

ça change la Ville



Saint-Etienne-du-Rouvray

Synthèse des Assises de l'éducation

16, 17 et 18 novembre 2011



Le Projet de ville en débat

Le 11 octobre 2011, le maire de Saint-Étienne-du-Rouvray, Hubert Wulfranc, a lancé un cycle de rencontres, ouvertes au public, sur le Projet de ville: les Assises de la ville.

Construites autour de cinq axes forts, l'éducation, la solidarité, le développement durable, la citoyenneté et l'aménagement urbain, ces Assises ont pour ambition d'associer un maximum de participants aux réflexions qui président à la construction de la ville de demain.

En plaçant ainsi le Projet de ville au cœur d'une démarche participative, l'équipe municipale souhaite enrichir sa réflexion de points de vue divers, lui donner une plus grande légitimité et *in fine* en faire un véritable projet citoyen.

Premier volet des quatre séquences de mise en débat, prévues entre novembre 2011 et mai 2012, les Assises de l'éducation se sont déroulées du 16 au 18 novembre 2011 à la faculté des sciences du Madrillet. Elles ont permis d'associer 250 personnes aux questionnements que soulève la municipalité, dans son Projet de ville, en matière d'éducation.

Pendant trois jours, universitaires et spécialistes des questions éducatives et/ou urbaines se sont succédé à la tribune, partageant avec le public les résultats de leurs recherches, répondant aux questions des représentants de parents d'élèves, du monde associatif comme des acteurs des différentes collectivités locales qui ont participé à ces Assises. De manière à confronter approches théoriques et pratiques de terrain, les organisateurs des Assises avaient choisi d'alterner séances plénières et ateliers en groupes.

Dans un esprit de partage des analyses et des expériences, ces débats ont donc été l'occasion de pointer de façon collective, dans cet esprit de « coéducation » prôné par certains intervenants, les enjeux éducatifs de la ville de demain. Une ville qui, dans une société en pleine mutation, connaît des doutes, subit des fragilisations, mais se donne, aussi, les moyens de tracer de nouvelles perspectives pour sa population.

Repenser la ville autour de l'enfant

Ville, école, associations, familles :
la cohérence et la complémentarité
au service de l'efficacité éducative

La diversité des participants accueillis pendant trois jours aura permis de valider le postulat formulé en ouverture par le maire, Hubert Wulfranc, qui a insisté sur « *la légitimité de tous les acteurs* » à intervenir dans le débat éducatif.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la Ville a souhaité soumettre son projet à la concertation, a insisté le maire, « *pour dégager des pistes pour le changement, autour des valeurs de l'action municipale, la solidarité, la promotion des droits, l'ambition culturelle...* », mais aussi pour « *approfondir et consolider le pacte social stéphanois* ». Une ambition qui passe, a poursuivi Hubert Wulfranc, par « *la remise à plat de la façon dont les services à la population sont conçus et par la volonté de remettre l'usager au cœur des politiques et des services publics* ».

En matière de politique éducative, la Ville, inscrit ses actions dans une démarche d'éducation populaire, basée sur « *l'émancipation des enfants, le respect de leurs droits et l'accès au savoir et à la culture de tous* », pour reprendre les termes du maire, qui entend « *repenser la ville autour de l'enfant pour lui donner une place à part entière* ». ►

► Si de premières initiatives ont déjà été lancées, dans la ville, avec la mise en place des espaces éducatifs les Animalins dans les écoles, l' élu a insisté sur la nécessité de repenser plus globalement les propositions éducatives, en prenant en compte la problématique de la temporalité, le besoin de proximité mais aussi de mobilité des publics.

Dans un contexte économique et politique marqué par des restrictions de moyens et par une remise en cause des valeurs républicaines, « la ville, a insisté l' élu, souhaite à la fois être acteur, afficher ses valeurs, ses objectifs, ses priorités, tout en développant **une pédagogie de l'échange** ». Conscient des enjeux éducatifs particuliers qui se jouent dans une ville comme Saint-Etienne-du-

Rouvray, à la fois jeune, familiale et fragilisée par la crise, Hubert Wulfranc, loin de se résigner, a souhaité montrer, avec l'organisation de ces Assises, que « **l'éducation est un enjeu politique** » et qu'il est « de la responsabilité des élus de s'engager très clairement sur ces questions ».

Animées par le sociologue Bernard Bier, ces assises de l'éducation en 4 actes ont permis de réfléchir aux relations entre les différents acteurs de l'éducation, de penser la réussite de tous, de considérer les articulations entre les sphères éducatives et les temps éducatifs et, enfin, d'interroger la dimension territoriale des politiques éducatives.

Mercredi 16 novembre

Acte I : la notion de coéducation

///// Vidéo introductive : <http://2doc.net/assises1>

Consacrée au thème « les parents, les enfants et le monde éducatif : attentes et représentations mutuelles et problématique de la parentalité », la première journée des Assises de l'éducation a lancé le débat sur la coéducation et, notamment, sur la prise en compte du rôle des familles dans l'écriture d'un projet éducatif. C'est ainsi que le premier acte des Assises a permis à Frédéric Jésus d'insister sur la place des parents autour de « la table ronde éducative » ; tandis que Pierre Périer, étudiant les raisons du différend constaté entre certaines familles et l'école, a interrogé la notion de « partenariat ».

Pour une coéducation démocratique

Frédéric Jésus, pédopsychiatre de service public, vice-président de la section française de Défense des enfants international (DEI-France), auteur de « Coéduquer - Pour un développement social durable » (Dunod, 2004).

« **Ambitieuse, stimulante et complexe** », selon les termes de Frédéric Jésus, l'éducation affiche plusieurs objectifs : elle doit être protectrice, mais ne doit pas enfermer ; elle a vocation à instruire, en développant les notions de coopération et de plaisir partagé ; vecteur de socialisation, elle doit permettre d'élever et non de dresser ; l'éducation doit, enfin, accompagner les enfants vers l'autonomie, avec

leur émancipation pour ligne d'horizon.

L'éducation d'un enfant exige donc de « réussir à articuler sa protection et son autonomisation, de veiller à ce qu'il puisse s'émanciper mais en toute sécurité, découvrir le monde mais sans trop se perdre ».

Un subtil dosage, un équilibre à atteindre que Frédéric Jésus résume par cette image : « Il faut savoir tenir la main de l'enfant, mais aussi la lâcher. »

Ce défi ne peut être confié à un seul acteur, parent ou professeur, mais au contraire, insiste Frédéric Jésus, « il faut placer au cœur du projet éducatif la notion de coéducation. Il faut gérer ensemble cette complexité éducative, stimulante et ambitieuse. »

« **Ensemble** », en associant aussi bien les spécialistes de l'éducation, professeurs, animateurs, mais aussi les enfants

eux-mêmes à qui la convention internationale des droits de l'enfant reconnaît le droit d'expression, et enfin les parents à qui il convient de reconnaître un rôle et une réelle expertise. « *Les parents ne sont pas que des sources de problèmes, mais aussi des porteurs de solutions* », souligne ainsi le pédopsychiatre qui met en avant « *la légitimité des parents à participer aux concertations sur l'éducation* » et qui insiste sur l'importance de reconnaître le rôle des parents sans confondre rôle et responsabilité, car il ne saurait être question de les rendre responsables des dysfonctionnements sociaux actuels. Sous prétexte de mettre en place des dispositifs d'aide à la parentalité, il faut prendre garde à ne pas distiller l'idée que les parents, du fait de leur rôle pivot, sont responsables des nombreux problèmes, complexes, qui affectent nos grandes organisations sociales et qu'elles peinent à résoudre, met ainsi en garde Frédéric Jésus. Pour bien faire la part des choses, ce dernier préfère parler de « condition parentale » plutôt que de parentalité, ce qui permet de mieux prendre en considération les conditions de vie, individuelles, culturelles, économiques, sociales, résidentielles des familles, qui influent évidemment sur la façon d'être parent.

« La table ronde éducative »

Cette mise au point faite, l'intervenant renouvelle son souhait de voir les parents jouer leur rôle et prendre leur place autour de la « table ronde éducative ». Les parents ne doivent pas être considérés comme des consommateurs de services, mais comme des acteurs. Au même titre que les différentes collectivités locales qui gèrent les différents échelons de socialisation, les parents interviennent dans l'éducation. À ce titre, ils sont un des acteurs de la coéducation qui a donc vocation à « *relier les espaces éducatifs entre eux* », à mettre en place des dispositifs d'accompagnement qui ne doivent surtout pas se traduire par un quelconque « contrôle » : « *La coéducation est une utopie réaliste qui fait le pari d'une relation de côte à côte, et non de face à face, entre les acteurs de l'éducation* », qui « *vise à fédérer les forces et les potentialités, mais aussi les particularités, voire les faiblesses et les difficultés de l'ensemble des acteurs de l'éducation.* » « *La configuration de la table ronde, précise Frédéric Jésus, suppose que chacun est à sa place (garantie de la spécificité des*

acteurs), que nul n'occupe donc la place d'autrui (garantie de l'absence de confusion entre les acteurs); qu'aucune place n'a théoriquement plus d'importance que les autres (garantie de la non-hiérarchisation des acteurs); que de sa place chacun voit et entend tous les autres (garantie de la transparence mutuelle entre les acteurs); enfin, on l'a dit, que nul participant n'est placé au centre de cette table ronde (garantie de la non-stigmatisation des acteurs). »



**La coéducation vise la complémentarité et la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives envisageables, et si possible leur continuité, dans l'espace et dans le temps.»,
Frédéric Jésus**

Parents, enfants, professionnels de l'éducation scolaire mais aussi périscolaire, ou animateurs des temps libres, la diversité des acteurs invités à cette table ronde éducative constitue une garantie que l'éducation sera pensée collectivement, dans un esprit « d'ambition solidaire ».

Familles et école, sociologie d'un différend

Pierre Périer, sociologue, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Rennes 2.

« **L'école est un monde impénétrable** », « *familles et école, deux écosystèmes* » les expressions utilisées par Pierre Périer mettent en exergue le différend qui existe entre familles et école. Un différend qui revêt une importance plus grande, encore, aujourd'hui, et plus précisément depuis les années 1980 qui ont vu l'émergence d'un double phénomène: le développement du chômage et la massification

scolaire ont accentué les rapports d'interdépendance entre les familles et l'école. « *L'importance du capital scolaire confère un nouveau pouvoir à l'école* », explique Pierre Périer, et génère deux types de comportements de la part des parents. D'un côté, le profil du « parent stratège »: il s'agit, explique le sociologue, d'une minorité de parents qui sont au courant des bonnes filières, des bonnes options et qui

peuvent beaucoup investir, en temps et en moyens, dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. De l'autre, se trouvent « *les minorités silencieuses qui ne peuvent pas choisir* », des parents qui disposent de peu d'héritage culturel à transmettre et qui ressentent une forme d'impuissance, de « *dépendance, de soumission, de domination symbolique* » vis-à-vis de l'école. La coexistence de ces deux types de ►

► familles, voilà qui pose la question de l'égalité face aux choix scolaires. Une question d'autant plus aiguë qu'à partir des années 1980, sur fond de crise, l'école a institué un nouveau mode de relation avec les familles: le partenariat.

Tous les parents ne sont pas en effet à égalité face à cette offre de partenariat. Et ce partenariat a même pour effet secondaire de creuser les inégalités, de creuser le fossé qui sépare l'école et ces familles qui auraient le plus besoin qu'on leur tende la main.

qu'est ce qui fait problème dans la relation famille/école? Qu'est ce qu'on exige des parents, dans le partenariat qui leur est proposé, et que certains parents n'ont pas? Comment faire pour qu'il n'y ait pas, d'un côté, « *les parents qui colonisent l'école* » et de l'autre ceux qui désertent? Comment faire pour que le partage des rôles et des disponibilités soit entendu de tous?

Il ne s'agit pas de faire le procès de l'école, mais d'attirer son attention sur le fait que le type de relation qu'elle va avoir avec certains parents va en écarter d'autres et qu'on ne peut attendre de tous les parents qu'ils soient partenaires dans des termes pré définis et identiques.

« Il faut donc sortir de cet enjeu de partenariat, conclut l'universitaire, **et davantage penser en des termes de complémentarité, afin d'accéder, selon la formule d'Habermas, à l'« éthique de la discussion » pour mieux associer les parents à ce qui concerne leurs enfants ».**

« Il existe une pression des familles qui s'exerce sur l'école et une pression de l'école en direction des familles. D'où la volonté d'associer les parents pour que les difficultés soient surmontées de façon partenariale. », Pierre Périer

« On invite les parents à se rapprocher de l'école, à investir, à participer, à co-éduquer, développe Pierre Périer, à être des agents complémentaires, et peut-être même des recours pour les enseignants. » Il s'agit d'associer les parents pour que les difficultés des enfants soient surmontées de façon partenariale, mais alors qu'elle est animée des meilleures intentions, cette proposition ne s'adresse qu'au parent idéal, au « parent stratégique », stigmatisant et isolant, en retour, les autres familles.

l'école ». Une double pression finit par s'exercer : sur l'école de la part de parents très demandeurs de résultats; et de l'école en direction des familles.

La tension est d'autant plus vive, insiste Pierre Périer, que, face à la peur du chômage, les classes populaires de plus en plus fragilisées et vulnérables depuis vingt à trente ans, ne voient pas d'alternative à l'école: « Soit elle est le vecteur d'une émancipation, soit la figure de l'échec ». Dans ce contexte, Pierre Périer interroge:

Annexes

Synthèse des ateliers thématiques

Accueillir les parents

> Animé par Bernard Marchand, Délégué départemental de l'Éducation nationale (DDEN), l'atelier « Accueillir les parents », a présenté deux actions expérimentées dans le département.

• La mise en place de Causerie parents au sein de la halte-garderie Les Marmousets à Cléon est née d'un double constat dressé par la directrice de cette structure : celle-ci s'est non seulement rendu compte que les parents étaient en demande de « solutions » pour faire face aux « difficultés » qu'ils rencontraient avec leurs enfants, mais aussi qu'elle-même ne savait pas quoi

leur répondre. En créant cette Causerie, elle a rencontré des freins institutionnels, elle a dû faire face à des a priori réciproques entre parents et professionnels. Autre frein mentionné: la difficulté à fidéliser les participants et le constat que le groupe de la Causerie était fluctuant. Parmi les leviers relevés: il est ressorti que la création d'un espace-temps dédié aux parents facilite les relations et

que la présence, lors des Causeries, d'un tiers, pour les animer, facilite la libération de la parole et garantit l'émergence de sens. Enfin, la directrice tire un bilan positif de ces séances qui permettent, à partir d'une parole individuelle, d'utiliser les ressources du groupe et de ne pas être dans la normalisation.

• **L'examen d'un exemple de conflit entre enseignants** a été développé par une représentante de la FCPE de

Rouen pour montrer que, dans pareil cas, il faut éviter de rejeter la « faute » sur l'autre et ne pas gérer le conflit en termes de vainqueur-vaincu. Dans l'intérêt de tous, il vaut mieux faire appel à un tiers, pour aider à mettre de la distance, gérer le conflit et reconnaître un réel statut aux parents pour sortir de l'impasse.

Le projet éducatif de la famille

> **Animé par Thierry Fauvel, délégué du préfet – Préfecture de la Seine Maritime – et Jean Marc Totton, inspecteur de l'Éducation nationale, l'atelier « Le projet éducatif de la famille » s'est penché sur la représentation des familles et les questions de langue.**

• **Constatant les difficultés rencontrées dans les quartiers** (notamment à cause des barrières liées à la non-maîtrise de la langue française par les parents qu'on voudrait précisément faire venir dans les écoles), l'atelier a identifié une série de freins à lever: les familles de ces quartiers n'ont pas confiance en elles, la communication est de plus en plus difficile entre l'école et les familles et le temps manque pour nouer une autre relation.

Il faudrait donc trouver de bons intervenants, disponibles, pour être à l'écoute des familles et améliorer leur accueil.

Parmi les pistes évoquées par l'atelier, la création de groupes de parole et d'ateliers d'alphabétisation apparaît intéressante. Mais il faut aussi essayer d'innover en invitant enfants, familles, ensei-

gnants et agents municipaux à s'asseoir autour d'une table ronde éducative.

• **Des témoignages sur les atouts des formations linguistiques** ont permis de prolonger la première discussion: bien qu'elles soient de plus en plus nombreuses, les demandes de formations linguistiques se heurtent à des difficultés de financement, au manque de places disponibles et à la peur des parents qui renoncent à essayer d'apprendre. Des idées ont été partagées pour faciliter l'interface avec les parents, en réalisant un journal, en travaillant sur l'accueil et sur les relations parents/enseignants, en initiant un travail de traduction et en faisant appel à des écrivains publics.

À chacun sa famille, à chacun son droit

> **Animé par Emmanuel Sannier, directeur de l'Association du centre social de La Houssière**

Lors de cet atelier, un rappel a été fait des propositions de Dominique Versini, dans son projet, rendu public il y a deux ans, de **création d'un statut des tiers**, et notamment d'un statut des beaux-parents.

La défenseure des enfants y évoquait la place des beaux-parents sur l'éducation des « beaux enfants », prévoyant un volet spéci-

fique sur la place du beau parent à l'école, sur le choix des loisirs (sport, musique, centre aéré, centre de vacances...)

Elle y distinguait les notions de parenté, qui renvoie au lien qui unit les personnes par le sang (notion juridique) et de parentalité, qui désigne la fonction exercée de fait par un adulte auprès d'un enfant.

Les nouvelles parentalités :

Parents et enfants face à la demande scolaire

> Animé par Jean-Baptiste Morel (Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray), l'atelier « Parents et enfants face à la demande scolaire » a porté sur l'adéquation de la demande et de l'offre d'activités après la classe.

Constatant à la fois une demande des élèves et des familles, mais aussi un manque de communication entre les familles et les institutions autant qu'une forme de timidité des parents, l'atelier a cherché à comprendre les freins qui dissuadent les enfants, d'un côté, les enseignants, de l'autre, de participer à des activités. Les enfants ne veulent pas participer au soutien scolaire parce que trop d'activités leur sont proposées. Les professeurs, quant à eux, ne sont en contact qu'avec les familles des bons élèves et, souvent, les familles ne sont pas en mesure de suivre le parcours scolaire de leur(s) enfant(s).

Pour débloquer la situation, l'atelier a identifié quelques pistes : mobiliser et valoriser les parents sur l'accompagnement ; travail-

ler avec les familles pour trouver des solutions sans être dans le jugement ; travailler en réseau avec les partenaires éducatifs et instaurer des échanges dans le temps ; créer des zones d'écoute et d'échange pour les familles ; les accompagner dans leur démarche et les rassurer ; créer des zones de relais pour les partenaires éducatifs ; instaurer un travail en commun entre les différents acteurs ; franchir les différentes barrières des institutions ; et mettre en place des projets partagés pour aider les enfants et les parents face à la demande scolaire.

Acte II : Penser la réussite de tous

///// Video introductive : <http://2doc.net/assises2>

Jeudi 17 novembre

Consacrée à la thématique « le scolaire, le périscolaire : comprendre et faire ensemble pour la réussite de tous », la deuxième journée des Assises a été ouverte par Philippe Carrière, inspecteur d'académie.

Dans son intervention, Philippe Carrière a commencé par souligner l'importance, au-delà des questions de moyens, de donner du sens aux actions éducatives et l'intérêt qu'il y a à inciter tous les acteurs à y réfléchir ensemble. Un intérêt et même un impératif, compte tenu de la situation actuelle : avec 10 à 15 % des enfants qui

connaissent de graves difficultés de lecture à l'entrée en 6^e, « les enseignants, quelles que soient leur formation et leur rémunération, ne pourront pas réussir seuls », a reconnu l'inspecteur d'Académie. Recommandant d'éviter toutes les coupures institutionnelles entre les temps scolaires et périscolaires et entre ce que

disent les différents acteurs, le représentant de l'Éducation nationale a jugé que « l'enfant a besoin d'une continuité du discours éducatif », pour trouver les repères nécessaires à son épanouissement et à sa construction personnelle. Prenant l'exemple des Animalins, Philippe Carrière a félicité la Ville pour son enga-

gement, aux côtés de l'Éducation nationale: « *J'adhère totalement à ce que vous mettez en place (...) Cette continuité école-périscolaire est essentielle pour les*

enfants ». Partisan de la continuité du discours éducatif, l'inspecteur d'Académie a ainsi conclu son propos: « *Arrêtons les querelles institutionnelles et montrons*

le bon exemple aux jeunes. Quelles que soient nos convictions, travaillons ensemble pour donner du sens; la réussite de tous les élèves en dépend ».

Dans la continuité de la première journée des Assises, la deuxième a posé la question de la légitimité des différents acteurs de l'éducation et de leur éventuelle complémentarité, tant au niveau des méthodes que des lieux ou des temps de leur intervention. Constatant que, depuis les années 1980, « l'école a externalisé la difficulté scolaire, en créant des partenariats avec les associations et en faisant appel aux parents », le sociologue Bernard Bier, qui a assuré la modération des échanges des Assises, a introduit ce deuxième acte en posant plusieurs questions: « Est-ce que la réussite scolaire doit dépendre d'autres acteurs que l'école? Doit-on mettre en place une complémentarité éducative? »

Laurent Lescouarch et Séverine Kakpo, deux universitaires en sciences de l'éducation, sans prétendre répondre à ces questions, se sont interrogés sur les relations qui existent entre les différents espaces qui prennent en charge les enfants – de la famille à l'école, en passant par les espaces péri et extra scolaires – et ont posé la question des enjeux éducatifs qui se nouent en dehors de l'école.

Complémentarité des intervenants auprès des élèves en difficulté

Laurent Lescouarch, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen-CIVIIC.

Considérant que, dans le système français républicain, la question de l'apprentissage est généralement assimilée au dispositif scolaire, alors même que de nombreuses structures extérieures à ce champ poursuivent des objectifs d'apprentissage et jouent un rôle social important, Laurent Lescouarch a analysé, lors des Assises, la spécificité et l'identité des différents espaces d'aide qui se sont constitués au fil des années et leur éventuelle complémentarité.

Pour commencer son exposé, le chercheur a présenté plusieurs typologies, analysant les espaces d'aide, les formes éducatives et les dynamiques de travail.

Quatre espaces d'aide sont aujourd'hui proposés aux enfants et à leurs familles, certains étant animés par des enseignants, d'autres par des non enseignants. Ainsi,

explique Laurent Lescouarch, tandis que dans l'espace de l'aide spécialisée, des enseignants spécialisés construisent leur intervention sur le principe de la « *différenciation pédagogique* », qui prendrait le contre-pied des pratiques enseignantes, l'espace de l'accompagnement à la scolarité se construit, quant à lui, selon l'approche de l'éducation populaire, autour d'une démarche d'ouverture culturelle, construite comme un moyen pour atteindre la réussite de manière indirecte. Mais, cette méthode se heurte aujourd'hui, indique Laurent Lescouarch, à la double pression des familles et des enseignants, qui misent de plus en plus sur les tâches les plus scolaires pour réussir, via l'aide aux devoirs. C'est ce qui explique le succès grandissant, depuis une trentaine d'années, de deux nouveaux espaces qui comptent dans le paysage de l'éducation:

un espace structuré autour du secteur paramédical, via les orthophonistes, notamment, et plus généralement « *le développement de la filière soin qui, explique le chercheur, prend de plus en plus en charge tous les « dys », dyslexie, dyscalculie, etc.* ». Dernier espace, en expansion, lui aussi, le secteur marchand de l'aide scolaire, « *qui ne concerne pas forcément les élèves en difficulté, mais qui participe à une course à la réussite par l'élitisme* ».

Une fois présentés ces quatre espaces, Laurent Lescouarch les a confrontés à la question des formes éducatives mises en œuvre au sein de ces espaces.

À quelle(s) forme(s) d'éducation, leurs acteurs se réfèrent-ils? Comment chaque espace investit-il les différentes logiques pédagogiques? Et l'universitaire de présenter les trois principales formes ►

► éducatives qui font aujourd'hui sens. L'éducation formelle, tout d'abord, avec ses objectifs éducatifs explicites, ses dispositifs, sa programmation et son système d'évaluation renvoie à la forme scolaire, indique Laurent Lescouarch. Inversement l'éducation informelle, avec ses objectifs implicites, n'a pas de dispositifs d'organisation formels, pas de programmation d'apprentissage et pas d'évaluation. Elle constitue la forme de l'éducation familiale, naturelle. Sans porter de jugement définitif, Laurent Lescouarch a tout de même souligné, en creux, l'efficacité de l'éducation informelle en citant la boutade de la mathématicienne Stella Baruk selon laquelle, « *si on avait confié la marche à l'Éducation nationale, on aurait un pays de paralytiques* ». Enfin, le modèle du non formel, prôné par l'éducation populaire, combine, selon Laurent Lescouarch, des objectifs éducatifs explicites et des dispositifs organisationnels, comme le modèle formel, mais sans établir de programmation, ni concevoir d'évaluation, comme dans l'éducation informelle. Expérimenté aujourd'hui par le périscolaire, ce dernier modèle doit, selon l'universitaire, trouver les modalités de son rapport au modèle scolaire et au modèle familial. Quatre espaces d'aide, trois formes éducatives et **cinq dynamiques de travail**: après avoir distingué des espaces d'aide, qui ne correspondent pas exactement à l'habituelle classification entre le scolaire (l'école), le périscolaire (autour de l'école) et le parascolaire (à côté de l'école) et après avoir identifié des formes d'éducation, Laurent Lescouarch examine comment tous ces acteurs se mobilisent à chacun des temps de l'apprentissage (la découverte, la compréhension et la répétition). Quelles sont leurs méthodes, leur façon « *d'apprendre à apprendre* », quelles sont leurs logiques de remobilisation, de recours à la forme ludique de l'apprentissage ou encore le rôle qu'ils confèrent à

l'entraînement et à la répétition ? Autant de questions qu'il faut se poser pour essayer de trouver des pistes d'amélioration, de progrès, en direction des enfants en difficulté : « *Est-ce qu'il faut faire refaire à un élève qui n'a pas compris, sans modifier l'approche pédagogique ?* » interroge ainsi le chercheur, estimant que « *le travailler plus pour apprendre plus est à discuter et qu'il faut plutôt travailler autrement* ». Quelle place faut-il accorder à la démarche ludique ou au projet du jeune apprenant, sans nier l'effort que tout apprentissage suppose ?

« L'innovation est une notion très relative ».

Aux yeux de Laurent Lescouarch, il faut avoir tous ces éléments en tête, toutes ces questions, aussi ambivalentes soient-elles, et tous les bilans des actions menées depuis trente ans pour élaborer de nouveaux projets d'aménagement des temps des enfants.

Les leçons tirées des expériences passées et l'analyse, dans toute leur complexité, des dispositifs mis en place à l'école, à côté de l'école, à la maison, invitent le spécialiste en sciences de l'éducation à beaucoup de prudence et de vigilance.

En matière de contenu des apprentissages et de formation, d'abord : alors qu'on mobilise aujourd'hui beaucoup d'acteurs non enseignants dans l'accompagnement des enfants, il faudrait s'interroger davantage sur leur formation. « *Le discours dominant est que le savoir suffit, qu'être savant suffit pour aider un élève, mais est-ce vrai ?* » interroge le chercheur en sciences de l'éducation. Il ne faut pas considérer la mise en œuvre d'un accompagnement à la scolarité comme un facteur automatiquement bénéfique pour les enfants, poursuit Laurent Lescouarch. Il faut aussi

se demander si la mise en œuvre d'aides efficaces pour des élèves en difficulté ne suppose pas l'acquisition de savoirs pédagogiques et didactiques particuliers ?

En d'autres termes, **la question de la formation est cruciale**, c'est même un enjeu majeur pour construire un accompagnement scolaire efficace.



Est-ce qu'il faut faire refaire à un élève qui n'a pas compris, sans modifier l'approche pédagogique ? L'objectif de travailler plus pour apprendre plus est à discuter... il faut plutôt savoir travailler autrement. »

Laurent Lescouarch

Prudence et vigilance aussi en matière d'organisation des temps et de complémentarité des rôles des différents acteurs : alors que la logique actuelle consiste à créer de « *la cohérence dans tous les espaces du lever au coucher des enfants, il faut aussi savoir se demander si l'enfant a besoin de ruptures ?* » Et comment permettre aux acteurs de se rencontrer pour mieux comprendre les logiques des uns et des autres, car, selon Laurent Lescouarch, « *il y a trop de juxtaposition des espaces* » ? Comment faire enfin pour que la complémentarité ne se transforme pas en concurrence de fait ?

En conclusion de son intervention, Laurent Lescouarch a énoncé plusieurs pistes de réflexion : repenser la complémentarité des espaces et penser le rythme des enfants ; penser les complémentarités entre les trois logiques éducatives, sans hiérarchie ; réfléchir le contenu pédagogique qui ne doit pas se réduire seulement à une question de savoir ; penser une formation des acteurs en fonction de ce que chacun doit faire ; investir les nouveaux espaces d'explication de la difficulté scolaire ; construire des pratiques collaboratives, dans une logique de parité.

Travailler pour l'école à la maison

Séverine Kakpo, Université Paris VIII, CIRCEFT-ESCOL.

En présentant les résultats d'une enquête ethnographique, intitulée « *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires* », menée en Seine-Saint-Denis auprès d'une vingtaine de familles des catégories populaires, Séverine Kakpo a mis en évidence la pression que l'école met sur les familles, d'une part, la pression que les familles mettent sur l'école, d'autre part, et, enfin, « l'inévitabilité » qui caractérise le travail parental.

Petit détour par l'histoire des devoirs.

Avant de présenter ce qui caractérise, aujourd'hui, la question des devoirs, au centre des relations entre les familles et l'école, Séverine Kakpo a effectué un petit détour historique, d'où il ressort que l'externalisation des devoirs est relativement récente, à l'échelle de l'histoire scolaire.

Il a en, en effet, existé, jusque dans les années 1960, un système d'enseignement complet qui, dans le primaire, confiait au maître la prise en charge complète des élèves puisque c'est lui qui enseignait et faisait répéter, se présentant alors comme le seul garant de la réalisation des devoirs. Quant au secondaire, les lycéens, internes pour la majorité, bénéficiaient d'un apprentissage qui se faisait en classe et à l'étude.

Mais, progressivement, le système s'est détérioré, explique l'universitaire, car « à mesure que les enseignants ont été sollicités pour encadrer l'étude, il y a eu un glissement avec des devoirs qui n'étaient plus seulement conçus comme une application de ce qui avait été vu en classe, mais comme un prolongement des cours ». Un glissement tel que dans les années 1950, l'Éducation nationale veut réguler cela et prend un arrêté, en 1956, qui interdit les devoirs à la maison, mais « cela n'endigue pas le processus », indique Séverine Kakpo.

Dans les années 1960-1970, sous l'influence des mouvements d'éducation populaire, les enseignants se retirent de ces études et c'est ainsi que « *progressivement les devoirs se trouvent placés sous la responsabilité des parents* ».

Alors même que la France connaît un phénomène de massification de l'éducation, on assiste ainsi à un repli des professionnels formés dont on aurait eu besoin pour favoriser l'intégration des élèves. « *Un véritable paradoxe* », relevé par la chercheuse.

Les contours de la mobilisation des familles autour des devoirs.

Avant d'analyser les enjeux du transfert des devoirs au sein de la famille, Séverine Kakpo a voulu présenter quelques chiffres qui démontrent un double phénomène, qui pourrait

paraître contradictoire : l'implication des parents et leur sentiment d'incompétence. Avec en moyenne 19 heures par mois consacrées aux devoirs de leurs enfants à l'école élémentaire et 14 heures au collège, la mobilisation des familles autour des devoirs est indiscutablement un phénomène de grande ampleur. Une tâche principalement assumée par les mères : 95 % d'entre elles étant mobilisées au niveau de l'école primaire, 84 % au collège et 53 % au lycée. Et contrairement au mythe d'une démobilitation des catégories populaires, les résultats de l'enquête de Séverine Kakpo montrent que la mobilisation touche toutes les catégories sociales, les mères les moins diplômées passant même plus de temps encore à aider leurs enfants que les autres. Ils montrent aussi que la mobilisa-

tion des familles ne faiblit pas avec le sentiment d'incompétence qu'elles peuvent ressentir : si, dès le primaire, 1 parent sur 5 a le sentiment d'être dépassé par le contenu des enseignements, malgré cela « *ils persévèrent* », note la chercheuse. Enfin, il est à noter que cette implication grandit en dépit de l'offre concurrente, dans le champ périscolaire ou dans le secteur marchand, comme si les familles cumulaient.

Un travail parental sous pression ; tour d'horizon des sources de tension.

Massive, quel que soit le capital scolaire des parents, la mobilisation des familles dans les devoirs scolaires se déroule le plus souvent dans une atmosphère tendue.



On peut se demander si cette intervention systématique des parents ne traduit pas finalement une certaine défiance vis-à-vis de l'école, une crainte que le travail ne soit pas fait... »
Séverine Kakpo

Tout d'abord, car l'école exporte, trop souvent, des tâches difficiles à la maison et condamne ainsi les enfants à la non-autonomie. Si pour les enseignants, la classe est un espace de compréhension et la maison le lieu de la consolidation, pour beaucoup d'enfants, la compréhension n'ayant pas été acquise en classe, il leur faut commencer à apprendre à l'heure des devoirs... Être garant de la conformité des devoirs est, ensuite, une tâche lourde à assumer : la conception que se font les familles de leur rôle, considérant trop souvent qu'elles doivent aider à toutes les étapes de la production, alors même que les enseignants disent qu'ils n'attendent pas cela... Y a-t-il un malentendu ? « *Je ne pense pas*, répond Séverine Kakpo, *on peut se demander si cette intervention* ▶

► *systématique des parents ne traduit pas finalement une certaine défiance vis-à-vis de l'école, une crainte des parents que le travail ne soit pas fait... Les devoirs, c'est aussi l'occasion pour les familles d'inculquer des valeurs à leurs enfants.* »

C'est, enfin, le manque de ressource des parents qui alimente la tension : avec l'entrée au collège, leur intervention devenant de plus en plus difficile, ils se sentent souvent disqualifiés et ont le sentiment qu'ils risquent d'être dévalorisés aux yeux de leurs enfants et des enseignants. Appa-

raissent alors des risques de violences physiques et psychologiques dans les familles, d'autant que, malgré tout, peu de familles font sous traiter les devoirs et beaucoup ne veulent pas être stigmatisées comme des parents démunis, indique l'enquête de Séverine Kakpo.

En conclusion, l'universitaire souligne qu'il existe de forts liens d'interdépendance entre familles et école, que les familles des milieux populaires sont très mobilisées et qu'il est courant que la question des devoirs provoque des tensions. Ainsi, il serait

bon, préconise-t-elle, que l'école soit son propre recours plutôt que d'exporter et de transformer les familles en auxiliaires pédagogiques. La réappropriation par l'Éducation nationale, avec des dispositifs d'aide aux devoirs, est nécessaire mais pas suffisante car ça ne doit pas être une façon d'éviter les réflexions sur ce qui se passe dans la classe.

Annexes

Synthèse des ateliers thématiques

Culture et loisirs : quelles pratiques pour les familles dans les centres socioculturels ?

> Animé par Samuel Dutier et Hervé Ott (Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray), l'atelier sur le thème « Culture et loisirs : quelles pratiques pour les familles dans les centres socioculturels ? » s'est penché sur les expériences d'échange et de convivialité.

• **Cet atelier a d'abord permis de présenter et d'évaluer les « animations famille » au centre Jean-Prévoist :** constatant que les pratiques en famille étaient rares et qu'il n'y avait pas suffisamment d'habitants inscrits sur les actions culturelles, l'équipe du centre a voulu créer davantage de lien. Consciente de la difficulté de gérer ce type de relations et attentive à ne pas laisser une minorité décider pour tous, la direction du centre s'est appuyée sur deux leviers principaux : la mise en place d'une tarification accessible et la reconnaissance d'un secteur spécifique.

Double résultat obtenu : la création d'un comité famille et la dynamisation de la vie globale du centre.

• **L'expérience de l'association Citoyens du monde francophone à Grand-Quevilly a ensuite été présentée :** la multi-

culturalité dans les écoles rendant essentielle la nécessité d'apprendre à se respecter et à se connaître, l'association cherche à formaliser la convivialité pour mobiliser parents/enfants. Elle a également créé une association de parents.

• **Dernière action étudiée : l'utilisation de la culture scientifique comme support de mobilisation des familles.** En présentant et valorisant ce que réalisent les enfants, tout en veillant à organiser des rencontres conviviales, on réussit à faire venir les parents, on favorise le partage en famille.

Diversité des intervenants – accompagner l'école

> Animé par Bernard Marchand, Délégué départemental de l'Éducation nationale (DDEN), sur le thème « Diversité des intervenants – accompagner l'école », deux actions ont été étudiées : le projet social d'Evreux et l'école des adultes.

- **La présentation du projet social de territoire d'Evreux** a montré l'importance de mettre en place des dispositifs qui collent au plus près des territoires et d'accompagner plutôt que de diriger.
- **Quant à l'expérience de l'école des adultes**, elle a d'abord été justifiée pour lutter contre le sentiment d'infériorité des parents face à l'école et pour les aider à en comprendre le fonction-

nement. Les freins relevés mettent en avant les peurs réciproques qui habitent parents et enseignants et le manque de temps dont ils disposent tous pour les surmonter. Le travail fait sur les représentations des parents d'élèves, par les travailleurs sociaux de l'Aspic, semble porter ses fruits.

Accompagnement éducatif au collège, expériences et impacts

> Sur le thème « Accompagnement éducatif au collège, expériences et impacts », l'atelier animé par Yves Peuziat, IA-IPR de SVT, en charge du dossier « Accompagnement éducatif » dans l'académie de Rouen s'est appuyé sur deux exemples en zone rurale et en zone urbaine.

- **L'aide aux devoirs externalisée du collège Claude-Monet, à Ezy-sur-Eure** : mis en place en zone rurale pour que tous les élèves puissent y avoir accès, y compris les enfants des familles très éloignées de l'école ou ceux dont les parents manquent de disponibilité, ces ateliers proposent depuis quatre ans une aide qui répond aux besoins des élèves. Malgré les réticences de certaines collectivités locales, de certaines familles et d'une certaine manière du collège, des leviers ont été identifiés de façon à pour suivre ces ateliers : faisant état de l'article 34 relatif à l'expérimentation et l'innovation de la loi sur l'Avenir de l'École (2005), les animateurs de ces ateliers ont défendu un espace où les élèves sont valorisés, où l'entraide se développe et où la relation avec les enseignants prend une nouvelle forme.

- **La découverte de la plongée, au collège Guy-Môquet (Le Havre)**, relevant de la politique d'éducation prioritaire (RAR, ECLAIR) : conçue de façon à combler le déficit d'ouverture culturelle et sportive des élèves et à donner plus de cohérence entre les différents dispositifs en cours et la classe – lieu des apprentissages scolaires – la mise en place de cette action a notamment dû surmonter le problème de coût. Elle a cependant bénéficié de financements croisés des collectivités territoriales et ainsi permis aux élèves d'acquérir une meilleure maîtrise des connaissances ; quant aux familles elles semblent avoir pris la mesure des bénéfices liés à la sollicitation du plaisir dans les apprentissages et à la valorisation des élèves.

La réussite éducative, quelques expériences...

> Sur le thème « La réussite éducative, quelques expériences... », l'atelier animé par Thierry Fauvel, délégué du préfet – Préfecture de la Seine-Maritime – et par Jean Marc Titton, inspecteur de l'Éducation nationale, s'est penché sur les cellules de veille éducative.

Destinées à **échanger sur la scolarité des enfants et sur la famille**, les cellules de veille éducative sont confrontées à la question de la participation ou non des familles, aux limites d'une confidentialité partagée, aux difficultés liées à la multiplication

des acteurs et à la nécessité de se connaître... Malgré tout, certains exemples montrent l'intérêt de ces instances et du travail partenarial, avec l'Éducation nationale (comme dans le cadre des Animalins, espaces éducatifs partagés stéphanois), mais aussi ►

► avec les assistantes sociales qui connaissent la situation des enfants... Croiser les différentes formations et arriver à partager des points de vue peut déboucher sur des actions concrètes intéressantes en matière de santé, d'accompagnement scolaire, de parentalité, d'activités socioculturelles...

Les ateliers coups de pouce, destinés aux enfants qui connaissent un décalage entre la lecture et l'écriture, ont égale-

ment été évoqués lors de cet atelier : s'il est difficile de mobiliser les parents pour dresser un bilan de ces ateliers, il est apparu, en revanche, que ces ateliers permettent d'accompagner de façon satisfaisante des enfants repérés en situation de fragilité.

Acte III : Penser la cohérence éducative, les parcours et les ruptures

///// Video introductive : <http://2doc.net/assises3>

En ouverture de l'acte III des Assises, consacré à la cohérence des temps, des lieux et des parcours éducatifs, c'est Michelle Amrani, conseillère technique à la Caisse d'allocations familiales de la Seine-Maritime, qui a pris la parole pour mettre en avant le rôle de partenaire de la Caf dans les questions éducatives. Via sa politique d'action sociale, la Caf, a expliqué Michelle Amrani, contribue non seulement à améliorer le quotidien des familles mais aussi à soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Sans se substituer aux parents, « *qui ne veulent pas être déchargés, mais aidés* », selon Michelle Amrani, les personnels de la Caf accompagnent les parents, les écoutent, organisent les partages d'expérience, renforcent les liens qui existent entre les acteurs éducatifs... « *On est tous des îles, il faut jeter des ponts entre nous* », a conclu la représentante de la Caf, reprenant l'image formulée par le poète québécois Gilles Vigneault.

Jeter des ponts, tendre des mains, trouver sa place, organiser les rôles et les compétences... à partir de l'étude de modèles étrangers ou d'une approche très urbaine des questions éducatives, Agnès Cavet puis Patrick Vassalo ont nourri le débat de cet acte III, sur la cohérence éducative, en termes de temporalité, de lieux, de parcours, de rupture.

Temps et rythmes scolaires : regards croisés France/Europe et Amérique du Nord *Agnès Cavet, chargée d'études et de recherche, Institut français de l'éducation (ENS Lyon).*

À partir d'études réalisées en Europe et en Amérique du Nord, Agnès Cavet a pointé les enjeux de tout réaménagement des horaires scolaires, mis en avant les différents leviers d'intervention et, enfin, présenté quelques expériences novatrices

qui, sans devoir/pouvoir servir de modèles, pourraient nourrir de nouvelles réflexions et susciter des expérimentations.

> Des enjeux parfois contradictoires :

Depuis les années 1960, chaque décen-

nie, avec ses changements socio-économiques, s'est accompagnée, a expliqué Agnès Cavet, de nouvelles contraintes qui rendent toujours plus complexe la mise en place d'une nouvelle organisation des temps scolaires et non scolaires :

la baisse du temps de travail des adultes, l'émergence de l'industrie du temps libre, la multiplication des petites vacances et la création de trois zones pour organiser la succession des congés en France, dans les années 1960 et 1970; puis l'apparition, dans les années 1980, d'un enjeu médical, avec les chronosciences qui posent la question du respect des rythmes scolaires; ou encore, dans les années 1990, les pressions exercées par les parents pour l'obtention d'une semaine de 4 jours et, enfin, dans les années 2000, la publication d'évaluations internationales inédites... Autant d'évolutions et de revendications qui, bien que parfois contradictoires, apportent des arguments en faveur d'une remise en débat des rythmes scolaires.

> Quels sont les différents leviers d'intervention ?

« **Quelle est la bonne posologie de temps qu'il faut administrer aux élèves pour faire passer les enseignements ?** », telle est la principale question posée par la réorganisation des rythmes scolaires, indique Agnès Cavet. Et la chercheuse d'expliquer que si on peut à la fois jouer sur la longueur des journées et des vacances – et leur alternance – il faut peut-être aussi « *remettre en question l'articulation des temps scolaires à l'école* » et, plus largement, l'articulation des temps de vie des enfants. « *Sur quelle base a, par exemple, été calculée la durée d'un cours, dans le secondaire ?* » interroge ainsi Agnès Cavet. Dans quelle mesure l'emploi du temps des élèves n'est pas d'abord dépendant de celui des enseignants, qui serait conçu davantage pour simplifier le calcul et l'organisation de leur temps de travail qu'au bénéfice de l'élève... Ne serait-il pas possible de jouer sur ce réglage pour réorganiser le temps scolaire et les emplois du temps qui, conçus en fonction du temps de service de l'enseignant, obligent les élèves à changer

de salle classe et de discipline jusqu'à 6 à 7 fois par jour...

Comment plus globalement repenser l'articulation du temps de travail et du temps scolaire, dans une société où les temps libres se sont imposés

comme de nouveaux temps forts ? En témoignent ces statistiques réalisées en 2008 dans l'agglomération du Grand Lyon : elles montrent très clairement que le temps libre, occupant 24 % du temps des habitants, arrive désormais en deuxième position après le sommeil (41 %) et bien avant l'école 12 % ou les médias 9 %.

« *Le temps scolaire, explique Agnès Cavet, apparaît doublement bousculé par le temps libre, en termes quantitatifs mais aussi parce que le temps libre fait plus sens que le temps de l'école* ». Dans ce contexte, le temps libre, qui introduit de nouvelles inégalités entre les enfants et selon le choix des activités, a forcément des répercussions sur la vie scolaire.

> Quelques exemples d'expérimentations innovantes :

Aux États-Unis, on a voulu, dans certains établissements, dégager plus de temps pour l'enseignement, allant jusqu'à une augmentation de 25 % du volume d'heures de classe et réduisant ainsi les inégalités; ailleurs, l'objectif, indique Agnès Cavet, a davantage consisté à **promouvoir un meilleur usage du temps scolaire** : il y a vingt ans, la France a, par exemple, fait l'expérimentation d'emplois du temps mobiles, comprenant des cours à durée variable selon les besoins pédagogiques, en fonction d'approches transversales et en prenant en compte les rythmes individuels de chaque élève. En Suède et aux Pays-Bas, aussi, des plannings flexibles, sur 5 à 6 semaines, ont permis

de structurer l'organisation des apprentissages autour de périodes thématiques et avec une approche transdisciplinaire et une ouverture sur la société, plutôt qu'en fonction de disciplines.

D'autres projets, en Allemagne, en Suisse et en Autriche, ont plutôt travaillé sur la synergie entre le temps scolaire et les autres temps éducatifs, des expériences d'écoles largement ouvertes dans le temps et dans l'espace (sur la société). Devenant des lieux de vie, ces écoles, qui accueillent un public pluri-générationnel, peuvent regrouper en un même lieu des activités scolaires, des services sociaux, des actions de prévention des risques. Cependant, au Royaume-Uni notamment, ce concept de l'école globale, *extended school*, n'a pas vraiment séduit les familles défavorisées, souligne Agnès Cavet.

« Le temps scolaire apparaît doublement bousculé par le temps libre, en termes quantitatifs mais aussi parce que le temps libre fait plus sens que le temps de l'école. »
Agnès Cavet

Quelle que soit la formule retenue, compte tenu de l'organisation des différents temps de la vie, l'école doit se réorganiser, conclut-elle : elle doit d'une part faire disparaître les devoirs à la maison, et, surtout, apprendre à partager le pilotage des actions qu'elle accueille et se lancer dans la construction de projets propres.

Rythmes de vie, rythmes de la ville

Patrick Vassallo, vice-président de Tempo territorial.

La question de savoir comment les temps s'articulent renvoie à plusieurs problématiques, qui prennent en compte non seulement la période, mais aussi le contexte et le profil des personnes concernées, ou encore « la nature » du temps passé, a indiqué, en introduction de son exposé, Patrick Vassallo. Selon qu'il s'agit de temps de travail, de temps de récupération, de temps sociaux, de temps de loisirs ou encore du temps des contingences familiales... le vécu n'est pas le même et, « toute la question est de savoir aujourd'hui, précise cet élu de Seine-Saint-Denis, comment on articule les différents calendriers et comment on intègre le temps des mobilités (qui est désormais déconnecté de la notion de distance, Marseille étant désormais plus près de Paris que Clermont-Ferrand) » ? Comment, enfin, la ville et les territoires

prennent-ils en compte la notion de temps et ses différentes perceptions liées aux individus, à leur âge notamment ?



C'est un enjeu pour les territoires que d'articuler au mieux les temps de la vie, individuelle et collective, avec les temps de la ville. »
Patrick Vassallo

La prise en compte des temps individuels et collectifs n'est-elle pas une solution pour améliorer la qualité de vie des habitants et des territoires ?

Pour permettre au public de visualiser les enjeux de l'adéquation entre temps individuel et temps collectif, Patrick Vassallo a présenté une carte chronotopique, qui montre, heure par heure, la plus ou moins grande utilisation des équipements, des commerces, des transports et leur variation... « Un outil d'aide à la décision » qui

prouve à quel point la vie en ville est rythmée sur le plan horaire.

« C'est donc un enjeu pour les territoires que d'articuler au mieux les temps de la vie, individuelle et collective, avec les temps de la ville », estime Patrick Vassallo qui considère que les horaires des transports, des commerces, des universités, de l'école exigent un réglage fin sur chaque territoire. Comment la ville peut-elle réguler le temps ? Quel est le rôle de la puissance publique ? Est-ce que la collectivité peut utiliser le temps pour articuler ses politiques publiques ? Autant de questions à soulever pour qui entend modifier les rythmes scolaires, ce qui suppose, conclut Patrick Vassallo, « une coordination territoriale ».



Synthèse des ateliers thématiques

Parcours de vie et prévention des décrochages

- > Sur le thème « **Parcours de vie et prévention des décrochages** », l'atelier animé par **Serge Soares et Romuald Folléas (Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray)** s'est penché sur des actions en direction des jeunes menacés de sortie précoce du système scolaire.

En premier lieu, l'atelier a évoqué l'action dite « **Allocation cursus** » nouvelle aide municipale versée aux étudiants stéphanois afin de favoriser la poursuite des parcours universitaires.

Il s'est ensuite penché sur les **chantiers de proximité** : mis en place à Saint-Etienne-du-Rouvray, dans une ville où 25 % de la population est au chômage (33 % en ZUS) et où les jeunes souffrent d'une absence de projection dans le temps et d'un manque de qualification, ces chantiers permettent de définir un projet personnel, concret et de court terme, de se sentir utile et de mettre en place des actions santé, à l'occasion de la visite médicale.

Troisième action évoquée, **la lutte contre le décrochage scolaire**. Elle est d'autant plus justifiée en Seine-Maritime qu'on y recensait 6 768 décrocheurs en mars 2011 (soit 6,2 % des élèves du secondaire) et qu'il existe un « délai d'errance » entre la sortie du système scolaire et la reprise de contact avec une structure d'accompagnement qui justifie une prise de conscience en amont. Les difficultés du dispositif sont liées aux difficultés à établir le contact avec les jeunes décrocheurs, elles justifient la priorité donnée à la prévention du décrochage et à l'accompagnement à l'entrée de la vie active.

Temps des parents, temps des enfants

- > Animé par **Bernard Marchand, Délégué départemental de l'Éducation nationale (DDEN)**, l'atelier portant sur le thème « **Temps des parents, temps des enfants** », s'est intéressé aux ateliers parents-enfants de la MJC d'Elbeuf.

Les ateliers parents-enfants sont nés du constat qu'il fallait **créer de la médiation entre les familles et l'école, mais aussi accompagner les familles dans leurs démarches administratives**. Ces ateliers se sont appuyés sur la diversité des activités de la MJC qui facilite la rencontre de nombreuses familles

(250 enfants inscrits). Principal écueil mis en avant : quand c'est l'école qui oriente les enfants vers la MJC, les familles sont avant tout en demande d'aide aux devoirs.

Articulation des temps scolaires et périscolaires

- > L'atelier portant sur le thème « **Articulation des temps scolaires et périscolaires** », animé par **Thierry Fauvel, délégué du préfet de la Seine Maritime, et par Jean Marc Titton, inspecteur de l'Éducation nationale**, s'est penché sur les Animalins.

Les Animalins sont le nom d'un dispositif d'espace éducatif partagé mis en place par la Ville de Saint-Etienne-du-Rouvray, en partenariat avec l'Éducation nationale et des associations, et soutenu par la Caisse d'allocations familiales. Les Animalins proposent une

offre éducative (aide au soutien scolaire), culturelle et sportive aux enfants des écoles primaires. Une convention inédite a été signée avec l'inspection académique, afin d'harmoniser les propositions d'activités sur les temps du matin, du midi et du soir. ►

► Grâce à une **tarification en fonction des ressources**, à des locaux réservés à l'accompagnement éducatif et à la présence d'un permanent bien identifié par tous, le dispositif rencontre le succès avec près de 1 000 enfants accueillis. Cependant, un manque de place et des problèmes de matériels ont été relevés, ainsi qu'une confusion des rôles entre enseignants et animateurs. Par ailleurs, une demande très forte des parents pour que les Animalins ferment à 18h30 (au lieu de 18 heures actuellement) a

été notée. Parmi les difficultés que les services ont dû surmonter : les déplacements des enfants entre les différents espaces et le besoin de réguler le temps périscolaire.

À la question de savoir quelle est la place des parents dans le dispositif, il a été indiqué que l'identification des permanents facilitait les temps d'échanges avec les parents et que l'organisation, tous les trimestres, du Café des parents offrait un autre temps de rencontre.

La pause méridienne

> **L'atelier portant sur la pause méridienne a été animé par Patrick Vassallo vice-président de l'association Tempo territorial.**

Cet atelier a, lui aussi, permis de revenir sur les **Animalins** (voir plus haut), mais également sur les **ateliers Rouen Ouest** et la **difficulté de mettre en place des référents animateurs**. Partie de la nécessité de penser l'enfant comme un sujet en devenir et de chercher à introduire de la stabilité dans l'encadrement des enfants à midi, cette action a voulu (re) définir les rôles de chacun

(office, personnel cantine, animateurs, etc.) et former les agents. Résultat : les animateurs référents interviennent matin, midi et soir, ils sont les interlocuteurs des enfants, des parents, de la Ville, et assurent une meilleure articulation et communication. La définition de ce poste d'animateur référent, au temps de travail stabilisé à l'année, est un gage de qualité.

Penser le temps avec les publics : l'action artistique comme outil

> **L'atelier portant sur le thème « Penser le temps avec les publics : l'action artistique comme outil », animé par Stéphane Landais et Mohamed Kotbi de la compagnie Le Cercle de la litote – a présenté deux actions : boîtes de vie rêvée et vies à visages.**

- Le dispositif **des boîtes de vie rêvée** est destiné à valoriser l'imaginaire, à nouer des relations entre les générations et à prendre le temps de partager une création, une action artistique. Pour parvenir à le mettre en place, il a fallu surmonter plusieurs difficultés : trouver des temps de réunion entre des partenaires qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble, respecter le temps de décision institutionnelle, travailler avec des entreprises, avec des salariés et trouver des financements. La détermination des personnes intéressées par le projet, la mise en place de cofinancements et la chance d'avoir associé les animateurs dès le départ ont permis au projet de voir le jour.

- **Vies à visages** (interviews de filiation retransmises en théâtre dans la rue) est une action qui est née de la volonté de rechercher et de transmettre des histoires de vie, de rechercher les grandes étapes de la vie d'habitants ordinaires pour réintroduire la notion d'universel et de confronter le regard de différentes générations.

Vendredi 18 novembre

Acte IV : Penser la place de l'enfant dans la ville

///// Video introductive : <http://2doc.net/assises4>

Des attentes et représentations des enfants, des parents et du monde éducatif, évoqués en ouverture des Assises, à la place de l'enfant dans la ville, les débats qui ont eu lieu pendant trois jours ont permis de prendre du recul vis-à-vis des enjeux éducatifs. Dans ce dernier acte des Assises, la notion de territoire, qui concerne très directement les élus et les équipes municipales, élargit encore le champ. Tour à tour, Jacques Donzelot, Julie Delalande et Bernard Bier ont ainsi souligné l'importance de l'approche territoriale des questions éducatives, qu'il s'agisse des répercussions de la rénovation urbaine, de l'organisation des espaces publics ou plus largement, comme l'a conclu Bernard Bier, de la responsabilité des territoires apprenants.

C'est le président du Réseau français des villes éducatives, Yves Fournel, également adjoint au maire de Lyon, qui a introduit la dernière journée des Assises de l'éducation, consacrée à « la mobilisation des ressources locales au service de la réalisation de soi et du développement territorial ». « Les 100 villes du Réseau, dont fait partie Saint-Etienne-du-Rouvray, a-t-il commencé, ont pour objectif et pour fil conducteur la volonté de mobiliser toutes les ressources et toutes les compétences pour les enfants, qui sont l'avenir de nos cités ». En revendiquant le statut de partenaire éducatif de l'école et des enseignants, les villes du Réseau veulent voir leur rôle reconnu, sans pour autant que l'État ne se défausse sur les collectivités. C'est une coopération générale de l'État, des villes, des enseignants, des enfants, des parents que l'Élu appelle de ses vœux : « Et pour que cette coopération devienne incontournable, il faut la structurer, lui

donner un cadre stable, a expliqué Yves Fournel. Cette structuration doit se faire au niveau de l'école et du territoire, sur le temps scolaire mais aussi péri et parascolaire. » Pour cela, le président du Réseau français des villes éducatives recommande « la construction de projets d'équipe qui prennent en compte l'enfant dans son environnement, et pas seulement l'élève. » Des projets d'équipe qui exigent non seulement « la convergence des volontés autour d'une priorité, celle de l'éducation », mais aussi des « politiques globales de la petite enfance et des aménagements de formation et d'emploi ».

Fortes de ces principes, les villes du Réseau ont lancé, le 19 octobre 2010, l'appel de Bobigny pour imposer l'éducation comme une priorité et promouvoir un ensemble de concepts autour des mots clés que sont la coéducation, la coopération éducative, le travail en équipe, l'équité, le droit réel à l'éducation. Le travail mené depuis l'appel

de Bobigny a débouché sur la rédaction de textes sur plusieurs enjeux de société : la prise en charge des 0-6 ans, l'autonomie des écoles et des acteurs de l'éducation, la conjonction des enjeux individuels et collectifs, la formation des professionnels, la participation active des jeunes et des parents ou encore la notion de territoires apprenants.

Parallèlement, le Réseau s'est engagé sur le principe de la contractualisation entre acteurs pour que des actions puissent s'engager sur plusieurs années et que les écoles deviennent des acteurs autonomes. En concluant que nous nous trouvons aujourd'hui à un tournant, Yves Fournel a souligné « l'urgence d'imposer un grand débat national sur l'avenir de la jeunesse, un débat qui ne se résume pas à des arbitrages en termes de nombre de postes à créer, mais qui soit capable d'impulser des changements de fond et un travail sur le long terme ».

Rénovation et politique éducative,

Jacques Donzelot, maître de conférences en sociologie politique, Université Paris X Nanterre.

En se présentant comme un « historien du social et un sociologue de l'urbain », Jacques Donzelot, a souhaité préciser qu'il

n'était pas un spécialiste des questions éducatives, dont il a découvert les enjeux au détour de ses études sur les incidences

des politiques de rénovation urbaine sur la vie quotidienne des habitants des quartiers. Jacques Donzelot a, en effet, mesuré ►

► L'importance des enjeux qui se nouent autour de l'éducation en allant à la rencontre, non pas seulement des maires – qui sont « *très fiers de leurs opérations de rénovation urbaine* » – mais aussi des habitants, des associations et des professionnels auprès de qui il a voulu évaluer les changements liés aux opérations de rénovation urbaine.

En appuyant sa démonstration sur trois exemples, piochés dans l'agglomération lyonnaise, le sociologue a voulu démontrer que, quels que soient les investissements consentis en équipements, en transport, en circulation entre les quartiers et la ville centre, **il reste toujours difficile dans les quartiers d'implanter et de faire vivre « normalement » un lycée.**

Si, avec la rénovation urbaine, « *on fait entrer la ville dans les quartiers* », on crée une « *trame urbaine qui transforme la visibilité, on urbanise les cités, ce n'est pas pour autant*, constate Jacques Donzelot, *que les habitants des quartiers vont à la ville* ». Cela ne suffit pas, finalement, à faire tomber les barrières. « *Pourquoi? Justement à cause de l'école.* »



L'école est la question la plus névralgique pour l'intégration des cités dans l'agglomération. »
Jacques Donzelot

Premier exemple avancé par Jacques Donzelot pour étayer sa position, le quartier des Minguettes, à l'est de Lyon : les habitants ont peu profité du désenclavement de leur quartier, explique le sociologue, et les familles partent dès qu'elles le peuvent, « *à cause des écoles qui continuent d'enfermer* », insiste-t-il. C'est « *la question la plus névralgique pour l'intégration des cités dans l'agglomération* ».

Même constat établi à Vaux-en-Velin, dans le Nord-Est : dans cette grande ZUS, déconnectée de la commune centre, marquée par un habitat social monotone,

les opérations de rénovation urbaine n'ont pas réussi à régler le problème scolaire, malgré l'arrivée du métro, la création d'une artère commerciale et la diversification de l'habitat. Si les élus ont obtenu la création d'un lycée, « *celui-ci n'a pas attiré autant d'élèves que la carte scolaire aurait dû lui en donner*, indique Jacques Donzelot. *Est-ce que ça tient à l'effet ghetto qui persiste au-delà de la rénovation urbaine? Comme si on changeait les murs, mais qu'on ne changeait pas les meubles...* »

Dernier exemple, celui du quartier de La Duchère, implanté sur une colline déconnectée de tout et que les opérations de rénovation urbaine ont cherché à désenclaver et à animer, en créant une esplanade centrale, de petits immeubles, en passant de 80 % à 55 % de logements sociaux... mais, malgré ces efforts, le collège du quartier, surplombé par une barre d'immeubles, continue de tourner le dos à la vie extérieure : « *Le principal essaie de faire venir les habitants dans le collège et les profs dans le quartier, pour que les élèves sentent que le collège est un lieu*

de rencontre » explique Jacques Donzelot, mais les résultats à la fin de la 3^e stagnent...

Suite à ce constat, que préciser ?

« *Que les profs soient présents 28 heures par semaine, dont 16 pour les heures de cours* », recommande Jacques Donzelot, en citant l'exemple de la Hollande : les enseignants ayant un bureau dans leur établissement reçoivent plus facilement les élèves et leurs parents et assurent une vraie présence sur leur lieu de travail.

La place des enfants dans la ville : de la cour de récréation à l'espace urbain, quelle place pour les enfants et pour y faire quoi ?

Julie Delalande, professeure des universités, Université de Caen, Basse-Normandie, CERSE EA965.

Anthropologue, spécialiste de la cour de récréation, Julie Delalande est intervenue pour attirer l'attention des adultes sur les enseignements qu'ils pourraient tirer, pour organiser l'espace public, de l'observation et de la connaissance des habitudes et des attentes des enfants.

Avant de décrypter les codes de la cour de récréation – « un lieu où les enfants se socialisent entre eux, où l'apprentissage entre pairs est la règle et où les cultures enfantines se mettent en scène » – l'universitaire a expliqué combien il était important, pour construire une ville où les enfants auront une place à part entière, de s'interroger sur nos représentations de l'enfance. Pour penser la ville en fonction des enfants, encore faut-il interroger notre représentation de l'enfance et savoir comment on veut concilier la nécessaire autonomie des enfants et nos préoccupations de sécurité... Photos anciennes à l'appui, Julie Delalande a montré que les représentations du danger ayant évolué aux cours des dernières décennies, les normes de sécurité s'étant considérablement durcies depuis cinquante ans, c'est toute l'utilisation de la ville par les enfants qui s'en est trouvée bouleversée.

L'utilisation de la ville, de ses espaces d'échange et de liberté, en dit long sur l'autonomie plus ou moins grande laissée aux enfants. Une remarque qui vaut y compris, aujourd'hui, dans l'usage que les jeunes font des espaces de communication virtuels auxquels ils accèdent via les écrans.

Par ailleurs, en présentant les travaux de Marie-José Chombart de Lauwe, menés dans les années 1970, Julie Delalande a mis en évidence les incidences de l'organisation des espaces publics sur la place

conférée aux enfants : parfois intégrés à la société, dans d'autres cas maintenus en marge de la vie adulte, ils sont, en fonction des époques, des lieux, des milieux, plus ou moins « contrôlés » et plus ou moins associés au monde des adultes... « Progressivement, explique l'universitaire, on voit que dans l'aménagement des espaces pour les enfants, on est passé d'une approche en termes de besoin, très techniciste, adaptée en fonction des carences d'un lieu en équipement, à une approche en termes de bien-être, de qualité de vie et de bonheur ». Cette dernière « notion plus récente, à la mode, suppose, explique Julie Delalande, une dimension subjective, qui nécessite d'être attentif aux désirs des citoyens. »

En fonction de nos représentations de l'enfance, croisées aux pratiques des enfants dans la ville, de nouveaux aménagements pourraient être imaginés, qu'il s'agisse de la création de circulations douces, d'aires de jeux, d'implantation de bancs... Et c'est là qu'intervient, pour mieux mesurer les attentes des enfants, l'utilité de l'observation de la cour de récréation, qui renseigne sur le point de vue qu'ont les enfants sur leur environnement. Qu'est-ce qui, dans l'utilisation que les enfants font de la cour de récréation, peut nous aider à comprendre et/ou anticiper l'utilisation qu'ils font de la ville ? On repère, par exemple, indique Julie Delalande, « qu'ils sont souvent à la recherche d'espaces intimes, en maternelle comme au collège, mais aussi d'espaces non aménagés, qui leur offrent une

certaine liberté ». Cette observation permet aussi de relever l'opposition entre les points de vue des adultes et des enfants : quand les premiers perçoivent « la cour de récréation comme un temps à organiser, à réguler, à aménager, à surveiller, explique l'anthropologue, les seconds lisent cet espace en termes de plaisirs et de déplaisirs », et se nourrissent des apprentissages entre pairs...



Dans l'aménagement des espaces pour les enfants, on est passé d'une approche en termes de besoin, très techniciste, adaptée en fonction des carences d'un lieu, à une approche en termes de bien-être, de qualité de vie et de bonheur »

Julie Delalande

En conclusion, Julie Delalande souligne qu'**on peut faire appel aux compétences des enfants pour évaluer et aménager un espace**, et qu'il faut sans doute prendre en compte à la fois les attentes des adultes qui ont un projet éducatif et celles des enfants qui sont guidées par la notion de plaisir enfantin. Tout serait question d'équilibre, de compromis, entre ces deux approches, entre les contraintes de sécurité et le besoin de liberté.

Du projet éducatif local au territoire apprenant, Bernard Bier, sociologue, auteur de « Politiques de jeunesse et politiques éducatives ».

En introduction de son exposé, Bernard Bier, qui a suivi l'intégralité des Assises, assurant la présentation des intervenants et l'animation des débats, a souhaité souligner que, **« dans l'histoire, toutes les sociétés ont toujours été éducatives »** et que *« les modèles éducatifs ont évolué en fonction des besoins et des enjeux des sociétés »*. Ce qui amène à se demander *« quels sont les enjeux éducatifs d'aujourd'hui ? »* Une question d'autant plus sensible qu'elle a toujours fait débat. Notamment parce qu'il n'y a pas un modèle éducatif mais des modèles éducatifs, en fonction des modèles de société, comme l'a affirmé Émile Durkheim.

Avant de montrer comment, actuellement, les territoires réinvestissent la politique éducative, Bernard Bier, par un rapide retour historique, a expliqué comment s'était construit notre modèle éducatif républicain. *« Si toutes les sociétés ont été éducatives, précise le sociologue, toutes n'ont pas eu de professionnels de l'éducation »*. Il fut un temps où l'on disait plutôt qu'il fallait un village pour éduquer un enfant... C'est donc à un moment de l'histoire récente que le modèle éducatif de l'école républicaine française, pour s'émanciper à la fois de l'influence des familles, des religieux et des territoires, a créé un cadre pour l'éducation scolaire, plaçant en son centre l'instituteur. *« On a arraché l'enfant à son contexte particulier pour en faire un élève et un citoyen »*, explique Bernard Bier. C'est dans ce contexte qu'on a mis en place une forme scolaire dont la pédagogie passe par l'abstraction et non plus par l'expérimentation, avec une organisation de l'espace et du temps propre à l'univers scolaire. *« L'école de Jules Ferry n'est pas une école de la démocratisation scolaire ni de l'ascension sociale, mais une école qui vise à fabriquer*

le citoyen français ».

C'est seulement dans les années 1980, avec les premières lois de décentralisation, que ce modèle a commencé à bouger, note ensuite Bernard Bier : à l'initiative de l'État et de l'Éducation nationale, des politiques territoriales se sont mises en place et, contrairement aux principes de l'école de Jules Ferry, collectivités locales et familles, qui avaient été dessaisies, ont été à nouveau sollicitées.

En quoi la nature du modèle éducatif influe-t-elle sur l'éducation ? Et quels sont les enjeux des différents modèles éducatifs ?

Ces questions conduisent Bernard Bier à poursuivre son analyse historique des modèles éducatifs, pour montrer que le modèle de l'école républicaine, uniforme sur tout le territoire, ne correspond plus au contexte des années 1980. En effet, alors que dans la France rurale de la fin du XIX^e siècle, un même modèle d'autorité s'imposait partout, avec un modèle de transmission des savoirs descendant, lié exclusivement à la personne de l'enseignant, l'époque actuelle connaît à la fois une fragilisation des institutions, une multiplication des espaces, des sources et des temps éducatifs qui, de surcroît, ne fonctionnent pas tous sur le même modèle d'autorité. *« Les jeunes sont de moins en moins avec les parents, les pratiques entre pairs sont fondamentales, les médias jouent un rôle central »*, souligne Bernard Bier, ce qui conduit à un éclatement des modèles normatifs.

Dans ce contexte, comment se construire, comment se repérer ? **« Le problème aujourd'hui n'est pas tant la multiplication des modèles d'autorité que**

la nécessité de faire comprendre aux enfants la diversité de ces modèles, de les aider à comprendre pourquoi là on peut se comporter de telle façon et pas ailleurs, insiste le sociologue. Mais cette multiplicité d'espaces normatifs est une chance pour l'éducation. »

C'est enfin le rapport au temps qui a beaucoup évolué, sous la pression des nouvelles technologies et du système marchand dans lequel nous élevons nos enfants : **« Le tout, tout de suite, est antagoniste avec le temps de l'éducation. »**



Les politiques locales doivent être des facilitatrices car elles peuvent à la fois poser la question « qu'est-ce qu'on peut faire pour nos gamins ? », mais aussi se demander comment on peut travailler ensemble, sur un même territoire. »
Bernard Bier

C'est donc dans ce contexte de fragmentation des espaces éducatifs qu'est progressivement apparue l'idée que l'éducation relevait d'une mission partagée, qui devait faire appel aux parents, aux enseignants, mais aussi aux associations, aux collectivités locales... avec l'idée que tous ces éducateurs devaient pouvoir travailler ensemble autour d'un projet. *« Ce qui ne signifie pas que pour porter un projet on a besoin d'être d'accord sur tout, insiste Bernard Bier, il faut savoir aborder ce qui fait conflit. Mais il faut être en mesure de se mettre tous autour de la table ronde éducatif à égalité de légitimité. Pour cela, les politiques locales doivent être des facilitatrices car elles peuvent à la fois poser la question "qu'est-ce qu'on peut faire pour nos gamins ?", mais aussi se demander comment on peut travailler ensemble,*

sur un même territoire. »

Pour parvenir à mettre en branle ce travail collectif, il faut, d'abord, selon Bernard Bier, abandonner les expressions sémantiques qui mettent l'école au centre (scolaire, périscolaire, parascolaire) et il faut que tous les acteurs se positionnent sur les trois axes – éducation formelle, informelle et non formelle – qui structurent toute feuille de route méthodologique. Ensuite, toute la question est de savoir « comment on crée un cadre dans lequel les gens peuvent échanger, se construire, vivre des expériences en sortant du regard qui suspecte ». L'intérêt des villes éducatives est de nous dire qu'on apprend dans les villes et qu'on apprend de la ville, que le cadre urbain influe sur la manière dont on va vivre les interrelations.

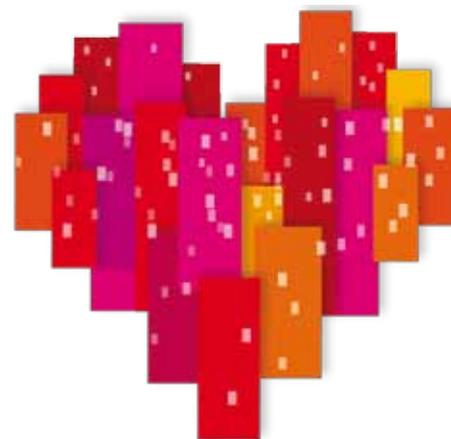
Et Bernard Bier de conclure que « penser la ville, c'est se poser des questions d'urbanisme, d'architecture, de composition de la population, mais aussi d'éducation ». Nouveau degré d'implication des collectivités, les territoires apprenants doivent maintenant savoir faire appel à toutes les compétences, y compris celles des habitants, « qu'ils soient bac +5 ou bac -10, tout le monde a des savoirs qui doivent être mobilisés ». En se plaçant dans une démarche d'échange de savoirs, on recrée ainsi du lien car on prouve qu'on a besoin tous des uns des autres et que « c'est ensemble qu'on construit de l'intelligence collective, ce qui a vocation à revivifier le processus politique ».



Quelques initiatives complémentaires « hors les murs » :

- Exposition et repas convivial par l'Association du centre social de La Houssière
- Intervention de la SCOP Le Pavé : conférence Inculture n°2 «comment empêcher les riches de s'instruire plus vite que les pauvres» et atelier sur l'école.
- Rencontre parents-professionnels par l'antenne sociale Caf
- Portes ouvertes des Animalins dans les écoles et café des parents

Conclusion



Après trois jours de réflexion et de débats, auxquels ont participé parents d'élèves, acteurs du milieu associatif, représentants de différentes collectivités locales, membres de l'éducation nationale, c'est Joachim Moysse, premier adjoint au maire chargé du Projet éducatif local, qui a clôturé ces premières Assises de l'éducation, organisées par la Ville de Saint-Etienne-du-Rouvray.

Tout en reprenant l'idée de la table ronde éducative autour de laquelle chacun doit trouver sa place, y compris l'enfant, l' élu a insisté sur la responsabilité qui incombe aux collectivités locales : « *Elles doivent s'ouvrir à tous les partenaires pour mieux les comprendre, a-t-il indiqué. Il faut accepter nos différences pour les dépasser et être ainsi mieux en capacité de construire au niveau local un projet politique progressiste* ». Concrètement, à l'échelle de Saint-Etienne-du-Rouvray, le premier adjoint a souhaité, d'une part, que le réseau des acteurs de l'éducation continue, après l'expérience très positive des Animalins, à se consolider ; et d'autre part que le PEL de la ville soit bien conçu comme « *un processus qui s'inscrit dans le temps* », capable d'évoluer et de susciter le débat. En ayant bien en tête que « *faire à la place des autres conduit à une impasse* », Joachim Moysse a fermement défendu la pratique des partenariats, dans l'intérêt de l'enfant.

Sensible aux indicateurs de valeurs de l'UNICEF, qui estime que le niveau réel d'un pays se mesure à l'attention portée aux enfants, l' élu a conclu les Assises en souhaitant, dans le contexte de crise économique et financière actuel, la création « *d'agences de notation qui évaluent l'implication des pays dans leur politique publique de l'enfance* »

À Saint-Etienne-du-Rouvray, l'attention portée au projet éducatif local et les réflexions menées sur l'éducation des enfants, comme en témoignent ces Assises, prouvent l'importance accordée par la municipalité à la place des enfants dans la ville, au respect de leur rythme et de leur temporalité. Convaincu que le territoire de la commune a des potentialités pour tous les enfants, Joachim Moysse a souhaité qu'à l'avenir tout soit fait, à l'échelle des quartiers pour accueillir, éveiller, sécuriser et garantir l'épanouissement des enfants.

- **Retrouvez ce document et d'autres contributions sur saintetiennedurouvray.fr rubrique « grands projets », « assises de l'éducation 2011 ».**

Ces Assises de l'éducation ont été organisées avec l'aide des partenaires du projet éducatif local :

Caf de la Seine-Maritime, Inspection académique de la Seine-Maritime, préfecture-DDCS, Association des délégués départementaux de l'Éducation nationale, Association du centre social de La Houssière, le Cercle de la litote, Association Contraste et le soutien de l'Université de Rouen, du Réseau français des villes éducatrices et grâce à l'implication des services municipaux.

**Une idée,
une proposition,
une question ?**

**Matthieu Charlionet,
chargé de la démocratie locale
mcharlionet@ser76.com
02 32 95 83 83**

**Jérôme Lalung-Bonnaire,
Coordonnateur du Projet
éducatif local
jlalung@ser76.com
02 32 95 15 38**



