

# La division du travail scolaire

---

## Proposition de communication pour l'axe 4, Agir dans l'école et dans les territoires

La réforme des rythmes scolaires désormais en vigueur dans toutes les écoles primaires publiques de France institue trois heures d'activités périscolaires fréquentées par la majorité des enfants. Deux catégories d'acteurs, les animateurs municipaux et les intervenants associatifs, sont ainsi crédités d'un rôle éducatif reconnu au sein du système scolaire et voient leur place pérennisée. La réforme ne marque pourtant que l'étape la plus récente d'un mouvement de division du travail entre acteurs hétérogènes au sein des écoles initié dans les années 1970 et relancé depuis par l'adjonction régulière de dispositifs découlant de plusieurs circulaires ou textes de loi déclinés à l'échelon local. Cette division intervient aussi bien pendant un temps de classe traditionnellement dévolu aux enseignants (Garnier, 2003) qu'en marge de ce temps, dans le cadre des activités périscolaires voire extrascolaires (Glasman, 2001) jadis encadrées par ces mêmes enseignants. Et ce mouvement n'est pas propre à la France mais semble général à l'ensemble des pays occidentaux (Tardif et LeVasseur, 2010).

Cette communication vise dans un premier temps à souligner l'ampleur de la segmentation de l'école qui en découle pour les enfants en tentant d'en rendre compte quantitativement sur le terrain parisien. Le comptage présenté est appuyé sur l'observation de 62 journées de classe dans 7 écoles parisiennes, étayée par les statistiques municipales et celles de l'éducation nationale. Il montre que les enseignants référents des enfants n'encadrent plus en moyenne dans le corpus considéré que la moitié du temps qu'ils passent à l'école, convergeant avec le constat dressé par Tardif et LeVasseur.

La communication interroge dans un second temps l'évolution des attentes de l'école qui résulte d'une telle segmentation. Le cas de l'utilisation du jeu avec des animateurs soutient le propos. La description de plusieurs situations issues du même corpus montre que les animateurs permettent aux enfants d'approcher les savoirs d'une manière qui serait peu envisageable en classe, justifiant en partie le postulat de complémentarité des différents temps. Ainsi, dès lors qu'ils mettent de côté toute forme d'évaluation, les animateurs rendent possible l'appui sur les interactions, le recours à l'humour ou au jeu. Mais pour se démarquer du scolaire, ils invisibilisent les objets de savoirs (Bautier et Rayou, 2009), qui disparaissent derrière des étiquettes thématiques peu conformes à la tradition scolaire disciplinaire. Dès lors, les enfants sont laissés seuls responsables de l'identification de ces objets, de leur traduction en termes scolaires au travers d'une sorte de « plurilinguisme culturel » et de la synthèse qu'ils peuvent en opérer avec les contenus travaillés en classe, opérations qui semblent désormais au cœur de l'activité attendue des enfants à l'école.

Ainsi, la division du travail à l'école se traduit par des possibilités d'apprentissage nouvelles auxquelles l'accès exige cependant de la part des enfants des compétences complexes. Le développement de ces compétences est favorable à la constitution d'un « capital multiculturel » privilégié dans les nouvelles formes de management (Coulangeon, 2011) et à l'interprétation créative d'expériences très hétérogènes qui caractérise l'adaptation des tenants des classes dirigeantes contemporaines à la grande volatilité de leur environnement (Bauman, 2013). Mais elles sont peu pensées par les encadrants de l'école et inégalement partagées par les enfants, en particulier ceux qui sont éloignés des attentes scolaires, plus souvent issus des classes populaires. Le repli d'une solidarité mécanique (Bernstein 1967) « affiliatrice » est donc couplé avec l'appui sur de nouveaux réquisits

difficilement accessibles à certains enfants. Aussi, au-delà de l'école, la division du travail scolaire telle qu'elle est aujourd'hui pensée interroge-t-elle les liens d'intégration de la société à venir.

**Bauman Z. (2013)**, *La vie liquide*, Paris, Arthème Fayard.

**Bautier É. et Rayou P. (2009)**, *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

**Bernstein B. (1967)**, « Ecoles ouvertes, sociétés ouvertes ? », in Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck université : INRP, pp. 155-164.

**Coulangeon P. (2011)**, *Les métamorphoses de la distinction : inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.

**Garnier P. (2003)**, *Faire la classe à plusieurs : maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, PUR.

**Glasman D. (2001)**, *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.

**Tardif M. et LeVasseur L. (2010)**, *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.