

ça change la Ville



Saint-Etienne-du-Rouvray

Synthèse des 4^e Assises de l'éducation Du 17 au 19 novembre 2017

Le mot du maire

Pourquoi la Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray organise-t-elle des assises de l'éducation? Tout d'abord, nous avons la volonté de partager les questions éducatives, en décloisonnant les approches, en intégrant le plus largement possible celles et ceux qui s'investissent à différents titres pour l'éducation de tous. Parce que j'ai la conviction que l'éducation est l'affaire de tous, et qu'il est de la responsabilité de chacun de faire avancer les coopérations au bénéfice des enfants, de leur bien-être, de leur épanouissement, de leurs apprentissages.

Si les associations, les collectivités, l'État, les parents, n'ont pas les mêmes obligations, ni exactement les mêmes objectifs, ni les mêmes pratiques, nous avons une responsabilité commune: celle de faire de notre territoire une ville éducatrice. Une ville où l'on peut apprendre à l'école, dans les espaces de loisirs, dans l'espace public, dans une bibliothèque, un gymnase, un parc...

Affirmer le rôle central de l'éducation pour structurer la vie individuelle et collective est une chose. Se donner les moyens pour mettre en œuvre un projet aussi ambitieux en est une autre. Ces assises sont une partie de la réponse: elles permettent d'affirmer la place essentielle de l'éducation, de reconnaître, valoriser et encourager les contributions de tous.

Joachim Moyses
maire,
conseiller régional



REGARDS SUR LES ENFANTS REGARDS DES ENFANTS

Les Assises stéphanaises de l'éducation, organisées par la Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray et l'Université de Rouen, séduisent un public chaque année plus nombreux: quelque 350 personnes s'étaient ainsi inscrites pour participer à cette 4^e édition.

Composé à la fois d'étudiants et d'universitaires, mais aussi de professionnels de terrain, associatifs et municipaux, l'auditoire est à l'image d'un rendez-vous qui se fixe un double objectif, comme l'a rappelé le maire, Joachim Moyses, en introduction: « Nos Assises n'ont pas seulement pour vocation de réfléchir à la place cruciale de l'enfant, elles invitent aussi à travailler sur un projet, sur le "faire éducateur". Nous ne voulons pas seulement être des penseurs de l'éducation, mais aussi des acteurs. »

Partager des connaissances, échanger des visions, croiser des approches, le programme qui donne la parole à de nom-

breux chercheurs en sciences sociales et acteurs, est conçu pour que tous les protagonistes de l'éducation s'enrichissent des recherches et des analyses qui leur sont proposées. En faisant intervenir des hommes et des femmes de terrain, les Assises entendent aussi impulser de nouvelles coopérations. « À Saint-Étienne-du-Rouvray, qu'on soit personnel de l'Éducation nationale, agent municipal, membre d'une association ou parent, a insisté Joachim Moyses, chacun a son rôle et sa place pour participer à un projet fédéré et pour faire de Saint-Étienne-du-Rouvray une ville éducative. »

Dans la continuité des précédentes éditions, qui ont tour à tour interrogé les enjeux de la coéducation (2011), la bienveillance éducative (2013) et les contenus éducatifs du temps libre (2015), le « cru ►

► 2017 » a construit son programme autour de la thématique « Regards sur les enfants/regards des enfants ». La diversité des interventions a permis de relever l'évolution du regard des adultes sur l'éducation, en général, et sur l'échec scolaire, en particulier (session 1 et 3); puis d'adopter le point de vue des enfants sur leur quotidien, leur environnement physique ou politique (session 2). Quant à la dernière session, elle a invité l'assistance à « chan-

ger » de regards sur la pédagogie...

De quoi interroger et bousculer les certitudes des uns et des autres, susciter doutes et remises en question, conformément à l'ambition d'une rencontre qui se veut avant tout stimulante.



Ces Assises sont l'occasion pour vous qui êtes sur le terrain de vous ressourcer, puis d'appliquer au quotidien, dans une démarche empirique, certaines des préconisations qui auront émergé ici. Elles constituent un des piliers de notre projet éducatif que nous voulons ambitieux et qui reste pour nous une priorité, malgré le contexte politique contraint qui nous est imposé »

Joachim Moyse,
maire de Saint-Étienne-du-Rouvray

Association des villes éducatives

Saint-Étienne-du-Rouvray est membre de l'Association internationale des villes éducatrices, qui compte 491 membres, venus de 37 pays et du réseau français des villes éducatrices qui, en France, mobilise 200 villes.

SESSION 1 LE REGARD SUR LA DIFFICULTÉ ÉDUCATIVE D'UN ENFANT

> De l'élève au patient : les formes contemporaines de médicalisation de l'échec scolaire.

Stanislas Morel,

maître de conférences à l'université de Saint-Étienne, laboratoire Éducation, cultures, politiques.

Depuis plus de dix ans, Stanislas Morel cherche à comprendre pourquoi les professionnels du soin sont de plus en plus sollicités pour prendre en charge les enfants qui connaissent des difficultés scolaires. Comment se fait-il que le nombre des diagnostics médico-psychologiques explose ? Comment expliquer cette médicalisation croissante ? Pour répondre à ces questions, le sociologue a enquêté auprès de professionnels du soin, d'enseignants et de parents.

Contrairement aux idées reçues, les troubles de l'apprentissage ne sont pas nés avec le XXI^e siècle et la prolifération des écrans en tous genres. En 1963, la psychologue Arlette Bourcier-Mucchielli publiait déjà un ouvrage intitulé *La Dyslexie, maladie du siècle*. Les statistiques lui donnent aujourd'hui raison : 10 à 20 % des enfants d'une classe d'âge seraient atteints de troubles de l'apprentissage de type « dys » (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, dysorthographe...). « On n'est plus dans quelque chose de marginal »,

a insisté Stanislas Morel, pour planter le décor de son exposé. Parallèlement, la population des orthophonistes serait passée de 170, dans les années 1970, à plus de 23 000 aujourd'hui. « *Sommes-nous en présence d'une forme d'impérialisme médical ?* » s'est interrogé l'universitaire, avant de considérer que « *la médicalisation de l'échec scolaire est avant tout le résultat d'une extension des problématiques scolaires au-delà du cercle scolaire* ». En témoigne la mobilisation des animateurs périscolaires pour assurer l'aide aux



devoirs. Ou le recours à des orthophonistes sur des problématiques pédagogiques, telle que la pauvreté lexicale chez certains enfants. « *N'est-ce pas un déplacement de la légitimité pédagogique? N'assiste-t-on pas à un transfert de l'expertise pédagogique hors des frontières de l'enseignement?* »

Pour comprendre ce brouillage des frontières, Stanislas Morel a cherché à évaluer « *la part de responsabilité* » des professionnels du soin, des politiques publiques, des enseignants et des familles.

La contribution des professionnels du soin

Le sociologue dépeint un marché à la fois « *ouvert, dans lequel les enfants sont souvent baladés d'un spécialiste à l'autre* », et très segmenté, entre les tenants de la psychanalyse, qui privilégient une approche globale des problèmes, les services hospitaliers, qui mobilisent les neurosciences pour répondre aux troubles cognitifs, et la grande diversité des spécialistes libé-

raux. Les professionnels qui se sont mobilisés, dans un premier temps, pour faire reconnaître les « dys » comme « *grande cause nationale* », seraient-ils aujourd'hui victimes de leur succès? « *Une saturation des consultations risque, selon Stanislas Morel, de nuire au secteur médical, qui pourrait être rabaissé au rang de spécialiste de l'aide scolaire.* »

Leur contribution à la médicalisation de l'échec scolaire serait par conséquent ambiguë.

Le rôle des politiques publiques et des enseignants eux-mêmes

L'injonction faite aux enseignants de se recentrer sur les savoirs fondamentaux et leur évaluation les aurait conduits, d'après le sociologue, à orienter les élèves qui n'arrivent pas à acquérir ces connaissances de base vers un spécialiste extérieur. Par ailleurs, l'incapacité de l'école française

« Qu'ils s'inscrivent dans une démarche de prévention ou qu'ils soient confrontés à des situations d'urgence, les enseignants sont particulièrement partie prenante de ce processus de médicalisation. Très protégé, le monde des orthophonistes est difficile à explorer, il y a quand même des intérêts financiers ! »

à individualiser le suivi des élèves aurait nourri le recours à des spécialistes des soins dont la démarche est au contraire basée sur la différenciation des individus. Le fait d'avoir demandé aux enseignants de travailler avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale aurait, enfin, créé des habitudes et une forme de rapprochement propices à la sollicitation des praticiens du quartier, orthophonistes ou psychologues principalement.

« *On aurait pu penser que les enseignants voient d'un mauvais œil l'intervention d'autres professionnels, a fait remarquer Stanislas Morel. Et pourtant, la grande majorité d'entre eux a recours à des diagnostics pour déceler des "dys"* ». ►

► Certains s'inscrivent ainsi dans une logique de prévention : face à la pression de l'institution et à l'anxiété des familles, ils appliquent le principe de précaution, pour vérifier que les difficultés scolaires ne cachent pas autre chose. « Cela conduit les professeurs à banaliser la prise en charge par des professionnels du soin et à entraîner une forme d'euphémisation de la médicalisation », selon l'intervenant. D'autres enseignants réagissent, quant à eux, dans l'urgence, confrontés à des enfants qu'ils perçoivent comme ingérables, « ils sont dans la hantise de ne pas y arriver... et le recours au monde médi-

cal apparaît pour eux comme la solution pour obtenir un diagnostic puis une aide, de type AVS, pour intégrer ces enfants ».

La mobilisation des familles

Tandis que depuis les analyses de Foucault, la médicalisation des populations avait été analysée comme un « moyen pour l'État de gouverner les populations déviantes », l'émergence des savoirs médico psychologiques a fait, selon Stanislas Morel, bouger les curseurs et inverser les représentations : « On retrouve sur un marché non unifié des diagnostics médico psychologiques des familles issues des classes moyennes

et supérieures, qui sollicitent plusieurs diagnostics, ce qui leur permet dans certains cas une inversion de stigmate : diagnostiqué surdoué, l'enfant a comme problème d'être génial ! Les familles peuvent retourner voir l'enseignant pour qu'il mobilise d'autres méthodes pédagogiques et qu'il arrête de dire que l'enfant est feignant. » Considérant, en conclusion, que tous les parents n'ont pas la possibilité de mobiliser de la même façon les professionnels de soin, Stanislas Morel considère que la médicalisation de la prise en charge des difficultés scolaires crée de nouvelles inégalités.



> De l'élève à sa famille : la spirale des difficultés

Pierre Perier,

professeur de sciences de l'éducation, université Rennes 2 - CREAD

Pierre Perier essaie de comprendre le rapport des parents à l'école, notamment ceux des classes populaires. Il se demande si les dispositifs mis en place sur les territoires sont appropriés à leurs besoins ou si certaines représentations, postures et politiques publiques ne produisent pas finalement de nouvelles inégalités.

Sous le double effet d'une massification des publics accueillis et d'une diversification de leurs profils, sociaux, économiques et culturels, l'école est confrontée, depuis le

tournant des années 1980, à de nouvelles problématiques. « Face à cette hétérogénéité, l'école voit ses missions s'étendre et se diversifier, a posé d'emblée Pierre Perier. Sur certains territoires, la question scolaire devient une question sociale. » La distance qui se crée entre certains parents et l'institution fait émerger de nouveaux concepts : « partenariat », « faire ensemble », « coopération » sont des expressions qui apparaissent de façon récurrente, posant cependant de nombreuses questions sur la place des uns et des autres, leur capacité de dialoguer et de se comprendre.

Le mythe du parent idéal

Si, idéalement, les parents doivent préparer l'enfant au rôle d'élève et aux attendus de l'école pour qu'il optimise ses chances scolaires, certaines familles peinent à se glisser dans ce costume du parent d'élève idéal (voir encadré). « On ne peut pas faire comme si tous les parents étaient en capacité d'assumer les missions qui leur sont confiées, insiste Pierre Perier. Pour ceux qui sont d'origine étrangère, on prend la mesure de l'obstacle insurmontable qui se dresse entre l'école et famille. » Malgré l'intérêt qu'ils portent à l'école, en laquelle

ils croient, ces parents qui ne maîtrisent pas les règles du jeu « se retrouvent très seuls », a noté le chercheur qui a enquêté auprès de familles suivies, à Rennes, par ATD Quart monde : « Plus que la pauvreté, ce qui m'a frappé, c'est l'isolement des familles et l'impossibilité pour elles d'avoir une voix qui puisse porter auprès des institutions. » Quel type de coopération faut-il alors envisager pour être en mesure de s'adresser à tous les parents ?



Pénétrer dans l'école, c'est franchir un seuil symbolique. Il faut s'en sentir légitime. Si on entre, on peut être interpellé en tant que parent d'élève, un rôle que tous les parents ne se sentent pas forcément légitimes d'endosser »

Une coopération sous conditions de ressources

La coopération que propose l'institution dépend, par ailleurs, des ressources – financières, culturelles et symboliques – des familles, à tel point que certains parents s'autocensurent : « Demander un rendez-vous au chef d'établissement ou à un enseignant, c'est s'autoriser à disposer du temps de l'autre, a donné pour exemple Pierre Perier. Or, dans le rapport asymétrique de ces parents vis-à-vis de l'école, il leur faut des arguments forts pour justifier une demande de rendez-vous. » Par ailleurs, prendre un rendez-vous, c'est aussi savoir organiser son temps, se projeter dans l'avenir, ce qui n'est pas évident pour des familles qui sont le plus souvent dans une gestion quotidienne de l'urgence et vivent un temps chaotique.

« Suivre la scolarité », une fausse évidence

Alors que l'institution pense que c'est normal de demander aux parents de suivre la scolarité de leur enfant, les enquêtes montrent que cette exigence peut les mettre en difficulté. « La bonne volonté des parents est souvent contrariée par l'épreuve

des devoirs, a estimé le chercheur. Celle-ci peut entraîner la disqualification symbolique du parent qui ne peut ni aider, ni faire aider (cours particuliers). » De la difficulté des enfants à l'école naît la difficulté des parents vis-à-vis de l'école et in fine leur disqualification par leurs enfants et par l'institution.

La sur-responsabilisation des parents

Les parents qui ne peuvent pas prendre en charge les difficultés scolaires de leurs enfants sont alors stigmatisés comme des parents qui ne sont pas conformes au rôle qu'on attend d'eux. Inversement, la disqualification de certains renforce le confort de ceux qui sont présents, ce qui entraîne une sur-représentation des parents « cadre » dans les instances des collèges et lycées. « Cette politique qui veut s'adresser à tous les parents ne sert-elle pas l'intérêt de ceux qui sont les mieux placés dans la course scolaire ? » a interrogé Pierre Perier. La coopération instituée par l'école générerait finalement une relation asymétrique entre les parents et l'institution, plus développée là où elle est la moins nécessaire, plus lacunaire là où elle serait la plus utile.

L'épreuve familiale de la difficulté scolaire

Les familles dont les enfants sont en échec scolaire traversent des épreuves qui sont d'autant plus lourdes qu'elles sont très peu « armées » pour y faire face. Certaines vont alors développer une méfiance vis-à-vis de l'école : les parents qui misaient beaucoup sur l'école éprouvent parfois le sentiment d'avoir été trahis. D'autres familles vont avoir tendance à « essentialiser » la difficulté : l'échec scolaire est perçu comme héréditaire et identitaire (« comme moi, mon enfant n'est pas fait pour l'école »). Enfin, dernière logique repérée par Pierre Perier :

certaines parents se mettent en retrait, pour se protéger des commentaires sur leur enfant-élève qu'ils assimilent à des jugements sur la personnalité de leur enfant et sur l'éducation qu'ils lui ont donnée. Par réflexe de survie familiale, ces parents vont se soustraire au regard des institutions et faire bloc avec leur enfant, parfois dans un déni de réalité.

Éléments de conclusion : la spirale des difficultés

Perte de légitimité et d'autorité des parents, tels sont les effets de la disqualification de ceux qui n'arrivent pas à aider leurs enfants, comme l'institution voudrait qu'ils le fassent. Quant aux enfants, eux-mêmes, ils font l'objet d'un « processus d'autonomisation précoce et de responsabilisation contrainte », a analysé le sociologue, qui voit dans ce phénomène un facteur supplémentaire d'inégalités.

Asymétrique et basée sur une figure idéale du parent d'élève, la coopération entre ces familles en situation précaire et l'institution ne permet pas de nouer des relations authentiques entre les interlocuteurs. « Si l'institution acceptait de se décentrer d'elle-même, a conclu Pierre Perier, elle prendrait en compte les parents réels. » Et créerait ainsi les bases d'une relation plus constructive.

Les différentes figures de parents

Alliés de l'école, les parents sont sensés aller dans le même sens que les enseignants, approuver le travail comme les sanctions. Mais il y a aussi les parents auxiliaires, à qui on demande, en plus, d'apporter un soutien aux tâches scolaires lors des devoirs. Enfin, Pierre Perier identifie le « parent recours », celui qui est sollicité par l'établissement scolaire en cas de difficulté.

> Témoignage

Thérèse Auzou-Caillemet,

membre de la Fname, Fédération nationale des maîtres E



Les dispositifs accompagnants de l'Éducation nationale, mis en place dans le cadre des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté), s'intéressent à l'enfant qui se cache derrière l'élève; leurs professionnels se perçoivent comme des médiateurs entre le monde de l'enfant et le monde de l'école.

Enseignants et psychologues, les professionnels des RASED font le lien entre le monde de l'école et la vie extérieure, entre le monde des enseignants et celui des parents. Ils viennent soutenir « les enseignants qui sont parfois épuisés de donner et de ne pas forcément être aidés », a indiqué d'emblée Thérèse Auzou-Caillemet. Pour mener à bien leur mission, maîtres E, maîtres G et psychologues scolaires se répartissent les enfants à prendre en charge, en fonction de leur profil: tandis que le maître E va aider « ceux qui sont dans le dernier wagon du train des apprentissages », le maître G va s'occuper de « ceux qui se penchent à la fenêtre ou s'apprêtent à sauter du train en marche »; alors que le psychologue

va « permettre aux enfants restés en gare de monter dans le train, en leur apportant un marche-pied ».

Trois profils complémentaires

L'action de ces trois professionnels est donc complémentaire. Elle est aussi coordonnée, avec celle des enseignants: lors d'une réunion de début d'année, l'enseignant expose les difficultés que rencontre l'enfant et celles qu'il rencontre, lui, en tant qu'enseignant, pour aider cet enfant. « *Le maître E s'intéresse aux relations de l'enfant au travail, le maître G aux relations de l'enfant aux autres, le psychologue à ce qui est en marge*, a résumé Thérèse Auzou-Caillemet. *Il s'agit de faire du lien entre tous, pour reconstituer une image complète de l'enfant, de ce qu'il est vraiment.* »

Cette réunion, puis la mobilisation de dispositifs d'aide - en classe et hors de la classe - placent l'enfant au centre des observations: « *Une importance énorme est accordée à l'entretien avec l'enfant, plus qu'aux tests qu'il effectue*, insiste la maître E. *Cela permet de comprendre sa façon de réfléchir, ses démarches,*

ses points d'appui. » Plusieurs exemples d'exercices exposés par la professionnelle ont fait la démonstration du décalage qui existe parfois entre les compétences des enfants et les attendus de l'institution. Placer l'enfant au centre n'empêche pas, cependant, les personnels des RASED de s'intéresser aussi aux adultes qui sont autour de l'enfant, d'accompagner et de rassurer parents et enseignants.

Une posture bienveillante

Adopter une attitude inconditionnellement bienveillante vis-à-vis des enfants, « *c'est la porte d'entrée qui marche à tous les coups* », a martelé la représentante de la Fname, qui s'est dit convaincue de « *l'éducabilité de tous les enfants* ». À condition d'accompagner l'enfant dans l'apprendre et de redonner une place aux parents. Ce qui exige de connaître l'enfant et de tenir compte de son monde pour l'aider à entrer dans celui de l'école; de faire le lien entre son monde et celui de l'école, tout en le laissant acteur; et de se mettre à son niveau pour l'emmener plus loin. « *Être à son côté, cheminer avec lui* », plutôt qu'être derrière lui.

AU CŒUR DU DÉBAT

Est-il possible et/ou souhaitable de travailler réellement avec les parents des milieux populaires précarisés ?

Revenue à plusieurs reprises dans les échanges qui ont suivi les exposés de Stanislas Morel, Pierre Perier et Thérés Auzou-Caillemet, cette question a permis aux intervenants de préciser certains éléments de leur présentation.

Pierre Perier a ainsi recommandé, « face à la diversité des familles, de penser la diversité des modalités de contact avec elles » : privilégier la parole et le face-à-face à l'échange écrit et créer des occasions de rencontre de type fête de début d'année constitueraient aux yeux de l'universitaire des leviers pour consolider la relation avec les familles.

Stanislas Morel a, quant à lui, mis en garde contre l'utilisation galvaudée des termes de partenariat et de partenaires : « Qu'est-ce que cela veut dire d'accorder un statut de partenaire à des parents qui sont aussi montrés du doigt comme étant responsables des difficultés de leur enfant ? a interrogé le sociologue. Ce mot rabote les rapports de force qui demeurent et qui sont d'autant plus pernicious que ce mot les nie. »

Les prises de parole dans le public ont, quant à elles, ouvert des axes de travail complémentaires :

Tandis que Bernard Marchand, délégué départemental de l'Éducation nationale, a déploré « un manque de formation des enseignants pour qu'ils puissent travailler avec les familles », une représentante de la Confédération syndicale des familles a souligné le rôle des associations locales, « qui sont à l'écoute des parents et qui ont besoin d'être valorisées comme co-éducateurs de leurs enfants ».

Cette idée de réseau local est apparue per-

tinente aux yeux de Pierre Perier, qui voit dans le maillage associatif des territoires une réponse à l'isolement des familles les plus faibles face à l'école.

La qualité de la relation aux familles passent aussi par la place « physique » qui leur est octroyée dans les établissements scolaires, d'où le choix de la Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray de demander aux parents, à l'issue des activités périscolaires, de venir chercher leurs enfants à l'intérieur des locaux, de la maternelle au CM2, comme l'a rappelé Jérôme Lalung, responsable du PEL : « Cette décision est guidée par la volonté d'être accueillant et que les parents voient leurs enfants en activité. C'est une posture utile, même si l'obligation de sanctuarisation des établissements scolaires, liée au plan Vigipirate, la rend difficile à tenir. »

À ses freins matériels liés au plan Vigipirate s'ajoutent des freins plus subjectifs qu'Emmanuelle Caru-Charreton, adjointe au maire de Dieppe, a expliqué avoir découvert en tentant d'impulser des dynamiques de coéducation : « L'enfant n'arrive pas élève à l'école, il arrive avec son histoire, c'est pourquoi nous avons réfléchi à la façon d'inclure les parents, mais il existe des freins subjectifs, a déploré l'élue, c'était plus facile à décréter qu'à mettre en place ».

Confiance ou défiance entre les professionnels de l'éducation ?

Les échanges qui ont clos la première session des Assises ont posé la question des relations entre professionnels et, par conséquent, du contour des partenariats envisageables :

Stanislas Morel a ainsi estimé qu'au-delà des incitations, « le rapprochement entre les personnels n'est pas facile, car des oppositions historiques existent entre

des groupes professionnels qui se sont construits les uns par rapport aux autres », les enseignants d'un côté, les animateurs de l'autre, notamment.

Il existerait même, au sein de la communauté des enseignants, des inégalités et des incompréhensions, d'après un membre du public qui s'est ému de la hiérarchie entre enseignants du premier et du second degré... La terminologie qui classe l'école du primaire au secondaire, puis au supérieur, en dit long, d'ailleurs, sur les représentations liées à ces niveaux d'enseignement, a noté Stanislas Morel.

Ce sont, enfin, les relations qui unissent enseignants, chercheurs en neurosciences et professionnels du soin qui ont interpellé l'auditoire : à une personne qui faisait remarquer que « la médicalisation produit une déconsidération du métier d'enseignant », Stanislas Morel a fait remarquer que, si « les neurosciences se sont introduites dans l'Éducation nationale via les troubles de l'apprentissage, elles se sont ensuite élargies à la pédagogie en général ». Avec toutes les interrogations, voire les inquiétudes, que cette évolution suscite.



SESSION 2

LE REGARD DES ENFANTS SUR LEURS ESPACES, SUR LEUR RELATION AUX AUTRES

> **L'école : un lieu de vie à habiter
du point de vue des enfants**

Sophie Levrard,

doctorante en sciences de l'éducation, université de Caen, laboratoire Cirnef



Capter le regard des enfants sur leur environnement pour montrer en quoi l'école constitue à leurs yeux un lieu de vie, au-delà des seuls apprentissages scolaires, tel est l'objet de la thèse sur laquelle travaille Sophie Levrard. Un projet qui l'a conduite auprès des élèves d'une école située dans le Calvados, en Normandie, dans un milieu rural plutôt défavorisé.

Interroger les enfants, dont on sollicite trop rarement le point de vue, est indispensable pour qui veut réformer les temps et les espaces de la scolarité. Doctorante

en sciences de l'éducation, Sophie Levrard a constitué un échantillon de 80 enfants, âgés de 6 à 11 ans. Elle leur a transmis pour seule consigne de prendre une ou deux photos d'un lieu de leur école et d'expliquer ensuite les raisons de leur choix. Selon une approche dite « mosaïque », le matériau de cette recherche croisera donc les photos prises par les enfants, la parole recueillie et les observations formulées par la chercheuse.

**Un regard composé de rituels
et d'anecdotes**

Les photos prises valorisent, avant tout, les



lieux que les élèves affectionnent au sein de leur établissement. Elles permettent aux enfants de concentrer leur attention sur des images, sur lesquelles on leur demande

ensuite de mettre des mots, pour sortir du symbolique de la photo. « Cette démarche nous aide, nous adultes, à savoir ce qu'ils pensent vraiment, précise la doctorante. Ils font parler les photos, ils mettent du sens dans les rapports qu'ils entretiennent avec les espaces, avec leurs pairs et avec les adultes qui les entourent. »

Contrairement aux apparences, leurs photos évoquent avant tout des histoires, des rituels et des anecdotes, liés aux lieux photographiés. « Les enfants prennent des photos de leur école pour nous parler des relations sociales qu'ils ont eues dans cette école, avec leurs copains et avec les adultes de l'école », explique Sophie Levrard. Pour preuve cette photo d'un coin de cour d'école, plutôt rébarbatif aux yeux d'un adulte, mais qui, aux dires du photographe représente le studio d'enregistrement imaginé à l'occasion d'une récréation.



Les photos prises par les enfants font référence aux relations sociales qu'ils ont développées dans leur école, elles mettent en scène leurs pairs qui font vivre le lieu, qui sont plus importants que les lieux eux-mêmes. Les enfants voient leur environnement avant tout comme un espace social, un territoire à explorer avec les autres, à l'abri du regard des adultes. »

La mise en valeur des espaces interdits

Plus ils sont grands, plus les enfants ont photographié des espaces non officiels, voire interdits, grâce auxquels ils peuvent affirmer leur liberté. « Ces lieux remplissent une fonction sociale, car les enfants y jouent sans surveillance, analyse Sophie Levrard. Ce sont des espaces de transgression, qui stimulent leur imaginaire et génèrent des sensations nouvelles; ce sont aussi des lieux qui favorisent la socialisation, car c'est à plusieurs que les enfants s'y aventurent. »

L'association des photos et des com-

mentaires prouve que les enfants se construisent ensemble un jardin secret, qui constitue le territoire auquel ils s'identifient et qui les soude face aux adultes, « les transgressions étant propices à se réunir en bande et à faire face aux adultes en cas de réprimande », ajoute la jeune femme.

Il apparaît, enfin, que les espaces extérieurs sont surreprésentés dans les photos prises par les enfants, qui – le plus souvent – ne s'intéressent aux espaces intérieurs que pour la dimension négative qu'ils évoquent (toilettes sales ou cantine bruyante, par exemple).

En guise de conclusion

Les enfants ont répondu à la requête qui leur avait été faite par la chercheuse : ils ont pris des photos, mettant en place leur capacité d'agir, ont fait la preuve de

leur expertise sur leur lieu de vie et de leur capacité à formuler un avis, faisant la démonstration qu'ils sont légitimes pour cela. Ce partenariat avec les enfants s'inscrit dans un élan démocratique qui les pousse à s'investir dans les activités qui les concernent et qui nous pousse, nous adultes, à mieux prendre

en compte les idées et le regard des enfants. « En tant que chercheur, utiliser le regard des enfants, a conclu Sophie Levrard, c'est se distancier de son regard d'adulte, ne plus penser qu'il constitue la vérité absolue; mais considérer le regard des enfants comme leur vérité. C'est opter pour un regard d'anthropologue pour observer une culture différente : la culture enfantine. »

Le Village gaulois

Sur un lopin de terre de 20m², un groupe d'enfants, de tous les niveaux scolaires et des deux sexes, s'est un jour réuni, de façon spontanée, pour construire des maisons avec des bouts de bois. Ce jeu – moment d'observation d'une grande richesse pour la sociologue – s'est révélé être un lieu d'apprentissages informels, avec une hiérarchie, des processus de régulation des relations sociales et la mise en place d'une forme de justice.



> Les représentations enfantines de la politique

Alice Simon,

doctorante en science politique, université de Montpellier - Cepel

Alice Simon s'est intéressée aux connaissances des enfants sur la politique, avec pour hypothèse que l'enfance est un statut social, qui a des conséquences sur les représentations politiques des enfants.

Quels que soient l'environnement familial et social, quelles que soient les époques, le rôle social des enfants est le plus souvent subalterne. Il y a même, selon Alice Simon, une relation de domination des adultes sur les enfants, qui s'exerce sur les plans économique, éducatif et symbolique, les enfants devant obéir aux adultes, respecter leur autorité et les considérer comme supérieurs.

« Cette subordination, qui est peu discutée – ce qui lui confère la force de l'évidence – a une incidence sur l'exclusion des enfants du champ politique », a noté la doctorante, en ouverture de son intervention. La politique est une affaire d'adultes, les enfants ne sont pas sensés avoir des opinions politiques, car ils ne sont pas sensés savoir ; leur expression en politique dérange car « on estime que s'ils ont des opinions, ce sont celles de leurs parents », a expliqué la doctorante. Et on a peur qu'ils les révèlent ».

Cette exclusion des enfants du domaine politique serait, enfin, la conséquent d'un réflexe protecteur de la part des adultes : il faudrait protéger les enfants de la violence et des conflits des adultes.

Une incompétence intériorisée...

En interrogeant les enfants eux-mêmes, l'universitaire a constaté qu'ils intériorisaient ce rôle social prédéfini, cette infériorité vis-à-vis des adultes : « Ils adhèrent à

la domination dont ils font l'objet, analyse Alice Simon. Ils se sentent illégitimes politiquement et jugent naturel d'être exclus du monde politique. » En témoigne leur réponse immédiate et négative à la question « Penses-tu que les enfants devraient avoir le droit de vote ? ». Et pourtant, à la question de savoir s'ils aimeraient voter, la majorité répond « oui », ce qui prouve leur intérêt pour la chose politique et, en même temps, leur sentiment d'illégitimité politique : « Ils se trouvent trop irresponsables pour voter et se jugent inaptes, en tant que groupe d'enfants », résume la chercheuse. En revanche, au niveau individuel, leur avis est moins tranché et le sentiment de compétence politique varie selon l'âge, le milieu social et le niveau de politisation des parents.

... pourtant injustifiée

Non seulement les enfants sont exclus du monde politique, mais ils s'en auto-excluent, alors qu'ils ne sont pas toujours aussi incompetents qu'ils le disent. 90 % des 538 enfants interrogés ont ainsi reconnu François Hollande sur une photo, 77 % Marine Le Pen, 33 % Manuel Valls et 5 % Christiane Taubira. Si la majorité des enfants est au moins un peu politisée, ceux qui ont un très bon niveau de connaissance politique sont, en revanche, peu nombreux.

Qu'est-ce qui favorise l'acquisition de savoirs sur la politique ? C'est à cette question qu'Alice Simon tente de répondre dans sa thèse : l'âge a un impact net (la période 8/11 ans est une période de formation avec une différence nette entre

CE2 et CM2), le niveau scolaire joue également un rôle important (plus les enfants sont bons à l'école, plus ils ont des chances d'avoir des connaissances politiques) ; tandis que l'appartenance sociale est déterminante (les milieux intellectuels favorisent la compétence scolaire et politique de leurs enfants). Quant au genre, la différence de connaissances politiques entre filles et garçons, faible au départ, s'accroît avec l'âge, entre le CE2 et le CM2, comme si « les inégalités de politisation des adultes s'enracinaient dans l'enfance ».



Plus que le clivage gauche/droite, l'opposition raciste/pas racistes aide les enfants à se représenter des opinions politiques. Le clivage gauche/droite n'est accessible qu'aux enfants qui valorisent la gauche, car seules les familles de gauche apprennent à leurs enfants ce clivage.»

Les connaissances politiques sont rarement neutres

Elles s'accompagnent en général de jugements de valeurs : « Comprendre et juger la politique sont entremêlés », a repéré Alice Simon. Dès qu'ils ont des informations, ils ont des opinions qui vont avec. » Par exemple, les enfants qui se sentent en capacité d'expliquer la différence entre la gauche et la droite produisent immédiatement des jugements de valeurs ; de même, les enfants qui connaissent une personnalité politique, la classe, en général, en même temps, dans la catégorie des « gentils » ou des « méchants ». « L'opinion accompagne ou précède l'information », résume la doctorante. Car pour

donner du sens aux informations qu'ils reçoivent, il faut que les enfants puissent les inscrire dans un système de jugement. Une information connotée dans le jugement de valeurs se retiendra mieux. » Les enfants auraient, par conséquent, des opinions fortement ancrées, intériorisées comme des vérités sur le monde social, mais pas rationalisées. Ils savent s'il faut ou non aimer François Hollande, c'est quelque chose qui est intériorisé.

Quelles opinions ?

Résultat : aussi peu construites et rationalisées soient-elles, les enfants peuvent avoir des opinions politiques. Sont-elles celles de leurs parents ? Majoritairement, c'est évident. Cependant, « le fait qu'ils soient sous influence suffit-il à juger qu'ils n'ont

pas leur opinion ? » interroge l'oratrice, faisant remarquer que tout le monde est influencé par son environnement. Si les enfants sont plus susceptibles que les adultes de se réapproprier les opinions de leurs parents, ils font bel et bien une synthèse et intériorise une partie des informations qu'ils reçoivent. Même si elle leur vient d'un parent, « c'est donc bien leur opinion personnelle qu'ils expriment, conclut Alice Simon. Considérer que ce ne serait pas leur opinion personnelle revient à les reléguer dans leur position d'infériorité ».

Finalement, étudier les opinions des enfants renseigne aussi sur la construction des opinions des adultes et ce processus de réappropriation, à l'œuvre quel que soit l'âge.

Les données de l'enquête

Alice Simon a mené son enquête entre 2014 et 2016 dans plusieurs écoles primaires, aux profils hétérogènes (écoles publiques et privées, en centre-ville de Montpellier et en banlieue). Elle a fait remplir un questionnaire de connaissances politiques à 538 enfants de CE2, CM1 et CM2. En complément, 60 enfants ont participé à des entretiens en binômes, avec la chercheuse, réalisés sur un mode ludique.



> Témoignage

Saint-Étienne-du-Rouvray : la Fabrique de l'info, le regard des adolescents sur l'actualité, éducation aux médias et développement de l'esprit critique.



Sandrine Gossent, directrice du service information et communication, et Stéphane Nappez, journaliste de la ville, ont exposé les outils que la municipalité développe pour informer les plus jeunes et éveiller leur esprit critique. Des objectifs qui répondent à ceux du Projet éducatif local.

Le Stéphanois Junior, une édition faite avec et pour les adolescents

Lancé en 2015, à l'occasion de la refonte du journal municipal, *Le Stéphanois junior* s'adresse aux enfants de 10 à 14 ans. Il est né de la volonté du service information et communication de la Ville de s'adresser à un public jeune, d'aller à sa rencontre, pour voir et comprendre sa perception du monde. « *Nous avions l'intuition que cette tranche d'âge constitue un moment clé et qu'il était donc intéressant de proposer aux adolescents un support spécifique, a*

indiqué Sandrine Gossent. *Nous étions convaincus qu'ils avaient des opinions et que nous avions intérêt à travailler avec eux.* »

D'autant que la plupart des adolescents ont un accès limité à la presse écrite, alors même qu'une étude

du syndicat des éditeurs de la presse magazine montre que la lecture de journaux dédiés aux 7-19 ans peut les aider à prendre confiance en eux, à mieux se connaître et à comprendre le monde dans lequel ils vivent. C'est ainsi qu'est né *Le Stéphanois junior*, dont la forme et le fond font l'objet de toutes les attentions : « *C'est important qu'il soit ludique dans sa forme, a estimé Sandrine Gossent, qu'il valorise les initiatives des collégiens de la ville et qu'il privilégie un traitement journalistique diversifié.* » Deux entrées ont été imaginées, l'une



Nous étions conscients que nous risquions de rater notre cible si nous faisons le choix de faire ce journal de notre position d'adulte ; nous avons donc voulu impliquer les jeunes dans la réalisation de leur journal »

Sandrine Gossent, directrice du service Information et communication

dite « recto » aborde l'actualité par des textes et des photos, l'autre « verso », par des illustrations et un reportage BD. Côté recto et côté verso, « *nous sommes très exigeants sur la qualité des articles et des infos* », a insisté la directrice du service.

Retour d'expérience

En deux ans d'existence, ce support a connu des évolutions pour mieux répondre à sa mission : son nom est passé de « recto-verso » (peu compréhensible) à *Stéphanois junior* (mieux identifié). Quant à son mode

de diffusion, la diffusion toutes boîtes aux lettres, privilégiée au départ, ne permettant pas d'atteindre les adolescents, une distribution en main propre, dans les collèges et dans les Animalins (les accueils périscolaires des écoles), a été préférée. Enfin, la périodicité est passée de deux à trois numéros par an, collant ainsi au rythme des trimestres scolaires. « *Si les élus ont tout de suite été favorables, a précisé Sandrine Gossent, nous avons malgré tout dû nous inscrire dans un budget qui n'a pas évolué, c'est pourquoi nous avons fait le choix de diminuer le nombre de numéros*

du journal municipal – "pour adultes" – pour travailler sur ce support pour les adolescents. »

Pour être sur d'atteindre sa cible, le service information et communication a veillé à associer les adolescents à la conception de leur journal, en organisant des comités de rédaction participatifs dans les collèges. Trois fois par an, l'équipe se rend avec le maire dans un des collèges de la ville et élabore avec un groupe d'élèves le sommaire du numéro à venir. « *Les collégiens nous ont souvent malmenés, a raconté, en souriant, Stéphane Nappéz, journa-*

liste. Il y a un an au collège Louise-Michel, par exemple, on avait préparé quelque chose, ils ont tout remis en question ! »

Certains sujets comme celui des mineurs isolés ont été retoqués, les jeunes l'ayant jugé trop important, ils ont demandé à ce qu'il soit traité dans *Le Stéphanois* destiné à leurs parents. Quant à l'élection présidentielle, ils n'ont pas voulu non plus retenir ce sujet, préférant – à la surprise des journalistes – un article sur l'utilité des impôts. « *Cet exercice, a conclu Stéphane Nappéz, nous oblige à sortir de notre zone de confort ! »*



La Fabrique de l'info

Cet événement, organisé tous les deux ans par la Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray, propose des ateliers sur le métier de journaliste à quelque 120 collégiens. Décryptage d'un journal télévisé, élaboration du sommaire d'un journal ou réalisation d'un flash info à la radio, la douzaine d'ateliers proposés en 2015 et 2017 a rencontré l'adhésion des jeunes, de leurs professeurs et des professionnels mobilisés, « qui ont été épatés par la curiosité des enfants et leur façon de voir le monde et de s'y intéresser », a insisté Sandrine Gossent.

Non seulement l'initiative a permis de toucher près de 300 jeunes en deux ans (soit 25 % de la tranche d'âge), mais en plus elle a contribué à tisser des relations de confiance entre les professeurs des collèges et les médias qui ont participé à la rencontre.

AU CŒUR DU DÉBAT

Les échanges qui ont suivi les interventions de la session 2 des Assises de l'éducation, consacrées au « **Regard des enfants sur leurs espaces, sur leur relation aux autres** », ont interrogé le lien entre partis-pris pédagogiques et intérêt pour la politique, les rôles respectifs de l'école, des collectivités locales et des familles dans la socialisation politique des enfants ou encore la difficulté, pour les professionnels de l'éducation, à aborder les sujets politiques.

> À la question posée par Laurent Lescouarch, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, de savoir « **quels sont les impacts des pédagogies sur la conception politique des enfants** », Alice Simon a répondu que la seule école de type Freinet dans laquelle elle a enquêté n'a révélé aucune spécificité dans la relation des enfants à la politique.

> Est-ce à l'école de la République ou aux collectivités de former des

citoyens? Comment faire pour que la prise en charge de cette socialisation soit équitable d'une commune à l'autre? « *Il n'y a pas d'institution privilégiée pour former les citoyens, a estimé Alice Simon. Devenir citoyen échappe à la formation. Tous les adultes peuvent accompagner les enfants.* » Estimant que les compétences sociales et civiques s'acquièrent avec l'âge, Sophie Levrard a précisé que tout commence « *dans le cadre de la socialisation familiale, dès le plus jeune âge, avant de se développer à l'école, avec* ►

► *des règles... »*

En renvoyant à un colloque international sur le thème « Transitions et socialisation au cours de la petite enfance »*, et en réponse à une question sur les enjeux de la socialisation dès la maternelle, Sophie Levrard a souligné l'importance de « *commencer, dès le plus jeune âge, à investir les enfants d'un élan démocratique, pour leur donner l'habitude de donner leur avis.* »

> **La responsabilité qui incombe aux différents adultes qui interviennent dans l'éducation des enfants, de façon directe ou indirecte, n'a en tout cas échappé à aucun des orateurs des Assises:** « *Nous nous posons tout le temps la question de la façon dont on s'adresse à ces futurs citoyens et de notre légitimité à aller dans les établissements scolaires* » a, par exemple, témoigné Stéphane Nappez.

Quant à savoir comment aborder la politique, sujet tabou pour de nombreuses familles, Alice Simon a répondu à l'éducatrice intéressée par cette problématique que « *bien que le contexte actuel soit tendu, il faut désamorcer la crainte que vous avez d'usurper votre devoir de neutralité, car il est possible d'aborder ces sujets politiques sans donner son avis* ». Un sujet propice à réflexion pour les acteurs de terrain.

* Un colloque organisé en novembre 2015, par les laboratoires Experice (université Paris 13) et le CNAM.

SESSION 3

LE REGARD SUR LES RESSOURCES QUI SOUTIENNENT L'ÉDUCATION DES ENFANTS

> **Apprendre : des besoins d'accompagnement et d'étayages**

Laurent Lescouarch,

maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Rouen

Partant du constat qu'on apprend dans plusieurs lieux, Laurent Lescouarch, dont les travaux s'inscrivent toujours dans une perspective de recherche-action, examine les « propriétés » de chacun des espaces dans lesquels nous apprenons et repère les dispositifs d'étayage des apprentissages qui pourraient y être déployés.

Informelle, formelle ou semi-formelle (voir encadré), l'éducation prend différentes formes selon qu'elle s'exerce dans les cercles familiaux, scolaires ou périscolaires. « *Différentes formes, cela ne signifie pas qu'il y a une hiérarchie*, a insisté Laurent Lescouarch. *Elles y ont toutes leur noblesse; l'enjeu étant que tous les professionnels puissent travailler ensemble, sans hiérarchie.* » L'apprentissage se fait donc dans différents environnements,

avec différentes personnes, de sorte qu'en fonction des milieux et des acteurs, les dispositifs d'étayage à mettre en place pour aider l'enfant à construire ses savoirs ne seront pas les mêmes.

Les atouts de la notion d'étayage

Après avoir parlé d'aide et de soutien, des termes tellement instrumentalisés par les institutions qu'ils ne font plus sens aujourd'hui, Laurent Lescouarch utilise la métaphore de l'étayage pour penser les pédagogies. Empruntée au psychologue américain Jérôme Bruner, cette notion a pour avantage d'évoquer un soutien momentané, l'étaï en maçonnerie ayant vocation à disparaître. Cette approche incite non seulement à se demander ce qui, dans une classe ou pour

un enfant, va faire étayage, mais aussi comment il sera ensuite possible de « *désétayer* », de retirer les béquilles utilisées.

Espaces, ressources et interactions : quels étayages ?

Proposer un cadre, « *qui contrôle et qui protège* », peut faire partie des dispositifs d'étayage. Si l'éducation familiale requiert aussi un cadre, celui est non formalisé, contrairement au cadre très explicite de l'école. Les pédagogies coopératives,



Le but de tout étayage, c'est l'autonomisation. C'est un échafaudage qui aide à construire quelque chose et qui doit ensuite disparaître. »

quant à elles, « *aménagent des espaces ritualisés et cadrés, sans lesquels on ne peut pas vivre ensemble et qui sont indis-*



pensables à l'apprentissage », a estimé l'universitaire.

Comment, par ailleurs, utiliser le milieu et la relation à l'autre pour inciter l'apprenant à s'emparer de ce qui l'entoure pour apprendre ? « *Penser l'étaillage par l'interaction*, a souligné Laurent Lescouarch, *c'est développer des pratiques avec plus d'interactions et avec des interactions entre pairs, qui passent, à l'école, par les autres élèves.* » Dans les espaces périscolaires, cela suppose que l'animateur ne se contente pas de lancer des activités, mais qu'il y participe.

Quelques leviers pour faire étaillage en milieu scolaire

À partir de cette distinction entre cadre, ressources et interactions, Laurent Lescouarch a fait des recommandations, tout d'abord pour que les espaces et les temps scolaires fassent sens auprès des enfants, répondent mieux à leurs besoins et permettent des apprentissages autonomes.

« *Dans les années 1970-1980, a rappelé l'intervenant, l'aménagement du milieu dans les actions éducatives était fondamental... cette réflexion-là a disparu, il faut y revenir.* »

Les ressources matérielles et humaines doivent aussi favoriser l'autonomie des

apprentissages, le rôle des adultes dans une classe étant de guider et d'encourager l'apprentissage entre pairs.

Laurent Lescouarch conseille d'appliquer la même grille d'analyse aux loisirs éducatifs et à l'animation socioculturelle, de manière à valoriser les pratiques éducatives du monde de l'animation : « *Il ne s'agit pas que de pratiques occupationnelles, certains jeux sont aussi support à des apprentissages.* »

Apprendre en jouant, mais ne pas jouer pour apprendre, telle serait la principale différence entre l'éducation formelle et l'éducation semi-formelle.

L'étaillage en centre de loisirs

Pour étayer les apprentissages, il faut pouvoir assumer ces différentes logiques

pédagogiques, et notamment les formes spécifiques de l'éducation populaire. Dans les centres de loisirs, l'étaillage passe par la ritualisation de règles, de moments et de lieux de vie (le cadre), par des espaces dédiés à l'activité autonome et le retour de la philosophie des terrains d'aventure (ressources) et, enfin, par la valorisation du vivre ensemble (interactions).

Plus difficile à mettre en œuvre, l'étaillage dans les espaces informels ouvre de nouvelles perspectives de recherche. Sans envisager d'éducation à la parentalité, Laurent Lescouarch considère qu'il serait intéressant d'explorer la question de l'étaillage dans le milieu familial.

Informel, formel, semi-formel

Première, l'éducation familiale, dite éducation informelle, a des impacts déterminants sur la trajectoire des enfants, comme l'ont confirmé les neurosciences qui montrent qu'à 2 ou 3 ans beaucoup de choses se sont déjà jouées. Formelle, l'éducation scolaire, à laquelle on pense instinctivement quand on parle d'apprentissage, donne accès à des savoirs secondarisés, différents de ceux de « la vraie vie ». Les modalités pédagogiques qu'elle mobilise sont particulières. L'éducation semi-formelle (ou non formelle) fait référence aux centres de loisirs, aux espaces périscolaires, où l'apprentissage est moins didactique.

> L'éducation familiale, une ressource pour l'action

Jean-Pierre Pourtois,

professeur, chargé de mission à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Mons (Belgique) et président de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF)



Partant du postulat selon lequel l'école ne nous apprend pas tout et que c'est dans les moments où « on n'apprend rien qu'on apprend le plus », Jean-Pierre Pourtois braque les projecteurs sur l'éducation familiale, lieu de l'intelligence émotionnelle, à la fois premier et dernier espace d'apprentissage.

L'équipe de recherche du professeur Pourtois a interrogé 750 enfants, en fin d'école primaire et en début de secondaire, sur leur vécu familial; elle a ensuite croisé ces données et le niveau scolaire des enfants. Les résultats présentés par Jean-Pierre Pourtois établissent un lien direct entre la satisfaction des besoins affectifs, cognitifs et sociaux, d'une part, et la réussite scolaire, d'autre part. Le lien inverse de cause à effets se vérifiant également. Ainsi, face à un questionnaire qui leur demandait de cocher des items qui font sens pour

eux, aucun élève en situation de réussite scolaire n'a retenu la phrase « *chez moi, personne ne s'occupe de moi* » (alors que 20 % de ceux qui sont en échec l'ont sélectionnée), ni celle ainsi formulée: « *tout le monde se fiche de ce que je vais devenir* » (contre 29 % parmi les enfants en échec scolaire).

L'intérêt porté aux enfants dans la cellule familiale est essentiel, de même que la confiance qui leur est témoignée: si 6 % des enfants en situation de réussite scolaire estiment que leurs parents « *ne les laissent jamais rien essayer* » (contre 29 % pour les autres), aucun n'a sélectionné l'item « *depuis que je suis tout petit, on trouve que je ne vaudrais pas grand-chose* » (contre 34 % dans l'autre groupe). Des constats tels que « *dans ma*

famille je me sens comme en prison » (jamais coché par les enfants qui réussissent, coché par 23 % de ceux qui sont en situation d'échec) témoignent, enfin, du sentiment de bien-être ressenti ou non par les enfants.



Éduquer, c'est l'affaire de tous. Il convient de susciter la coéducation, en créant des écoles maternelles à haute qualité éducative, en rédigeant une charte de l'éducation en douze points, essentiellement humaniste, et en créant des villes éducatives. Ainsi tous les enfants apprendront, gagneront en confiance en soi et acquerront un sentiment d'utilité »

Spirale positive et négative

Les chiffres avancés par les scientifiques (voir encadré) montrent à quel point le poids de l'environnement familial est grand, tant en termes de réussite scolaire que de bienveillance, de stimulation

cognitive et sociale.

Tandis qu'un environnement encourageant et confiant génère une image positive de soi-même (je sais que je suis quelqu'un de bien), une confiance en l'avenir, du plaisir à faire les choses correctement et la conviction d'être aimé; inversement, le sentiment d'enfermement familial et de non-reconnaissance provoquent des attitudes et des sentiments négatifs, qui vont jusqu'à « *souhaiter ne pas être né* ». Le fait que 30 % des enfants qui échouent estiment qu'ils auraient « mieux fait de ne pas naître » (contre 0 % de ceux qui réussissent) a conduit Jean-Pierre Pourtois à conclure que « *l'attachement sécure est une des conditions du développement humains* ».

Ces spirales révèlent des crises de sens (j'aurais mieux fait de ne pas naître), des crises du lien (attachement), des crises du pouvoir (quoi que je fasse, il n'y a pas de solution) et des crises de valeurs.

Une nouvelle boussole

Comment tous les acteurs concernés – enseignants, parents, enfants, professionnels, politiques, scientifiques... – peuvent-

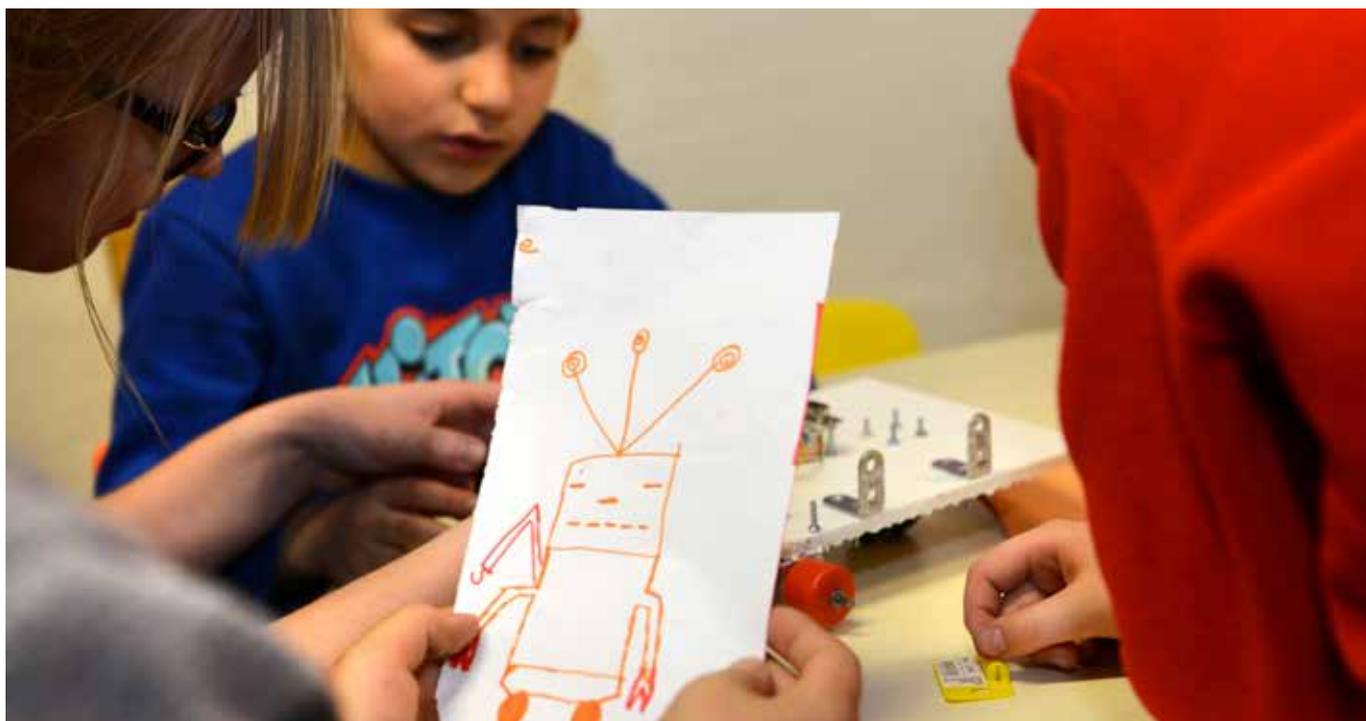
ils aider les enfants à surmonter ces crises ? « *Puisque tout le monde a échoué, individuellement, il n'y a plus qu'une solution, a estimé le professeur émérite, agir tous ensemble.* »

Pour cela, il propose une boussole du développement, capable de prendre en compte les besoins affectifs (d'affiliation), les besoins cognitifs (qui visent l'accomplissement), les besoins sociaux (qui visent l'autonomie sociale) et les besoins de valeurs (qui construisent une idéologie). Cette boussole oriente vers neuf types de pédagogies, telles que la pédagogie des expériences positives (qui favorise l'attachement), la pédagogie active (propice à l'expérimentation) ou encore la pédagogie interactive de la communication.

L'universitaire ne s'en tient pas là, il décline aussi des actions concrètes dont l'ambition serait de construire une société à haute qualité éducative. Familles et écoles y trouveraient leur place, les premières pour développer la personnalité et encourager l'émancipation des enfants, les secondes pour favoriser les apprentissages. Comment, ensuite, générer des synergies entre les projets de vie citoyens, nés de la socialisation familiale, et les projets scolaires et professionnels ? « *Il faut susciter la co-éducation et une prise de conscience collective des enjeux liés à une société de haute qualité éducative* », a insisté Jean-Pierre Pourtois, prônant le concept de « *cité de l'éducation* ».

Les chiffres de la désespérance

Selon la stimulation et l'environnement familial, le quotient intellectuel peut augmenter de 30 points et le vocabulaire maîtrisé par un enfant de 6 ans varie de 800 à 10 000 mots. Par ailleurs, dès l'âge de 4 ans, un enfant reproduit la syntaxe de ses parents. Quant à la pauvreté, elle freine la génération de matière grise ; la santé mentale de la mère agissant de son côté sur le développement de l'enfant, quel que soit le milieu social.



> Témoignage

Animer et former un réseau de parents d'élèves en REP+

En zones d'éducation prioritaire, des réseaux de partenaires se mettent en place, ils incluent la participation des parents. Stéphane Gauthier, principal adjoint du collège Robespierre, Hassan Barka, professeur référent, et Gilles Burel, coordonnateur du réseau REP+, en ont témoigné.

« Quitter le face à face et promouvoir le coude à coude », c'est avec cette image que Stéphane Gauthier a résumé la nature de la relation que la direction du collège Robespierre veut impulser avec les parents de ses élèves. Parce que « l'école bienveillante, c'est celle qui coopère », le principal adjoint a mis en avant les effets de levier générés par la sérénité du climat scolaire et la qualité des relations entre tous les acteurs qui participent à l'éducation, parents, enseignants, mairie, associations de quartier... Ces figures, susceptibles d'accompagner les élèves, se retrouvent régulièrement au sein du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, présenté comme un instrument de pilotage très utile : « Le CESC est animé par un groupe de pilotage qui comprend des associations de prévention et des acteurs de la ville, il conçoit des actions qui concernent les élèves, de la maternelle à la fin du collège », a expliqué Stéphane Gauthier.

En poste au collège Robespierre depuis plus de 20 ans, Hassan Barka, qui en est le professeur référent, s'intéresse depuis longtemps aux freins qui empêchent les parents de tisser des liens avec les écoles : « Ils gardent un mauvais souvenir de l'école, ils ne comprennent pas le système et ils ont peur que leur participation soit interprétée par l'institution comme un manque de confiance », a-t-il résumé.

Le collège Robespierre met en place, par

conséquent, plusieurs dispositifs pour jeter des ponts entre les parents et l'école. Le conseil de classe individualisé, au cours duquel chaque élève est accueilli avec sa famille, en fait partie : 95 % des parents y participent.

La création du « réseau Robespierre », qui lie le collège, une école élémentaire et deux maternelles, vise aussi à « renforcer le lien entre les membres de la communauté éducative et les parents, et à maintenir un climat apaisé dans l'établissement, en s'appuyant sur plusieurs partenaires », a indiqué Hassan Barka.



L'école des parents, instaurée en 2008, constitue quant à elle un espace de parole pour que les parents échangent sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Les séances réunissent des parents, des représentants de parents d'élèves élus, le DDEN, la Ville, l'ASPIC, l'infirmière, la COP, la CSF et des intervenants extérieurs, choisis en fonction des thématiques.

Enfin, la mise en place depuis 2014 d'un dispositif appelé « 2 heures dans la peau d'un collégien », grâce auquel les parents

peuvent aller en cours avec leur enfant, a été très bien accueillie.

Coordonnateur du réseau, de la maternelle à la 3^e, Gilles Burel a constaté qu'il y avait encore de fortes incompréhensions chez les parents et qu'il y avait matière à mieux travailler à leur association, en s'appuyant notamment sur les représentants élus, même si ces derniers sont de plus en plus difficiles à mobiliser. L'intervention du DDEN, qui les a formés à leur rôle de représentant, l'organisation de réflexions sur des actions concrètes, la mise en place d'une formation aux compétences psychoso-

ciales et la rédaction d'une charte ont par exemple permis de promouvoir le dialogue entre parents et de mieux leur expliquer les principes de fonctionnement d'un réseau REP+ « Nous voulons cette année travailler avec eux sur une affiche simple sur les procédures d'inscription dans les écoles, a prévenu Gilles Burel. Ou encore les sensibiliser aux incidences scolaires des départs en vacances précoces en juin et des retours tardifs en septembre. » Réfléchir avec les parents sur tous ces sujets, c'est les considérer comme de vrais partenaires.

AU CŒUR DU DÉBAT

Quelle est la place de la récré dans votre schéma qui distingue les types d'éducation ?

En réponse à cette question de Bernard Marchand, délégué départemental de l'Éducation nationale, Laurent Lescouarch a lancé sur le ton de la provocation qu'il fallait « supprimer les récrés ! » Plus sérieusement, l'universitaire a estimé que le temps libre, dans lequel il range la récré, ne devait pas être pensé comme « un temps de défoulement cathartique », mais comme « un temps d'apprentissage informel » : « C'est en tout cas un temps à réfléchir, en terme notamment de ressources à mettre à la disposition des enfants, tout en leur laissant le choix de ne rien faire. »

Comment inviter les parents à participer à une relation d'égal à égal ?

Dans la continuité des interventions de cette 3^e session des Assises de l'éducation, cette question a conduit les orateurs à exposer de nouveaux concepts.

Jean-Pierre Pourtois a ainsi fait référence à la pensée du philosophe allemand Jürgen Habermas, qui distingue l' « agir instrumental » et l' « agir communicationnel » : tandis que dans le premier cas, les acteurs d'un partenariat sont sensés exécuter ce qu'a décidé celui qui est à l'initiative de la relation, l'agir communicationnel construit un partenariat d'écoute. « Il est important de développer avec les parents un agir communicationnel, qui prenne en compte les savoirs d'expérience qu'ils ont tous, a insisté le professeur belge. C'est le moyen de faire émerger ces savoirs vécus et de confronter les savoirs. »

Une posture qui, si elle était mise en œuvre, donnerait aux familles le sentiment d'être écoutées, ce qui n'est pas le cas, selon Françoise Grün, responsable de

la Confédération syndicale des familles, à Saint-Étienne-du-Rouvray : « Nous travaillons avec les familles, nous les pensons capables et elles apprécient les sujets concrets qui sont abordés lors de l'École des parents, proposée par le collège Robespierre. Malheureusement, elles n'ont pas l'impression que leur parole soit reconnue. »



Comment prendre en compte les initiatives qui viennent des jeunes eux-mêmes ?

« Nous avons parlé de l'éducation familiale et de la mobilisation des collèves, mais comment accompagner les dynamiques éducatives qui émergent de la jeunesse ? » a interrogé Marie-Louise Martinez, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Faisant remarquer que certaines sites et blogs, sur Harry Potter par exemple, sont très structurés, et permettent à des jeunes de produire des travaux émancipateurs. »

Où classer ces initiatives ? Faut-il les accompagner ? Oui, à condition que les professeurs sachent se mettre en retrait. Stéphane Gauthier a donné deux exemples

de ce type d'expérience au collège Robespierre : la mise en ligne d'une plateforme qui réunit des élèves français, espagnols et danois, lesquels sont acteurs de leur projet ; ou encore le projet de comédie musicale : « Nous sommes bluffés par ce que font les élèves, qui se produisent au Rive gauche, dans un spectacle de 2h30, a témoigné le principal adjoint du col-

lège Robespierre. Ce projet est porté par quelques enseignants, mais ce sont les élèves qui sont à la manœuvre. » « Il faut que la société reprenne confiance en ses jeunes, qu'elle soit à leur écoute, a conclu Jean-Pierre Pourtois. L'enfant est toujours celui qui n'a pas la parole, il n'est jamais interpellé. Il faut développer une pédagogie de l'interpellation. »

SESSION 4

CHANGER NOS REGARDS

> Aider l'enfant à se construire des compétences sociales émancipatrices : lesquelles ? comment ?

Claude Escot,

membre du conseil scientifique de la fédération nationale des Francas



fonction de ce qu'il vit et de ce qu'il a vécu. En somme, ce qu'on vit produit du savoir. C'est pourquoi, dans toute activité éducative, l'environnement, les relations sociales, les rituels comptent plus que le contenu des discours, d'après le représentant des Francas : « La démarche mise en place est plus importante que le contenu, d'où l'intérêt premier porté à la pédagogie du proces-

sus. » L'activité n'est que le support à la construction de réseaux neuronaux.

L'objectif: se libérer des dominations

Après ce décryptage des mécanismes d'apprentissage à l'œuvre dans le cerveau, l'orateur s'est intéressé aux compétences indispensables à acquérir pour apprendre à se libérer des dominations, externes (les plus visibles), mais aussi internes, « dont on n'a pas forcément conscience ». Il a ainsi identifié trois catégories de compétences pour développer la « capacité d'agir » de chacun (voir encadré).

Quelles actions concrètes possibles ?

Suite à la diffusion d'une vidéo réalisée à l'occasion d'un Atelier philo, mis en place par les Francas d'Alsace, dans le cadre des activités éducatives de la Ville de Strasbourg, Claude Escot a pu illustrer ses théories de façon concrète. Faisant circuler un bâton de parole, des enfants âgés de 8 à 10 ans mettent leur pensée à

l'épreuve de la confrontation d'idées : « Ils construisent des habiletés de pensée avec des règles posées au départ pour que chacun puisse s'exprimer, a expliqué l'ancien enseignant. Écouter l'autre permet d'être écouté. »



« Une règle, c'est toujours fait pour permettre, pas pour interdire, sinon c'est une domination »

Cet exercice de débat philosophique, dans un cadre ritualisé, est facile à mettre en œuvre, il apprend aux jeunes à transformer des affirmations en questions et à argumenter pour défendre leur point de vue.

D'une manière plus générale, l'ancien professeur recommande l'organisation d'espaces éducatifs bienveillants, lieux de relations chaleureuses, d'initiatives personnelles, d'une part, collectives, de l'autre. « Tout cela fonctionne si on en a envie, a conclu Claude Escot. Or, la valorisation est un des moteurs de l'envie. Elle nécessite d'associer les parents et de promouvoir des espaces d'action partagée enfants/parents. »

Militant de l'éducation populaire, Claude Escot a enseigné dans le primaire, au collège et au lycée, avant d'entamer une carrière universitaire, qu'il a consacrée aux liens entre la recherche en neurosciences et les sciences de l'éducation. Membre de la commission « formation et dialogue interculturel » de la chaire Unesco Philosophie, il a cherché, à travers son intervention, à donner au public des Assises de l'éducation « l'envie d'expérimenter ».

La plasticité cérébrale

Avec 40 000 créations de synapses par seconde à la naissance, les capacités du cerveau humain sont presque infinies. Exponentielles en tout cas. Les neurosciences ne cessent d'en révéler les potentialités et le fonctionnement : « Si l'architecture générale du cerveau est programmée, a expliqué Claude Escot, le fonctionnement des synapses dépend, en revanche, des expériences vécues. » Chaque individu effectue des connexions synaptiques en

Développer la capacité d'agir de chaque individu

Claude Escot a listé plusieurs types de compétences utiles pour développer sa capacité d'agir, dans trois sphères :

- dans sa relation à soi : l'individu doit acquérir la liberté de penser, de réinterroger sa pensée et de dire ce qu'il pense, il doit aussi savoir prendre de la distance par rapport au poids de ses habitudes et de son environnement et « être capable de mesurer sa progression autrement que dans la compétition aux autres ».
- dans sa relation aux autres : l'enfant doit apprendre à écouter l'autre, en acceptant sa différence et la confrontation d'idées (à ne pas confondre avec la confrontation de personnes qui crée du rapport de force), il doit comprendre le plaisir de la rencontre et de la confrontation d'idées et prendre de la distance vis-à-vis des hiérarchies de pouvoir.
- dans sa relation au monde : il est essentiel, a incité le philosophe, « de savoir transformer des affirmations ou des observations en questionnement, car la seule transformation de l'affirmation en question permet de comprendre le monde ».



> De nouvelles pratiques éducatives et sociales pour demain

Laurent Ott,

philosophe social, cofondateur de l'association Intermèdes-Robinson,
Longjumeau/Chilly (Essonne)



Entré dans l'éducation par le métier d'instituteur, Laurent Ott a démissionné de l'Éducation nationale pour s'investir dans la formation des éducateurs spécialisés et entamer des études de philosophie. Il a créé l'association Intermèdes-Robinson, qui mène des actions dans les espaces publics, les bidonvilles, les parkings des hôtels sociaux de l'Essonne.

« Pédagogie » est un terme qui renvoie toujours à l'école. À tort, car « *c'est hors les institutions* » qu'un travail pédagogique peut avoir lieu. Telle est la conviction de Laurent Ott, partisan d'une pédagogie dite sociale. Avant d'en exposer les principes, le philosophe a donné à son auditoire quelques clés pour comprendre les

trois principales écoles pédagogiques que retient le courant dont il se revendique.

Pédagogie traditionnelle

Au commencement fut la pédagogie « traditionnelle », celle que nous avons connue à l'école : « massive », elle est à la fois descendante et frontale. Celui qui sait remplit de savoir celui qui est sensé ignorer, comme on remplirait un vase d'eau. La relation entre celui qui sait et celui qui apprend est marquée par le rapport de force.

« *La qualifier de traditionnelle pourrait laisser penser qu'elle est en voie de disparition, a noté l'intervenant. Mais absolument pas !* » Elle s'adapte aux nouvelles tech-

nologies et s'individualise, selon Laurent Ott, si bien qu'elle se retrouve dans les outils modernes, mooc et power point. « *Elle reste la pédagogie envahissante du présent et de l'avenir, a tranché l'orateur, toujours prégnante et omniprésente.* » Pourquoi la remettre en question, alors ? Tout d'abord parce qu'elle est inefficace.



Dans la pédagogie sociale, l'enfant n'est pas acteur mais auteur de ce qu'il va faire. Il ne se contente pas de jouer un rôle, il choisit les dialogues, l'intrigue, les décors. »

Pédagogie nouvelle

Jean-Jacques Rousseau, qui est le premier à l'avoir condamnée, dans *l'Émile* (1762),

a fait émerger un second courant, celui de la pédagogie « nouvelle ». Loin de condamner la pédagogie traditionnelle pour sa tendance autoritaire et dominante, le philosophe des Lumières lui reproche d'entraîner passivité et résistance chez les enfants. Il cherche alors, selon Laurent Ott, les moyens de soumettre les enfants : « *Au lieu d'être dans une relation de face à face, Rousseau plaide pour une relation côte à côte, il prône l'accompagnement éducatif.* » L'enfant est incité à apprendre par sa propre activité, ce qui est mieux, mais faut-il pour autant en rester là ?

L'éducation nouvelle ne pouvant fonctionner qu'en coupant les enfants de leur environnement – « *pour qu'ils ne nous résistent pas* » – elle crée un cadre artificiel, « *hors sol* » contrôlé par l'adulte, comme dans les écoles Montessori, note Laurent Ott.

Une pédagogie de la proximité

La pédagogie sociale propose une autre vision des enfants, de leur relation aux adultes et à la société : Célestin Freinet, qui en est à l'origine, ne cherche pas à créer un milieu privilégié pour les enfants, mais les invite à « *pratiquer la critique sociale pour transformer le monde, analyse le philosophe social, les enfants sont alors autorisés à avoir une vraie mission* ». Dans la pédagogie sociale, l'enfant n'est plus passif, comme en pédagogie traditionnelle, il n'est pas seulement actif comme en pédagogie nouvelle : il devient « *auteur* » de ses apprentissages.

Cela se traduit par la pratique de travaux de production (de légumes comme d'objets culturels), de transformation de son environnement – pour l'embellir – et d'interactions avec les acteurs de cet environnement. « *En pédagogie sociale, on ne déplace pas l'enfant, on l'accepte dans sa réalité de vie* », a insisté Laurent Ott, dont l'association intervient sur des terrains très

variés et notamment dans des bidonvilles. Cette pédagogie de la proximité éducative repose sur des relations fortes dans le groupe, sur une approche interculturelle et une proximité politique, qui conduisent à prendre parti pour l'opprimé. Quitte à en payer le prix, comme ce fut le cas pour Célestin Freinet, écarté un temps de l'Éducation nationale.

Démonstration concrète

L'association Intermèdes-Robinson intervient toujours en extérieur, hiver comme été, à la même heure et au même endroit. Enfants et adultes sont le plus souvent assis par terre : « *En travaillant dehors, on accède à une forme de liberté pédagogique* », témoigne Laurent Ott. Le maître n'est pas dans une situation de domination, les enfants s'apprennent des choses entre eux, sans contrôle. Les ateliers se terminent toujours par une assemblée des présents, au sein de laquelle circule un bâton de parole. Les enfants y envisagent initiatives et projets, qui ne sont pas soumis au vote car tous seront expérimentés. Ils préparent par exemple des spectacles de danse et de chants, qu'ils représentent au cœur du bidonville, ou réfléchissent ensemble à la question du bonheur. À eux d'en décider.

La pédagogie, un processus évolutif

Il n'y a pas de pédagogie sans intention, ni sans valeurs sous-jacentes, ni sans motivation. « *Il n'y a donc pas de pédagogie sans théorie* », selon Laurent Ott. Cependant, les théories autour de la pédagogie ont besoin d'être mises à l'épreuve du concret. Elles s'en trouvent alors modifiées. « *Cela fonctionne comme un processus évolutif : pratiquer sa théorie, puis théoriser sa pratique.* » Un processus qui ne tourne pas en rond, mais s'enrichit.



> Témoignage

Les Quartiers d'enfants, la coopération volontaire des acteurs d'un quartier pour mettre la ville à « hauteur d'enfants »



Une approche atypique

« Notre ambition est de changer les façons dont on pourrait agir. » C'est en ces termes que Jérôme Lalung-Bonnaire, coordonnateur du PEL, a présenté les Quartiers d'enfants !

Démarche éducative inédite, elle entend s'affranchir des cadres institutionnels classiques. Pour s'appuyer, avant tout, sur l'association d'acteurs volontaires venus d'horizons différents : représentants de l'Éducation nationale, associations, services municipaux... ce sont avant tout des individus qui s'unissent.

La définition de leur terrain d'intervention sort aussi des sentiers battus : « Il ne s'agit pas d'envisager un territoire en fonction de ses limites géographiques, a expliqué Jérôme Lalung-Bonnaire, mais en fonction de ce qu'on en fait, de comment on le vit et de ses usages, ce qui peut varier d'un groupe d'âge à un autre. » Concrè-

tement, à l'intérieur d'un quartier, les acteurs regardent les éléments qui font sens pour un enfant : espaces verts, d'activité et de loisirs, espaces culturels et sportifs...

« L'objectif est de favoriser l'expression des enfants et de la rendre influente, résume le coordonnateur. Il est aussi important de voir si, demain, les politiques urbaines pourront prendre en compte les avis exprimés par les enfants. »

Dernière règle qui régit le fonctionnement des Quartiers d'enfants ! : ils ne bénéficient pas d'enveloppes budgétaires dédiées, pour ne pas risquer d'être instrumentalisés.

Quelques exemples

Exposées dans le hall de l'université, pendant les Assises de l'éducation, les deux maquettes, réalisées par les enfants du quartier Babeuf ont servi de support à Françoise Grün, de la Confédération syndicale des familles, pour illustrer la démarche : « Le projet est né de la volonté des enfants de présenter leur quartier. La fabrication d'une maquette du Château blanc, avec l'aide d'un artiste, a permis aux enfants de voir leur environnement tel qu'il est et tel qu'ils le rêvent. »

Quant à Patrick Darras, coordonnateur du Réseau éducation prioritaire, il travaille à recueillir les paroles d'enfants dans le quartier Gagarine, pour les aider à se projeter dans leur environnement ou encore à tisser des liens avec d'autres adultes que ceux qu'ils côtoient tous les jours (des personnes âgées, notamment).

Dans le quartier sud, enfin, l'Association du centre social de La Houssière (ACSH) se lance juste dans la démarche des Quartiers d'enfants ! « L'objectif est d'impulser une

dynamique collective avec des partenaires, les Animalins, l'Éducation nationale ou les bibliothèques, avec lesquels l'ACSH n'a pas l'habitude de travailler, prévient Carollane Langlois, référente famille à l'ACSH, pour redonner une place aux enfants comme citoyens et acteurs de leur cité. »

Un marquage au sol, dont le tracé sera réalisé avec les enfants, est, par exemple, envisagé pour relier l'espace Célestin Freinet et la bibliothèque Louis-Aragon.

AU CŒUR DU DÉBAT



Le formalisme de la pédagogie traditionnelle a été mis en question, mais peut-on tout apprendre grâce à la pédagogie sociale ?

En réponse à cette question, qui a ouvert la dernière séquence de débats, Claude Escot a rappelé que « *l'apprentissage se fait tout au long de la vie, qu'il est généré par ce que nous vivons car tout ce que nous vivons provoque la constitution de réseaux neuronaux par lesquels nous réagissons* ». Laurent Ott a, quant à lui, complété cette approche par les neuro-sciences, en insistant sur les bénéfices de la « *pratique* » dans tout apprentissage, rappelant que « *nous n'avons pas eu besoin d'instituteur pour apprendre à marcher et à parler* ».

Peut-on évaluer les résultats de la pédagogie sociale et des Quartiers d'enfants ! ?

« *C'est très dure de récupérer la parole des enfants, qui n'ont pas l'habitude de donner leur avis* », a témoigné une édu-

catrice stéphanaise présente dans la salle. Un constat qui va dans le sens des analyses de Claude Escot qui a souligné, dans son exposé, combien il était important d'apprendre aux enfants à exprimer leur pensée : « *Il y a un travail de déformatage de la parole*, a insisté le représentant des Francas. *Si les enfants se sentent légitimes pour parler et agir, on pourra alors évaluer l'action mise en place.* »

Quant à la pédagogie sociale, pratiquée par Laurent Ott, sans être hostile à la notion d'évaluation, elle peine à en définir les critères. Le seul repère pour l'instant est le nombre d'enfants qui reviennent aux ateliers proposés par l'association Intermèdes-Robinson.

Quel est l'impact des conditions de pauvreté dans les bidonvilles sur les apprentissages ?

« *Si la réalité sociale dans laquelle nous rejoignons les enfants est dure*, a expliqué Laurent Ott, *on voit qu'il y a aussi de la*

joie et de la vie dans leur environnement, pas que des souffrances... Nous sommes en mesure de percevoir cette complexité, contrairement à l'État qui pense sauver les familles en les délogeant. Enfin, si les enfants des bidonvilles sont plus graves que d'autres, ils sont rassurés que des adultes partagent la conscience qu'ils ont de leur réalité. » Le regard de vérité des pédagogues est un élément fort dans la relation qui les lie aux enfants.

EN GUISE DE CONCLUSION



Riches et denses, les échanges qui ont eu lieu au cours de cette 4^e édition des Assises de l'éducation sont à l'image de la relation que nous tissons, depuis 2010, avec les membres du conseil consultatif du Projet éducatif local, que je tiens à remercier pour leur engagement passionné.

Avec eux, nous concentrons notre attention sur les enfants les plus fragiles, j'y suis très attachée. Ainsi, notre PEL s'attache à individualiser les réponses que nous imaginons, c'est essentiel. Il s'attache aussi à prendre en compte le point de vue des enfants, à adopter leur regard et à donner de la valeur à leurs représentations.

Tous les exposés auxquels nous avons assisté, pendant ces journées de formation, confirment l'importance de cette posture.

Demain, comme hier, nous continuerons à formuler de nouvelles propositions pour aller vers tous les publics, en mobilisant les enfants, leurs envies et leur pouvoir de conviction.

Parce que tout enfant dispose du droit inaliénable d'apprendre, la Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray est bien décidée à intensifier ses efforts pour la réussite de tous. Si la tentation est grande aujourd'hui de renoncer, compte tenu des réductions budgétaires, nous ne baisserons pas les bras : bien que les compétences des communes dans le domaine de l'éducation soient limitées, nous ne souhaitons ni céder ni renoncer. Nous sommes déterminés à faire face à la banalisation des discours rétrogrades, à la diminution des moyens, à la baisse des contrats aidés.

Nous revendiquons que le jeu, les loisirs, les vacances sont des activités essentielles

au développement des enfants : trop d'enfants sont en souffrance, nous voulons être présents et bienveillants pour eux. Nos actions sont autant de mains tendues pour les soutenir et les protéger de la violence du monde.

Le sondage qui a été réalisé auprès des enfants qui fréquentent nos Animalins montre que 75% d'entre eux ont le sentiment que les animateurs stéphanois sont toujours à leur écoute. Je suis fière de cette confiance dans nos animateurs. Elle est à la hauteur de nos ambitions.



Murielle Renaux,
maire adjointe de Saint-Étienne-
du-Rouvray, chargée de l'enfance
et du Projet éducatif local





Retour d'expérience sur les Assises de l'éducation

Plus de 80 personnes ont répondu en ligne à un questionnaire de satisfaction sur cette 4^e édition des Assises de l'éducation. Au jugement globalement très satisfait porté sur l'organisation, le choix de la thématique et la qualité des interventions, la question de savoir si assister aux Assises peut « *participer à un changement des pratiques professionnelles* » est particulièrement instructive : 50,6% des 87 personnes qui y ont répondu pensent que « *oui* » et 35,6% estiment que « *peut-être* ».

Les commentaires ajoutés confirment ce lien que font les participants entre théorie et pratique : « *La diversité des contenus permet d'acquérir des connaissances complémentaires et d'avoir une autre approche de notre travail* », « *Cela permet de réfléchir sur nos pratiques et de mettre en perspective un autre mode d'intervention* », « *Ces assises sont un temps de réflexion sur notre travail, une prise de recul qui permet de réajuster nos pratiques à la réalité des élèves que nous accueillons* » ou encore « *Pour ma première participation, j'ai trouvé les interventions riches, elles m'ont donné envie d'en savoir plus et la possibilité de changer certaines de mes pratiques professionnelles* ».

Dernier enseignement fourni par ce sondage : la part des participants ayant assisté aux Assises de 2011 (7 sondés), de 2013 (10 sondés) et de 2015 (22 sondés) prouvent la fidélisation progressive du public. De nombreux participants promettent d'ailleurs, dans leurs commentaires, d'être là en 2019.



Plus d'infos :

le détail du programme et des ressources complémentaires sont disponibles sur le site internet saintetiennedurouvray.fr/pages/assises-de-l-education-2017