéma⁴ proposé à la page suivante est, à cet égard assez illustratif. Nous nous proposons, de ce fait, pour nous aider à identifier les différents échantillons représentatifs auxquels nous soumettrons nos entretiens, de distinguer trois types de catégories (même si nous continuerons à utiliser régulièrement le terme de « classe » souvent récurant dans la littérature contemporaine bien que généralement vidé de substance marxiste), en fonction de ce tableau :

³ RIGAUX N., « Introduction à la sociologie par sept grands auteurs », De Boeck, coll. « Ouvertures Sociologiques », Bruxelles, 2^e édition, 2011, pp. 25 à 34.

⁴ BOSC S., « Stratification et classes sociales. La société française en mutation », Armand Colin, coll. « Cursus », Paris, 6^e édition, 2008, p. 49.

- La première possédera un capital économique et un capital culturel faibles : nous la nommerons « classe (ou catégorie) populaire ».
- La seconde possédera soit un capital économique et un capital culturel intermédiaires, soit un capital culturel élevé et un capital économique faible : elle constituera la « classe (ou catégorie) moyenne ».
- La troisième possédera soit un capital économique et un capital culturel élevés, soit intermédiaires : il s'agira de la classe (ou catégorie) supérieure.

Finalement, depuis les travaux prépondérants menés par Bourdieu et Passeron à la fin des années soixante, de nombreux sociologues de l'éducation s'accordent sur le fait que le système d'enseignement assure la pérennité de la reproduction sociale.

L'explication classique suggère que les enfants des classes supérieures hériteraient de leur familles diverses ressources culturelles qui se transformeraient dans le cadre de l'école en avantages réels. Cela est rendu possible parce que les contenus imposés aux élèves et les évaluations scolaires relèveraient d'une culture « légitime », constituée de produits symboliques (tels les arts, les lettres et les sciences) valorisés socialement, émanant de groupes sociaux dominants qui exercent alors une violence symbolique sur les groupes dominés⁵.

Comme le souligne si bien Gérard Mauger : « c'est parce que les stratégies éducatives consciemment mises en œuvre sont presque toujours dissimulées que le capital scolaire est prédisposé à fonctionner comme capital symbolique, à la fois reconnu et méconnu, cumulant les prestiges de la propriété innée et les mérites de l'acquisition ». Pour cet auteur, la transformation du capital culturel hérité en capital scolaire institutionnalisé demande des investissements éducatifs de la part des parents. De ce point de vue, les parents peuvent accorder une grande importance à trouver un environnement extrascolaire structurant et positif qui œuvre dans leur optique⁶. En résumé, l'enseignement régénère l'ordre social en légitimant la réussite scolaire (qui est, in fine, l'apanage d'individus issus de familles disposant d'un capital culturel élevé), tout en masquant l'origine sociale des élèves et en faisant de leurs acquis sanctionnés par un diplôme le résultat de qualités innées.

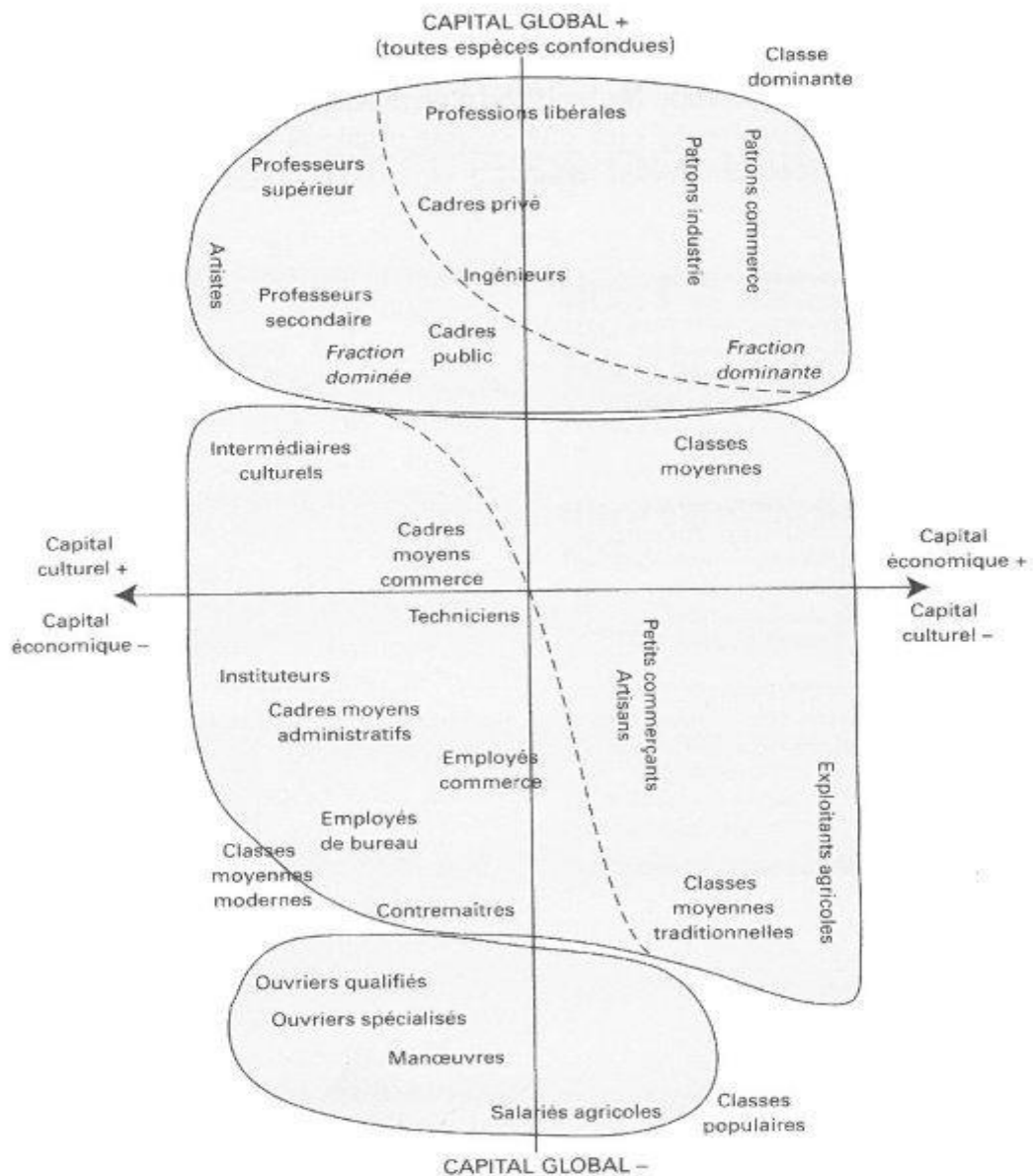
⁵ DRAELANTS H. & BALLATORE M., « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », in *Revue française de pédagogie*, (186/2014), pp. 115-116.

⁶ MAUGER G., « Capital culturel et reproduction scolaire », in *Qu'est-ce que transmettre*, Hors-série n°36-Mars/Avril/Mai 2002, p. 2.

On assisterait alors à une double imposture reposant sur deux convictions solidement ancrées dans l'inconscient collectif : l'école est neutre et les savoirs sont indépendants. Or, Bourdieu et Passeron ont démontré à travers l'idéologie du don de la tradition pédagogique, « qu'elle ne s'adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » : ils la dénoncent avec vigueur. Ainsi, « à rebours du discours méritocratique, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et *naturalise* la réussite d'élèves issus des classes favorisées : la conséquence de ce processus est la *reproduction sociale* »⁷.

⁷ GARCIA A., « Utiliser les théories de Bourdieu sur l'école », in *Education et socialisation*, 37/2015, p. 1.

L'espace des conditions sociales selon P. Bourdieu



2. La socialisation

2.1.L'école comme institution favorisant la socialisation

Durkheim, à la fin du XIX^e siècle et, dans sa lignée, ses successeurs soulignent déjà que l'école est une institution qui fait entrer dans la grande société. La socialisation scolaire est définie comme une éducation morale, qui fournit une conscience morale propre aux sociétés modernes. Ces théories classiques considèrent la socialisation scolaire comme la formation de l'individu moderne, à la fois autonome et intégré dans un ordre social partagé⁸. Au-delà des apprentissages élémentaires, l'école est avant tout un lieu de socialisation aux normes d'une société nationale. C'est dans ce sens qu'abondent également Dubet et Martuccelli qui évoquent l'école de l'intégration. L'école devrait ainsi contribuer à rompre avec les normes de la société et de la rue.

L'apprentissage n'est pas seulement cognitif. L'école doit en effet s'opposer à l'argent et à l'égoïsme en proposant d'autres identifications que celles qui découlent de l'individualisme du marché et de la culture de masse. L'école possède une véritable vocation universaliste qui permet d'échapper aux particularismes culturels et sociaux et donne alors à tous ses élèves une identité commune.

La socialisation scolaire serait le processus par lequel les acteurs construisent leur expérience scolaire, mêlant leurs représentations, leurs émotions et leurs actions⁹. « La socialisation englobe les apprentissages explicites et implicites, et renvoie tant aux situations pédagogiques, qu'aux relations moins formelles entre élèves et professionnels. Elle nécessite une réceptivité et une approbation par les élèves ; elle s'effectue dans les relations entre les élèves et leur environnement humain et matériel (les élèves apprennent aussi par le corps, la vision, l'audition), et elle n'est pas unilatérale »¹⁰.

Agnès Henriot-van Zanten¹¹ relève, quant à elle, l'existence de contradictions entre exigences scolaires et contenus, méthodes, valeurs de la socialisation familiale selon les classes sociales. Le projet de socialisation des familles varie suivant l'appartenance de classe.

⁸ BIHR A. & PFEFFERKORN R., « Dictionnaire des inégalités », éd. Armand Colin, 2014, p. 204.

⁹ DUBET F. & MARTUCCELLI D., « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in *Lien social et Politiques*, (35), 1996, p. 110.

¹⁰ BIHR A. & PFEFFERKORN R., *op.cit.*, pp. 623-624.

¹¹ HENRIOT-VAN ZANTEN A., « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », in *Lien social et politiques*, 1996, p. 130.

Alors qu'au sein des classes populaires, l'école permet d'acquérir des qualités à la fois sociales et morales, au sein des classes moyennes et supérieures, si l'école instruit, la famille éduque : la socialisation familiale prime de ce fait la socialisation scolaire.

La classe moyenne accorde malgré tout beaucoup d'importance au projet de socialisation, même s'il subsiste une certaine ambivalence, car ce désir de socialisation contribuerait à mettre en péril le projet personnel auquel les parents aspirent pour leur enfant : parfois les stratégies de réussite et de socialisation peuvent ainsi s'avérer contradictoires. Il n'en demeure pas moins que la socialisation, ainsi que le niveau scolaire, est de plus en plus importante pour les parents, car acquérir des qualités sociales reviendrait à intégrer pleinement leur catégorie sociale ou une catégorie sociale supérieure... Les parents de classes moyennes privilégient ainsi une socialisation de type contractuelle avec l'école qui repose davantage sur une discussion avec les enseignants. La socialisation scolaire est complémentaire à celle des familles.

Les fonctions de socialisation se manifestent également, pour les classes populaires et ce, de plusieurs manières : à travers la confiance dans le métier d'instituteur au niveau des compétences (pas d'intrusion dans le champ pédagogique), et également à travers un principe essentiel de réciprocité (les familles « bastion » se préservent des empiètements de l'école), ce qui suscite néanmoins, idéalement, un renforcement mutuel des attitudes éducatives.

D'autre part, le discours de la socialisation étendu à celui de l'éducation est entendu, pour les classes populaires, comme la compréhension de l'enfant et de sa personnalité. Si les apprentissages fondamentaux priment, les classes populaires accordent énormément de valeur à la relation et à la communication. Elles appréhendent un « blocage ». Les maîtres sont jugés à la mesure de la relation à l'enfant et le maintien du lien intime devient une compétence éducative essentielle.

Les classes moyennes, en revanche, ne cessent d'affirmer l'unité de l'épanouissement personnel et de la performance. Ce sont, ici, la culture « psychologique », le besoin de réalisation de l'enfant corrélé à la réussite scolaire qui prévalent. C'en est fini des modèles basés sur l'imitation, les classes moyennes exaltent la réflexivité. Il en découle un réel sentiment de maîtrise éducative induit par ce désir d'épanouissement personnel de l'enfant. Les parents nourrissent une curiosité intellectuelle importante, basée sur recherche du savoir sur l'enfant et la connaissance du système éducatif, afin de maximiser « réalisation et réussite ».

Pour les classes moyennes, l'expertise d'un psychologue est supposée combler les lacunes dites « scolaires ». Il en résulte une forte légitimité dans leur relation avec l'école : elles se situent à mille lieues du « chacun son métier » des classes populaires. Cependant, là où celles-ci appréhendent le blocage, le fonctionnement des classes moyennes pourrait dériver vers la culpabilité. En résumé, là où le groupe populaire parlerait d'école de l'intégration, les classes moyennes favoriseraient une socialisation contractuelle, complémentaire à celle de la famille, basée sur la discussion¹².

Pour clore ce premier point, signalons un rapport de l'UFAPEC qui amorce quelques pistes pour remédier aux difficultés actuelles rencontrées par les milieux les plus défavorisés, et résorber ainsi certaines lacunes. Ce rapport général sur la pauvreté associe de manière discutable pauvreté et classes populaires. Il a néanmoins le mérite de souligner, notamment, la nécessité que la formation des enseignants aborde les rapports entre l'école et la pauvreté, et cela dans l'optique d'une socialisation plus efficace des publics démunis.

Ce rapport attire l'attention principalement sur trois points : à savoir une meilleure connaissance en sciences humaines de la part du corps enseignant (ce qui permettrait une plus juste interprétation des situations vécues ainsi qu'une meilleure adaptation au public scolaire) ; une relation de partenariat efficace entre parents et collègues ; et la mise en exergue de compétences relationnelles évidentes exigées par le métier.

Ces suggestions permettraient alors, peut-être, aux personnes plus défavorisées de sortir de cette spirale infernale qui accentue chez les parents la conviction que l'école permettrait à leurs enfants de sortir de la précarité. Or, les enseignants ont au contraire l'impression que les parents sont les principaux responsables de l'échec de leurs enfants. Dès lors, les parents se sentent dévalorisés et en conséquence, ils intériorisent cette dévalorisation ; ils se résignent. Il en découle que leurs enfants subissent l'échec à l'école et ne disposeront pas des moyens suffisants pour s'insérer dans la société. Finalement, la pauvreté est ainsi reproduite de génération en génération¹³.

Dubet et Martuccelli proposent, en outre, que les enseignants participent activement à la vie sociale, car ces derniers tendent à s'isoler de plus en plus de la société populaire. Non seulement,

¹² DUBET F. & MARTUCCELLI D., *op.cit.*, pp. 111-115.

¹³ VAN KEMPEN J-L., « L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ? », in UFAPEC, 2008, pp. 8-9.

ils ne vivent plus (ou ne vivent pas) dans les quartiers populaires mais ils en arrivent même à s'enfermer dans leur classe...¹⁴

Enfin, dans une perspective plus « conflictualiste », Bourdieu et Passeron considèrent la socialisation scolaire comme l'inculcation et l'intériorisation des rapports de domination sociale. Ils voient, d'un côté, le renforcement des façons de penser et d'agir des familles du haut de la hiérarchie sociale et, de l'autre, une confrontation disqualifiante à de nouvelles pratiques et représentations pour les enfants du bas de la hiérarchie sociale. En favorisant ainsi la réussite des uns et l'échec des autres, l'école contribuerait, de façon cachée, à reproduire la société¹⁵.

2.2.L'instruction comme facteur de mobilité sociale

La famille est très souvent le lieu de reproduction d'inégalités sociales malgré les efforts entrepris par elle pour s'en sortir. A cet égard, l'école constitue pratiquement le seul moyen de préparer un meilleur avenir pour les enfants. Les parents attachent, dès lors, une très grande importance à l'école en tant que moyen de promotion sociale de leurs enfants. « La scolarisation apparaît bien à la quasi-totalité des parents comme la seule possibilité pour que leurs enfants échappent aux conditions familiales d'existence ou à des conditions pires, telles qu'une précarisation encore plus grande ou le glissement vers l'illégalisme et la désignation comme délinquant »¹⁶.

Plusieurs enquêtes menées auprès de familles de milieux populaires montrent leur intérêt pour l'école qui est pratiquement le seul moyen pour les enfants de sortir de la situation précaire vécue par leurs parents ou, en tous les cas, de ne pas tomber encore plus bas¹⁷.

Le niveau d'aspiration des classes populaires reste bel et bien indexé sur leurs chances objectives de mettre en œuvre une réelle mobilité sociale, d'ouvrir des perspectives qui leur permettent d'évoluer effectivement sur le plan social. Les enfants ne doivent pas être lâchés en route. L'essentiel est que l'élève se situe dans la bonne moyenne. C'est moins le désir de succès qui les porte, que la crainte de l'exclusion et de l'échec précoce. La « concurrence » importe

¹⁴ DUBET F. & MARTUCELLI D., *op.cit.*, p. 110.

¹⁵ BIHR A. & PFEFFERKORN R., *op.cit.*, p. 622.

¹⁶ VAN KEMPEN J-L., *op.cit.*, p. 3.

¹⁷ VAN KEMPEN J-L., *op.cit.*, p. 3.

peu à côté, par exemple, de la peur d'une forme directe de domination sociale, ce qui renvoie alors les parents à leur propre expérience qui a parfois pris une dimension tragique.

Finalement, l'élément de comparaison principal entre les groupes est l'usage stratégique qu'ils font de l'école. Les classes moyennes et supérieures entretiennent un rapport instrumental avec l'école (choix de l'école, connaissance des filières, cours particuliers). Elles sont les grandes bénéficiaires d'un appareil qu'elles savent utiliser, alors que quant à eux, les parents ouvriers cherchent à ce que leurs enfants puissent accéder à la grande société, l'école contribuant à réduire les inégalités en favorisant la mobilité sociale¹⁸.

Fasal Kanouté appuie cette conception du rôle de l'école : les parents sont conscients de l'importance du suivi scolaire à la maison ; ils font leur possible pour que l'enfant n'abandonne pas l'école afin qu'il réussisse dans la vie car l'instruction est un élément fondamental dans la perspective de mobilité sociale¹⁹.

3. Relais et communication

3.1. Mobiliser les réseaux et ressources communautaires

Un des marqueurs de l'élargissement de la pauvreté à l'exclusion sociale est l'incapacité pour les familles de participer à des activités de la vie ordinaire. Cela renforce les inégalités sociales, une distribution déséquilibrée des ressources collectives ainsi qu'une asymétrie de pouvoir.

Fasal Kanouté propose des perspectives inclusives en termes d'aide aux familles plus démunies : la création de nouvelles structures d'aide efficaces (il en existe mais elles ne sont pas assez nombreuses), ce qui permettrait aux familles concernées d'avoir davantage le sentiment que leur avis est pris en considération. Dans cette optique : augmenter l'aide aux devoirs et aider à l'organisation de rencontres pour améliorer la communication entre les parents et le monde scolaire ne seraient pas accessoires.

Une idée serait d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires avec un relais de l'école en dehors des heures de classe car, comme le souligne cette auteure : « quand l'école est finie, l'école n'est plus là ». Par voie de conséquence, cela accentue le rôle que

¹⁸ DUBET F. & MARTUCELLI D., *op.cit.*, pp. 116-118.

¹⁹ KANOUTE F., « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 9, n° 2, 2006, p. 27.

pourraient jouer les structures extrascolaires en termes d'éducation, d'émancipation et de réduction des inégalités de base.

Une collaboration plus importante de l'école avec ce type d'organismes engendrerait probablement une augmentation du nombre d'activités disponibles, une diminution des coûts et un partage de la connaissance de la réalité des familles. Tout cela serait bénéfique pour une meilleure harmonisation des méthodes d'intervention afin que « l'enfant ne soit pas perdu »²⁰.

Par ailleurs, si les familles ouvrières se mobilisent, elles dépendent fortement du réseau, c'est-à-dire du contexte local, et de ses ressources matérielles et culturelles. Il est avéré que les activités culturelles et sportives constituent un « soutien scolaire » moins direct mais efficace. L'offre locale et les ressources financières sont dès lors impératives²¹.

3.2.Brève évaluation de la communication actuelle entre l'école et les parents

Comme nous l'avons vu, la relation entre l'école et la famille est un défi important, plus spécifiquement au sein des milieux défavorisés, où le décalage est assez considérable entre les attentes de l'école et les réalités des familles. Cela passe, évidemment, par une bonne communication entre les différents protagonistes. Or, il y a souvent un problème de contenu et de fréquence de communication, le lien entretenu se situant principalement entre prise de contact et mise en évidence d'une difficulté, voire d'un dysfonctionnement. Par ailleurs, le vocabulaire utilisé par l'école n'est pas toujours accessible, contrairement à celui employé par les organismes communautaires, ce qui renforce l'intérêt de leur présence.

Une autre difficulté qui apparaît est que la communication enjoint d'accéder aux bonnes personnes afin d'obtenir régulièrement de la communication. L'attitude du personnel scolaire à l'égard des parents dans l'établissement est primordiale si on veut bénéficier d'une communication efficace. La communication est ainsi réellement la porte d'entrée de la relation école-famille²².

D'autre part, il existerait d'un côté la reconnaissance de la légitimité de l'école avec la capacité de socialisation essentielle qu'elle véhicule et de l'autre, l'école pourrait constituer une menace

²⁰ KANOUTE F., *op.cit.*, pp. 19-20 & pp. 30-31.

²¹ HENRIOT-VAN ZANTEN A., *op.cit.*, p. 127.

²² KANOUTE F., *op.cit.*, p. 25-27.

à la fois pour les enfants et pour les familles. La relation entre l'école et les parents de classes populaires est essentiellement dominée par ces tensions. Pourtant, idéalement, l'école doit tenter d'apprivoiser les parents tels qu'ils sont et non pas tels qu'ils devraient être²³.

En fait, le profit que les parents tirent de la relation avec l'enseignant dépend de l'appartenance sociale : ainsi, les classes moyennes et supérieures sont mieux placées car leur proximité sociale avec le corps enseignant est grande, tandis que les classes défavorisées connaissent une situation plus pénible, sauf quand ils considèrent l'enseignant comme un allié stratégique qui peut leur prodiguer conseil et soutien²⁴.

Enfin, les parents de milieu populaire, quand ils doivent communiquer, abordent régulièrement des problèmes qu'ils identifient à l'école, mais qui peuvent sembler accessoires aux yeux de l'enseignant. Ils sont liés, par exemple, à certains aspects matériels des choses, comme le bon entretien des lieux communs. Ils cherchent, en quelque sorte, à « jouer sur leur terrain », sur celui qui correspond à leur propre ethos domestique. Cela a pour conséquence de les discréditer profondément. Les relations entre parents et enseignants demeurent extrêmement asymétriques²⁵.

4. Le jeu des représentations

4.1. Représentations des enseignants sur les familles des jeunes élèves

Pour Dubet et Martucelli, tout d'abord, l'éloignement des maîtres repose sur un certain mépris des parents, des cultures et des modes de vie populaires. Le désir de protection de l'enfant à l'école s'inscrit ainsi souvent dans la volonté des parents de défendre leur image menacée par les jugements scolaires. L'école transforme parfois les parents en coupables, ce qui les place dans une situation d'angoisse insupportable. Leur attitude ne relève pas de l'indifférence mais de la peur d'être connoté négativement par l'institution scolaire ou ceux qui l'incarnent²⁶.

Généralement, quand les parents parlent de la difficulté des contacts avec l'école, c'est que cela les renvoie simplement à leur impuissance à aider leur enfant selon les attentes du système scolaire. Il est donc essentiel que les professionnels travaillent davantage sur les représentations

²³ DUBET F. & MARTUCCELLI D., *op.cit.*, p. 114.

²⁴ HENRIOT-VAN ZANTEN A., *op.cit.*, pp. 127-128.

²⁵ VAN KEMPEN J-L., *op.cit.*, pp. 4-5 et p. 6.

²⁶ DUBET F. & MARTUCCELLI D., *op.cit.*, p. 111 et p. 113.

qu'ils se font des parents. En effet, il est évident que tous les parents, si l'on considère leur profil socioculturel et économique, ne se situent pas de manière égale par rapport aux attentes de l'institution scolaire. Ils se réfèrent en effet à des critères différents, qui sont fondés sur leur propre expérience de la vie sociale. Dans le milieu scolaire, l'implication des parents est d'ailleurs souvent considérée, plus ou moins consciemment, par rapport au potentiel d'implication d'une famille dont le profil ne recoupe pas, habituellement, celui des familles de milieux défavorisés.

De nombreux facteurs existent pourtant, qui induisent la non-implication parentale. Le peu de suivi de la scolarité des enfants ne peut être expliqué uniquement en termes de démission, de désintérêt ou de négligence. Cette théorie de la démission parentale est d'ailleurs battue en brèche par une recherche sérieuse menée en France auprès des parents issus de milieux défavorisés (comme l'indique Catherine Sellenet, citée par Fasal Kanouté²⁷). Il en découle néanmoins, de la part de certains enseignants, une hyperresponsabilisation parentale dans l'échec scolaire en ignorant les limites objectives de ces derniers²⁸.

Il arrive que les enseignants, dans des proportions diverses bien sûr, perçoivent difficilement les attentes et les espoirs des parents de milieux populaires. Ils pensent que si les enfants issus de milieux défavorisés connaissent l'échec scolaire, c'est dû à leur mauvaise éducation... Les enseignants se focalisent, en fait, essentiellement sur ce qu'ils perçoivent – ou imaginent – des pratiques parentales, mais ils se centrent rarement sur les élèves. Toutefois, ils avouent peu connaître leurs contextes sociaux de vie.

Il est pourtant bel et bien avéré que les représentations sociales sont enracinées dans les mentalités et transforment la réalité en y introduisant un sens. Ces représentations varient très peu entre individus faisant partie d'un même groupe. De ce fait, l'éducateur, par exemple, interprétera régulièrement une situation à la manière de son propre groupe alors que le groupe auquel il est confronté interprète les choses bien différemment. Les enseignants n'ont ainsi pas toujours conscience des efforts entrepris par les familles pour favoriser la réussite scolaire. L'incompréhension entre les deux partenaires résulte des « représentations sociales » qui sont profondément ancrées dans chaque individu et qui influencent la manière de percevoir le monde et les autres²⁹.

²⁷ KANOUTE F., *op.cit.*, p. 25-27.

²⁸ KANOUTE F., *op.cit.*, pp. 21-24.

²⁹ VAN KEMPEN J-L., *op.cit.*, p. 1 et pp. 5-8.

4.2.Représentations des familles sur les lieux de scolarisation

Comme le soulignent Dubet et Martuccelli, on ne peut ni comprendre, ni analyser les expériences enfantines sans rien connaître des attitudes, ni des choix des parents. Les choix que les parents posent, les options qu'ils privilégient restent influencés par les représentations qu'ils peuvent entretenir à l'égard du monde scolaire.

Il en résulte assez logiquement que là où les classes moyennes entretiennent de bons souvenirs avec l'école, les classes populaires conservent généralement de mauvais souvenirs, ce qui peut les renvoyer à un sentiment de violence subie et compliquer, dès le départ, les relations qu'elles seront amenées à entretenir avec l'institution scolaire. Si les parents n'assistent pas aux réunions, c'est parce qu'ils ont peur. C'est parce qu'ils sont en difficulté que ces rencontres leur sont devenues impossibles. Les parents restent en effet marqués par des images de violence structurelle subie. Au sein des classes populaires, on constate fréquemment chez les parents un sentiment profond d'infériorité.

Par ailleurs, les classes moyennes accordent beaucoup de confiance aux nouveaux modèles, dont les prescriptions sont crédibles car elles sont validées par des experts. L'ensemble des préceptes informe une intelligence relationnelle formelle permettant de contrôler les interactions quotidiennes. Le bonheur subjectif doit ainsi participer d'un comportement scolaire profitable. Les parents postulent, peut-être inconsciemment, une homologie stricte entre le monde des enfants et les attentes sociales des adultes. L'épanouissement de l'enfant devient une sorte de pierre angulaire du système scolaire. De plus, le contrôle exercé par ce groupe de parents est considérable, à tel point que la scolarité des enfants s'accompagne d'un suivi du travail des maîtres.

En revanche, pour les classes populaires, l'école doit socialiser et préserver des jugements scolaires. Elles n'entrent pas au sein du champ pédagogique vis-à-vis duquel elles se sentent incompetentes. Par contre, les classes moyennes se considèrent pleinement comme des acteurs scolaires capables de contrôler l'école et de la prolonger même à travers la « pédagogisation » des loisirs extrascolaires, orientés vers le renforcement mutuel de la performance et de l'épanouissement. Là où les classes populaires considèrent l'école comme agent d'accès à

l'universel et où l'école façonne le rapport social, la relation des classes moyennes à l'école se manifeste d'abord comme une tension « psychique »³⁰.

D'autres questions surgissent dans la foulée : comment décoder aisément la culture scolaire si, comme parent, on a quitté tôt l'école ou qu'on a fait sa scolarité dans un autre pays ? Comment entretenir chez ses enfants le plaisir d'apprendre si sa propre expérience scolaire a été douloureuse ? Comment gérer la prise de parole face à l'école si on ne dispose pas des outils symboliques pour le faire ?

Fasal Kanouté remarque que les élèves qui vivent des situations de ce qu'elle qualifie de « défavorisation »³¹, connaissent un échec scolaire majeur.

Cette auteure émet ensuite différentes hypothèses :

- Il existerait un handicap socioculturel au sein de certaines familles défavorisées avec univers linguistiquement et culturellement pauvre produisant un manque de stimulation et induisant un faible taux de réussite (problème de langage, de valeurs et de schèmes cognitifs).
- Il y aurait une corrélation positive entre la perception de contrôle de son environnement et la réussite scolaire. Si une hostilité environnementale est ressentie par l'enfant, cela conduit, en revanche, au défaitisme.
- Le milieu scolaire comme « espace-temps » correspondrait au profil socioculturel familial des classes moyennes.
- Les classes populaires décideraient de ne plus participer au jeu scolaire car la partie serait perdue d'avance.
- Les parents ne manifesteraient pas de « manque d'intérêt » : ils n'auraient simplement pas connu de modèle de soutien parental, ce qui engendrerait dès lors un stress associé à la supervision de l'enfant. Si ce type de parents tente d'encadrer les devoirs de leurs enfants, c'est simplement, par exemple, en les encourageant moralement car ils sont conscients de leurs capacités limitées.
- Ils ne sont pas familiers avec les méthodes d'apprentissage de leur enfant et cette impuissance est vécue douloureusement. Il en dérive un sentiment d'infériorité qui peut entraver tout déplacement à l'école, car cela reviendrait à courir le risque d'une situation

³⁰ DUBET F. & MARTUCELLI D., *op.cit.*, p. 109 et pp. 116-119.

³¹ Défavorisation : processus dynamique qui touche aux dimensions identitaires, aux réseaux sociaux et aux pratiques institutionnelles.

humiliante. C'est pourquoi, ils éprouvent un véritable malaise avec le concept des rencontres collectives, sans compter que l'ordre du jour des réunions est généralement mal expliqué. Ce processus amène alors parfois les parents marginalisés à éviter toute communication avec l'école.

- La diminution des ressources étatiques dévolues à l'éducation reporte sur les parents une plus grande part des fonctions éducatives et socialisatrices.

Ne serait-il dès lors pas opportun, vu que les parents effectuent le déplacement tous les jours pour déposer leur enfant à l'école, de travailler sur le trottoir à partir duquel les parents observent l'univers scolaire et expriment leur frustration³² ?

Toutefois, si les attentes sont différentes entre les familles populaires et les familles de classes plus élevées, deux groupes extrêmes de familles composent les classes populaires : des parents dont la distance symbolique avec l'école fait obstacle à une démarche positive, et des parents plus stables professionnellement, plus ouverts, plus instruits capables d'intégrer l'école comme modèle de mobilité sociale.

Notons aussi qu'en ce qui concerne les classes moyennes et supérieures, les projets scolaires peuvent être modulés en fonction des caractéristiques des enfants, car chaque enfant doit être considéré comme un être unique. Si les classes moyennes et supérieures préconisent une éducation scolaire et non scolaire « sur mesure », les classes populaires se satisfont de l'offre générique d'éducation.

Néanmoins, tandis que les familles de classe supérieure s'orientent vers des établissements scolaires privés, les familles issues de classes moyennes accordent une importance essentielle aux valeurs scolaires et sociales de l'établissement, car l'hétérogénéité est, pour elles, de prime abord, un facteur d'anxiété.

Quant aux familles populaires, elles sont souvent condamnées à fréquenter ce qu'il est donné d'appeler des établissements 'ghettos'. Quelquefois, elles arrivent à développer des stratégies d'évitement en leur sein. Certaines familles ouvrières vivant dans des quartiers populaires vont jusqu'à pratiquer des stratégies de repli sur elles-mêmes, afin de « s'enfermer pour s'en sortir »³³.

³² KANOUTE F., *op.cit.*, pp. 17-24.

³³ HENRIOT-VAN ZANTEN A., *op.cit.*, pp. 126-127, 130, 133-134.

Enfin, les familles plus démunies connaissent un réel sentiment d'insécurité, ce qui entraîne de nettes difficultés dans l'établissement de projets structurés et consistants. Leur longue histoire familiale et personnelle à laquelle s'ajoutent des relations sociales parfois tortueuses, rend compliqué le fait d'exercer leurs obligations. Au surplus, si un enfant peut sortir de la situation sociale des parents, un échec rendra son sort encore plus difficile.

Ce parcours semé d'embûches agit sur les représentations. Les parents véhiculent un sentiment d'impuissance et l'échec devient banalisé, voire fatalité. Face à la moindre difficulté, les parents se perçoivent inaptes à instaurer un dialogue égalitaire avec l'école. Leur passé scolaire, souvent laborieux, pèse réellement très lourdement sur leur perception de l'école. Ces parents accordent alors un intérêt considérable à des valeurs plus instrumentales telles que l'apprentissage de l'effort et de la discipline. Ils tendent d'ailleurs régulièrement à exagérer l'importance de l'école³⁴.

5. Conclusion

Cette première partie éclaire sur l'école comme facteur de socialisation. La structure scolaire est un élément parmi tant d'autres puisque cette socialisation se réalise à travers les relations intra- et extra-familiale, les loisirs, les diverses activités auxquelles participe l'enfant, quelle qu'en soit l'origine d'ailleurs.

Pour étayer cette partie, des éléments intéressants à développer ont été privilégiés après analyse et décodage des informations et réflexions recueillies. D'autres auraient pu être choisis, certes, mais un choix était rendu nécessaire par les limites imposées à notre travail.

Le chapitre traitant des capitaux, de l'enseignement et de la reproduction sociale instruit sur les différentes formes de capitaux : économique, culturel (ceux qui disposent d'un capital culturel incorporé et objectivé, qui va souvent de pair et s'acquiert généralement au sein de la famille, auraient plus de facilités à disposer d'un capital culturel institutionnalisé, correspondant souvent à la sanction des compétences par un diplôme), social (relatif au réseau social qui s'appuie généralement sur différents champs) et symbolique (qui correspond à la reconnaissance sociale). Ce chapitre nous a ainsi renseignés sur le fait que les individus ne demeurent pas tous égaux selon le type de capitaux qu'ils possèdent et sur le volume de ces

³⁴ VAN KEMPEN J-L., *op.cit.*, pp. 2-4.

derniers. Ces capitaux ne sont d'ailleurs pas toujours corrélés entre eux ; cela permet néanmoins de situer les êtres sur l'échelle sociale en évaluant leur profil et ce, en croisant différentes données : elles apparaissent clairement sur le graphique proposé.

Du reste, pour ce qui est de l'enseignement et de la reproduction sociale, il est possible de comprendre que l'enseignement légitime la reproduction, insidieusement.

L'école permet, en effet, aux classes dominantes, grâce à leur capital culturel plus élevé, de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires.

Ensuite, le chapitre abordant le phénomène de la socialisation soutient, dans un premier temps, que l'on peut envisager l'école comme une institution favorisant la socialisation : elle souscrirait à ce que chaque enfant échappe aux particularismes individuels et sociaux en lui permettant d'intégrer la grande société. Cependant, les différentes catégories sociales abordent l'univers scolaire différemment. Effectivement, là où les classes supérieures et moyennes l'approchent stratégiquement, les classes populaires, non intrusives dans le champ éducatif, tendent à faire totalement confiance aux acteurs scolaires et accordent ainsi un crédit important tant à la relation nouée entre l'enseignant et l'élève qu'à la communication. Néanmoins, la socialisation scolaire peut entretenir, voire entretenir, la domination sociale à travers l'inculcation et l'intériorisation invisible de cette dernière.

Dans un second temps, ce chapitre éclaire sur l'espoir de mobilité sociale qu'entretiennent les classes populaires face à l'école mais aussi sur leur appréhension face à la domination sociale qu'elle pourrait soutenir.

En outre, le troisième chapitre illustre la difficulté qu'éprouvent les familles connaissant la pauvreté à participer à la vie ordinaire. Une stratégie pertinente serait de valoriser les ressources communautaires, ce qui assurerait une meilleure transition avec l'école et aurait ainsi un impact positif sur les activités. On remarque également qu'actuellement le décalage entre les attentes des écoles et la réalité des familles est assez considérable. La communication est pourtant essentielle, ce qui tend à renforcer l'importance des ressources communautaires. Il est évident que le profit que les parents tirent de la relation avec l'univers scolaire dépend de l'appartenance sociale : cela découle principalement de la proximité sociale avec le corps enseignant.

D'autre part, le jeu des représentations semble pareillement être un point essentiel. Les représentations des enseignants sur les familles des jeunes élèves paraissent enfermées dans certaines formes de préjugés et simultanément, la représentation qu'entretiennent les familles à l'égard des lieux de scolarisation reste difficile.

L'attitude des enseignants peut parfois transformer les parents en coupables. Or, les parents moins lettrés ne peuvent pas soutenir leurs enfants en fonction des attentes du système. Si l'implication parentale est plus faible au sein des milieux populaires, cela ne peut s'expliquer en termes de démission. Les enseignants perçoivent généralement mal les attentes des parents de milieux populaires ; leur diagnostic est, de ce fait, souvent erroné.

Les représentations existent et varient peu selon les individus d'un même groupe.

Au demeurant, les attitudes des enfants trouvent leur origine pour partie dans les choix des parents, ceux-ci dépendant eux-mêmes des représentations qu'ils ont de l'école. Dès lors, là où les classes supérieures et populaires entretiennent de bons souvenirs avec l'école, les classes populaires vivent un sentiment d'infériorité.

Là où les classes supérieures n'hésitent pas à orienter leurs enfants vers des établissements privés, les familles de classes moyennes se centrent principalement sur l'épanouissement et la performance mais elles peuvent, cependant, entretenir un rapport anxiogène face au phénomène de mixité sociale. Les classes populaires, qui tendent à exagérer l'importance de l'école, restent, quant à elles, convaincues que l'univers scolaire est le lieu qui doit favoriser la socialisation.

Pour conclure, il paraît évident que selon l'environnement familial dont est issu l'enfant, la socialisation, la communication et les modes de représentations peuvent s'avérer différents.

Si c'est le cas en ce qui concerne l'école, ce l'est aussi, probablement, vis-à-vis des autres lieux de socialisation.

Comment, dès lors, atténuer ce décalage initial ?

En ce qui concerne l'école, il est indéniable qu'il y a une vie après cette dernière et les activités extrascolaires participent efficacement au développement de l'enfant. Ce type de structures (comme le sont les organismes communautaires mentionnés par Fasal Kanouté) peut constituer

un relais stratégique pour des parents éloignés de l'univers scolaire, en contribuant à favoriser l'égalité dans un monde et à une époque où l'école suffit de moins en moins pour atténuer les déséquilibres sociaux.

PARTIE 2 : LES STRUCTURES EXTRASCOLAIRES ET LES INÉGALITÉS SOCIALES

Accueillir un enfant en âge d'aller à l'école maternelle et primaire, c'est tenter de répondre à ses besoins, à ses envies selon un objectif d'épanouissement, de cohésion sociale. C'est aussi tenter de répondre aux besoins des parents. C'est pourquoi le secteur de l'accueil des enfants âgés de 3 à 12 ans est un secteur diversifié comprenant toutes les activités organisées avant et après l'école, le mercredi après-midi, les week-ends et pendant les jours de congés.

Il faut, toutefois, distinguer deux catégories d'activités : les activités culturelles et sportives (monothématiques et axées sur l'apprentissage d'une compétence), et les activités multidimensionnelles proposant aux enfants un accueil encadré, orienté sur son développement global. Les centres de vacances, les écoles de devoirs et les accueils extrascolaires, font partie de cette catégorie (catégorie ATL, accueil temps libre).

La mise en place de dispositions réglementaires a été confiée à l'ONE³⁵.

Cependant, les enfants ne naissent malheureusement pas tous égaux socialement. Certains portent en effet le poids des inégalités sociales.

1. Bref historique

Les premières études portant sur le domaine des garderies extrascolaires datent de 1912. Cependant, il a fallu attendre les années nonante pour observer de grands changements. Ainsi, en 1993, une recherche en Région bruxelloise sur l'organisation, l'accessibilité et la qualité de l'accueil extrascolaire indiquait que le système de garde connaissait un encadrement limité. En effet, si les garderies existaient bel et bien dans les écoles, leur qualité était médiocre et elles demeuraient peu accessibles aux faibles revenus. Cette recherche enseignait, principalement, qu'il n'existait pas encore de directives ni de programmes d'accueil en garderie (personnel peu qualifié, horaires éclatés, contrats précaires). De plus, aucun budget n'était alloué à ce secteur. Il en découlait logiquement que le personnel de l'accueil extrascolaire n'était pas reconnu socialement.

³⁵ <http://www.one.be/professionnels/accueil-temps-libre/>, consulté le 6 avril 2018.

En 1996, une nouvelle recherche était effectuée en Communauté française : elle signalait qu'un tiers des enfants scolarisés en primaire et en maternelle fréquentait la garderie, surtout en soirée et que leurs parents étaient majoritairement des travailleurs. Néanmoins, les activités proposées étaient limitées et les coûts variaient selon les écoles.

Les résultats négatifs de ces enquêtes influencèrent le monde politique. Avec le « contrat ville-enfant », avait émergé en 1994 l'idée d'assurer une transversalité des politiques d'enfance et de jeunesse entre niveaux communautaire et communal, en incitant notamment les communes à s'y investir de manière plus substantielle. Mais ce n'est qu'en 2003 que le décret ATL voit le jour³⁶.

2. Le décret du 3 juillet 2003

Ce décret du 3 juillet 2003, entré en vigueur le 1^{er} janvier 2004, propose plusieurs outils structurant l'offre d'accueil au niveau local, en s'articulant autour des communes, appelées à jouer un rôle de coordination.

Il organise la mise en place d'une commission communale de l'accueil ou CCA. Cette commission vise à regrouper les différents acteurs de l'enfance au sein d'une structure qui assure la coordination et la concertation locale de l'accueil temps libre : la coordination ATL (une ou deux personnes engagées par la commune ou mises à la disposition d'une ASBL grâce à la subvention de l'ONE afin d'assurer, au niveau communal, une meilleure coordination opérationnelle).

Un programme CLE (coordination locale pour l'enfance) est également élaboré ; ce programme CLE doit être soumis à l'agrément de l'ONE. Il reprend des opérateurs de l'accueil situés dans la zone couverte par le programme. Ces opérateurs peuvent bénéficier d'un agrément et de subventions. Les agréments sont accordés par le Conseil d'administration de l'ONE, après avis de la Commission d'agrément.

³⁶ Décret de la Communauté française du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, *M.B.*, 19 août 2003.

Le décret insiste particulièrement sur la formation continue. Il exige également un état des lieux régulier avec relevé de l'offre existante et analyse des besoins³⁷. L'ONE s'est vu confier la mise en application des dispositions réglementaires prévues pour les ATL. Du reste, les opérateurs d'accueil sont soumis à un « Code de qualité de l'accueil ». Ce code définit des objectifs communs aux structures d'accueil, afin de considérer la multiplicité des besoins des enfants accueillis, d'assurer la cohérence et la continuité dans les pratiques d'accueil des différents milieux dévolus à cette fonction et de susciter un processus de réflexion sur les pratiques professionnelles en matière de qualité de l'accueil³⁸. Martin Wagener explique que ce décret établit ainsi une base commune pour les 0-12 ans et ce, pour la première fois³⁹.

Les opérateurs qui organisent l'accueil sont obligés de se déclarer auprès de l'ONE et doivent, en outre, se conformer au Code de qualité. Ce « Code de qualité » est, ensuite, soutenu par un « référentiel psychopédagogique », base normative pour les acteurs de l'ATL. Il reprend les principes d'action éducative spécifique à la situation de l'accueil. Depuis 2007, ce référentiel est orienté plus particulièrement sur la catégorie des enfants de 3 à 12 ans.

Il en résulte plusieurs enjeux tels que la présentation du concept central de qualité (besoin, bien-être, compétence), la prise en compte des familles (diversité des demandes, nature des relations entre les parents et les professionnels, déontologie ...), des enfants (enjeux de l'activité, « vivre ensemble », diversité ...), et des professionnels (amélioration du savoir et du savoir-faire, projet éducatif, professionnalisation de l'accueil, formations continues).

Toujours est-il, néanmoins, que la « qualité de l'accueil » reste une notion fort complexe, la qualité étant une notion dynamique et multidimensionnelle. L'approche de la qualité dépend, de plus en plus, du contexte et doit être constamment considérée comme un processus en cours⁴⁰.

3. Missions

Fondamentalement, l'accueil extrascolaire doit remplir trois fonctions démocratiques fondatrices. Il s'appuie sur les trois objectifs forts que sont :

³⁷ WAGENER M., *op.cit.*, p. 8.

³⁸ <http://www.one.be/professionnels/accueil-temps-libre/>, consulté le 4 avril 2018.

³⁹ WAGENER M., *op.cit.*, p. 6.

⁴⁰ WAGENER M., *op.cit.*, p. 10.

- l'épanouissement des enfants, avec des activités adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes,
- la cohésion sociale qui tient compte de l'hétérogénéité des publics,
- le fait de faciliter et de consolider la vie familiale⁴¹.

De cette façon, il assure, tout d'abord, une fonction économique : les parents doivent pouvoir concilier la vie familiale avec la vie professionnelle. Ils sont en effet soumis à diverses obligations familiales, professionnelles ou autres, qui ne leur laissent pas toujours le loisir d'être présents pour s'occuper de leurs enfants en dehors du temps scolaire. Il semble ainsi intéressant que les enfants puissent bénéficier d'un moment de la journée durant lequel ils sont accueillis dans de bonnes conditions.

Ensuite, une seconde fonction de l'ATL est de remplir un ensemble d'objectifs sociaux. Ainsi, l'ATL se veut un vecteur de cohésion sociale en regroupant des publics issus d'horizons différents. L'ATL constitue un outil de socialisation. Il est un levier réel pour la lutte contre la pauvreté et pour une plus grande égalité des chances, dès le plus jeune âge. Les enfants apprennent, comme cela, à se comporter dans un groupe avec ses règles propres et dans un cadre généralement moins formel qu'à l'école. L'ATL permet de lutter contre les inégalités sociales en offrant des opportunités de découverte et de développement personnel autres que celles que l'enfant pourra trouver dans sa famille. Il encourage, de surcroît, les contacts entre les familles et entre celles-ci et les accueillants. Il doit idéalement contribuer à créer un lien social au sein d'un territoire et à diminuer les inégalités d'accès.

La troisième fonction de l'accueil temps libre est éducative dans la mesure où il doit chercher à viser l'épanouissement global des enfants à qui sont proposées des activités de développement adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes. Les enfants peuvent apprendre à explorer un ensemble de jeux et d'activités artistiques, sportives, voire se découvrir une passion. Ces activités encouragent leur expression, leur autonomie, leur confiance en soi et leur capacité à forger des liens avec les autres. Ainsi, l'accueil extrascolaire doit permettre à chaque enfant d'éprouver du plaisir, ce qui est certainement, le plus important⁴².

⁴¹ LACROIX J., « Des enfants, du temps, de l'argent... et le sourire des accueillant(e)s : l'accueil extrascolaire 10 ans plus tard », in *FAPEO*, Analyse 7/15, juillet 2012, p. 4.

⁴² <http://www.bruxelstempstlibre.be>, consulté le 8 avril 2018.

4. Enjeux en termes d'inégalités sociales

L'accueil extrascolaire est un droit fondamental pour tous les enfants. On peut considérer que le fait de pouvoir être accueilli dans un milieu extrascolaire en FWB est à la fois un avantage immédiat pour l'enfant, et un investissement à long terme des pouvoirs publics pour réduire les inégalités.

En matière d'accueil extrascolaire, la Convention relative aux droits de l'enfant stipule, à cet effet, deux choses : primo, « les États doivent apporter une aide appropriée aux parents et assurer la mise en place d'institutions qui veillent au bien-être des enfants » (art. 18) ; secundo, « tout enfant a droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique » (art. 31)⁴³.

En ratifiant la *Convention des droits de l'enfant* du 20 novembre 1989, l'Etat belge s'est engagé, en conséquence, à protéger les enfants contre les discriminations, à aider les parents en mettant en place des institutions garantes du bien-être, à promouvoir le droit de tout enfant au repos, aux loisirs et à assurer une éducation favorisant l'épanouissement de la personnalité et le développement de ses dons (aussi bien mental que physique).

L'accueil extrascolaire relève, de ce fait, d'une véritable mission d'intérêt public, tout comme l'enseignement. Il en découle qu'un accueil extrascolaire de qualité est un droit inconditionnel puisqu'il remplit une fonction sociale, économique et éducative. Il contribue en effet à la lutte contre la pauvreté et il participe à l'élaboration d'une alliance éducative entre tous les acteurs concernés⁴⁴.

L'accueil extrascolaire est donc un droit, comme droit de l'enfant au même titre que d'autres droits : droit d'aller à l'école, droit à la santé, etc. Les enfants peuvent, effectivement, y passer beaucoup de temps. L'accueil extrascolaire joue ainsi un rôle important et complémentaire à celui de l'école en stimulant d'autres compétences (vivre ensemble, gestion de conflits, ...). Il a, comme on l'a précisé, un rôle éducatif central pour le développement et l'épanouissement des enfants. Il permet surtout de lutter contre la pauvreté et les discriminations, et de favoriser l'égalité des chances⁴⁵.

⁴³ <http://www.bruxelstempslibre.be>, op.cit.

⁴⁴ <http://www.pauvreteetextrascolaire.be/>, consulté le 3 avril 2018.

⁴⁵ <http://www.bruxelstempslibre.be>, consulté le 9 septembre 2018.

L'accueil extrascolaire peut représenter jusqu'à 4 à 5 heures dans la journée d'un enfant. Il ne peut pas être un « temps vide », perdu mais il se veut un temps investi, où l'enfant, encadré par des adultes disponibles et bienveillants, est à même de se construire et de développer d'autres potentialités, complémentaires aux apprentissages scolaires⁵⁰. L'accueil extrascolaire contribue ainsi à favoriser le développement global de l'enfant par un accueil de qualité sur différents plans : l'aspect psychopédagogique, les activités, la santé, l'accessibilité, l'encadrement, et les relations avec les parents et, surtout, en proposant une réponse adéquate aux différents besoins propres à l'enfant.

Il ne suffit cependant pas d'identifier des voies et moyens pour venir à bout, autant que possible, des inégalités sociales en examinant celles-ci, en l'occurrence, du seul point de vue de l'enfant pris en lui-même. Ce dernier est l'enfant de ses parents. Il relève donc de la simple cohérence politique que d'œuvrer également pour permettre une meilleure conciliation des temps de vie des adultes en charge d'enfant. Les structures familiales ont considérablement évolué depuis 50 ans, ce qui induit que la demande d'accueil s'est accentuée, les parents devant conjuguer leur rythme de vie professionnelle, les contraintes du quotidien et leurs aspirations propres. Dans ce domaine, force est de reconnaître que l'accueil extrascolaire peut aussi aider à l'insertion des femmes, car les femmes mères actives rencontrent plus de difficultés que les hommes pour concilier à la fois vie familiale et professionnelle. Dans l'inconscient collectif et la pratique quotidienne, les femmes risquent d'être cantonnées à la sphère familiale et les hommes, à la sphère économique. Plus généralement, l'accueil extrascolaire peut contribuer au bien-être global de la société car investir dans l'enfance et dans l'éducation revient à investir dans une société d'avenir. D'un point de vue pragmatique, un Etat qui investit dans un accueil de qualité peut espérer un retour sur investissement de sept à huit fois plus le capital investi⁵¹.

Autre paramètre à ne pas négliger dans une conception « égalitaire » de la société : l'enfant pourrait se trouver très tôt dans des sortes de conflit de loyauté, ne fût-ce qu'avec la pratique de la langue, qui peut être différente à domicile et à l'extérieur. Il est en conséquence nécessaire que chaque milieu qui prend l'enfant en charge puisse reconnaître et respecter l'autre via des astuces telles qu'un panneau de bienvenue en plusieurs langues, des jouets non stéréotypés, l'initiation aux musiques du monde, etc. Rappelons en particulier que le développement du langage reste prioritaire car il apporte une sécurité affective, permet un lien individualisé avec l'adulte et multiplie les occurrences de vie en groupe, primordiales dans le processus de

⁵⁰ CODE, « L'accueil extrascolaire en Communauté française », *Analyse CODE*, décembre 2009, p. 9.

⁵¹ LACROIX J., *op.cit.*, pp. 5-6.

sociabilisation ; plus simplement, il permet de décoder les règles du « vivre ensemble »⁵². Un accueil extrascolaire bien pensé offre un espace approprié pour intégrer cette compétence.

5. Constat et faiblesses

Si de nombreux milieux d'accueil extrascolaire s'adressent à des publics précarisés, cet accès est insuffisant. Les obstacles sont financiers mais aussi organisationnels, culturels voire géographiques.

L'accueil extrascolaire a pour vocation sociale d'être reconnu comme un service d'utilité publique pour tous sans aucune discrimination. En permettant à chaque enfant d'accéder à un accueil extrascolaire de qualité, la société lui donne l'opportunité de développer au mieux ses potentialités, de s'émanciper et de construire son estime personnelle qui lui permettront d'être acteur de sa propre vie avec d'autres dans la cité⁵³.

Pourtant, le coût élevé de certaines structures pousse les parents à trouver des solutions de garde alternative, spécifiquement pour les enfants de 2 ans et demi à 6 ans. Les options rencontrées ne présentent pas les mêmes exigences de qualité : inévitablement, ce sont les populations les plus défavorisées qui sont principalement touchées par cette pénurie.

On peut encore relever, à côté du coût, que l'accès aux activités de loisirs (culturelles, artistiques et sportives) est assez limité. Or, c'est probablement au sein des populations défavorisées qu'un besoin prégnant se fait ressentir.

De plus, les secteurs de l'accueil de l'enfance se caractérisent régulièrement par un grand morcellement qui provoque des effets néfastes sur le terrain en entraînant une complexité généralisée. Le « Code de qualité de l'accueil », qui fait office de référentiel psychopédagogique officiel, se révèle largement insuffisant. Il n'en demeure pas moins que certaines solutions sont parfois trouvées au niveau local. Ce type de « possibilités » devrait néanmoins être débattu à un niveau bien plus global, car le manque de moyens en infrastructures

⁵² MASSON M., « Introduire l'enfant au social », in yakapa.be (coordination de l'aide aux victimes de maltraitance), n° 85, février 2016, pp. 5-6, 12-13, 15-16 & 41-42.

⁵³ <http://www.pauvreteetextrascolaire.be> , op.cit.

couplé au manque de moyens en personnel génère une limitation de l'offre d'accueil. Il en résulte régulièrement un refus d'accueil de nombreux enfants⁵⁴.

Malgré ce constat, dans une étude sur le sujet, Martin Wagener nous éclaire et nous apprend que depuis 2013, 227 communes sur 281 en « Fédération Wallonie Bruxelles » s'inscrivent dans le processus ATL⁵⁵. Il s'appuie sur plusieurs rapports qui, s'ils attestent une amélioration globalement positive, préconisent plusieurs recommandations inhérentes à l'accessibilité. Ces documents font notamment remarquer une distribution géographique inégale entre les communes ainsi qu'une différence de subventions d'un endroit à l'autre. De nombreux parents restent dépendants des activités que l'école et les acteurs associatifs mettent en place à des prix avantageux.

Une coordination efficace s'impose donc. Elle nécessite de prendre en considération les efforts que les différents prestataires mettent en place pour favoriser l'intégration de différents publics, plus fragilisés. La mise en œuvre d'une politique d'intégration nécessite de s'intéresser aux différents rapports sociaux et pratiques institutionnelles qui facilitent ou, a contrario, freinent l'accès à la culture, à l'intégration sociale et à des expériences intéressantes⁵⁶.

Si en 2002, 80% des enfants ne bénéficiaient pas d'une offre d'accueil satisfaisante (qualité des services, horaires, encadrement, qualification du personnel), le décret ATL a amorcé le développement de politiques locales concertées et coordonnées d'offres d'accueil durant les temps libres des enfants. Paradoxalement toutefois, si avant le décret, les garderies étaient gratuites, elles sont désormais payantes. Or, le décret ATL vise à répondre à un besoin de conciliation des temps mais aussi à un droit fondamental. Il s'agit du droit pour chaque enfant de s'émanciper, en s'inscrivant dans une logique de sociabilisation et d'intégration pour tous les enfants. Pourtant, concrètement, on assiste à des ATL à plusieurs vitesses⁵⁷.

Le secteur de l'accueil de l'enfance en FWB souffre en effet d'un important sous-financement structurel. Les moyens qu'offre l'ONE, à eux seuls, ne suffisent pas pour que la structure survive. Il arrive parfois de ce fait que certains milieux d'accueil doivent assumer, pour subsister, d'autres missions, visant d'autres publics, en parallèle. Pourtant, investir dans un

⁵⁴ CODE, *Ibid*, pp. 2-4 & p. 8.

⁵⁵ WAGENER M., *op.cit.*, p. 9.

⁵⁶ WAGENER M., *op.cit.*, p. 14.

⁵⁷ LACROIX J., *op.cit.*, pp. 9-10.

accueil de qualité des enfants est une action publique qui ferait progresser l'équité, la justice sociale et la productivité (cette initiative se répercuterait positivement sur l'ensemble : économie et société)⁵⁸.

Le « BADJE » (Bruxelles, accueil et développement pour la jeunesse et l'enfance) a rédigé un manifeste dont l'objectif est d'interpeller les pouvoirs publics pour lever ces obstacles d'ordre financier mais aussi politique. Le manifeste déclare que l'accueil extrascolaire doit être reconnu comme un service d'utilité publique pour tous sans aucune discrimination. En permettant à chaque enfant d'accéder à un accueil extrascolaire de qualité, on lui donne l'opportunité de développer au mieux ses potentialités, de s'émanciper et de construire une estime de lui-même qui l'aideront à devenir acteur de sa propre vie avec d'autres dans la cité.

Cela postulerait la mise en place, dans les plus brefs délais, de mesures rendant effectif le droit à un accueil de qualité, quels que soient les besoins de l'enfant, sa situation et celle de ses parents (accessibilité pour tous, augmentation de l'offre d'accueil, accessibilité géographique et bonne information sur les possibilités d'accueil extrascolaire). Cela demanderait également, en parallèle, de renforcer la fonction sociale des milieux d'accueil. L'accent est ici placé sur l'idéal de mixité sociale avec une accessibilité effective des milieux précarisés. Cela implique :

- de penser et de soutenir la perméabilité des milieux d'accueil en garantissant une place pour tout enfant, que celui-ci vienne ou ne vienne pas,
- d'encourager les projets pédagogiques soutenant l'intégration des familles précarisées,
- la valorisation du temps pour les professionnels afin de bien connaître les familles et de soutenir les initiatives qui investissent l'espace public,
- de promouvoir les initiatives intégrées et le travail de réseau (accompagnement, renforcement du lien social).

De plus, cela requerrait de construire efficacement la transversalité des politiques :

- en soutenant le travail de terrain avec une approche globale, respectueuse des familles,
- en collaborant entre différents niveaux de pouvoirs,
- en décloisonnant les politiques, les cadres législatifs et administratifs, rendant ainsi les acteurs de terrain plus libres,
- en augmentant le social et en diminuant l'administratif,
- en abandonnant résolument les critères de financement renforçant les inégalités⁵⁹.

⁵⁸ CODE, *op.cit.*, pp. 4-6.

⁵⁹ <http://www.pauvreteetextrascolaire.be> , *op.cit.*

Les défis à relever seraient, à la fois liés au refinancement du secteur (fortement dépendant des subsides de l'ONE), et liés à un investissement qualitatif : l'accueil extrascolaire pourrait être refinancé par les pouvoirs publics en se basant sur une action publique qui promeut véritablement l'équité et la justice sociale⁶⁰.

Dans cette perspective, Acerbis remarque que si l'accès est insuffisant, il est aussi inversement proportionnel aux besoins sociaux : les enfants qui profiteraient le plus des effets positifs d'un accueil de qualité en sont, de facto, les premiers exclus. De multiples obstacles se cumulent et entravent l'accès aux initiatives mises en place : le manque d'information, les freins financiers, la difficulté d'accès géographique, les barrières psychologiques et celles liées aux conditions de vie. La réalité financière du secteur extrascolaire couplée au manque de normes de qualité ne fait que renforcer cet accueil « à deux vitesses ». Des activités onéreuses sont proposées aux familles aisées par des organismes aux buts « peu ou prou » lucratifs. A côté de cela, un accueil « pour tous » se développe, jonglant avec les divers cadres et les multiples mais maigres subventions accessibles en « Fédération Wallonie-Bruxelles ».

Dans le contexte de crise économique et de mutation sociale et culturelle que nous vivons aujourd'hui, l'investissement dans l'accueil de l'enfance présente un potentiel unique pour promouvoir l'égalité et la justice sociale, et engranger les retombées les plus bénéfiques. Les études rapportées par Acerbis ont montré que les accueils qui touchent un public diversifié ont un effet salubre. La mixité est une des composantes de la qualité. Or les lieux d'éducation informelle ne peuvent pallier seuls les problèmes que l'école externalise, faute de pouvoir y répondre adéquatement⁶¹.

Dès lors, même si la société actuelle tend à prôner précocité, rentabilité et productivité, ne pas écouter le rythme de l'enfant sans exercer trop de pressions entraînera des incidences délétères sur son parcours affectif et scolaire. Dans un Etat de droit démocratique, l'épanouissement de l'enfant, citoyen en bas âge, figure parmi les priorités en matière d'égalité sociale⁶².

⁶⁰ LACROIX J., *op.cit.*, pp. 10-13.

⁶¹ ACERBIS S., « L'accueil extra-scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : à deux vitesses », in *Santé conjugée*, n° 67, mars 2014, p. 101-103.

⁶² MASSON M., *op.cit.*, pp. 57-58.

6. Conclusion

Tout d'abord, un chapitre lié à l'histoire a démontré que, durant de nombreuses années, l'organisation, l'accessibilité et la qualité de l'accueil extrascolaire présentaient de fortes lacunes (prix relativement conséquents, personnel peu qualifié, horaire instable...).

Cela a fini par déboucher sur un décret en 2003 qui a permis de structurer l'offre d'accueil au niveau local en collaborant avec les communes. Si l'ONE est chargée de l'application réglementaire prévue pour les ATL (dont les accueils extrascolaires), les opérateurs d'accueil sont, quant à eux, soumis à un « Code de qualité de l'accueil ». Il est évident que les opérateurs doivent être déclarés auprès de l'ONE et se conformer au référentiel de qualité. Il en résulte plusieurs enjeux fondamentaux tels que la présentation du concept central de qualité, la prise en compte des familles, des enfants et des professionnels. Cette notion de qualité est une notion dynamique, un processus.

Dans un chapitre ultérieur traitant des missions des ATL, l'accent a été mis sur le décret qui s'articule autour de trois impératifs essentiels : économique, social et éducatif.

Ainsi, l'accueil extrascolaire vise à conforter la vie familiale en permettant aux parents de l'accorder avec leur vie professionnelle (économique). Il crée, de la même façon, une véritable cohésion sociale en accueillant des publics issus d'horizons divers tout en favorisant l'épanouissement de l'enfant en lui proposant des activités liées à son rythme (social). Il propose enfin un accueil de qualité en mettant l'accent sur l'encadrement, la formation des personnes accueillantes et le développement du projet de l'accueil extrascolaire (éducatif).

Pour suivre, le chapitre invitant à la réflexion sur les inégalités sociales souligne, dans un premier temps, que l'accueil extrascolaire est un droit fondamental pour tous les enfants, ce qui correspond à un investissement à long terme des pouvoirs publics afin de réduire les inégalités (investir dans un accueil extrascolaire de qualité correspond à espérer un retour sur investissement allant de sept à huit fois plus le capital misé).

L'accueil extrascolaire est véritablement un droit de l'enfant ; il devrait contribuer à favoriser l'égalité des chances. A ce niveau, le pouvoir exécutif assume une grande responsabilité et pourrait, étudés à l'appui, réduire les inégalités en investissant dans ce secteur.

Il est autant à noter que l'accueil extrascolaire peut aussi permettre à l'enfant de développer d'autres types de compétences que celles acquises à l'école, à domicile ou ailleurs.

En outre, l'accueil extrascolaire n'est pas un temps perdu (il répond déjà à une meilleure conciliation des temps), mais il correspond bel et bien à un temps « investi » qui participe à la construction de l'enfant en tant que futur citoyen. De plus, la société ayant considérablement évolué ces dernières années, les structures familiales modifiées et les horaires de travail fluctuant, entraînent que l'accueil extrascolaire peut contribuer non seulement à la réduction des inégalités mais encore au bien-être global de la société.

Dans la même optique, le chapitre intitulé « constat et faiblesse » signale que le coût reste un frein, ainsi que la manque de places dans certaines structures, que le Code de qualité de l'accueil demeure insuffisant, que les barrières psychologiques subsistent et que la distribution géographique reste inégale. Si l'amélioration est néanmoins positive certaines recommandations, plus spécifiquement pour l'accessibilité, sont nécessaires.

Les subsides qu'accorde l'ONE, à eux seuls, sont insuffisants. C'est pourquoi l'accueil extrascolaire doit être reconnu comme un service d'utilité publique sans discrimination. C'est la raison pour laquelle l'appui des pouvoirs publics, à nouveau, à travers un financement conséquent, s'avère primordial, la mixité étant, par ailleurs, une des composantes de la qualité.

1. Contexte d'étude

Au niveau du champ d'analyse, l'étude porte sur un aperçu des inégalités sociales au sein de structures extrascolaires à Péruwelz ; il s'agit de l'accueil extrascolaire la « Ré-Création », qui est répartie sur deux implantations (Péruwelz et Wiers).

Sur le plan méthodologique, l'approche préconisée est une approche hypothético-déductive. Elle consiste à formuler des hypothèses et à les mettre à l'épreuve du travail empirique. Ainsi, une question de recherche est posée (« Les structures extrascolaires contribuent-elles à davantage d'égalité sociale ? Etude de cas à « la Ré-Création » (Péruwelz et Wiers) ». De ce fait, une hypothèse de recherche est adoptée. Des tests empiriques dont le but est de vérifier ou d'infirmer les hypothèses de recherche sont réalisés. La suite dépend des résultats de la recherche. Le mode d'investigation choisi est celui de l'entretien. Sa finalité est de corroborer ou de réfuter une hypothèse grâce à des échanges verbaux. La méthode repose sur des entretiens semi-directifs. Comme la première section de la première partie intitulée : « capitaux, enseignement et reproduction sociale » le mentionne, trois catégories inspirées du schéma de Bosc⁶³ (voir supra) sont apparues. Le terme de « classe », récurrent dans la littérature contemporaine bien que fréquemment vidé de substance marxiste, est régulièrement utilisé.

Les catégories sont composées en fonction de ce tableau :

- La première catégorie possède un capital économique et un capital culturel faibles : il s'agit de la « classe (ou catégorie) populaire ».
- La seconde catégorie possède un capital économique intermédiaire et un capital culturel intermédiaires ou élevé : elle constitue la « classe (ou catégorie) moyenne ».
- La troisième catégorie possède un capital économique élevé complété par un capital culturel élevé ou intermédiaire : il s'agit de la classe (ou catégorie) supérieure.

L'échantillon est composé de trois familles issues de milieux populaires, quatre (à six) familles issues de catégorie moyenne et deux familles issues de catégorie supérieure. Les personnes

⁶³ BOSCH S., *op.cit.*, p. 49.

interrogées sont contactées par l'intermédiaire d'un membre de la structure d'accueil. La profession, le niveau d'instruction et le revenu des personnes consultées sont dès lors connus.

Les concepts principaux, qui sont mobilisés, gravitent autour des capitaux, de la socialisation, de l'aspect communautaire, des représentations parentales, des missions (économique, sociale et éducative) préconisées par le décret ATL et des freins éventuels. Les entretiens se déroulent dans un local mis à la disposition par la « Ré-Création » par souci de facilité et pour éviter des biais liés au choix des lieux d'entretien (conditions similaires). Les entretiens sont enregistrés. Les questions posées sont, dans la mesure du possible, des questions ouvertes. Les retranscriptions d'entretiens veillent à préserver l'anonymat des personnes.

2. Cadres mobilisés

🌈 Comme la revue de la littérature relative aux capitaux l'illustre, tous les individus ne disposent pas des mêmes capitaux à la base. Il en découle logiquement une inégalité des individus sur ce point.

Si les structures extrascolaires ne peuvent avoir aucun impact sur le capital économique dont disposent les individus, elles offriraient la possibilité d'augmenter le volume du capital culturel (développement d'intérêt lié à la culture : biens culturels, livres, musique) des enfants, du capital social (autres relations, nouvelles relations, diversité...) des enfants et des parents, mais aussi du capital symbolique des parents (qui ne sera pas évalué au cours de ce travail).

Ce concept lié aux capitaux nous permet d'évaluer dans quelle mesure la fréquentation de la « Ré-Création » permet à l'enfant d'acquérir de nouvelles relations et d'élargir ses centres d'intérêts (sportifs, artistiques ou autres...).

🌈 Si la revue de la littérature démontre que le projet de socialisation varie selon l'appartenance des individus à l'une ou l'autre catégorie sociale, les structures extrascolaires offrent un espace de socialisation supplémentaire, moins formel que l'école, et pourraient ainsi contribuer à favoriser la socialisation de tous les enfants.

Ce concept permet de voir dans quelle mesure la structure extrascolaire influe sur la socialisation. Il doit permettre d'identifier dans quelle mesure l'enfant se sent à l'aise avec ses nouveaux camarades, développe de nouveaux apprentissages et apprend à vivre en société dans un cadre moins formel.

- La revue de la littérature liée aux ressources communautaires, mise en avant par Fasal Kanouté⁶⁴, a permis d'attirer l'attention sur le fait qu'une ressource communautaire facilite l'intégration et la participation à la vie ordinaire ; dans son optique d'aide inclusive, cette auteure défend notamment l'idée qu'un certain type de structures permet également d'augmenter la communication, à travers des rencontres. Dans le cas étudié, il s'agit de rencontres au cours des activités organisées par la « Ré-Création » qui peuvent déboucher sur un « mieux-être » des parents vis-à-vis de l'école.

Il existe également au sein de la « Ré-Création » une personne référente qui établit le relais avec les parents, en évoquant le comportement de l'enfant lors des activités et du goûter. Cette personne référente transmet, au besoin, les informations émanant de l'école. La structure constitue ainsi un relais avec l'école. La fréquentation d'un accueil extrascolaire facilite de ce fait le rapport avec l'univers scolaire.

Ce concept, lié aux ressources communautaires, vise à évaluer si la fréquentation de la « Ré-Création » permet à l'enfant et aux parents, de se sentir mieux intégrés dans la vie sociale via la relation avec l'accueil extrascolaire, et si la fréquentation de l'accueil extrascolaire permet une meilleure relation avec l'école.

- La revue de la littérature enseigne encore que là où les classes populaires entretiennent un sentiment d'infériorité par rapport aux univers institutionnels « scolaires », les catégories moyennes restent très attentives à l'épanouissement de l'enfant et n'hésitent pas à contrôler le travail des professionnels. Les classes supérieures, quant à elles, restent soucieuses de la qualité des activités, de l'encadrement, et demeurent préoccupées des fréquentations de leurs enfants. Que les représentations par rapport aux structures extrascolaires varient en fonction des classes sociales, est un concept opératoire qui permet d'élaborer une hypothèse.

Certains freins peuvent entraver l'accès à l'accueil extrascolaire comme le coût, les barrières psychologiques ou encore les barrières géographiques.

⁶⁴ KANOUTE F., *op.cit.*, p. 17-24.

3. Hypothèses de travail et lien avec la question de recherche

Pour rappel, Pierre Bourdieu soutient que la reproduction sociale se perpétue notamment grâce au système d'enseignement. Toutefois, Bourdieu conteste la théorie de Marx qui restreint son analyse au seul clivage économique, avec d'un côté les prolétaires et de l'autre les détenteurs des moyens de production. Selon Bourdieu, d'autres types de capitaux, spécifiquement le capital culturel, ont une importance aussi fondamentale que le capital économique pour l'émancipation de l'individu.

Cette étude tente de démontrer que les structures extrascolaires présentent de multiples avantages et peuvent contribuer à augmenter le volume des capitaux, à agir sur la socialisation et sur les représentations, à jouer un rôle de relais (à l'instar des relais communautaires évoqués dans la revue de la littérature), à favoriser les missions déclinées par le décret ATL et à encourager l'égalité sociale.

Quelques hypothèses découlent logiquement de la revue de la littérature et essayent de répondre à la question de recherche : « Les structures extrascolaires contribuent-elles à davantage d'égalité sociale ? Etude de cas à « la Ré-Création » (Péruwelz et Wiers) ».

Hypothèses

- ➔ Les structures extrascolaires contribuent au développement du capital culturel et social de l'enfant (capitaux).

Cette première hypothèse cherche à évaluer si la « Ré-Création », à travers les activités quotidiennes proposées, peut susciter un réel intérêt, notamment culturel, dans le chef de l'enfant, lui permettre de reproduire (ou de lui donner l'envie de reproduire) certaines animations à domicile et peut-être d'impacter, parallèlement, la relation qu'il entretient avec l'école. Elle permet d'évaluer également le capital social des enfants en postulant que la fréquentation d'une structure extrascolaire peut agir sur l'extension du réseau relationnel de ces derniers, de contribuer à l'acquisition de certaines valeurs (respect, égalité, civisme), de consolider certains liens et de se répercuter, à travers le fait que chaque enfant soit envisagé dans sa spécificité (respect du rythme propre), et que les activités se déroulent en petits groupes, sur l'épanouissement global de l'enfant. A travers le temps consacré aux devoirs, plus singulièrement, la « Ré-Création » peut influencer directement sur la relation que les enfants entretiennent avec l'école.

- ➔ La socialisation extrascolaire contribue à échapper à la domination sociale véhiculée de manière invisible par l'univers scolaire (socialisation).

Le fait que chaque animateur.rice veille à ce que l'égalité prédomine, additionné au fait que le cadre soit plus informel, moins contraignant, que les enjeux ne soient pas les mêmes qu'à l'école, peut générer un climat propice à ce que chaque enfant, abordé dans sa singularité, se développe harmonieusement au sein de la structure.

- ➔ Un membre du personnel « référent » peut faciliter l'intégration de l'enfant issu de la classe populaire et de sa famille, au sein de l'accueil extrascolaire (réseau communautaire).

Etant donné les difficultés rencontrées par les personnes issues de la classe populaire face à tout ce qui concerne le monde scolaire (la dénomination « extrascolaire » est susceptible de renvoyer à ce qui gravite autour des représentations « scolaires »), l'idée qu'une personne attitrée au sein de la « Ré-Création » s'occupe de l'intégration d'enfants issus d'univers plus populaires pourrait permettre, en effectuant la transition, en établissant un lien solide et en mettant les parents en confiance, à l'enfant originaire de ces milieux de véritablement intégrer la structure dans la durée.

- ➔ L'accueil extrascolaire peut constituer un relais stratégique pour des parents éloignés de l'univers scolaire (missions).

Cette hypothèse concrétise l'idée que des enfants bien intégrés au sein de la structure d'accueil peut permettre aux parents de se sentir reconnus, appréciés et en quelque sorte mieux incorporés, ce qui peut avoir ainsi des répercussions positives sur les autres univers de socialisation.

- ➔ Les classes moyennes et supérieures entretiennent une bonne relation avec l'accueil extrascolaire (représentations).

Comme la revue de la littérature l'a montré, là où les parents issus de la classe populaire entretiennent un mauvais souvenir avec tout ce qui touche de près ou de loin au monde scolaire, les parents de la classe moyenne ou de la classe supérieure se remémorent ce temps passé de manière (presque) nostalgique. Il est dès lors logique de penser que les parents issus des deux catégories suscitées entretiennent de très bons rapports avec le personnel de la « Ré-Création ». A fortiori encore d'avantage en postulant que les animateur.rices ressortent pareillement de ces catégories.

- ➔ Les parents issus de la classe populaire nourrissent des inquiétudes et possèdent un sentiment d'infériorité vis-à-vis de l'accueil extrascolaire (représentations).

Cette hypothèse est en lien direct avec la précédente. Vu leur parcours généralement tortueux au sein de l'environnement scolaire, les parents issus d'un milieu populaire appréhendent le contact avec le personnel extrascolaire dont ils pensent ne pas posséder les mêmes codes, voire les mêmes aptitudes cognitives. De là peut découler un sentiment d'infériorité susceptible d'altérer le contact ou la relation.

- ➔ L'accueil extrascolaire permet aux parents de conforter leur vie familiale en l'accordant avec leur vie professionnelle (mission économique).

Le rythme de la vie est aujourd'hui de plus en plus effréné, et même frénétique. L'image de la famille traditionnelle est en voie de disparition, laissant souvent la place à des familles recomposées ou monoparentales. Certains emplois imposent des horaires coupés ou sont caractérisés par une tension qui fait du stress une composante majeure dont les parents doivent s'accommoder. Dans ce contexte, la structure extrascolaire, qui est un « entre-deux » entre l'école et la vie de famille, peut donner l'opportunité d'effectuer une saine transition, et surtout permettre aux différents protagonistes (enfants et parents) de profiter de moments familiaux de qualité.

- ➔ Le coût, les barrières psychologiques et géographiques, voire le manque de places, constituent de réels obstacles pour les classes populaires (freins).

L'argent étant principalement le « nerf de la guerre », cette hypothèse tend à identifier si le coût est un réel problème et, plus globalement, les raisons pour lesquelles certaines familles plus démunies ne font pas appel à la structure. Elle tend de la sorte à vérifier ou à infirmer en conséquence si d'autres freins existent.

4. Grille d'analyse

La grille d'analyse a plusieurs fonctions. Elle instaure un intermédiaire objectif entre le chercheur et son matériau. Le fait de l'utiliser pour tous les entretiens correspond à une exigence de rigueur, ce qui permet aux contenus de ces entretiens d'être organisés et comparés sur une

base stable et objective. Elle permet enfin de dépasser les propos individuels pour en faire émerger les logiques sociales⁶⁵.

De plus, si chaque cas est unique, ce sont bien les logiques sociales qui constituent l'objet de la recherche sociologique.

Ce type de démarche offre la possibilité, au sein de chaque entretien, d'opérer des relations entre ses éléments mais elle permet surtout, d'effectuer, au niveau de l'ensemble des échanges, des comparaisons afin qu'apparaissent des convergences et des divergences débouchant sur des logiques sociales implicites. C'est ainsi qu'à partir de propos individuels, on construit une structure de pensée et d'action grâce aux outils de la grille d'analyse.

Chaque hypothèse exprime encore les relations que l'on pense correctes et que devrait confirmer l'analyse. Cependant, s'il y a divergence, il est loisible au chercheur soit d'élaborer de nouvelles hypothèses, soit de compléter l'observation. L'hypothèse n'étant qu'un fil conducteur, c'est un ensemble d'enseignements qui apparaissent⁶⁶.

5. Guide d'entretien

Le guide se trouve en annexe (annexe 1). Après une brève présentation suivie d'une courte introduction relative au travail, dont la finalité est d'installer la confiance avec les personnes interviewées, les questions portent sur la composition des familles au niveau du nombre d'enfants, de leur âge, de la section à laquelle ils appartiennent au sein de la « Ré-Création ». Les questions relatives à la présentation des protagonistes apparaissent généralement à la fin (situation professionnelle, situation familiale voire financière, niveau d'études...). Viennent, tout d'abord, des questions relatives aux loisirs, au temps passé en famille, aux activités privilégiées et aux motivations qui poussent les parents à faire appel à la « Ré-Création ». Les questions posées ensuite se focalisent surtout sur la période d'immersion, sur l'intégration, sur les contacts avec les autres enfants, sur l'impact éventuel sur la sociabilité et sur la socialisation, sur les possibles difficultés rencontrées, sur un changement perçu par les parents grâce à la

⁶⁵ VAN CAMPENHOUDT L. & QUIVY R., *op.cit.*, p. 191.

⁶⁶ VAN CAMPENHOUDT L. & QUIVY R., *op.cit.*, pp. 200-202.

fréquentation de la structure extrascolaire, sur ce que les enfants apprennent, sur ce que la « Ré-Création » suscite en termes de création, d'envie de reproduction, d'éventail culturel...

Après cette séquence, les questions tentent d'évaluer dans quelle mesure la « Ré-Création » constitue ou ne constitue pas un relais entre les parents et l'école, et dans quelle mesure la fréquentation de la structure, notamment à travers les festivités organisées, peuvent influencer sur le rapport que les parents entretiennent avec l'univers scolaire. Les questions suivantes traitent des relations que peuvent amorcer, entretenir et consolider les parents avec le personnel et avec d'autres parents. Les questions ultérieures sont plus en lien avec les missions (économiques, sociales et éducatives) du décret « ATL » et visent à évaluer dans quelle mesure le fait de côtoyer la « Ré-Création » peut impacter positivement la vie de famille, contribue à l'épanouissement de l'enfant et permet d'influer sur la qualité des relations. Les dernières questions sont enfin liées aux freins qui peuvent empêcher l'adhésion à la structure.

1. Introduction

1.1. La « Ré-Création »

Dans un premier temps, il semble essentiel, avant d'entrer dans le cœur du sujet, de présenter la structure extrascolaire qui permet cette étude, à savoir la « Ré-Création ». En ce qui concerne l'entité de Péruwelz, la structure extrascolaire, la « Ré-Création », est répartie sur deux implantations : une à Péruwelz et l'autre à Wiers. Le projet pédagogique⁶⁷ et le règlement d'ordre intérieur⁶⁸ de la « Ré-Création » apprennent que l'accueil extrascolaire existe depuis février 2000. Face à l'accroissement de la demande, une structure annexe a ouvert ses portes en 2009. La finalité de la « Ré-Création » est d'accueillir des enfants de 2,5 ans à 12 ans en dehors des heures scolaires et durant les vacances scolaires.

La structure accueille des enfants pendant toute la semaine, le matin à partir de 6 heures et le soir jusqu'à 19h30, en période scolaire (et jusque 17h30 en période de vacances scolaires). L'accueil est également assuré lors des journées de conférence pédagogique. La « Ré-Création » est aussi équipée d'un bus et de cinq camionnettes de 8 places qui assurent le transport des enfants du lieu d'accueil jusqu'à l'école le matin, et de leur école jusqu'au lieu d'accueil l'après-midi. Les 12 écoles de l'entité de Péruwelz (tous réseaux confondus) sont ainsi desservies.

La « Ré-Création » est agréée par l'ONE et son pouvoir organisateur est l'Administration communale de Péruwelz. Les principales « Missions » sur lesquelles se centre la « Ré-Création » sont les suivantes : créer, animer, guider, collaborer, organiser, échanger...

La « Ré-Création » possède une véritable équipe pluridisciplinaire. L'équipe éducative est composée du Directeur de l'Enfance, qui est au service de l'Administration communale depuis 1991, et qui assure le fonctionnement des structures (qu'il développe et qu'il soutient), du relais avec les autorités communales. Il gère le personnel. La structure d'accueil est également composée de deux Cheffes d'équipe (une sur chaque implantation), qui ont suivi des formations spécifiques. Elles assurent le fonctionnement journalier et assument la responsabilité de la

⁶⁷ La Ré-Création, « Projet pédagogique », 2016, pp. 1-22.

⁶⁸ La Ré-Création, « Règlement d'ordre intérieur », *crèches et accueil extrascolaire Péruwelz*, 01.03.2018, p. 1-14.

structure qu'elles ont en charge. Puis, il y a l'ensemble de l'équipe éducative qui est qualifiée (instituteur.rice primaire et maternelle, éducateur.rice, auxiliaire de l'enfance et puériculteur.rice) et formée pour atteindre la qualité de l'accueil requise en tentant de mener à bien les ambitions pédagogiques, ludiques et récréatives de la structure d'accueil. L'équipe bénéficie régulièrement de formations ; certaines d'entre elles sont suivies collectivement et d'autres individuellement. Le service social, quant à lui, est confié à une assistante sociale (en l'occurrence, il s'agit d'une psychologue). C'est avec elle que les parents établissent un premier contact avec la « Ré-Création ». Sa fonction est fort diversifiée puisqu'elle endosse un rôle administratif (notamment en ce qui concerne la participation financière), elle réfléchit en permanence à la qualité de l'accueil, elle collabore avec d'autres services (tels que le CPAS ou la maison de la Parentalité), elle est disponible pour répondre aux demandes des parents et elle assure un rôle de communication essentiel : c'est elle en effet qui assure le lien entre la structure, les parents, l'école, l'enfant et les services attachés à celui-ci. Enfin, il y a la technicienne de surface (les surfaces sont nettoyées plusieurs fois par semaine).

Au niveau du fonctionnement, la « Ré-Création » préconise une véritable collaboration entre les parents et la structure afin que la confiance soit mutuelle. A cet effet, après l'inscription (moment privilégié pour établir un premier contact entre les parents et la structure d'accueil), se déroulent des périodes de familiarisation (souvent deux), car l'entrée représente une étape importante et ce, tant pour l'enfant, que pour les parents et les encadrantes. Des moyens sont également mis en place au sein de l'équipe éducative, via les réunions d'équipe articulées autour de différents thèmes, le cahier de communication et les évaluations personnelles qui servent à renforcer les acquis, la confiance de l'accueillant.e, et à définir de nouveaux objectifs. Il existe aussi des moyens de communication (internet, le tableau de communication et les courriers) pour sensibiliser et informer les parents. Mentionnons encore les moyens financiers qui englobent la participation financière des parents calculée lors de l'entrée de chaque enfant sur base des revenus mensuels nets du ménage (conformément à la circulaire de l'ONE), et recalculée chaque année civile. Très concrètement, un accueil matin et un accueil après-midi reviennent chacun à 4,25 euros, un accueil le mercredi après-midi à 9 euros (6,50 euros pour le deuxième enfant). Néanmoins, un accueil de moins de 3 heures par jour ne peut pas excéder 4 euros (y compris le mercredi). Les journées de vacances et les journées pédagogiques reviennent à 11 euros (8 euros pour le second enfant), et un supplément de 3 euros peut être demandé si le maximum à facturer est déjà appliqué. Le transport revient à 16 euros par mois (une tarification différente est appliquée lors des périodes de vacances scolaires). Un maximum à facturer est appliqué en fonction du revenu des ménages (voir annexe 2). Pareillement, les

absences sont strictement réglementées. Les frais de garde peuvent cependant être déduits, conformément à l'article 113§1^{er}, du code des impôts sur les revenus. Les parents peuvent ainsi décompter fiscalement leurs frais de garde, à raison de 100% du montant payé par jour et par enfant avec un maximum de 11,20 euros par jour. Pour conclure, il convient de remarquer qu'alors que le premier enfant paye 100% des frais de garde, le second n'en paie que 70%. Au niveau des moyens mis en place toujours, chaque éducatrice est référente d'une ou plusieurs écoles (ce qui constitue un repère pour l'enfant et génère une meilleure relation avec le corps enseignant et les parents), et de nombreux partenariats sont développés avec différents services (principalement communaux).

Sur le plan pratique, l'organisation quotidienne se structure autour du rythme de l'enfant. Avant l'école, les enfants sont accueillis et plusieurs activités libres sont proposées. Ils déjeunent (c'est un moment propice au calme et au dialogue avec l'animatrice). Dès 7h30, les enfants sont conduits dans leur établissement scolaire. Après l'école et le transport, c'est le goûter, moment déterminé dans le temps, indispensable au bon développement de l'enfant. Puis vient l'humeur du jour, le temps des devoirs pour les élèves de primaire. Cette activité n'excède pas 45 minutes : l'objectif affiché est d'aller le plus loin possible au rythme de chaque enfant et non nécessairement de finaliser le travail, un retour systématique étant rendu aux parents. Suivent alors les activités proposées sous forme d'ateliers. Les parents reprennent enfin leurs enfants dans les locaux de la « Ré-Création » : c'est le moment où l'animatrice transmet aux parents les informations reçues à l'école et donne un retour sur la période passée au sein de l'accueil extrascolaire. Le mercredi après-midi, la procédure est la même : les camionnettes, avec l'animatrice référente, viennent chercher les enfants à l'école. Puis vient le temps du repas de midi (les enfants amènent leurs tartines ; les canettes de soda et les chips ne sont pas autorisés). S'ensuivent alors diverses activités (qui peuvent être culinaires, sportives, culturelles, théâtrales, artistiques ou libres), pour lesquelles les enfants sont répartis dans différents groupes en fonction de leur âge. Parfois certaines activités extérieures sont organisées : les animatrices recherchent et proposent plusieurs activités en fonction de l'âge des enfants (bibliothèque, piscine, Pairi Daiza...). Pour ces activités extérieures, chaque groupe est muni d'une trousse de premiers secours et d'une pochette reprenant les fiches santé de chaque enfant. Durant les vacances, la journée « type » commence à 6 heures (début de l'accueil), les activités démarrent à 9h30, le dîner qui se compose soit des tartines de l'enfant, soit d'un repas préparé lors de l'activité du matin avec les enfants, a lieu à midi. Une sieste est proposée pour les plus petits de 13h à 14h (pendant ce temps, les plus grands jouent). Les activités redémarrent à 14h jusqu'à

16h. Puis vient le goûter. Les parents arrivent pour rechercher leurs enfants entre 16h30 et 17h30.

D'autre part, chaque membre de l'équipe établit des projets individuels qu'il réalise avec les enfants (initiation à la piscine, à la broderie, conscience corporelle). Enfin, deux stages résidentiels sont organisés (3 jours et 2 nuits) pendant les congés de carnaval et les grandes vacances (plusieurs objectifs sont réunis, dont celui de permettre à des enfants moins favorisés de partir en vacances). Le prix du stage est fixé à 95 euros et à 90 euros pour le deuxième enfant.

Par ailleurs, le projet pédagogique de la « Ré-Création » vise à contribuer à l'encadrement, à l'épanouissement et à l'éducation des enfants. Les objectifs sont de favoriser les développements physiques, la créativité, l'intégration et l'apprentissage de la citoyenneté des enfants. Les envies de chaque membre de l'équipe ainsi que les attentes et les besoins des enfants sont pris en compte. Quant au règlement d'ordre intérieur, il stipule encore que « conformément aux principes d'égalité et de non-discrimination (art. 10 et 11 de la Constitution), et en tant que milieu d'accueil agréé par un organisme d'intérêt public, l'accessibilité du milieu d'accueil est assurée à tous les enfants, quels que soient l'occupation professionnelle des parents ou leur temps de prestations, en fonction de la place disponible. Conformément à la réglementation en vigueur, le milieu d'accueil agréé prévoit de réserver 10% de sa capacité totale en vue de répondre aux besoins d'accueil résultant de situations particulières telles que l'accueil d'un enfant dont les parents font face à des problèmes sociaux, psychologiques ou physiques importants ou sur la proposition d'un service social ou de décision judiciaire ».

Indiquons pour terminer qu'au sein même de l'entité de Péruwelz, environ 400 enfants issus d'écoles différentes fréquentent actuellement la structure.

1.2. Les garderies

La garderie scolaire consiste à placer les enfants sous la surveillance d'une personne (parfois deux) avant ou après les cours. La garderie a lieu dans un local de l'école (classe ou réfectoire). Toutes les écoles fondamentales de l'entité de Péruwelz possèdent une garderie scolaire.

Les enfants peuvent y rester, le matin avant d'intégrer la cour de récréation (généralement vers 8h), ou y attendre leur parent après l'école. Les enfants qui y sont accueillis fréquentent tous

l'école et appartiennent à tous les degrés. Les surveillants disposent parfois d'un peu de matériel de dessin ou de quelques jeux et en général, les enfants s'occupent entre eux. Les personnes affectées à la surveillance émargent généralement au chômage. Elles ne sont pas formées pédagogiquement et elles perçoivent une légère indemnité complémentaire à leur indemnité de chômage pour effectuer cette tâche. Les garderies scolaires ne sont pas ouvertes le mercredi après-midi. Les prix et les horaires sont variables en fonction du réseau d'enseignement et oscillent entre 1 et 2 euros par période de garde (voir annexe 3).

Dans le réseau officiel, l'école est ouverte à 7h30 (la surveillance, assumée par un.e instituteur. Trice est gratuite), une étude payante se déroule de 15h30 à 16h30 pour les enfants de primaire qui le désirent, et la garderie est assurée de 15h15 à 17h30. Le prix est de 1 euro par heure au sein de la garderie et celui de l'étude est fixé à 2 euros (voir annexe 3.1.).

Au sein des écoles communales de l'entité, la garderie du matin est ouverte à 7h (les élèves peuvent rejoindre la cour à 8h). Le coût est d'1 euro. L'après-midi, une étude gratuite dirigée par un instituteur.rice est mise en place pour tous les élèves de primaire de 15h10 à 16h30, tandis que les plus jeunes sont encadrés gratuitement également par les instituteur.rices maternels. Après 16h30, la garderie est ouverte jusqu'à 18h. Le prix est de 1 euro 50 (rien n'est indiqué sur ce point dans le règlement d'ordre intérieur, que ce soit par rapport à la période du matin ou à celle de l'après-midi, et rien non plus n'est stipulé par rapport aux périodes de garderie).

Dans le réseau libre, la garderie commence à 7h15 le matin et les enfants sont dirigés vers la cour à 8h15 (le prix est fixé à 1 euro). En fin de journée, 2 personnes prennent en charge les enfants : une étude gratuite dirigée est organisée pour les primaires jusqu'à 16h30 tandis que les maternelles sont à la garderie (1 euro est demandé pour cette période). Ensuite les enfants et les surveillants se rejoignent à la garderie jusqu'à 17h15 (1 € est également demandé pour cette période).

Si le prix peut paraître peu élevé, il n'existe pas de maximum à facturer, ni de possibilité de récupérer une certaine somme via la déclaration fiscale.

Tableau récapitulatif

	MATIN		
	horaire	personne encadrante	prix
officiel	07h30->08h15	instituteur.rice	gratuit
communal	07h00->08h00	surveillant	1€00
libre	07h15->08h15	surveillant	1 €00
	APRES_MIDI		
	horaire	personne encadrante	prix
officiel	15h30->16h30	instituteur.rice (étude dirigée)	2 €00
	15h15->16h30	surveillant	1€00
	16h30 ->17h30	surveillant	1 €00
communal	15h10->16h30	instituteur.rices	gratuit
	16h30->18h00	surveillant	1€50
libre	15h30->16h30	surveillants (étude encadrée possible)	1 €00
	16h30->17h15	surveillants	(+) 1 €00

2. Echantillon et déroulement des entretiens

En ce qui concerne le déroulement des entretiens, lors de la présentation du travail, toutes les personnes semblent réceptives et intéressées par le sujet, à différents degrés et avec des motivations variables, comme la suite du mémoire l'illustrera. Quelle que soit la catégorie interrogée, un élément ressort cependant : tous les enfants des familles sollicitées en âge de fréquenter la « Ré-Création » y viennent, et le fait d'y être inscrits durant l'année pour pouvoir bénéficier de la structure pendant les vacances est un argument qui est régulièrement relevé.

Onze entretiens ont lieu, leur durée oscille entre 50 minutes et 1h20. Neuf d'entre eux sont retranscrits dans leur intégralité. Trois familles issues d'un milieu populaire sont interviewées, ainsi que quatre familles issues de la classe moyenne et deux familles issues de la classe supérieure. Le reste des entretiens (deux familles de classe moyenne, moyenne supérieure) est considéré comme un « bonus ». Les présentations de l'interviewer et des protagonistes ne sont pas enregistrées.

Les parents issus d'un milieu populaire ne peuvent habituellement placer leurs enfants à la « Ré-Création » qu'une fois semaine, généralement le mercredi, pendant la période scolaire.

A la question : « à quelle cadence vos enfants fréquentent-ils la « Ré-Création », une maman répond ainsi : *« Pour l'instant, ils vont une fois par semaine, ils vont seulement le mercredi après-midi ; (...) Et pendant les vacances scolaires, ils viennent aussi. »*

Une autre répond : *« Le mercredi après-midi quand c'est « horaire normal » d'école, je vais dire, et autrement, parce que j'avais des horaires de travail pas évidents non plus (...) Et sinon pendant les vacances. »*

Et une troisième rétorque : *« Tous les mercredis (...) ben, j'avais beaucoup de problèmes de santé donc, comme ça, je savais caler tous mes rendez-vous le mercredi (...) Comme ça, j'avais pas d'heure, je vais dire, de fin parce que, si je mettais un rendez-vous le jeudi matin ou le vendredi matin, ça n'allait pas (...) Comme ça, je savais mettre tous mes rendez-vous sur le mercredi après-midi, j'avais trouvé cette solution-là, la « Ré-Création » comme ça, j'avais pas à penser à aller le chercher à l'école parce qu'ils allaient le chercher à l'école et ils le ramenaient tandis que moi, j'aurais pas pensé à aller le chercher à l'école et le ramener. »*

La majorité des familles trouvent l'univers de la « Ré-Création » familial et les parents fréquentant la structure de Wiers, qui est une ancienne maison, se disent réellement attachés à la morphologie des lieux (davantage qu'à Péruwelz où cet élément ne ressort pas) qui accentue encore ce côté familial.

Une maman (classe moyenne) dit : *« En fait il a commencé à Péruwelz quand il était petit et ensuite j'ai vite transféré vers Wiers parce que c'était beaucoup plus familial et que ça marche beaucoup mieux (...) Il ne se plaisait pas à Péruwelz (...) C'était pareil mais on a préféré Wiers : l'ambiance est quand même beaucoup, beaucoup plus (...) Ah oui, clairement : la maison, les pièces et puis la cour qui est fort sécurisée, je trouve, c'est bien aussi (...) C'était moins, enfin je préfère vraiment voilà « l'option Wiers ». (...) Mais ici, il y avait l'aspect maison qui de toute façon était beaucoup plus sympathique. »*

Et une autre maman (classe moyenne) de renchérir : *« Une fois j'ai dû aller de l'autre côté, je ne sais plus trop pour quelle raison et je me sentais moins à l'aise donc, je suis vraiment contente qu'elles soient ici (...) à Wiers, dans cette petite maison, je trouve l'environnement vraiment très familial. »*

Pour la plupart, si les parents savent que leurs enfants sont regroupés en fonction de leur âge, ils ne connaissent pas le nom des sections auxquelles ils appartiennent. Seules deux mamans répondent à une question sur ce point. La première (classe moyenne) exprime : *« Avant, il faisait partie des « Minimoys », maintenant il est passé chez les moyens, je crois qu'il est chez les « Savants fous. »* Et la seconde réplique : *« Il appartient à la section des « Savants fous. »*

La majorité des enfants fréquentent la structure extrascolaire dès leur plus jeune âge (2,5 ans, voire 3 ans) et ce, toutes catégories sociales confondues.

Ainsi, alors qu'une maman (classe moyenne) parle d'une période difficile vu l'âge particulièrement peu élevé de son enfant : *« Moi je n'étais pas prête, il n'avait que 2,5 ans : prendre le bus, c'était une aventure quand même à 2,5 ans, tout seul (...) Ben, voilà, c'était compliqué et ça me brisait le cœur. Je n'avais pas d'autre solution non plus ; donc, c'était un peu à contrecœur au début que je laissais. »*

D'autres parents (milieu populaire) voient plutôt l'expérience comme une continuité : *« Joël, il avait déjà les petits copains de la crèche qui venaient aussi ».*

D'autres (classe moyenne), enfin, soulignent surtout le tempérament de l'enfant : « *J'ai eu beaucoup plus facile avec la grande qui est plus ouverte, qui va plus facilement vers les autres.* »

Type de famille	Personne(s) interviewée(s)	Situation familiale	Situation économique
<u>Populaire</u>	Maman (F1) ⁶⁹	Monoparentale Joël, 10 ans et Baptiste, 6 ans	Chômage avec retenue sur salaire- ex-ménagère dans un hôtel- Etudes en illustration puis plusieurs formations non-abouties
	Maman (F2)	Monoparentale Sébastien, 11 ans	chômage ex-aide-ménagère - diplômée aide-soignante
	Maman et papa (F3)	En couple Laurent, 10 ans et Philippe, 6 ans	Madame émarge à la « Vierge Noire » ⁷⁰ , Monsieur est au chômage et travaille en ALE ⁷¹ dans une école - études niveau secondaire
<u>Moyenne</u>	Maman (F4)	En couple Thierry, 8 ans et Aurélié, 3 ans	Madame travaille comme représentante commerciale pour une chaîne de vêtement Monsieur est maçon, sur la mutuelle depuis mars 2018 et continue à travailler sur le côté
	Madame (F5)	En couple Julie, 6 ans et Delphine, 3 ans	Madame est infirmière indépendante Monsieur est ergothérapeute dans un centre de révalidation
	Madame (F6)	Marié Michel, 6ans	Madame est responsable du service communication d'une commune et Monsieur est journaliste indépendant- Tous deux universitaires

⁶⁹ F = Famille

⁷⁰ La Direction générale Personnes handicapées du Service public fédéral Sécurité sociale est connue du grand public sous l'appellation « Vierge Noire », du nom de la rue qui a abrité au centre de Bruxelles les bureaux de l'administration durant de nombreuses années.

⁷¹ L'Agence Locale pour l'Emploi (ALE) engage des personnes éloignées du marché du travail pour exercer des activités au service de particuliers ou d'organisations.

	Madame (F7)	Marié 2 enfants dont un (Théo, 3ans) fréquente la « Ré-Création » (second = trop petit)	Madame est greffière (justice de paix) à Tournai, Monsieur est employé
	Madame ((F8)	Marié Monsieur a 2 grandes filles d'un premier mariage, ensemble ils ont une fille, Amélie, 9 ans	Madame est vendeuse dans un magasin de vêtements, Monsieur est médecin généraliste
	Madame (F9)	En couple Emilie, 6 ans	Madame est gérante d'un magasin de vêtements (universtaire psychologue), Monsieur est entrepreneur
<u>Supérieure</u>	Madame (F10)	Marié 2 grands enfants et 2 jumeaux de 8 ans, Aymeric et Valéry qui fréquente la « Ré-Création »	Madame et Monsieur sont tous deux médecins généralistes
	Madame	Marié Paul, 10 ans, Axel, 7 ans et Florent, 5 ans	Madame est ingénieure commerciale et occupe un poste à responsabilité Monsieur est ingénieur (il travaille à Lille et à Courtrai)

3. Hypothèse relative aux notions de capitaux

La première hypothèse est liée à la notion de capitaux et elle était rédigée de la manière suivante : les structures extrascolaires contribuent au développement du capital culturel et social de l'enfant.

Structures extrascolaires et développement du capital culturel et social de l'enfant

La revue de la littérature évoque que pour Bourdieu, Passeron et de nombreux sociologues de l'éducation dans leur sillage, la reproduction sociale perdure essentiellement grâce à l'école et au système scolaire. Pierre Bourdieu note que l'identité apparaît comme la forme incorporée de structures externes, définissant un accès inégal aux capitaux qui définit ainsi la position sociale. Une hypothèse est que la fréquentation régulière d'un accueil extrascolaire permettrait d'équilibrer l'accès à ces capitaux.

Si la « Ré-Création », par exemple, essaye de favoriser l'intégration d'enfants de familles plus démunies en appliquant un maximum à facturer et des aménagements tels que des étalements de paiement afin de ne pas pénaliser l'enfant, cela peut impacter positivement le capital économique dont dispose les parents.

Pierre Bourdieu n'a cependant pas réduit, comme nous l'a démontré la revue de la littérature, la notion de « capital » à l'unique capital économique. Le capital culturel a aussi toute son importance. Ainsi, le volume du capital culturel qui est souvent évalué par le diplôme détermine autant la position de l'individu dans l'espace social que le volume du capital économique dont il dispose. En fonction du type de société dans laquelle la personne évolue, d'autres types de capitaux peuvent encore se révéler essentiels. Dans nos sociétés, par exemple, le capital social (voire le capital symbolique) a également une certaine importance.

Les premières questions du guide cherchent à évaluer quelque peu le capital culturel et social des enfants au sein de leur famille, notamment à travers leurs activités, leurs centres d'intérêt et l'accompagnement des parents.

Alors que les familles de milieu populaire semblent exclusivement axées sur le sport, une maman répond ainsi à une question portant sur les activités pratiquées : « *Ils font du karaté, en fait ; ils y vont le jeudi soir et le samedi matin et là, ils y vont à Antoing* », un autre « *Le football*

(...), le weekend, c'est les matchs et puis il y a aussi les entraînements le mardi et le jeudi (...). »
et d'autres parents, encore : *« Ah oui, ils ont des activités ; le plus petit joue au football et le plus grand fait du basket (...). »*

Les familles de la classe sociale intermédiaire tentent d'élargir le panel d'activités en n'axant pas le focus exclusivement sur le sport, comme le souligne cette maman : *« En dehors de l'école, il fait de la natation le samedi matin, c'est une question d'organisation familiale, il fait de la musique le jeudi après-midi mais c'est compliqué car comme on travaille tous les deux... »*

Une autre maman, quant à elle, répond : *« Il a commencé par faire du basket mais il n'a jamais trop accroché ; il a fait un stage de cirque aussi des stages de cuisine, enfin un petit peu de tout (...) Il a quand même trouvé le « VTT cross » le samedi, il accroche et donc ici, il y a une régularité puisque c'est tous les samedis. Ah oui, et aussi, le dimanche les scouts. Il a commencé cette année-ici (...) »*

La troisième maman, quant à elle, s'exprimera de la façon suivante : *« La plus grande, elle pratique la natation et le week-end, je veux dire qu'on essaie de faire des choses, sinon il y a les grands-parents ... (...) La semaine dernière, elles ont été à Tournai au musée d'histoire naturelle. »*

Les familles de la classe supérieure, quant à elles, privilégient un équilibre sportif avec beaucoup de culture (pas de télévision à la maison, beaucoup de bibliothèque, énormément de contacts avec la nature) : *« Les deux plus grands font du basket (...) Le plus petit fait du foot (...) Les trois font du scoutisme et ils font également de la natation tous les trois (...) Après, tu vois, nous à la maison, on n'est pas très télé, on est plutôt bouquin et on n'allume jamais la télé pendant la semaine (...) On va à la bibliothèque une fois par semaine à Condé parce que le grand a déjà tout lu à la bibliothèque de Peruwelz (...) Et donc avant le basket on va à la bibliothèque (...) »*

La seconde famille privilégie des activités en famille, des voyages (Londres), et des activités qui sortent un peu de l'ordinaire comme des cours d'anglais : *« Ils suivent des cours d'anglais chez une dame qui est professeure d'anglais à la retraite ; c'est plus une forme de jeu, en fait, c'est plus une heure de jeu avec la dame (...) Et, pour être complète, ils ont envie d'apprendre l'anglais parce qu'on a deux amis médecins, qui vivent en Angleterre et qui ont des jumelles aussi : ils avaient envie de communiquer avec ces amis pour pouvoir correspondre. »*

En conséquence, il est aisé de remarquer que là où les parents de milieux plus populaires encouragent leurs enfants à fréquenter un club de sport, les familles de la classe moyenne tentent de trouver un équilibre sportif et culturel à travers les activités pratiquées. Chez les familles de la classe supérieure, le fait de pousser les enfants à évoluer physiquement et culturellement, ne se limite pas aux seules activités « extrascolaires », car un suivi est assuré à domicile (voyages, apprentissage d'une langue étrangère via un cours privé et correspondance régulière avec des enfants d'un autre pays, lecture à domicile ...).

Les enfants et leur rapport au domaine artistique

Quant à savoir si les enfants sont familiarisés à ce qui est du ressort du domaine artistique, les réponses aux questions varient dans les mêmes proportions.

Face à cette interrogation, au niveau des familles populaires, les parents ne semblent pas privilégier l'option « arts », ni y accorder une importance essentielle, à l'exception toutefois d'une maman qui a effectué des études artistiques à « Saint-Luc » (à Tournai), et qui essaye de passer du temps avec ses enfants en les initiant au dessin, à la peinture ...

Une autre maman mentionne quand même que, bien que son fils ne soit pas motivé pour ce qui touche au domaine artistique et qu'il passe beaucoup de temps sur des jeux « vidéo » en ligne (« Fortnite »), il apprécie néanmoins beaucoup les jeux de construction : *« Pourtant, ce n'est pas évident, je me rends compte que ça demande beaucoup de patience l'air de rien (...) En plus, c'est vraiment en un temps « record » (...) et je lui dis : « tu peux carrément faire ingénieur. »*

Et si les derniers parents composant cette catégorie expliquent connaître l'« Académie » de Péruwelz, ils admettent que ça n'intéresse pas du tout leurs enfants, qui préfèrent nettement faire du sport.

Au niveau des familles de la classe moyenne, si les trois familles interrogées remarquent que leurs enfants apprécient de faire des dessins à la maison et participent à des activités culturelles à l'occasion (fête d'Halloween, spectacle à l'« Arrêt 59 », bibliothèque), le sport semble demeurer pareillement plus important (natation, basket, VTT, stages sportifs ...).

Une maman souligne tout de même : *« En fait, il a eu la possibilité de faire de l'éveil musical depuis la maternelle parce que ça lui était proposé à Bon-Secours, proposé par le « service jeunesse » et il a accroché. Donc, ici, c'était véritablement un souhait de sa part de continuer. Et l'académie de musique propose, pour les enfants de 6 ans, une initiation et comme il aime bien, on a gardé la musique pour avoir un peu cet équilibre parce que c'est plus un « speed » (...) »*

Quant aux familles de la classe supérieure, elles prescrivent toutes deux la participation à des activités culturelles, principalement en famille. La lecture y semble importante ainsi que les sorties « théâtre », « musée » et autres...

Une des deux familles essaye de favoriser les découvertes artistiques dans la région : *« Alors, on va souvent à « l'arrêt 59 » [espace culturel de Péruwelz] et à toutes les activités qui tournent autour « des comptoirs d'art », on y participe (...) Au niveau artistique, on visite aussi pas mal les musées (...) Ils ont déjà une affinité avec ça, ils aiment vraiment bien (...) Ici, tu vois qu'il y a déjà beaucoup d'activités diverses et variées même au niveau culturel, il y a « les Turbulentes » à Condé, il y a « les Boulons » (...) il y a tellement de choses que les enfants, tu peux les éveiller, sans nécessairement aller loin. »*

On peut résumer la réponse à cette question, en signifiant que si l'aspiration artistique semble essentielle pour les familles de la classe supérieure, elle est déjà moins prioritaire, même si elle est présente mais pas nécessairement de manière régulière, pour les familles émanant de la « classe moyenne ». Elle existe, à une exception près, de manière quasi anecdotique pour les familles issues d'un milieu plus populaire.

Temps passé en famille

Si estimer l'investissement du temps passé en famille n'est pas réellement aisé, ni quantifiable, le fait d'amener les parents sur ce terrain, exemple à l'appui, permet de constater que tous les parents estiment que passer du temps en famille est important. Tous s'y attellent en fonction de leurs possibilités.

Par conséquent, si les familles plus populaires peuvent privilégier des sorties de type « nature » (le bois, la mer...), elles optent aussi facilement pour des sorties de type « cinéma », « Magic Parc » ou « bowling » qu'on pourrait qualifier de sorties plus « consuméristes ».

Les familles issues de la « classe moyenne » dépendent des horaires de travail des parents, y compris le week-end, et des activités auxquelles participent déjà les enfants.

Une maman s'exprime, par exemple, de la sorte : *« En fait, vu la région, on essaie d'en profiter, en passant du temps ensemble, plutôt à l'extérieur. Comme je vous dis, quand on en a l'occasion ... (...) On essaye d'être en famille un maximum (...) On va passer une journée à la mer ou bien on va à la piscine tous ensemble, on essaie de faire un maximum d'activités familiales (...) C'est important parce qu'on n'a déjà pas beaucoup l'occasion, surtout la semaine avec le travail (...) Si c'est pour avoir des enfants et les mettre toujours à gauche à droite je trouve qu'à ce moment-là, il vaut mieux ne pas en avoir ... »*

Une autre maman abonde : *« En fait, on essaye de le faire un maximum, de prendre du temps mais ce n'est pas évident avec un compagnon qui est indépendant (...) Ce n'est pas une question de choix, c'est vraiment une question de réalité (...) De temps en temps, on essaie de faire des choses ensemble mais ce n'est pas évident (...) Par exemple, on a été à la « fête des courges » et là on ne travaillait aucun des deux et c'était vraiment bien parce qu'on a pu faire une activité tous les trois, une activité en famille (...) Vu qu'il est enfant unique, si on reste trop à la maison, c'est tout de suite télé, écran et moi, je n'y suis pas du tout favorable (...)»*

Les familles de la classe supérieure quant à elles, privilégient l'ouverture d'esprit, en famille ; cet aspect (partage d'activités diverses, en famille) semble dans les deux cas étudiés, essentiel. Par exemple, une maman déclare : *« On fait des excursions multiples et variées : « Pairi Daiza » parce que c'est tout près, des promenades, plein de choses comme ça, des petits voyages, des « city trips », des choses comme ça (...) Avec mon mari, par notre profession, nous sommes fort occupés mais néanmoins nous essayons d'avoir un maximum d'activités en famille et c'est important que les enfants puissent s'ouvrir un peu à tous les horizons. »*

L'autre famille insistera sur le fait que : *« le week-end est dédié aux enfants puisque toute la semaine nous avons des horaires de fous (...) Donc, le weekend, c'est les enfants avant tout, il y a des cabanes dans tous les arbres du jardin, ils font aussi des balades à vélo. »*

En résumé, si toutes les familles préconisent que le fait de passer du temps ensemble est primordial : le premier échantillon opte principalement pour des activités attractives, axées sur l'enfant mais payantes, mais aussi pour des sorties en contact avec la nature. Le second échantillon opte, quant à lui, davantage pour des activités plus ludiques, également pour le

contact ensemble avec la nature voire pour les activités culturelles de type « Arrêt 59 ». Quant au troisième échantillon, il s'axe prioritairement sur des activités préconisant l'ouverture d'esprit.

Motivations pour intégrer la structure extrascolaire

Il paraît ensuite intéressant, et même essentiel, de connaître les raisons qui poussent les parents à faire appel à un accueil extrascolaire.

Au sein des familles issues d'un milieu populaire, l'adhésion à ce type de structure n'est pas le fruit d'une mûre réflexion sur les avantages que cette structure peut potentiellement offrir. Sa connaissance se fait par le « bouche à oreille », généralement.

Une maman dit ainsi : *« En fait, j'ai repris des études à la promotion sociale à Peruwelz (...) Le bus à 7h40 (...) l'école n'était pas ouverte. Du coup, je n'ai pas eu le choix que de mettre le plus grand ici et le plus petit à la crèche. (...) Ma cousine y travaille (...) Après, il se plaisait bien et comme ma formation était de 2 ans, eh bien j'ai remis le plus petit à la « Ré-Création ». »*

Tandis qu'une autre évoque la continuité avec un espace de sociabilisation, l'enfant étant un enfant unique : *« Au départ, quand il était tout petit et qu'il était enfant unique, je vais dire (...) il est tout seul, il faut qu'il soit sociabilisé aussi parce qu'après tout le temps tout seul, ce n'est pas évident non plus (...) Donc, il a été chez une gardienne de l'ONE et après, ça se suit alors qu'il est venu ici. »*

D'autres parents placent, dans un premier temps, leur premier enfant à la « Ré-Création » le mercredi après-midi, par confort, puisque la garderie de l'école n'est pas ouverte durant cette plage horaire-là ; puis, dans un deuxième temps, ils y mettent leur second enfant pour la sociabilisation et pour les activités : *« Pour moi c'était beaucoup plus confortable et comme ça, j'aurai le temps à la base, c'était le plus pour ça (...) Et puis, aussi, on l'a mis pour les activités parce qu'ils proposaient pas mal d'activités, le mercredi après-midi : les sorties, les bricolages, la piscine et des choses comme ça (...) Et donc, on l'a mis aussi le mercredi après-midi, pour dire qu'il fasse aussi des activités, qu'il rencontre d'autres gens, qu'il se fasse des amis (...) »*

Pour les familles issues de la classe moyenne, la connaissance de la structure, à une exception près (une maman travaillant à la commune), s'est réalisée via le réseau puisque c'est le « bouche à oreille » qui a fonctionné.

Certaines mamans insisteront sur le fait qu'être inscrit pendant l'année donne la possibilité d'intégrer la structure pendant les vacances, ce qui peut s'avérer avantageux. La démarche semble plus « utilitariste ».

Une première maman formule : *« En fait, c'est mon médecin traitant qui m'en a parlé parce que j'étais vraiment prise de court avec la rentrée scolaire ; c'était mon premier ... J'avais un nouveau boulot ... Enfin voilà ... Alors, il m'a dit : « mais pourquoi tu ne le mets pas à la « Ré-Cré » ? C'est un accueil extrascolaire qui est très bien fait ». Et donc, voilà ... (...) Et comme ça, une fois qu'ils sont inscrits, j'ai la possibilité de pouvoir passer prioritaire pendant les vacances (...) »*

Pour une autre maman, il s'est agi d'une continuité : *« Vu que je travaille à la ville, je connaissais la structure (...) Et puis, la même personne qui est à la tête de la crèche, dirige ici la structure de la « Ré-Création » (...) Donc, j'ai fait la démarche et il n'y a pas eu de rupture ».*

Une dernière maman souligne quant à elle : *« Donc, c'est vraiment le « bouche à oreille » qui a fonctionné dans mon cas. (...) Mais, à la base, c'était clairement pour les vacances scolaires (...) Et je ne sais pas non plus toujours les mettre dans des stages ; avec les horaires, c'est souvent le même problème qui se pose : c'est compliqué. »*

En ce qui concerne les familles de la classe supérieure, une des deux ne s'en souvient pas et l'autre a connu l'accueil extrascolaire par le biais de la crèche. Les deux familles ont énormément de travail et recherchaient un projet qui corresponde à leur philosophie. La confiance en la structure (l'encadrement par des professionnels) et le projet (le rythme, les activités) semblent essentiels.

La première maman énonce les raisons du choix de ce type d'accueil : *« Parce qu'on a vraiment beaucoup de travail, pour les facilités que l'accueil présente, pour le fait de pouvoir aller les rechercher à l'école via la camionnette, de ne pas avoir à courir dans tous les sens parce que c'est vrai, qu'avec notre métier, ce n'est pas toujours évident. On est médecins tous les deux : c'est la facilité pour les devoirs aussi, l'encadrement qui est correct et le fait qu'ils puissent*

prendre leur goûter ici, jouer ... A la fois s'amuser, avoir des amis stables aussi, des relations stables et surtout un système de garde bien organisé, en fait. C'est vraiment un kit complet (...)

Et puis, ici, ils sont occupés en fonction de leur âge et le temps est assez structuré ».

La seconde maman explique : « C'est assez simple : ici, c'est un encadrement totalement professionnel, déjà simplement, pratiquement les horaires sont plus étendus, ça c'est certain (...) A la garderie de l'école, je crois que le matin, ils regardent la télé mais ça, tu vois, c'est déjà complètement contraire à ce qu'on ferait nous, ce n'est pas possible pour une concentration optimale tout au long de la journée (...) Tandis qu'ici, tu as tout l'encadrement autour des activités, la dame qui s'occupe des enfants, les activités, le voyage à la mer, le voyage en Ardennes : ils s'éclatent ! C'est une deuxième famille finalement pour eux (...) On s'est vite décidés parce que Paul et Axel ont été à la crèche et quand j'ai eu rendez-vous avec l'assistante sociale, elle m'a parlé de la « Ré-Cré » et donc, on les a inscrits directement. »

En substance, les familles de la classe populaire ont connu la structure par le biais du « bouche à oreille » et ont opté pour cette solution par facilité horaire (dans un premier temps, en tous cas), alors que les familles de la classe moyenne, bien que ce soit principalement les relations personnelles qui leur aient également permis de découvrir la structure, les facilités horaires, ainsi que la continuité avec la crèche et surtout la priorité qu'offre la fréquentation annuelle pour les vacances s'avèrent très important. Quant aux familles de la classe supérieure, elles connaissaient la structure et c'est avant tout la philosophie et le respect du rythme qui ont été décisifs pour privilégier cette option.

Primauté de l'accueil extrascolaire sur la garderie

Pour affiner les motivations, il semble élémentaire de comprendre la motivation (ou les motivations) qui engagent les parents à préférer une structure extrascolaire à une garderie scolaire.

Les réponses aux questions relevant de cette thématique abondent généralement dans le même sens. Pour les familles de la classe populaire, les enfants sont fort livrés à eux-mêmes à la garderie et les horaires ne correspondent pas nécessairement : ils ne sont pas assez flexibles.

Toutefois, les parents appartenant à cet échantillon admettent que le prix peut jouer : « *Parce que, parfois, ce n'est pas évident quand même, hein, donc moi je dirais « financière », je veux dire que c'est parfois plus facile de payer 50 cents ou un euro.* »

Les parents de la classe moyenne raisonnent en termes de qualité de l'encadrement, des activités mais aussi au niveau des horaires : « *Moi, ça m'aide beaucoup et puis au moins, il n'y a pas de soucis que les grands-parents non plus... Sinon, je dois toujours dépendre de maman (...) Au début, je galérais réellement.* » Quant aux parents de la classe supérieure, ils admettent n'avoir jamais pensé à la garderie (ils préfèrent d'autres alternatives, quitte à faire appel à une baby-sitter). Ce qui prévaut, ce sont les horaires, la qualité de l'encadrement, des activités, et le projet de la « Ré-Création » : « *Le suivi correspond totalement à notre philosophie : temps de devoirs et puis temps libre donc, des jeux, pas d'écrans, pas de télé (...) parce que à la garderie de l'école, je crois que le matin, ils regardent la télé mais ça, tu vois, c'est déjà complètement contraire à ce qu'on ferait nous.* » Ce qui prévaut pour les parents, toutes classes sociales confondues, est l'encadrement et la flexibilité des horaires.

Enfin pour répondre à cette première hypothèse posée au départ et avant de plonger dans l'analyse des réponses, il est opportun de souligner, comme on l'a relevé au plan théorique, que quand Pierre Bourdieu a défini le capital culturel, il a démontré que ce dernier pouvait exister sous trois formes : à l'état incorporé, à l'état objectivé et à l'état institutionnalisé. Le capital culturel à l'état institutionnalisé n'entrant pas en ligne de compte quand on étudie l'apport du contact d'une structure extrascolaire, on pourrait émettre l'hypothèse, par contre, que la fréquentation régulière de la « Ré-Création » permet d'influer sur le capital incorporé à travers les activités, les visites proposées, voire le temps consacré aux devoirs.

Essai d'estimation de l'apport de la structure extrascolaire au niveau du « capital culturel »

S'il n'est pas aisé d'évaluer le capital culturel des enfants, le présent mémoire tente pourtant de comprendre dans quelle mesure la fréquentation de la structure extrascolaire peut contribuer à son accroissement.

Certaines questions liées principalement aux visites proposées, aux activités de type plus « instructives » présentées *in situ* permettent d'apprécier si l'enfant développe (ou ne développe pas) un attrait véritable à ce niveau (envie notamment de reproduire l'animation ou le type d'animation).

Les parents de milieu populaire remarquent un réel apport au niveau de l'ouverture d'esprit.

Ainsi, au niveau de la culture, une maman témoigne : *« Maintenant, ça va et quand on a été à la mer, par exemple, ils ont voulu qu'on retourne dans un bateau dans lequel ils étaient allés avec la « Ré-Cré »; maintenant, comme je vous l'ai dit, c'est vrai que je fais aussi beaucoup de choses avec eux (...) Voilà, la « Ré-Cré », elle les emmène dans des endroits où moi honnêtement je n'y penserais pas ou je n'aurais pas la possibilité de le faire financièrement, c'est une réalité (...) Donc, oui, au niveau du développement culturel, ça leur apporte quelque chose parce qu'il y a des endroits qu'ils ont été visités que moi, je n'ai jamais été (...) Que à l'école, ils n'ont pas non plus forcément. (...) Par exemple, à l'école, ils ne vont pas aller à Bruxelles visiter l'Atomium (...) »*

Une autre maman renchérit en parlant aussi des productions que l'enfant ramène à la maison : *« Ah oui, ça arrive (...) Une fois, elle avait fait une belle peinture, qui était tellement belle que je l'ai accrochée au mur, elle est toujours là, sur le mur, en arrière, c'était vraiment beau (...) Elle est encore là aujourd'hui (...) Ah oui, le cinéma, la ferme aussi, ils vont un petit peu partout, ouais (...) »* D'autres parents souligneront aussi l'apport culturel en expliquant que leurs enfants ont envie de reproduire également ce qu'ils ont fait à la maison ou de revisiter avec leurs parents certains lieux qu'ils ont découverts dans le cadre de l'accueil extrascolaire. Ils évoquent aussi la familiarisation avec des espaces de lecture, comme la bibliothèque communale ou des initiations à la natation, ou encore la participation à certains projets tels que « la parade de Noël » : *« Le genre d'activité qu'ils font, ils le refont à la maison (...) Tout ce qui est activité culinaire, ils veulent le faire, les bricolages aussi et ils font aussi beaucoup de jeux de société (...) Ils inventent des trucs eux-mêmes et ils font même des trucs d'évolution (...) Ils disent : « On peut faire ça ? J'ai fait ça à 'Ré-Création' » (...) Il y a un truc aussi, c'est un truc de la piscine ; c'est tout bête (...) Mais au niveau de l'autonomie, c'est incroyable (...) S'ils font des visites, si ils ont vu ça ou ça, si ils ont participé à telle activité, ils nous en parlent (...) Oui, c'est ça, à ce niveau-là, c'est vraiment important (...) C'est encore un plus et puis, ce n'est pas des choses répétitives, c'est très diversifié, ça change tout le temps, quoi, parce que ça nous arrive aussi qu'ils vont pendant des vacances scolaires (...) Ce qu'ils avaient envie d'y aller, ce n'est pas nous qui l'imposons. »*

Les parents de cet échantillon s'accordent aussi sur l'intérêt du suivi scolaire à travers le temps consacré aux devoirs. Un papa explique : *« Attention, ils font les devoirs, il faut lire, ils font*

travailler, tout ça et ils nous disent quand on vient les chercher (...) On a toujours en plus de ça, un compte rendu verbal. »

En ce qui concerne les parents issus de la « classe moyenne », si l'apport culturel semble intéressant, c'est la confiance en la structure qui prédomine. De même le suivi des devoirs ne semble pas avoir une importance capitale.

Une première maman répond que son enfant n'est pas spécialement plus curieux grâce à la fréquentation de la « Ré-Création ». Elle relève en passant que le mercredi, les enfants font des activités, sans pour autant les détailler.

Une autre maman insiste sur la qualité de l'encadrement mais admet qu'au niveau des visites son fils ne raconte pas grand-chose (plutôt par discrétion que par manque d'intérêt) ; elle se montre plus loquace quand il s'agit de parler des activités qui se déroulent *in situ* et des apprentissages qui pourraient en découler : *« Par exemple, quand on lui fait faire un jeu de logique, il revient et il dit : « Mais tu sais maman, moi, j'ai joué à tel jeu, donc je vais t'expliquer les règles... », ou quelque chose comme ça ; ça, oui (...) voilà ici, pour l'instant, il utilise des pixels avec les dessins et tout ça, alors quand il revient, il me dit : « Mais tu sais, maman, à la « Ré-Cré », j'ai fait ça » (...) Ou alors quand il va à la médiathèque, ça, il adore et, du coup, quand je lui dis : « Tiens on n'irait pas à l'activité de Noël ? », parce que c'est vrai qu'ici, la bibliothèque organise quand même pas mal d'activités, il dit : « Ah oui maman, c'est vraiment génial, ça me fera vraiment plaisir » et moi, ça me touche parce que, pour moi, la culture c'est au moins quelque chose d'important (...). Tout le monde n'a pas la chance d'avoir des parents qui suivent à domicile non plus donc, je pense que ce genre d'univers est vraiment intéressant a fortiori pour eux. »*

Une maman suivante se montre très satisfaite des activités et des apprentissages qui peuvent en découler également : *« Ah oui, ils font vraiment beaucoup de choses qui les épanouissent véritablement chacune (...) En plus, pour chaque âge, tout est bien adapté. En plus c'est chouette parce qu'il y va vraiment un peu de tout. (...) Elles aiment bien me raconter ce qu'elles font ici et elles vont parfois demander pour refaire des activités qu'elles ont faites, ici à la maison, comme la peinture, par exemple. (...) »*

Au sein de la classe supérieure, les parents trouvent les activités importantes. Le suivi scolaire a aussi un certain intérêt pour eux. Et au niveau du capital culturel, les deux familles sont très

satisfaites. Alors que la première maman formule : « *Des petits voyages d'un jour, de belles excursions, donc ils voient des choses intéressantes. Si, si, si. Quand ils vont, par exemple, à Bruxelles, à « Mini-Europe », c'est quand même très intéressant. Et puis il y a des choses aussi qu'on ne connaît pas et c'est grâce à la « Ré-Création », parce qu'ils sont allés à tel endroit, qu'on a envie d'y retourner. Ça leur a plu et après, on y retourne. Ici ils peuvent apprécier le PASS ou d'autres choses ... Ils ont même participé une fois à un séjour en Ardennes, à Pâques...* », la seconde abonde de la sorte en soulignant le côté « familial », apparemment primordial à ses yeux. Ce côté « familial » paraît très important pour ces deux familles.

Essai d'estimation de l'apport de la structure extrascolaire au niveau du « capital social »

De même, en ce qui concerne le capital social qui se définit par le volume des relations et par la valeur relative de ces dernières, la « Ré-Création » permet aux enfants d'élargir leur réseau de relations. Certaines questions du guide d'entretien tendent à estimer dans quelles mesures les enfants multiplient les liens, en consolident certains, se comportent avec leurs petites copines et leurs petits copains, se lient avec des enfants d'âges différents, si les enfants d'une même fratrie perçoivent ou ne perçoivent pas les mêmes bénéfices et si l'impact en terme de sociabilité mais aussi de socialisation existe réellement.

Sur le plan du capital social, les parents de milieu populaire attestent que leurs enfants nouent de nouvelles relations avec des enfants d'écoles différentes et que la structure est importante en termes de sociabilisation. Une maman dit ainsi : « *Les copains, et c'est ça qui est bien, ils rencontrent des enfants de partout, (pas) que de leur classe, de l'école (...) Et puis, de toute classe sociale aussi, c'est ça qui est bien aussi (...) Le petit, plus, en fait, il est un petit peu plus renfermé mais maintenant, on voit qu'il joue avec les autres, ça lui a permis de s'ouvrir quand même un petit peu plus.* »

Au sein des parents de la classe moyenne, au niveau du capital social, la première maman exprime le fait que les amis de son enfant restent ceux de l'école, même au sein de la « Ré-Création ».

Deux autres mamans, quant à elles, trouvent intéressant que leurs enfants rencontrent d'autres enfants.

Une maman s'exprime alors comme suit : *« Oui, oui, il s'est fait ami avec certains, même des plus petits et ça reste (...) Il y a un enfant avec qui ça passe moins bien, un enfant plus turbulent et alors j'essaye de lui expliquer que ce « petit garçon en question » a peut-être moins de chance et que c'est important aussi pour lui (...) Ici, de toute façon, ils veillent à ce que l'égalité prédomine, ça on le sent vraiment.(...) Il y avait déjà les enfants qu'il connaissait à la crèche mais il y en a un qu'il a connu ici à la « Ré-Cré » et qui vient à son anniversaire. »*

Une maman de cet échantillon allègue : *« Ils sont tous sur le même pied d'égalité et ça, on le ressent aussi (...) Le personnel est peut-être plus proche, les gens sont plus proches et du coup, tout le monde est content, je crois, de venir ici (...) Je n'ai jamais entendu d'échos négatifs (...). »*

Hormis la première maman interrogée, les autres mamans soulignent le fait que tous les enfants sont logés à la même enseigne (souci d'égalité), ce qui leur semble important.

Au niveau des parents de la classe supérieure, la socialisation de leurs enfants comporte un intérêt véritable. Le capital social leur semble assez essentiel et paraît augmenter grâce à la fréquentation de l'accueil extrascolaire : ils rencontrent d'autres copains qu'à l'école et, pour une des deux familles, leurs amitiés sont plus solides à la « Ré-Création » qu'à l'école.

Pour l'autre, la « Ré-Création » a été essentielle comme relais quand leurs enfants, victimes de violence, ont dû changer d'école.

Une des mamans prétend ainsi : *« Tu vois, le problème, c'est que des copains de référence de l'école, ils n'en ont pas nécessairement beaucoup, même si ça va bien avec tout le monde mais au niveau « philosophie », ils vont plus trouver des accointances avec les enfants qu'ils vont rencontrer au scoutisme ou les enfants du basket. Tu vois, à Saint-Charles, sur 30 enfants, ils vont peut-être s'entendre avec un ou deux et encore c'est plus compliqué (...) A la « Ré-Cré » aussi, quoi, ils ont noué des contacts et se sont fait des tas de copains avec lesquels ils s'entendent beaucoup mieux qu'à l'école. »*

L'autre maman, pour sa part, énonce : *« Ils ont fait des copains d'autres écoles, ils sont contents de les retrouver (...) On fait aussi l'anniversaire : on avait invité des copains de la « Ré-Cré ». Puis ils ont changé d'école entre la première et la deuxième (...) Au début, on craignait un petit peu qu'ils soient perdus et qu'ils soient tout seuls alors qu'en arrivant le premier jour, quand le*

Directeur fait l'appel, ils étaient déjà partis dire bonjour à l'un, à l'autre qu'ils connaissaient de la « Ré-Cré. »

Pour conclure ce premier point, quand il s'agit d'évaluer sommairement le capital culturel et social des familles, le constat établi est que, au niveau des activités pratiquées en dehors de l'école, les familles de la classe populaire se concentrent exclusivement sur les animations sportives, là où les familles de la classe sociale intermédiaire tentent de diversifier le type d'activité proposée et où les familles de la classe supérieure, non seulement diversifient les panels des activités offertes aux enfants mais les intensifient.

Sur le plan des animations artistiques, celles-ci sont principalement l'apanage des familles plus favorisées. Et à la question de savoir s'il est important pour chaque famille de passer du temps ensemble, avec leurs enfants, en dehors de leur domicile, si les familles issues d'un milieu populaire paraissent préférer les activités de type plus « consumériste », les familles de la classe intermédiaire privilégient les promenades en nature ou les sorties culturelles. En revanche, pour les familles de la classe supérieure, passer du temps ensemble (en modulant le type d'escapades) est essentiel.

Ensuite, la raison pour laquelle les familles, tous niveaux confondus, ont fait appel à la « Ré-Création », a été dictée par un besoin et la structure a généralement été connue via le « bouche à oreille » ou via la crèche communale.

Les familles de la classe populaire y placent leur enfants le mercredi pour les activités proposées et la sociabilisation, alors que si les familles issues de la classe moyenne privilégient la structure pour des raisons similaires, elles font ressortir le besoin d'inscrire leurs enfants pendant l'année pour demeurer prioritaires durant les vacances scolaires, leurs horaires étant, de plus, souvent relativement flexibles et difficilement compatibles avec d'autres organismes. Les familles de la classe supérieure, quant à elles, accordent une importance capitale au projet et au rythme (en dehors de l'aspect de pure nécessité).

Enfin, le capital social et culturel des enfants semble augmenter grâce à la fréquentation de la structure extrascolaire.

Ainsi, les parents issus de la classe populaire insistent davantage sur l'ouverture d'esprit et la sociabilisation que la « Ré-Création » offrent à leurs enfants, tandis que si les parents de la

classe moyenne abondent dans ce sens (apport culturel et sociabilisation), ils insistent sur la confiance essentielle, à leurs yeux, que génèrent le personnel et à travers lui, la « Ré-Création ». Quant aux parents de la classe supérieure, ils soulignent également l'importance des activités variées, la sociabilisation mais aussi l'attention qui est apportée à d'autres types d'apprentissage (« on apprend par le jeu »).

Brève conclusion

En définitive, il est à observer, par surcroît, que les structures extrascolaires contribuent au développement du capital culturel et du capital social.

Souvent, les parents de la classe populaire et de la classe supérieure, sur la demande de leurs enfants, reproduisent les activités culturelles que leurs enfants ont eu l'occasion de vivre grâce à la « Ré-Création ». Par contre, si les parents de la classe moyenne trouvent les visites intéressantes, elles ne les reproduisent pas pour autant.

Un parent de la classe populaire avance : *« Oui, c'est vraiment important (...) Par exemple, beaucoup de jeux de société ou quand ils vont à la bibliothèque, ça leur donne envie d'y retourner. Laurent, il n'aime pas lire mais quand il va à la ludothèque ou à la médiathèque, ça lui fait du bien, il aime bien (...) Et s'ils font des visites, s'ils ont vu ça ou ça, s'ils ont participé à telle activité, ils nous en parlent (...) Plusieurs fois, ils ont été voir des endroits et ils ont demandé pour y retourner. »*

Et un parent de la classe supérieure abonde : *« Parce qu'ils sont allés à tel endroit, qu'on a envie d'y retourner. Ça leur a plu et après, on y retourne. Ici ils peuvent apprécier le PASS ou d'autres choses ... »*

Au niveau du capital social, le côté familial semble générer un sentiment d'appartenance et facilite les liens, tous niveaux confondus.

Les parents de la classe populaire trouvent intéressant d'amorcer de nouvelles relations, d'en renforcer certaines. Un papa trouve même que c'est plus facile de nouer des relations au sein de la « Ré-Création » qu'à l'école.

Un père de famille mentionne : « *On aime mieux discuter avec les gens d'ici que discuter avec des gens que je rencontre dans d'autres loisirs, même au football finalement (...) Ce n'est pas la même chose, c'est plus convivial ici, c'est plus sympathique et c'est plus familial (...) Et puis, ce n'est pas la même relation qu'avec l'école, quoi. »*

Les parents de la classe moyenne remarquent quant à eux, qu'il est agréable de créer de nouveaux liens, ce qui s'opère naturellement lorsqu'on croise les mêmes personnes tous les jours. Dans cette optique, une maman confie : « *Oui ça, l'air de rien, c'est vrai qu'on rencontre des gens (...) On discute et puis, l'air de rien, avec les enfants aussi, quand votre enfant est ami avec un autre enfant, vous êtes aussi amené à rencontrer les parents. »* Une autre maman abonde dans le même sens : « *C'est vrai que ça vient de la crèche au départ (...) Et avec les parents, on est restés amis (...) Ici, finalement, on rencontre beaucoup de gens, qu'on croise, on est content de les croiser même si on se retrouve dans un autre contexte. »*

Les parents de la classe supérieure tiennent sensiblement le même discours, même si une famille mentionne qu'il est difficile, même avec beaucoup de bonne volonté, d'atténuer les barrières sociales. C'est ainsi qu'une maman souligne : « *C'est clair qu'il y a une véritable solidarité, même dans les parents (...) Après, c'est parfois compliqué parce qu'il y a quand même des grosses barrières qui se dressent (...) Heureusement qu'il y a des endroits comme ça, quoi, où là tu peux vraiment créer des relations. »*

En conclusion, on peut dire que les parents de classe populaire peuvent augmenter leur capital culturel en reproduisant certaines visites alors qu'au niveau du capital social, tous les parents de chaque catégorie sont pleinement satisfaits de ce type de structure qui augmente globalement un réseau relationnel de qualité.

4. Hypothèse relative à la socialisation

Une autre hypothèse émise, relative au chapitre traitant de la socialisation, est que la socialisation extrascolaire peut contribuer à échapper à la domination sociale véhiculée de manière invisible par l'univers scolaire.

Comme la revue de la littérature le démontre, « la socialisation scolaire est le processus par lequel les acteurs construisent leur expérience scolaire mêlant leurs représentations, leurs

émotions et leurs actions⁷² » ; corrélativement, ce processus peut également s'appliquer à celui de la socialisation extrascolaire.

La revue de la littérature enseigne encore que le projet de socialisation des familles varie suivant l'appartenance de classe. Par extension, une structure extrascolaire doit contribuer à rompre avec les normes de la société et de la rue, voire avec celles de l'école.

De même, la revue de la littérature offre des éclaircissements sur le fait que la famille soit très souvent le lieu de la reproduction d'inégalités sociales. Un accueil extrascolaire peut s'ériger en un milieu intermédiaire contribuant à affaiblir ce déterminisme.

Ainsi, la philosophie du décret ATL de 2003, comme la revue de la littérature l'illustre à nouveau, repose sur un pilier économique, éducatif mais aussi sur un pilier social. L'accueil extrascolaire doit dès lors être un véritable outil de socialisation, en œuvrant notamment pour une plus grande égalité des chances pour tous les enfants, dès le plus jeune âge, dans un cadre moins formel que le cadre scolaire. Il doit également inciter aux contacts « interfamiliaux ». Il doit, en principe, participer à la génération d'un lien social au sein d'un territoire et diminuer les inégalités d'accès.

Enfin, la revue de la littérature mentionne que ce qui différencie les catégories sociales est l'usage stratégique que ces dernières font de l'école, et par similitude de l'accueil extrascolaire. Alors que la classe moyenne et la classe supérieure entretiennent ainsi un rapport instrumental avec l'école, la classe populaire la considère davantage comme un levier permettant de réduire les inégalités en favorisant la mobilité sociale.

Des questions relatives à l'importance de l'immersion au sein de la « Ré-Création », à l'intégration, aux éventuels changements perçus et aux possibles répercussions sur d'autres lieux de socialisation éclairent le fait que les parents de la classe populaire perçoivent l'accueil extrascolaire comme un milieu (un « espace-temps ») intermédiaire entre l'école et la famille, comme un endroit où des conflits émanant de l'école sont gérés ou peuvent être désamorçés. La socialisation se passe bien et se répercute généralement sur leurs autres environnements sociaux. L'autonomie que leurs enfants acquièrent est régulièrement soulignée. C'est pourquoi un papa relate, par exemple, la richesse d'y voir évoluer des enfants de toutes classes sociales

⁷² DUBET F. & MARTUCELLI D., *Ibid*, p. 110

confondues : « Moi, je pense franchement que ça lui a permis de s'ouvrir quand même un petit peu plus. (...) A l'école maintenant, ça va beaucoup mieux. (...) Au niveau de l'autonomie (également), au niveau de manger, au niveau de goûter (...) aussi, la façon de se tenir. »

Une maman, quant à elle, raconte que : « Ça n'a posé aucune difficulté parce que, voilà, ce sont des enfants qui s'intègrent bien (...) Ils me demandaient pour venir tous les jours et même le week-end, ils se demandaient pourquoi ils n'allaient pas à la « Ré-Création » (...) Disons, ce qui est bien, ici, à la « Ré-Cré », c'est qu'elle inculque vraiment le milieu intermédiaire (...) En fait, ce qui est à l'école reste à l'école et ce qui est à la maison reste à la maison, et ce qui est à la « Ré-Cré » reste à la « Ré-Cré ». (...) Tout ça pour dire que certains problèmes qui se passent à l'école peuvent se répercuter à la « Ré-Cré » mais ils sont traités. (...) On sent qu'il y a vraiment réel suivi en fait. »

Les parents de la classe moyenne parlent plus aisément de leurs peurs personnelles (laisser l'enfant à une structure « étrangère » à la famille, les voyages avec la camionnette...).

Elles trouvent, en outre, que la période de familiarisation a été significative dans la mesure où elle les a rassurés. L'importance du respect du rythme de l'enfant est une nouvelle fois soulignée, un enfant n'étant pas l'autre. L'apprentissage de l'autonomie est régulièrement relevé (propreté pour les tout-petits, émancipation). Certains parents soulèvent aussi l'importance d'accueillir toute sorte de public et de ne pas faire de « distinguo », en mettant un point d'honneur à entretenir la cohésion du groupe. Le cadre paraît également précieux.

Le côté familial et convivial est régulièrement mis en avant. Les enfants apprennent à connaître d'autres enfants d'écoles différentes et les activités se déroulent par petits groupes (à nouveau, importance du rythme de chacun). Cependant, l'accueil extrascolaire et l'école (comme les loisirs) restent des univers distincts et la « Ré-Création » ne facilite pas spécialement l'intégration dans d'autres espaces de vie.

Une maman témoigne de la sorte : « (...) Pour revenir à cette structure, si on avait fait l'immersion avec un enfant gardé à domicile et qui n'avait pas été habitué à fréquenter des enfants, ça aurait été vraiment important ; à ce moment-là, l'immersion au sein d'un accueil collectif est fondamental sinon l'enfant, il est perdu (...) Après une évolution à proprement parler, je ne dirais pas mais je sens quand même une cohérence (...) Enfin, ça colle à ce que je moi j'attends (...) Ça fait vraiment partie d'un tout (...) Je ne dis pas non plus que la « Ré-

Création » ne contribue pas à avoir un meilleur rapport avec l'école (...) Et ici, de toute façon, ils veillent à ce que l'égalité prédomine, ça on le sent vraiment. »

Alors qu'une autre maman note : « Cette période de familiarisation, je m'en souviens très bien. Malgré tout, c'était important. Il faut savoir que moi, la familiarisation ne s'est pas bien passée (...) Moi je n'étais pas prête, il n'avait que 2,5 ans : prendre le bus, c'était une aventure quand même à 2,5 ans tout seul (...) Ça s'est mal passé contrairement à la deuxième, par exemple, la petite Aurélie qui a fait sa familiarisation ici en septembre, avant de commencer l'école puisque la rentrée était ici début septembre à l'école. (...) En fait, les activités, c'est comme l'école, je crois, au début il faut un peu de temps ... (...) Maintenant quand je lui propose : « On fait quoi ? Un stage ou la « Ré-Cré » ? Là, ça prend vraiment sa place, il hésite moins et préfère souvent la « Ré-Cré » (...) Et pour la petite ? (...) Ça se passe comme un poisson dans l'eau. (...) Ici, on peut aller partout, on peut aller dans n'importe quelle classe déjà, tout est ouvert, ils sont tous en groupe, il n'y a pas d'enfants sur le côté comme à l'école où ça arrive beaucoup plus souvent (...) Et, ils ont des lignes de conduite et l'enfant ne fait pas ce qu'il veut. On sent qu'il y a vraiment un cadre qui a été posé et des valeurs qui sont transmises et des limites. »

En ce qui concerne les familles de la classe supérieure enfin, elles évoquent surtout une socialisation complémentaire aux autres lieux à travers les nouveaux contacts noués que les enfants acquièrent, la confiance, l'autonomie et les notions de respect. Cependant, la période de familiarisation (d'intégration) ne leur semble pas fondamentale (« Je ne me souviens plus tellement de cette période » ou « En fait, je ne sais même plus (...) mais ils l'ont faite »).

Une maman allègue que : « Même s'ils ne sont pas dans les mêmes locaux, c'est plus simple aussi et puis, je trouve que les éducatrices veillent vraiment à leur bien-être dès le départ (...) C'est vraiment bien encadré, c'était beaucoup plus compliqué à l'école, par exemple. »

L'autre maman, quant à elle, perçoit la richesse du réseau relationnel et insiste sur ce point : « Ça leur crée un tissu social assez riche (...) On se promène, que ce soit même une fois chez Ikea, ils tombent sur quelqu'un de la « Ré-Création », on est allé à “Made in Asia” à Bruxelles, c'est le festival de trucs japonais. On est tombés aussi sur un copain de la « Ré-Cré ». Finalement avec ce truc, euh, ils connaissent tout le monde et ils rencontrent des gens toujours des gens partout. »

Pour conclure, tous les parents de chaque classe trouvent que l'opportunité de côtoyer de nouveaux enfants dans un cadre structurant et positif est avantageux.

A l'instar de ce qu'enseigne la revue de la littérature, les ressentis liés à la fréquentation de la « Ré-Création » varient selon l'appartenance de classe.

Si pour les individus issus de la classe populaire, l'accueil extrascolaire est un réel appui qui se répercute effectivement sur la socialisation dans d'autres univers, notamment sur l'univers scolaire, et s'ils évoquent le fait qu'il n'y a pas d'inégalité sociale (tous les enfants sont appréhendés dans leur spécificité), les parents de la classe moyenne, par contre, invoquent leurs peurs personnelles, l'importance de l'individualisation de la relation avec l'enfant à travers le respect du rythme et l'acquisition de l'autonomie (ce qui semble être moins le cas à l'école).

Les parents de la classe supérieure, quant à eux, mettent l'accent, pareillement, sur l'autonomie, sur la richesse des contacts noués mais aussi, en filigrane, sur le respect des règles.

Au regard de tous ces constats, la socialisation extrascolaire semble bénéfique.

Pour clore cette partie liée à la socialisation, l'hypothèse qui soutient qu'un membre du personnel « référent » peut faciliter l'intégration de l'enfant issu de la classe populaire et de sa famille au sein de l'accueil extrascolaire n'est pas véritablement vérifiée en tant que telle, même si les parents de cette catégorie soulignent les facilités accordées en cas de problème par la personne référente qui s'occupe du suivi social. Une des mamans atteste : « (...) *Disons qu'Audrey, je vais plus vite me confier à elle et je vais venir la voir pour des problèmes au niveau des factures ou bien ne fût-ce que pour un souci psychologique qui aurait pu avoir ; alors, je viendrai la voir dans ce sens-là...* » D'autres parents relèvent que le lien tissé avec les accueillantes est solide : « (...) *Ici, il vient parfois le matin, parfois le soir donc, un moment donné, sa vie elle se fait aussi un peu ici et puis ce n'est pas la même relation qu'avec l'école, quoi (...) Et ici, ils ont toujours les mêmes personnes, quoi, avec qui ils tissent un lien relationnel fort.* »

Ces parents insistent davantage sur la confiance et la considération que leur apporte le personnel en général dans la durée. Ainsi une maman confiera : « *Bah, disons qu'aller, l'école, sincèrement, c'est assez ferme et après, ça dépend des profs (...) Ouais, même si j'ai oublié une certaine heure ou quelque chose, je peux contacter Audrey, un petit message (...) Et avec les autres, on peut parler de choses quand on se voit et on parle d'autre chose (...)* » alors qu'une

autre maman s'étonne positivement de l'intérêt que lui manifeste le personnel par rapport à des soucis de santé passés : « (...) *Bah, pas forcément des enfants elles m'ont aussi parlé de football, on a parlé de beaucoup mais j'étais vraiment contente parce qu'ils sont venus me demander de mes nouvelles même après mes problèmes de santé...* »

Le côté convivial et familial de la structure est de nouveau souvent relaté et semble leur inspirer une confiance réelle.

D'autre part, les parents de la classe populaire n'imaginent pas que leur enfant, tant qu'il entre dans les critères relatifs à l'âge, puisse arrêter de fréquenter la « Ré-Création ».

Par ailleurs, le fait que le suivi de l'enfant soit individualisé, le grand respect du rythme de chacun et le fait que les enfants se retrouvent par petits groupes en fonction de leurs âges respectifs (contrairement aux garderies scolaires) paraissent indispensables pour les parents et ce, toutes catégories sociales confondues.

De même, que les enfants soient encadrés par des professionnels (contrairement, à nouveau, aux garderies scolaires) est essentiel. Cependant, il n'existe pas un membre du personnel « référent ». Les équipes sont généralement composées de trois à quatre personnes et l'information est relayée à tour de rôle.

Si un problème plus sérieux survient, les parents peuvent interpellier facilement la cheffe d'équipe voire la psychologue qui s'occupe du suivi social. Une maman de la classe populaire exprime : « *Ici, par contre, il n'y a pas de souci, il y a le moindre problème, je peux téléphoner à Audrey ou aux filles (...)* » A cet égard, la confiance que la « Ré-Création » engendre dans le chef des parents ressort régulièrement.

Une maman de la classe supérieure observe néanmoins à propos de l'adhésion des familles de la classe populaire : « *En fait, c'est une question : « mais comment tu vas faire pour toucher les familles les plus précarisées parce qu'ici, je n'en vois quand même pas beaucoup ? » (...)* Quand tu vois, surtout chez les petits, c'est parfois apocalyptique aussi, c'est comme ça qu'il y en a beaucoup qui lâchent, chez les petits, c'est super triste (...). »

5. Hypothèse relative au relais stratégique que pourrait constituer la « Ré-Création » avec l'univers scolaire

Une nouvelle hypothèse face aux probables difficultés que vont rencontrer certains parents, voire même certains enfants vis-à-vis de l'univers scolaire, est la suivante : l'accueil extrascolaire peut constituer un relais stratégique pour des parents éloignés de l'univers scolaire.

La revue de la littérature démontre qu'il s'avère approprié d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires, et au sens large, aux structures extrascolaires, avec un relais de l'école en dehors des heures de classe. Une collaboration plus importante de l'école serait bénéfique notamment pour une meilleure harmonisation des méthodes d'intervention afin que « l'enfant ne soit pas perdu ».

De plus, la relation entre l'école et la famille est un défi important, spécifiquement au sein des milieux défavorisés, où le décalage est généralement assez net entre les attentes de l'école et les réalités des familles. Cela passe, évidemment, par une bonne communication entre les différents protagonistes.

Plusieurs questions relatives au rapport que la « Ré-Création » permet d'établir ou de ne pas établir avec l'école sont posées afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Du reste, une question significative liée aux devoirs amène régulièrement certains parents à évoquer l'école ou le lien que la « Ré-Création » permet d'installer avec l'école.

Tout d'abord, les parents de la classe populaire tendent à souligner l'apport de la structure extrascolaire dans la relation de leurs enfants avec l'école. L'apprentissage de l'autonomie, le soutien scolaire effectué quotidiennement au sein de la structure et le relais véritable leur paraissent importants.

Une maman évoque comme cela l'autonomie et l'indépendance acquises par ses enfants qui facilitent le rapport avec l'école : *« Ça facilite le rapport à l'école (...) Parce que déjà ils apprennent à avoir une indépendance, ici, qui est différente aussi de l'école. Ici on sent qu'ils vont être plus autonomes en grandissant, ils vont aussi apprendre à aider les plus petits. »*

Une autre maman évoque le relais que constitue véritablement la structure : *« Non, ici, ça n'a vraiment rien à voir et, des fois, il y a quand même des institutrices qui donnent des infos aux éducatrices de la « Ré-Création » (...) Par exemple, ils vont les chercher le mercredi, ils vont se garer et donc, là, l'institutrice va souvent dire quelque chose. Oui, oui, grâce à eux, sinon je ne serais au courant de rien. »*

Et un papa ajoute : *« Ah ouais, vraiment très contents (...) S'il y a des difficultés, des choses à refaire ou à revoir à la maison, ils le marquent dans le journal de classe (...) Attention, ils font les devoirs, il faut lire, ils font travailler, tout ça et ils nous disent quand on vient les chercher (...) On a toujours en plus de ça un compte rendu verbal. »*

En revanche, la fréquentation des festivités organisées par la « Ré-Création » n'a aucune incidence sur la fréquentation des fêtes de l'école. Les deux structures (école et l'accueil extrascolaire) sont bien dissociées.

Au niveau de la classe moyenne, il n'y a pas de rapport réel entre la « Ré-Création » et l'école.

Ce qui revient, au sein de deux familles, comme le mentionne la revue de la littérature, c'est le projet que nourrissent les parents concernant la structure, à savoir les valeurs d'éducation essentielles comme l'autonomie et le fait d'individualiser la relation avec chaque enfant.

Pour les familles interrogées, la fréquentation de la structure extrascolaire ne facilite pas spécialement le rapport avec l'univers scolaire.

Et si les informations sont bien relayées, elles concernent les activités proposées au sein de la structure et le comportement de l'enfant durant celles-ci. Les événements de l'école ne sont jamais relatés. D'autre part, la participation des parents aux fêtes de la structure est indépendante de leur participation aux activités de l'école.

« Non, pour moi, c'est vraiment deux choses différentes et ce n'est pas parce qu'on est bien intégré ici qu'on est mieux intégré à l'école (...) » explique une maman.

En ce qui concerne les parents de la classe supérieure, la fréquentation de la structure extrascolaire n'impacte pas la relation avec l'école et la participation aux festivités de la « Ré-Création » est indépendante de la participation aux rencontres de l'école.

Une des mamans suit l'évolution de près et se montre déçue par une encadrante qu'elle juge trop autoritaire. Comme la revue de la littérature le relève, les parents de catégorie moyenne et supérieure peuvent avoir un projet pour la structure ; or, là : « *Ça ne correspond plus de ce que j'attends de la « Ré-Cré* », exprime, par exemple, cette dame. L'autre maman constate que le « feed-back », y compris scolaire, est excellent : « *On a un bon « feed-back », même s'il se passe quelque chose à l'école aussi, on est tout de suite informé* » et elle pointe la qualité du suivi scolaire : « *Ils sont plus autonomes qu'à la maison (...) Ça les responsabilise et ça, à mes yeux et à ceux de mon mari aussi, c'est très important : ils savent que c'est leur travail !* »

Pour répondre alors à l'hypothèse, la « Ré-Création » constitue véritablement, pour les familles issues de la classe populaire, un relais avec l'école (notamment via certaines rétroactions), et permet une relation différente avec l'univers scolaire. Tandis que pour les familles de la classe moyenne et de la classe supérieure, c'est le projet qu'elles entretiennent pour l'accueil extrascolaire qui semble essentiel (notamment l'autonomie, la responsabilisation), autant d'acquis, de savoir-être qui peuvent se répercuter sur le comportement scolaire. Dans aucun cas, cependant, toutes catégories confondues, la fréquentation des festivités de la « Ré-Création » ne facilite pas la fréquentation de l'école.

En conclusion, l'accueil extrascolaire constitue une réelle amorce de relais stratégique avec l'école.

6. Hypothèses sur la relation entretenue entre les parents et l'accueil extrascolaire

L'hypothèse qui est traitée au sein de ce chapitre concerne le sentiment d'infériorité que les parents issus de la classe populaire seraient susceptibles d'entretenir vis-à-vis de l'accueil extrascolaire. Cette hypothèse n'est pas confirmée dans la mesure où les parents issus de milieux populaires parlent davantage de respect des différences sociales, d'intégration, d'ambiance familiale : « *C'est plus convivial ici, c'est plus sympathique et c'est plus familial* » et de diversité dans la socialisation : « *Ici, on les sent tous en collaboration, on sent vraiment une solidarité (...) Maintenant, je suis sûre qu'au niveau de leur développement social, ils se forcent à aller vers d'autres enfants, ils ont un contact très rapide... C'est sûr que ça joue un rôle. Quoi, en plus, tous les ans, les groupes changent, ils ne sont pas tout le temps avec les mêmes enfants...* »

Ensuite, la revue de la littérature évoque qu'un des marqueurs de l'élargissement de la pauvreté à l'exclusion sociale est l'incapacité pour les familles de participer à des activités de la vie ordinaire. Cela renforce les inégalités sociales. Dans cette optique, le rôle que peuvent jouer les structures extrascolaires en termes d'éducation, d'émancipation et de réduction des inégalités de base s'avère assez substantiel.

La revue de la littérature allègue également que là où les classes moyennes (et supérieures) entretiennent de bons souvenirs avec ce qui se rapporte au monde scolaire (et les structures extrascolaires comportent ce vocable dans leur dénomination), les classes populaires conservent généralement de mauvais souvenirs, ce qui peut les renvoyer à un sentiment de violence subie et compliquer, dès le départ, les relations qu'elles seront amenées à entretenir avec l'institution scolaire. Si les parents n'assistent pas aux réunions, c'est parce qu'ils ont peur.

C'est pourquoi une nouvelle hypothèse soutient que les classes moyennes et supérieures entretiennent une bonne relation avec l'accueil extrascolaire.

Le décret ATL, comme l'a relaté la revue de la littérature, accorde un intérêt véritable aux contacts entre les familles et la structure extrascolaire : il promeut les contacts entre les familles et les accueillants.

Pour identifier ces paramètres, certaines questions ont permis d'aiguiller l'entretien sur cette thématique.

Les parents de la classe populaire participent aux activités mais semblent privilégier le contact avec la responsable du suivi social, au sein du personnel, même s'ils apprécient les éducatrices et parlent de choses et d'autres de manière informelle.

Les parents de la classe moyenne, quant à eux, semblent entretenir une relation égalitaire (voire amicale) avec le personnel. Une maman développe : *« Moi, maintenant, je commence à bien connaître les animatrices et donc j'en ai même plusieurs qui sont devenues amies sur Facebook (...) Oui, non, ça c'est sûr qu'on discute avec les éducatrices et on discute de plein de trucs et on ne discute même pas toujours que des enfants. »*

Une autre maman souligne le côté convivial et la considération apportée par le personnel aux parents : *« Allez, j'ai eu un moment un souci de santé, on va directement me demander comment ça va, comment ça va évoluer, comment je me sens ? On voit vraiment que ce sont des gens ouverts qui s'intéressent à vous. Et la considération vis-à-vis des parents est importante aussi finalement. »*

Quant aux parents de la classe supérieure, ils s'expriment aussi sur le côté convivial et la relation individualisée qu'entretiennent les éducatrices : *« je vois Isabelle avec qui je m'entends vraiment bien. »*

Par ailleurs, tous les parents adhèrent aux activités qu'organise la « Ré-Création ». *« Si on ne vient pas, ils vont me rappeler, hein ! »* relate une maman issue de la classe populaire.

Tandis qu'une maman issue de la classe moyenne exprime : *« J'essaie, dans la mesure du possible, en fonction du boulot. (...) Donc, voilà, mais sinon on essaie de venir. Ça aussi c'est chouette quoi. En plus, il y a vraiment une bonne ambiance. »*

Les parents de la classe supérieure, eux, disent : *« Oui, ça oui, parce que ça leur [les enfants] fait plaisir. »*

En conclusion, l'hypothèse n'est pas vérifiée par les entretiens, même si les parents de la classe populaire tendent davantage à faire appel au personnel dans des situations plus problématiques. Il est aisé de constater qu'ils apprécient venir aux fêtes.

D'autre part, il est évident que les parents de la classe moyenne voire supérieure entretiennent des relations assez égalitaristes, voire familières avec le personnel. Ils participent aussi, en fonction de leur agenda, aux festivités organisées par la structure extrascolaire.

7. Hypothèse sur l'amélioration de la qualité de la vie de famille

L'hypothèse suivante concerne la qualité de la vie de famille qui peut être améliorée par la fréquentation de la structure extrascolaire. Elle est formulée comme suit : l'accueil extrascolaire permet aux parents de conforter leur vie familiale en l'accordant avec leur vie professionnelle.

Selon la revue de la littérature, l'accueil extrascolaire s'appuie sur les trois objectifs démocratiques fondateurs que sont l'épanouissement des enfants, la cohésion sociale et le fait de faciliter la vie familiale. Les parents doivent ainsi avoir la capacité, grâce à la fréquentation de la structure extrascolaire par leur enfant, d'accorder leur vie familiale avec leur vie professionnelle. En effet, à l'heure actuelle, ils sont davantage soumis à diverses obligations qui ne leur laissent pas toujours le loisir d'être présents pour s'occuper de leurs enfants en dehors du temps scolaire. Il est, dès lors, capital que les enfants puissent bénéficier d'un moment de la journée durant lequel ils sont accueillis dans de bonnes conditions.

Certaines questions ont été ainsi posées afin de pouvoir affirmer ou de démentir cette hypothèse.

Au sein des familles de la classe populaire, deux éléments se dégagent prioritairement. Tout d'abord, la sérénité (générée par le fait de savoir leur enfant dans une structure en laquelle ils ont confiance) qui est la leur quand elles doivent travailler. « *Quand je travaillais à l'hôtel (...) je ne savais jamais, cependant, à l'heure à laquelle je termine (...) Le fait de savoir qu'ils étaient en sécurité ici à la « Ré-Cré » et que, quelque part, ils étaient bien dans le cadre, ça me rassurait.* » témoignera une maman. Le fait de se retrouver sans les enfants s'érige comme un atout : « *Nous, on a le mercredi après-midi et on peut se permettre de faire quelque chose aussi (...) On peut rester juste entre nous pour faire une promenade à nous deux, pour notre couple, c'est bien.* »

Ensuite, ce qui ressort encore davantage, c'est la qualité du temps passé en famille quand tous les membres se retrouvent après la journée des parents et que les enfants ont pu être pris en charge par la structure extrascolaire et vivre des moments, a priori positifs, à la « Ré-Création ». *« Donc, oui, ça évacue une bonne partie de stress au niveau de l'organisation et automatiquement, on est déjà un peu moins stressé au niveau des enfants et ça joue beaucoup sur eux ... »* ou *« Oui, c'est vraiment bien, moi je suis mieux aussi, je suis contente, la soirée sera plus calme aussi, je le vois, c'est sûr. Je dois moins courir, on est moins nerveux, on est plus cool »*, voire encore *« (Et le soir, c'est mieux aussi), c'est différent parce qu'en plus, ils viennent, ils sont plus positifs aussi et puis ils racontent d'autres choses que à l'école (car) finalement, ils racontent toujours la même chose. »*

Les familles de la classe moyenne parlent des priorités que leur procure la fréquentation durant l'année, par rapport aux vacances scolaires : *« En plus ça fonctionne, je suis contente du service, c'est hyper important pour les vacances scolaires d'office. C'est surtout ça, quoi. Quand on a une semaine à caser alors qu'on travaille ... »*, du suivi sérieux assuré au niveau des devoirs qui permet de passer du temps de qualité à domicile : *« ... Donc, on peut vraiment profiter des moments qu'on a ensemble (...) Allez, par exemple, papa il est moins occupé à faire les devoirs et le fait de savoir que le « minimum syndical », je vais dire ça comme ça, est assuré, c'est rassurant (...) »* ou *« ça ne fait pas partie de leur mission mais c'est vraiment génial (...) : ce n'est pas une école de devoirs mais ça aide en tout cas »* ; *ce n'est pas une école de devoirs mais ça aide en tout cas »* ; de la même façon, les parents de la classe moyenne évoquent la sérénité que la fréquentation de la « Ré-Création » procure à travers le respect du rythme de l'enfant notamment, qui se répercute sur l'ambiance familiale et a ainsi un impact avantageux sur la qualité de la vie de famille. De la même manière, des parents ajoutent encore : *« Ça soulage. Parce que je savais que cet après-midi il serait occupé donc on peut rentrer, calmement, et repos »* ou *« si je suis obligée de le récupérer à 17h45 et de repartir à 19h en réunion, c'est plus souple : souper – histoire – coucher... Donc, on peut vraiment profiter des moments qu'on a ensemble. »*

Pour les familles de la classe supérieure, la fréquentation de l'accueil extrascolaire favorise effectivement la vie de famille : *« Ça c'est clair, ça facilite la vie, c'est l'évidence même. »* Les deux familles mettent, en outre, en exergue la qualité des activités qui les rassure : *« Ah oui, tout à fait et d'ailleurs, si ça n'existait pas, comme je vous le disais, je ne sais pas comment on ferait... Quand ils étaient plus petits, il y avait une baby-sitter qui s'en occupait, les activités n'étaient pas du tout les mêmes, puis ici ils rencontrent d'autres enfants, c'est quand même*

beaucoup plus chouette. Avec la baby-sitter ce n'était vraiment pas la même chose, c'était beaucoup la télévision, les jeux vidéo, des choses comme ça ... »

En conclusion, il semble que cette hypothèse peut être validée car tous les parents soulignent le fait que leur vie de famille est facilitée, plus sereine grâce à la fréquentation de la structure extrascolaire. Ils soutiennent tous y gagner en termes de qualité relationnelle. De même, la fréquentation de la « Ré-Création » dégage de la quiétude dans le chef de plusieurs familles, ce qui leur permet d'être plus disposés à travailler en toute sérénité.

Au niveau des différences, les familles populaires insistent davantage sur le fait de se retrouver indépendamment des enfants, alors que les parents issus de la classe moyenne signalent que le temps consacré aux devoirs au sein de la structure est profitable et leur permet d'être plus paisible lors du retour à domicile (impact positif sur la qualité de la vie de famille). Les parents de la classe supérieure insistent davantage sur la qualité des activités, ce qui les reconforte.

8. Hypothèse sur les freins entravant l'accès à la structure extrascolaire

La dernière hypothèse concerne les freins qui entravent l'accès à la structure extrascolaire. Elle stipule que le coût, les barrières psychologiques et géographiques voire le manque de places constituent de réels obstacles pour les classes populaires.

La revue de la littérature établit que l'accueil extrascolaire est un droit fondamental pour tous les enfants. De plus, et ce n'est pas anodin, si l'accueil au sein de ce type de structure est un avantage immédiat pour l'enfant, il est aussi un investissement à long terme des pouvoirs publics pour réduire les inégalités. Cependant, les obstacles sont financiers mais peuvent se montrer organisationnels, culturels voire géographiques. Pourtant, le coût élevé de certaines structures pousse les parents à trouver des solutions de garde alternative, plus précisément pour les enfants de 2,5 à 6 ans comme les garderies à l'école, par exemple où les enfants sont nombreux et le personnel, bien que généralement de bonne volonté, non formé. A côté du coût, l'accès aux activités de loisirs (culturelles, artistiques et sportives) est assez réduit au sein des populations défavorisées, alors que c'est justement en leur sein qu'un besoin prégnant se fait ressentir.

A Péruwelz, la « Ré-Création » pratique un maximum à facturer, adapte les coûts en fonction des salaires des parents et essaye, régulièrement, en cas de difficulté, de trouver des

aménagements. Malgré ce fait établi, peu de personnes originaires de la classe populaire fréquentent la « Ré-Création ».

Les parents émanant de la classe populaire évoquent le coût : *« Parce que, parfois, ce n'est pas évident quand même, hein, donc moi je dirais « financière », je veux dire que c'est parfois plus facile de payer 50 cents ou 1 euro, de les laisser à la garderie de l'école, que de donner 4 euros »* ou *« Maintenant, les parents qui ne voient pas ça comme ça ; quand on dit ça fait 160 euros pour les deux enfants pour un mois, ça fait énorme, vous imaginez bien mal à côté (...) Pourtant, je trouve que ça vaut la peine... (...) C'est mieux d'investir dans la « Ré-Cré » que d'investir dans 3 jours de stage machin même finalement qu'on aura la possibilité (...) Et quand je regarde un stage de tennis de 3 jours pour un enfant c'est 90 euros et, à ce prix-là, ils viennent à moi la 'Ré-Cré'. »* Ces parents soulignent que le tarif pratiqué est justifié par la qualité du personnel : *« Il y a des parents qui vont aller vers les plaines de jeux, ils ne payent pas grand-chose mais l'encadrement ça n'a rien à voir (...) »* ou encore *« C'est quoi les animateurs ? C'est quoi leur formation ? C'est quoi leur expérience dans certains stages, dans certaines plaines ; eh bien, on ne sait rien... Ici, on sait qu'elles sont éducatrices, institutrices, animatrices. Voilà »*, et la richesse des activités, parfois onéreuses : *« Ils vont, par exemple, à « Pairi Daiza », c'est 40 euros l'entrée, ce n'est quand même pas donné, quoi. Moi, je n'ai pas la possibilité de faire ça avec eux ça me ferait beaucoup trop cher à trois, ce n'est pas possible mais là, ils ont l'occasion d'aller (...). »*

A côté du coût, ces personnes interviewées expriment pareillement que la peur de laisser les enfants peut impacter certains foyers : *« Ou alors, peut-être des parents, qu'ils ont peur de laisser l'enfant ?*

Ils vont les laisser les chercher en camionnette, ce n'est pas évident, il faut être sincère car nous aussi, on s'est posé la question (...) Ce n'était pas aussi facile... »

Les parents de la classe moyenne, de leur côté, relèvent le coût en premier lieu mais ils pensent que vu les activités, il s'agit d'un investissement à long terme, dont les frais sont déductibles des impôts : *« Je pense que le frein, il est principalement financier : ici quand vous mettez votre enfant après l'école c'est 4 euros, la garderie (c'est) 1,50 euros je pense malgré tout voilà ce n'est quand même pas si évident, il faut quand même pouvoir (...) Les sorties après je pense qu'il faut avoir une vision à plus long terme parce que c'est comme la crèche : en fait ce sont des frais qu'on récupère et donc finalement l'un dans l'autre, ça (c'est) vraiment bénéfique*

quoi... ». Une maman relève toutefois le manque de connaissance des besoins de certaines familles et l'ignorance : « Il y a aussi le manque de connaissance, je ne suis pas sûre que beaucoup de familles soient informées qu'il y ait ce genre de possibilités : (...) Avec moi, c'est mon médecin qui m'a remis en relation avec la « Ré-Cré ». Pourtant je suis du coin je ne connaissais pas ». On cite aussi le manque de places : « Maintenant, c'est compliqué aussi d'avoir le mercredi après-midi ici. »

Quant aux parents de la classe supérieure, ils pensent que si les enfants de la classe populaire ne fréquentent pas (ou peu) la « Ré-Création », c'est parce qu'ils ne travaillent pas : *« Puis, il y en a d'autres qui n'en ont pas besoin : ceux qui ne travaillent pas n'en ont pas besoin »,* ou ils croient qu'il s'agit d'une méconnaissance : *« Et pour les autres, c'est parfois une méconnaissance. Une méconnaissance du système parce qu'on n'en a pas eu besoin avant, soit des gens qui ne travaillent pas ils vont chercher les enfants à l'école. »*

D'autre part, ces parents ne pensent pas que l'argent constitue une difficulté puisque, comme l'évoque cette maman : *« Ou le prix pour certains mais bon, là je pense qu'ils savent aménager en fonction des uns et des autres, déduire ou alors il y a des tarifs, j'imagine, dégressifs différents »,* ou bien : *« je suppose qu'il y a moyen de trouver des arrangements, non ? Pour eux, ça ne coûte rien ? Si ? »*

Par ailleurs, les deux personnes qu'on vient de citer mentionnent que ce type d'univers serait justement favorable pour cet échantillon. Une maman confie : *« Si, de toute façon, c'est positif pour tout le monde. Vous n'imaginez pas, mais au niveau intellectuel, il y a parfois des parents qui sont vraiment complètement démunis, qui n'ont pas beaucoup de possibilités intellectuelles et qui ne pourraient pas leur offrir des activités très intéressantes. Le fait de fréquenter ce type de structure permet justement aux enfants issus de ce type de familles de les stimuler, à mon avis, intellectuellement. »*

En définitive, le frein principal qui apparaît pour toutes les classes interrogées est l'argent. Néanmoins, les parents de la classe populaire justifieront le prix par la qualité du personnel et la possibilité de participer à des activités onéreuses mais ils pensent aussi, indépendamment du coût, que le fait de laisser son enfant peut constituer un obstacle. Les parents de la classe moyenne citent le coût et évoquent ce qui les concerne au premier chef : le manque de places. Quant aux parents de la classe supérieure, ils pensent que la raison principale de la non-fréquentation de la structure par les enfants issus de milieux plus modestes est que leurs parents

ne travaillent pas et n'ont dès lors pas besoin de ce service. Néanmoins, les parents composant cette catégorie sociale pensent également que l'argent ne constitue pas un frein. Les parents de la classe moyenne et de la classe supérieure allèguent encore la méconnaissance de la « Ré-Création ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout d'abord, la revue de la littérature permet de mettre en exergue certains concepts et à travers eux certaines difficultés auxquelles peuvent être confrontées les personnes issues d'un milieu populaire.

La première partie éclaire sur la notion de capitaux et leur accès qui ne sont pas identiques selon l'origine sociale. Elle mentionne également que l'école légitime la reproduction sociale. Elle instruit sur le fait que la socialisation ne s'effectue pas non plus de manière analogue selon le milieu dont on était issu. Elle renseigne parallèlement sur les représentations qui divergent considérablement en fonction des catégories sociales, représentations qui peuvent entraver le rapport entre les personnes que la vie a éloigné de l'enseignement et l'univers scolaire. Vu la difficulté qu'éprouvent les familles vivant dans la pauvreté à participer à la vie sociale, des solutions sont suggérées, particulièrement en termes de réseau communautaire.

La seconde partie, quant à elle, relate l'évolution des demandes et des structures au niveau de ce qu'on peut dénommer de secteur « extrascolaire », ce qui aboutit à un décret en 2003 qui balise légalement l'offre d'accueil. Ce décret est articulé autour d'un levier à la fois économique, éducatif et social. Cette partie souligne encore que l'accueil extrascolaire est un droit fondamental pour chaque enfant, qu'il participe à contribuer à favoriser l'égalité des chances et que ce temps investi ne peut être que bénéfique pour l'enfant. Elle relate autant certaines faiblesses (comme les faibles subsides injectés par l'ONE ou le Code qualité de l'accueil qui demeure insuffisant) et certains atouts comme l'obligation de réserver, au sein de chaque accueil, 10% des places pour des individus rencontrant des situations particulières (la précarité n'en n'est-elle pas une ?).

La partie empirique, pour suivre, démontre le rôle éminemment primordial que joue la structure extrascolaire la « Ré-Création » au sein de l'entité de Péruwelz.

Les parents s'en réjouissent en terme de qualité de vie, les enfants bénéficient d'une capacité d'encadrement professionnelle et structurante, la diversité des activités contribue à leur éveil, leur permet d'acquérir d'autres types de compétences, le rythme de chacun est respecté en fonction de sa spécificité, le milieu, moins stigmatisant que l'univers scolaire, permet de

dynamiser les groupes (constitué en fonction des âges) sans distinction, ni rejet (les enfants, toutes classes confondues demandent à y retourner même les jours où ils n'y sont pas inscrits).

La dimension familiale est bel et bien présente et quand le décret de 2003 stipule que « l'accueil extrascolaire doit idéalement contribuer à créer un lien social au sein d'un territoire », cela paraît réellement acté car les enfants, de tous horizons, apprécient se retrouver en-dehors.

La fréquentation de la « Ré-Création » permet d'augmenter le volume du capital culturel des enfants puisque les parents de la classe populaire soulignent les apports reçus grâce aux activités variées, aux visites extérieures (qui comportent parfois un coût qu'eux ne sauraient assurer), au soutien scolaire qui semble leur permettre d'avoir un autre rapport avec les exercices scolaires et qui soulignent l'importance de la relation pour cet échantillon. De même, au niveau du capital social, les enfants établissent des contacts supplémentaires, parfois solides. Le côté familial facilite les liens et engendre un sentiment d'appartenance. Les relations interpersonnelles sont gérées différemment que dans le cadre scolaire et permettent, en apaisant les tensions qui surviennent de temps à autres, de pérenniser les relations.

D'autre part, l'accueil extrascolaire est un lieu de socialisation complémentaire, pour les enfants de milieux populaires, au premier chef, pour qui la « Ré-Création » devient un lieu de socialisation différent de ce qu'ils connaissent habituellement, dans un cadre moins contraignant que l'école, ce qui peut constituer un appui impactant positivement sur les autres lieux : non seulement l'égalité est préservée au sein de l'accueil extrascolaire mais elle est cultivée et elle prédomine. Cette socialisation s'applique également aux parents provenant de cet échantillon qui amorcent de nouveaux contacts, nouent de nouvelles relations, peuvent prendre confiance en se sentant acceptés et reconnu dans leur spécificité grâce à la fréquentation de la structure extrascolaire.

De plus, comme le relève la revue de la littérature relève, il existe généralement un problème de communication entre l'école et les parents plus démunis ; or, ce travail, à travers les entretiens effectués, établit le constat d'un manque de dialogue effectif entre l'école et les parents et, à plus forte raison, les parents dont l'environnement est modeste. Néanmoins, il démontre que la « Ré-Création » permet d'assurer, du moins partiellement, un relais avec l'école (certaines informations ne sont transmises que via la « Ré-Création » et certains parents ne seraient pas informés sans ce biais).

En outre, le sentiment d'infériorité que peuvent connaître les parents face à l'univers extrascolaire n'a pas été validé par les entretiens, au contraire puisque les parents issus de cet échantillon parlent davantage de respect des différences sociales, d'intégration et d'ambiance familiale. Cela tend à démontrer l'impact positif que peut avoir un accueil extrascolaire en contribuant alors à davantage d'égalité sociale.

Par ailleurs, les familles moins aisées socialement trouvent que la fréquentation de la « Ré-Création » améliore la qualité de leur vie de famille et que la vie de famille en devient plus sereine.

La partie empirique confirme enfin que le frein principal pour les familles issues de la classe populaire reste l'argent, même si des solutions peuvent régulièrement être trouvées. Pour eux, le coût est cependant justifié par la qualité du personnel, du suivi et des activités proposées (qui seraient parfois plus onéreuses dans un autre contexte). Un autre frein identifié est la peur de laisser son enfant à quelqu'un d'autre (en l'occurrence à une structure) ce qui peut renvoyer à un sentiment de culpabilité.

Il y a un temps après l'école, qui n'est pas un temps vide et l'accueil extrascolaire doit demeurer un accueil de qualité en restant accessible aux populations plus démunies.

Néanmoins, face à ces nombreux bilans, un constat émerge : peu de familles précarisées fréquentent la « Ré-Création » à Péruwelz. La structure manque de places, c'est une évidence et les personnes qui devraient peut-être en bénéficier le plus, comme l'a d'ailleurs évoqué une maman de la classe supérieure, n'en connaissent pas l'existence ou pourraient ne pas en percevoir l'intérêt. Or, cette mixité sociale, dans un cadre informel, où les enjeux sont différents, où les enfants sont entourés de professionnels qualifiés et compétents qui les stimulent en respectant leur rythme individuel ne peut être que bénéfique.

En définitive à la question : « les structures extrascolaires contribuent-elles à davantage d'égalité sociale ? Etude de cas à Péruwelz ? », la réponse est foncièrement positive.

Pourtant, une profonde réflexion mérite d'être imaginée afin d'apporter des solutions pour permettre de faciliter l'accès à la « Ré-Création » à davantage de familles précarisées. En effet, par rapport aux données de ce travail, il est opportun de proposer d'ouvrir quelques pistes. La

« Ré-création » accueille un nombre assez faible de personnes précarisées, comment, dès lors, faire évoluer ce constat ? Plusieurs perspectives pourraient être envisagées.

Premièrement, il est essentiel de comprendre les raisons pour lesquelles ces familles ne fréquentent pas plus la « Ré-création » : s'agit-il d'une simple méconnaissance ? Les horaires proposés à la garderie suffisent-ils ? Est-ce lié aux déplacements, aux moyens de locomotion ? Pensent-elles ne pas en avoir besoin ? En ignorent-elles totalement la plus-value ? Ont-elles tout simplement peur (spécifiquement à cause de leurs représentations) ? Une investigation sérieuse et une étude approfondie permettrait de savoir comment mieux les toucher et ce-faisant, comment mieux les informer... Deuxièmement, peut-être est-il opportun d'informer efficacement les familles venant d'un milieu populaire de l'existence de la « Ré-création » ? Les informer, ce serait les informer autrement qu'en leur présentant une affiche, en leur soumettant un nom ou en leur proposant un simple prospectus illustratif, il s'agirait de prendre le temps de développer le projet pédagogique de la « Ré-Création », d'exposer les avantages d'une fréquentation régulière et d'exprimer la potentielle plus-value que peuvent en retirer leurs enfants. Pour ce faire, il semble inévitable de collaborer avec le CPAS de Péruwelz qui, en son sein, compte un service spécialisé dans l'accompagnement de familles en difficultés, le « Galion »⁷³. Ce service pourrait faire office d'acteur légitime, devenir non seulement un relais mais devenir surtout un soutien solide dans la durée. Cette cellule pourrait permettre aux familles plus démunies de percevoir l'intérêt d'une fréquentation régulière de l'accueil extrascolaire. Tout est question de synergie effective entre différents acteurs communaux : ce service existe, un de ses rôles est également de collaborer avec les écoles et de veiller au bien-être des enfants. De plus, il serait peut-être intéressant de travailler sur les valeurs que véhiculent ces familles, de travailler réellement sur leurs représentations et ainsi, au besoin, de les rassurer en les mettant en confiance et en leur permettant d'intégrer le fait que la « Ré-création » est ouverte à tous les publics. Enfin, une fois ces enfants accueillis, il semble nécessaire d'accompagner ces familles au sein de la « Ré-création » (pour faciliter les contacts, démystifier le contexte, assurer un suivi stable pour l'enfant sur du long terme). Une personne d'un service adéquat du CPAS (le « Galion » mais il existe aussi un « Plan de Cohésion Sociale »⁷⁴) pourrait

⁷³ La Cellule d'Education Familiale « Le Galion » est un service qui offre un espace de parole, d'écoute, de soutien et d'accompagnement psychosocial aux familles (parents, enfants, adolescents...) qui rencontrent des difficultés au sein du milieu familial et du milieu social (école, milieu de garde ...). En outre, le service collabore avec les écoles dans le cadre de projets pédagogiques spécifiques.

⁷⁴ Le Plan de Cohésion Sociale de Péruwelz lutte contre toutes formes de pauvretés, de précarités et d'insécurité et favorise la dynamisation sociale des quartiers. Pour y parvenir 4 axes de travail sont définis : l'insertion

servir de « référent » pour ces familles, une seule personne de contact qui servirait de relais entre la Ré-création et ces familles.... Dès lors, pourquoi ne pas envisager un « projet pilote » avec quelques familles ?

Pour conclure, les structures extrascolaires jouent un rôle indéniable dans la diminution des inégalités sociales et il est difficile de rester insensible face à ce constat. Chaque enfant est un homme, un citoyen responsable en devenir et comme le précise si bien Victor Hugo : « L'enfant, je le répète, c'est l'avenir. Ce sillon-là est généreux ; il donne plus que l'épi pour le grain de blé. Déposez-y une étincelle, il vous rendra une gerbe de lumière ».

1. Ouvrages et articles

- ACERBIS S., « L'accueil extra-scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : à deux vitesses », in *Santé conjugée*, n° 67, mars 2014, pp. 101-103.
- BERTHIER N., « Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés », Paris, Armand Colin, 3^e édition, 2008.
- BIHR A. & PFEFFERKORN R., « Dictionnaire des inégalités », éd. Armand Colin, 2014, p. 204 et pp. 621-625.
- BOSC S., *Stratification et classes sociales. La société française en mutation*, Armand Colin, coll. « Cursus », Paris, 6^e édition, 2008, p. 49.
- BOURDIEU P. & PASSERON J-C., « Les héritiers : les étudiants et la culture », Minuit, 2016.
- CODE, « L'accueil extrascolaire en Communauté française », *Analyse CODE*, décembre 2009, pp. 1-11.
- DRAELANTS H. & BALLATORE M., « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », in *Revue française de pédagogie*, (186/2014), pp. 115-142.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D., « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in *Lien social et Politiques*, (35), 1996, pp. 109–121.
- GARCIA A., « Utiliser les théories de Bourdieu sur l'école », in *Education et socialisation*, 37/2015, p. 1-15.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », in *Lien social et politiques*, 1996, pp. 125-135.
- KANOUTE F., « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 9, no 2, 2006, pp. 17-38.
- LACROIX J., « Des enfants, du temps, de l'argent... et le sourire des accueillant(e)s : l'accueil extrascolaire 10 ans plus tard », in *FAPEO*, Analyse 7/15, juillet 2012, pp. 1-17.
- MAUGER G., « Capital culturel et reproduction scolaire », in *Qu'est-ce que transmettre*, Hors-série n°36-Mars/Avril/Mai 2002, pp. 1-5.
- MOTTINT J., « Le temps des possibles », in *TRACeS de ChanGements*, n° 155, avril 2002, pp. 1-2.

RIGAUX N., « Introduction à la sociologie par sept grands auteurs », De Boeck, coll. « Ouvertures Sociologiques », Bruxelles, 2^e édition, 2011, pp.25-34.

VAN CAMPENHOUDT L. & QUIVY R., « Manuel de recherche en sciences sociales », Paris, Dunod, 4^e édition, 1995, 2011.

VAN KEMPEN J-L., « L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ? », in *UFAPEC*, 2008, pp. 1-10.

WAGENER M., « Les multiples visages de l'accueil extrascolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles », in *RIEPP*, Rapport de recherche, 10 mars 2015, pp. 1-24.

2. Texte législatif

Décret de la Communauté française du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, *M.B.*, 19 août 2003.

3. Règlement d'ordre intérieur

La Ré-Création, « Projet pédagogique », 2016, pp. 1-22.

La Ré-Création, « Règlement d'ordre intérieur », *crèches et accueil extrascolaire Péruwelz*, 01.03.2018, pp. 1-14.

4. Sites consultés

<http://www.bruxellestempslibre.be>

<http://www.ecoledebonlez.be>

<http://www.peruwelz.be>

<http://www.one.be>

<http://www.observationsociete.fr>

<http://www.pauvreteetextrascolaire.be>

<http://www.toupie.org>

<http://www.universalis-edu.com>

<http://www.wap-e.be>

