



**HAL**  
open science

# L'implication des enfants dans leur éducation : le cas d'enfants de 9 à 13 ans issus de familles d'origine française et étrangère lors d'ateliers d'accompagnement à la scolarité

Koffi Alexandre Kouakou

## ► To cite this version:

Koffi Alexandre Kouakou. L'implication des enfants dans leur éducation : le cas d'enfants de 9 à 13 ans issus de familles d'origine française et étrangère lors d'ateliers d'accompagnement à la scolarité. Education. Normandie Université, 2024. Français. NNT : 2024NORMC008 . tel-04778265

**HAL Id: tel-04778265**

**<https://theses.hal.science/tel-04778265v1>**

Submitted on 12 Nov 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Préparée au sein de l'**Université de Caen Normandie**

**L'implication des enfants dans leur éducation : le cas d'enfants de 9 à 13 ans issus de familles d'origine française et étrangère lors d'ateliers d'accompagnement à la scolarité**

Présentée et soutenue par  
**KOFFI ALEXANDRE KOUAKOU**

**Thèse soutenue le 27/06/2024**  
devant le jury composé de :

MME JULIE DELALANDE	Professeur des universités - Université de Caen Normandie (UCN)	Directeur de thèse
M. LAURENT LESCOUARCH	Professeur des universités - Université de Caen Normandie (UCN)	Président du jury
MME PASCALE GARNIER	Professeur des universités - UNIVERSITE PARIS 13 PARIS-NORD	Rapporteur du jury
MME STEPHANIE RUBI	Professeur des universités - UNIVERSITE PARIS 5 UNIVERSITE PARIS DESCARTES	Rapporteur du jury

Thèse dirigée par **JULIE DELALANDE** (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)



# **Dédicace**

Aux enfants en difficulté à travers le monde



# Remerciements

Le présent travail a pu se réaliser grâce aux précieuses contributions de certaines personnes que je tiens à remercier.

Je tiens d'abord à témoigner toute ma reconnaissance à Madame Julie Delalande, ma directrice de thèse.

Au niveau de l'accompagnement au travail de thèse, les multiples séances de travail en présentiel comme en distanciel portant sur la méthodologie et l'avancée du travail, les occasions d'interventions lors de ses cours, les invitations à participer à ses séances de formation de professionnels, les occasions qu'elle m'a offertes de présenter mon projet de thèse et par la suite les résultats partiels de mes enquêtes au Conseil d'Administration de la Ville, les présentations de l'état d'avancement du travail en présence de ses pairs du Laboratoire, l'initiation à l'écriture d'articles scientifique et la préparation à d'autres activités scientifiques telles les communications et l'organisation sont des actions qui m'ont formé, orienté et enrichi en matière de recherche. Je lui adresse à cet effet, mes remerciements.

Je ne peux m'empêcher de lui témoigner également ma reconnaissance pour ses qualités humaines. Sa bienveillance, sa disponibilité, sa promptitude et la pertinence de ses observations et l'accompagnement en toute circonstance ont suscité ma motivation pour conduire à terme ce travail. Elle m'a aussi enseigné les valeurs qui la caractérisent et qui constituent pour moi une ressource essentielle pour ma vie professionnelle et sociale. C'est pour moi un devoir moral de terminer cette thèse pour l'honorer et l'encourager à toujours donner le meilleur d'elle-même dans l'accompagnement des futurs doctorants. Ni les mots, ni les phrases, ni les textes ne sauront suffire à exprimer tout ce que je retiens d'elle, je ne peux que lui dire merci pour tout, merci pour son sens élevé du travail bien fait ainsi que ses qualités humaines qui m'ont été fort utiles.

Mes remerciements vont également à l'endroit des membres de l'équipe de recherche Education Inclusive et Parcours des Enfants et des Jeunes (EIPEJ). Leurs observations, orientations et encouragements suite aux présentations de l'état d'avancement de la thèse ont constitué un éclairage et une source de motivation pour moi. Je remercie particulièrement Monsieur Amaël André pour sa relecture, Madame Nathalie Dupont pour la documentation mise à ma disposition, ses encouragements sa disponibilité à relire mon travail et ses conseils qui m'ont été d'une grande richesse et Madame Sophie Levrard pour leurs relectures, la bonne ambiance et les petits moments que nous avons partagé ensemble, ses conseils avisés

également. Chère « coloc », « l'objectif écran » est enfin atteint, merci pour toute ta contribution. Je salue aussi Madame Christine Seux pour ses conseils et ses encouragements toutes les fois que nous nous sommes retrouvés et Madame Françoise Lebourhis pour le partage d'informations de l'Ecole doctorale qui nous ont été très enrichissantes.

J'exprime également ma gratitude aux membres de mon comité de suivi de thèse : Monsieur Philippe Chanial pour sa disponibilité et ses pertinentes observations et Monsieur Thierry Piot qui a cru en mes capacités et de par sa bienveillance m'a toujours encouragé et motivé à donner le meilleur de moi pour conduire à terme ce travail.

Je remercie les responsables de la Région pour le financement de la thèse qui m'a permis de m'y consacrer entièrement et de participer au rayonnement de l'Université dans mon pays, la Côte d'Ivoire et dans la sous-région ouest africaine.

J'adresse également mes remerciements à l'équipe dirigeante de l'Association qui m'a aidé à accéder aux familles et aux ateliers pour mes enquêtes sans oublier leur disponibilité toutes les fois que je l'ai sollicitée pour les entretiens. Merci aussi à tous les enquêtés pour leur collaboration et leur disponibilité, aux accompagnatrices et accompagnateurs avec qui j'ai entretenu de bons rapports tout au long de mes enquêtes.

Je remercie Monsieur Ago Aké Eben-Ezer, ex-Directeur de l'Institut National Supérieur de Formation Sociale (INSFS) et actuel Inspecteur Général de la Protection Sociale en Côte d'Ivoire. Il a inscrit cette formation doctorale dans sa vision en favorisant la formation des formateurs de l'INSFS en master et en contribuant à mon admission au Laboratoire CIRNEF.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de Monsieur Mamadou Traoré, actuel Directeur Général de l'Institut National Supérieur de Formation Sociale (INSFS) qui m'a toujours encouragé dans ce travail et a toujours accordé mes demandes d'autorisation de sortie du territoire dans le cadre de ce travail.

Je ne saurais oublier de témoigner ma reconnaissance à Messieurs Bembele Michel, Kouakou Koffi Saint-Joseph Vianney, Kouao Nicolas Kouassi, Kouakou Abinan, Soro Abdoulaye et Mesdames Kouassi Adja et Diemeléou Angèle qui m'ont aidé à braver les difficultés en me soutenant aussi bien moralement que financièrement. Le projet semblait irréalisable suite à l'échec du financement préalable, mais ils y ont cru autant que moi et leur investissement avec promptitude a permis de réaliser ce rêve ; cette thèse est aussi la leur.

Je tiens aussi à remercier Messieurs Manzan Gislain De Bernard, Aboidji Jean Claude, Francis Adolin et Mesdames Béatrice Belizaire, Aboidji Flore Aniemman Delauzun puis leurs

enfants pour tous leurs encouragements, leur soutien et la chaleur familiale qu'ils m'ont fait vivre tout au long de mon séjour en France et les moments conviviaux que nous avons eus à partager.

Je ne saurais oublier de dire également merci à Mesdames Amélia Le Morvan, Francine Ahou Bédié, puis Messieurs Agbidi Roland Xavier et Quentin Aubry, pour leur inestimable contribution technique dans la finalisation de ce travail et à l'organisation de la soutenance.

Je témoigne ma reconnaissance à mon épouse Djeniba Koné et mes filles Inès, Christiane et Moranne pour leur soutien et encouragements durant ma formation doctorale.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de tous ceux qui de loin ou de près ont contribué à la réalisation de ce travail que je n'ai pu citer dans les lignes qui précèdent.







## Sommaire

Remerciements.....	3
Liste des sigles et acronymes .....	8
Introduction.....	10
Partie 1 : Considérations théoriques .....	18
Chapitre 1 : La position du problème : la place de l'enfant dans les institutions éducatives.....	19
1.1- L'engagement de l'État face aux questions socio-éducatives : la mobilisation de divers moyens pour la réussite des enfants .....	21
1.2- L'étude des pratiques sociales et culturelles relatives aux enfants .....	27
1.3- Les représentations sociales de l'enfance : l'influence de l'environnement socioculturel .....	31
1.4- Les pratiques éducatives, classes sociales et normes communes .....	34
1.5- Les fonctions parentales : une exigence de protection, de socialisation et d'autonomisation de l'enfant .....	38
1.6- L'enfant, sujet ou acteur : débats au fil du temps en recherche et dans les institutions .....	41
1.7- La préadolescence : l'âge de transition entre l'enfance et l'adolescence.....	47
1.8- La contribution de notre enquête à cette problématique .....	49
Chapitre 2 : La revue de littérature : l'approche globalisante du Programme de Réussite Educative (PRE) .....	54
2.1- De la réussite scolaire à la réussite éducative .....	55
2.2- Le PRE : un dispositif de territorialisation de la politique éducative .....	60
2.3- Le PRE : pour une approche collaborative des acteurs.....	67
2.4- Le défi de la Réussite éducative : l'émergence des ateliers d'accompagnement à la scolarité .....	82
2.5- La question de la formation des accompagnateurs : des accompagnateurs « démunis » face aux enjeux de la prise en compte de la globalité des besoins des enfants .....	90
Chapitre 3 : L'approche méthodologique : une enquête ethnographique.....	95
3.1- Le champ disciplinaire : La socioanthropologie de l'enfance .....	96
3.2- Une méthode qualitative de type exploratoire .....	96
3.3- Présentation du lieu d'enquête : un quartier sensible, des écoles du réseau d'éducation prioritaire .....	98
3.4- La population et les critères de choix des enquêtés : l'âge des enfants et la variété des origines culturelles des familles .....	101
3.5- Le déroulement de l'enquête : l'observation par immersion et l'entretien semi directif .....	104
3.6- Le traitement et l'analyse des données.....	110
3.7- La fiabilité et la validité de la recherche .....	113
Partie 2 : La présentation des résultats : de l'autonomisation à l'appropriation des situations éducatives mises en place par les adultes .....	115

<b>Chapitre 4 : Les tensions inhérentes au dispositif d'accompagnement à la scolarité : un espace ayant à faire face à des normes éducatives potentiellement distinctes.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1- Les attentes les adultes et les enfants à l'égard des ateliers d'accompagnement à la scolarité : des attentes trop ambitieuses pour des accompagnateurs non formés .....</b>	<b>116</b>
<b>4.2- L'ordinaire du dispositif, sa vie quotidienne : hiatus entre le projet tourné vers la réussite éducative et les injonctions à la réussite scolaire .....</b>	<b>128</b>
<b>Chapitre 5 : La coéducation rendue difficile : inexistence de lien entre les enseignants et les accompagnateurs, effets de sous-traitance de la difficulté scolaire à des acteurs non scolaires, apprentissages professionnels « sur le tas » et insuffisamment soutenus des accompagnatrices</b>	<b>202</b>
5.1- Les statuts et rôles des adultes basés sur des apprentissages sur le tas : une incertitude à l'adaptation de leurs pratiques aux enfants accompagnés .....	202
5.2- Des accompagnatrices qui tentent de s'adapter : mais sans ressources véritables .....	219
5.3- La tentative de valorisation des initiatives des enfants : des adultes qui respectent les décisions des enfants, mais de manière sélective .....	227
<b>Chapitre 6 : Les positions des parents à l'égard du dispositif, de l'école, de l'éducation, des acteurs éducatifs et scolaires et de leur enfant .....</b>	<b>242</b>
<b>6.1- Les modèles éducatifs parentaux et les modèles institutionnels : entre décalage des représentations et tentative de conciliation.....</b>	<b>242</b>
<b>6.2- Les stratégies de conciliation des modèles éducatifs parentaux avec le modèle dominant des institutions françaises : l'adaptation du projet éducatif parental à celui porté par les institutions (scolaire et d'accompagnement) .....</b>	<b>265</b>
<b>6.3- La transformation des modèles éducatifs des parents vers le respect des droits de l'enfant : de l'éducation à l'obéissance vers l'éducation basée sur la communication et le respect des droits des enfants .....</b>	<b>273</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>275</b>
<b>Liste des encadrés.....</b>	<b>279</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>280</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>293</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>298</b>

# Liste des sigles et acronymes

AFEV : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville

API : Atelier Percussions pour faire un groupe à partir d'Individus

ATOS : Administratifs, Techniques, Ouvriers et de Service

BIT : Bureau International du Travail

CAF : Caisse d'Allocation Familiale

CCAS : Caisse Centrale d'Activités Sociales

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CIDE : Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant

CIVIIC : Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités, les Compétences en éducation et formation

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

COOPERER : COhérence et Organisation des Pratiques Educatives Repérées dans l'Ecole Eustache Restout

CPE : Conseillers Principaux d'Education

CTNERHI : Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations

ECLAIR : Écoles, Collèges, Lycées, pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

JORF : Journal Officiel de la République Française

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MENJS : Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et du Sport

MJC : Maison de la Jeunesse et de la Culture

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

OIRS : Observatoire International de la Réussite Scolaire

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PRE : Programme de Réussite Educative

PREFAS : Pôle Ressources Régional de Recherche et d'Étude pour la Formation et l'Action Sociale

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

REAAP : Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents

REP : Réseau d'Education Prioritaire

SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

USB : Universal Serial Bus

UTAMS : Unité Territoriale d'Action Médico-Sociale

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

ZUS : Zone Urbaine Sensible

# Introduction

Face à l'émergence grandissante des problèmes sociaux à travers le monde et notamment en France, ce pays a adopté des politiques sociales allant de la protection aux interventions variées notamment les politiques de la famille et les politiques de lutte contre la pauvreté. Malgré la variation des approches mises en œuvre par les pouvoirs publics pour lutter contre l'exclusion des groupes vulnérables, le domaine des Affaires Sociales est resté sous l'emprise de la "crise". Le chômage, la fragilité familiale, la pauvreté, la violence, la délinquance juvénile, les échecs scolaires sont autant de maux qui minent la société française. Les réponses gouvernementales sont multiples face aux problèmes identifiés. Dans un souci d'efficacité, une approche territoriale est envisagée le plus souvent en vue d'une meilleure adaptation des mesures palliatives aux réalités locales. Elle vise à tenir compte des réalités socioculturelles et économiques pour proposer des mécanismes d'intervention en réponses aux difficultés exprimées. Pour les familles fragiles, l'accompagnement des enfants peut s'étendre à leurs parents. En cas de difficultés scolaires, les acteurs socioéducatifs peuvent ainsi axer leurs actions sur les aides aux devoirs et sur l'ouverture culturelle. Dans les milieux où sévit l'insécurité, les approches éducatives mettent un accent particulier sur la socialisation et les approches comportementales. Il ne s'agit donc pas seulement de décisions prises au niveau central et qui s'imposent à l'échelle nationale, mais également d'adaptations en fonction des contextes et des besoins identifiés. C'est ainsi qu'en matière d'éducation, divers dispositifs sont prévus afin d'assurer une éducation de qualité aux enfants pour en faire des acteurs de développement au sein de la société. Il en est ainsi des Programmes de Réussite Educative (PRE), le cadre dans lequel nous avons mené notre recherche, et plus particulièrement les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Dans les projets éducatifs que ces programmes proposent en milieu périscolaire, nous avons étudié comment ces programmes s'articulent à l'éducation en famille et dans des tiers-lieux. Cette envie de faire une thèse est née de notre statut de professionnel en éducation spécialisée et notre expérience professionnelle d'une vingtaine d'année auprès des familles et des enfants en difficulté en Côte d'Ivoire qui alimentent nos questionnements par rapport à l'éducation des enfants et à la manière dont ils sont écoutés par les adultes. Bien que l'enquête se déroule en France, les enquêtés sont issus de familles françaises et d'origine étrangère.

Dans les textes juridiques comme dans la littérature scientifique, le statut de sujet de droit s'accompagne d'une reconnaissance de compétences sociales aux enfants. De ce fait, « la notion d'*agency* s'oppose à la vision d'un être passif, incompetent, vulnérable, dépendant, incomplet, sorte de *tabula rasa* à remplir ou de cire à modeler. Elle met en valeur un regard sur les enfants qui inverse les termes et leur attribue aussi un rôle dans la vie sociale et politique : acteur social et participant actif dans les domaines privé et public ou, plutôt, faisant travailler leurs frontières » (Garnier, 2015, p 161). Le changement de regard envers les enfants s'opère donc du côté des chercheurs et dans la société. Il s'accompagne de dispositions mises en place par les adultes afin de valoriser les capacités d'actions des enfants. Il peut s'agir de situations éducatives mises en place en famille ou en milieu institutionnel mis en place par les gouvernants, mais aussi de privilégier des interactions horizontales entre pairs, favorisant des apprentissages informels. La capacité d'action des enfants reste donc tributaire de l'engagement des adultes à promouvoir ce que les enfants sont capables de faire.

La reconnaissance d'un statut de sujet aux enfants rencontre la résistance des adultes qui y voient une perte d'autorité. Des tensions et des critiques d'un système éducatif qui prône la valorisation des compétences enfantines sont aussi analysées dans divers travaux. Dans ses écrits, Pascale Garnier revient sur la posture des adultes qui, en « qualité de porte-parole des enfants, [ont] la possibilité de définir ce qu'ils sont ou ce qu'ils veulent, leur donner la parole et en faire des interlocuteurs compétents » (Garnier, 1997). Il s'impose à eux de sortir d'un adultocentrisme (Delalande, 2008) qui ne favorise pas l'émancipation des enfants en tant qu'acteur du jeu social. Les sociologues et les anthropologues de l'enfance accordent une place de choix aux enfants dans leurs enquêtes.

Dans certaines sociétés traditionnelles cependant, les croyances portent sur l'influence du monde invisible sur la vie des enfants. La prise en compte de leur parole comme sujets à part entière dans la société nécessite une phase d'initiation dans le bois sacré, comme le *poro* chez les *sénoufo* de la Côte d'Ivoire (Salmon-Marchat, 2004). La reconnaissance du rôle d'acteur des enfants est influencée, non seulement par les textes de loi qui les prévoient, mais aussi par les cultures des familles dans lesquelles ils évoluent. C'est pourquoi notre enquête se propose de varier les origines des familles afin d'analyser les différentes influences sur l'implication des enfants à leur éducation.

Dans la littérature scientifique, « prendre en compte le point de vue des enfants, c'est aussi les considérer comme de véritables interlocuteurs des adultes, inscrire leur pouvoir dire



dans les débats, ceux-là mêmes qui sont inhérents à une socialisation démocratique, non pas pour les trancher, mais pour les en reconnaître parties prenantes » (Garnier, 2019, p.164). Les chercheurs s'intéressent à l'*agency* des enfants du fait d'une évolution dans ce sens de leur société, et en retour leurs travaux participent également à cette évolution des représentations de l'enfant, et donc à son statut.

Au-delà de cette reconnaissance, ce travail d'enquête se préoccupe de comprendre comment se traduit cette place reconnue aux enfants dans leurs différentes interactions dans des milieux culturels variés. Dans certains milieux culturels, et en nous appuyant sur notamment sur notre expérience personnelle en Côte d'Ivoire, les adultes sont censés connaître ce qui serait avantageux pour les enfants et se permettent de parler et d'agir en leur nom. La promotion des droits des enfants avec ses implications sur les différentes formes de protection des enfants se heurte à la résistance de certains adultes. Dans ce même pays, les actions de valorisation des enfants en tant que sujets capables d'actions (Delalande, 2008) sont dénoncées dans des milieux défavorisés comme des formes d'éducation importées de l'Occident et qui laissent trop de liberté aux enfants incapables de les assumer.

Nous avons à ce titre, opté pour des enquêtes dans l'un des instruments issus de la politique éducative française, le Programme de Réussite Educative (PRE) destiné aux enfants depuis leur jeune âge et qui privilégie ceux qui proviennent de milieux défavorisés. Dans sa mise en œuvre, des associations initient des ateliers d'accompagnement à la scolarité afin d'aider les enfants en difficulté ou exposés à l'échec du fait qu'ils ne bénéficient pas d'aide dans le cadre familial. L'enfant traverse ainsi dans le processus de son éducation divers milieux que sont la famille, l'école et des tiers-lieux. Dans chacun de ces espaces éducatifs, il est en interaction non seulement avec ses pairs, mais aussi avec les adultes. Il pèse sur ces derniers, qu'ils soient parents, enseignants ou accompagnateurs, une part de responsabilité de l'éducation des enfants avec qui ils interagissent. Il nous apparaît dès lors préoccupant de comprendre l'implication des enfants, surtout ceux âgés de 9 à 13 ans dans leur éducation. En d'autres termes, quelle place les adultes accordent-ils aux enfants dans le processus de leur éducation et quelles dispositions prennent-ils pour leur participation effective à cette relation éducative ?

La notion d'implication est mobilisée dans bien des travaux de chercheurs. Elle est perçue comme « une participation active aux tâches éducatives, pouvant constituer aussi des sujets de divergences, voire des conflits » (Join-Lambert & *al.*, 2014, p. 5). L'abordant dans le domaine éducatif, ces auteurs l'analysent à propos de la participation des parents aux actions

éducatives au profit de leurs enfants (Durning, 1995). De notre côté, nous mobilisons le terme d'implication pour analyser la participation des enfants aux actions éducatives dont ils sont bénéficiaires. Cette enquête se propose de comprendre ce qui se joue dans les interactions entre les enfants et les autres (enfants et adultes) dans le processus de leur éducation. Dans ce travail de recherche, le groupe d'âge se situant entre 9 et 13 ans correspond à la préadolescence qui se présente comme une transition entre l'enfance et l'adolescence. C'est aussi la tranche d'âge au cours de laquelle les enfants « cherchent à être un peu plus indépendants et autonomes dans leur vie quotidienne, à vivre dans un « monde » qui n'est pas toujours celui que leurs parents leur proposent ou leur imposent » (de Singly & Chaland, 2003, p. 2).

L'enquête se propose de comprendre comment se met en place cette « distanciation » des enfants de leurs éducateurs adultes. C'est un processus qui nécessite d'observer des situations éducatives et les types de rapports qui se nouent entre enfants d'une part et entre enfants et adultes. Tout comme l'étude précitée des sociologues François de Singly et Karine Chaland, la variation des espaces (famille, école, tiers-lieux éducatifs) et des origines (française et étrangères) permet de croiser les données pour enrichir les analyses. D'un milieu à un autre l'enquête amènera à voir les types d'interactions qui se développent, les tensions et les adhésions des enfants aux différents projets éducatifs. L'enquête des sociologues que nous venons de citer révèle l'influence de la nationalité (française et allemande) et du milieu (supérieur, moyen et populaire) des enfants sur leur dépendance aux adultes.

Nous retenons dans la conclusion des auteurs que les enfants issus de milieux populaires sont plus dépendants des adultes que ceux des milieux moyens et supérieurs. Toutefois, ils annoncent que « même les jeunes les plus dépendants de milieu populaire parviennent à se créer un monde, plus petit, sans doute plus caché » (*Idem*, p. 298). Quel que soit le modèle éducatif en présence, les enfants enquêtés par François de Singly et Karine Chaland développent des relations entre pairs et s'opposent parfois aux adultes dans leur quête d'autonomie.

Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons particulièrement à la participation des enfants en tant qu'individus au processus de leur éducation. Notre souhait est aussi de comparer la situation à l'école primaire et au collège, à un moment où la relation aux adultes change, celui de la préadolescence. Du primaire au collège, le processus de développement des enfants soulève également la question de leur autonomie. Il s'impose aux enfants de pouvoir agir indépendamment des adultes dans le processus de leur évolution. La notion d'autonomie connaît des définitions diverses au regard des rapports d'interdépendance qu'entretiennent les

membres d'un groupe social donné. En la déclinant sous deux angles, l'autonomie s'appréhende « d'une part comme « l'indépendance corporelle », ce qui renvoie aux capacités psychomotrices pour réaliser les gestes de la vie quotidienne, que l'enfant acquiert au fur et à mesure, et d'autre part, elle désigne la capacité à décider par soi-même et à s'organiser sans aide extérieure, c'est-à-dire à rendre effective la constitution d'un « soi » personnel et singulier, qui se réalise dans des choix, et qui fait preuve de « responsabilité » (Herman, 2007, p. 47). La seconde approche rejoint l'autonomie telle que nous l'envisageons dans le cadre de ce travail. Elle se perçoit au-delà comme une compétence de base qui permet aux enfants de se démarquer des adultes en réagissant à leurs initiatives. En d'autres termes, le rôle d'acteur des enfants suppose qu'ils soient dotés de compétences à s'exprimer, à faire des choix, et à mener des activités sans nécessairement recourir à l'aide des adultes ou des pairs. La sociologue Elisa Herman (*op. cit.*) dégage de ses travaux auprès des animateurs que « chacun réfléchit à l'activité qu'il souhaite faire, et ce choix parmi une gamme définie par les adultes est considéré comme une forme d'autonomie, bien que l'enfant subisse l'arbitraire des activités proposées par les adultes » (p. 48).

Les projets éducatifs étant à l'initiative des adultes, ils définissent le cadre d'intervention libre et autonome des enfants. Ils apprécient les activités qu'ils sont capables de mener et leurs proposent des jeux qu'ils jugent « meilleurs » pour leur éducation. Les termes de « jeux éducatifs » montrent bien la discrimination des jeux faite par les adultes. L'autonomie des enfants est dans ces cas de figure influencée par les adultes éducateurs qui les accompagnent. De ce fait, l'autonomie des enfants est à appréhender aussi bien dans ses rapports avec les adultes que dans des espaces où ils se retrouvent entre enfants et choisissent et organisent, loin des adultes ou avec une influence moindre de ces derniers, leurs propres activités. L'implication nous semble heuristique dans la mesure où notre but est de comprendre comment les enfants prennent part, comment ils prennent leur place et s'investissent, dans des situations mises en place pour eux, par des adultes.

Notre utilisation du mot implication permet de rendre compte de ces différents aspects. Notre projet s'inscrit finalement dans la continuité de celui de Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek (1997) qui voulaient comprendre « ce que les enfants font de ce qu'on leur fait ». L'enquête prend en compte à cet effet, une variété de milieux éducatifs (famille, école, ateliers d'accompagnement à la scolarité) avec différents acteurs (enfants, parents, enseignants, accompagnateurs, responsables administratifs) en interaction.

Aussi, l'influence culturelle dans les approches éducatives tient une place importante. Cette exigence nous a amené à choisir des enfants issus de familles françaises et d'origine étrangère pour comprendre comment les cultures d'origine des parents influencent leurs projets éducatifs et comment la culture française modifie leurs manières d'éduquer leurs enfants. Il importe de préciser notre proximité avec l'objet de recherche. En effet, notre origine ivoirienne motive notre envie de mieux comprendre la réaction des familles originaires d'Afrique de l'Ouest aux attentes des institutions françaises, comparativement à leur manière d'agir « au pays » où l'enfant n'est pas écouté. L'enquête s'étend aussi à des enfants issus de familles originaires d'autres pays d'Afrique et même d'Asie.

Il s'agit également d'observer la différence entre des cultures familiales et la culture scolaire et périscolaire, que les familles porteuses de ces cultures soient d'origine française ou non. Ce brassage culturel fait apparaître la notion d'interculturalité. Selon le sociologue Emmanuel Jovelin (2016), le terme interculturel introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations. Pour lui, le préfixe *inter/entre* traduit à la fois la liaison, la réciprocité et à la fois la séparation, la disjonction (p. 25). La population enquêtée se compose de parents ayant été éduqués dans des contextes culturels propres à leurs pays d'origine. À la suite de leur immigration en France, ils se retrouvent dans un milieu de culture différente. L'enquête englobe également des parents d'origine française pour permettre les comparaisons et comprendre la variété culturelle selon les milieux sociaux et les modèles éducatifs qu'ils adoptent. Les interactions qu'induit la rencontre de cultures peuvent susciter des adhésions, mais aussi des tensions lorsque les valeurs prônées par la culture dominante du milieu d'accueil sont en contradiction avec celles des parents. La recherche vise aussi à comprendre comment les parents confrontés à cette variété culturelle modèlent leurs approches éducatives. Le psychologue de l'éducation Claude Clanet (1993) définit « l'interculturalité comme l'ensemble de processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou à plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes » (Clanet, 1993, p.70). La notion d'interaction présente un intérêt dans ce travail. En effet, les individus, enfants comme adultes ne sont pas enquêtés de manière isolée, mais plutôt dans leurs différentes interactions qui peuvent à la fois créer du lien, mais aussi occasionner des oppositions et des réticences au sein des groupes. Il est à relever que l'enquête ne vise pas seulement les parents. Les observations portent sur les enfants et les adultes qui les accompagnent également. Ensuite, des entretiens sont réalisés avec les enquêtés adultes comme avec les enfants pour mobiliser leurs points de vue sur les pratiques éducatives.

La présente recherche s'inscrit dans une approche ethnographique de recueil des données qui nécessite une enquête de terrain par immersion, observation et entretien. L'enquête par observation instrumentée et par entretien est réalisée auprès des différents acteurs concernés. Elle s'intéresse aussi aux adultes éduquant l'enfant en fonction des configurations individuelles des enfants sélectionnées par l'enquête afin de comprendre la manière dont un enfant s'implique différemment dans son éducation en fonction de ses interlocuteurs. Cette enquête s'est réalisée chronologiquement d'abord dans des familles et s'est poursuivie dans des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Le changement de milieu permet aussi d'observer d'autres adultes que sont les accompagnateurs dans leurs interactions avec les enfants. C'est aussi l'occasion d'observer des interactions entre enfants et leurs relations avec des adultes autres que leurs parents. L'enquête prend en compte des éléments de leurs relations en milieu scolaire, puis lors des loisirs aux côtés de leurs parents et de leurs pairs. La présente recherche a pour objectif de décrire la place d'un enfant dans ses interactions avec les adultes en charge de son éducation.

Nous avons utilisé certains instruments comme le cahier de bord et des guides d'entretien. Pour Omar Aktouf (1987), l'instrument de recherche est le support, l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Ce support est un outil dont la fonction essentielle est de garantir une collecte d'observations et/ou de mesures prétendues scientifiquement acceptables et réunissant suffisamment de qualités d'objectivité et de rigueur pour être soumises à des traitements analytiques. Les faits d'observation ont ainsi été consignés dans le cahier de bord ou encore le journal de terrain, tout comme les informations collectées lors des échanges informels. En plus, des guides d'entretien ont été conçus sur la base des faits observés ou des informations reçues. Les instruments ont été concomitamment utilisés tout au long de l'enquête. Des supports numériques tels le dictaphone, les clés USB et le matériel informatique ont aussi servi à consigner les données.

Dans le cadre de cette recherche, la collecte de données s'est également appuyée sur des techniques. Il s'agit de la recherche documentaire, l'observation participante et l'entretien d'explicitation que nous développerons dans les considérations méthodologiques.

Ce travail s'articule autour de deux parties. Dans la première, les considérations théoriques englobent d'abord la position du problème. C'est le lieu de définition du problème à l'étude en le situant dans son contexte. Quant à la revue de littérature, elle consiste dans le

cadre de ce travail, à faire une lecture critique de quelques écrits sur la question éducative mettant en relation les adultes éducateurs, puis les dispositifs qui encadrent ces relations éducatives. Ils portent sur la recension d'écrits sur le sujet à l'étude à savoir le Programme de Réussite Educative (PRE) dans le cadre duquel se déroule les ateliers d'accompagnement à la scolarité où se déroulent nos enquêtes. En plus de notre statut de chercheur, nous sommes intervenu comme accompagnateur en famille et dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité en vue de créer préalablement du lien pour prédisposer les enquêtés aux entretiens.

La seconde partie concerne la présentation des résultats. A partir de l'analyse des données, notamment les faits d'observation, les échanges informels, les entretiens formels et leurs comparaisons, les éléments d'éclairage à la question de recherche sont retenus et organisés. Ils s'articulent autour de deux chapitres que sont les interactions entre enfants et adultes puis les modifications de l'implication de l'enfant et les modèles éducatifs parentaux. Les axes de ce travail seront respectivement exploités dans ce document pour une meilleure compréhension.

Enfin, les résultats de la recherche prennent en compte la synthèse des observations, l'analyse et l'interprétation des entretiens réalisés, puis la discussion des résultats qui en découlent.

# Partie 1 : Considérations théoriques

La recherche tend donc à comprendre au sein des familles et des autres lieux éducatifs, notamment l'école et les espaces d'accompagnement à la scolarité les différentes postures, les représentations et les rapports tissés avec l'enfant pour en cerner sa place véritable à lui accordée par les adultes et comment les enfants perçoivent de leur côté leur implication aux actions éducatives. Ainsi, l'approche théorique situe la problématique de l'éducation dans le monde et particulièrement en France. En même temps que les efforts gouvernementaux se multiplient, les problèmes éducatifs se complexifient également. Sans prétention de faire une étude exhaustive, les considérations théoriques portent sur les travaux de chercheurs sur les questions éducatives.

Le dispositif PRE occupera une place importante en ce qu'il aborde la réussite de l'enfant dans sa globalité. De ce fait, la singularité des enfants à travers la mobilisation de leurs compétences sociales, leur parole, et leurs initiatives est prise en compte afin d'apporter des solutions adaptées à leurs difficultés. Les milieux d'origine des parents éducateurs retiennent également notre attention dans la recension des écrits. Le développement de cette partie se fera à travers la position du problème, la revue de littérature et l'approche méthodologique.

# Chapitre 1 : La position du problème : la place de l'enfant dans les institutions éducatives

La place de l'enfant dans les institutions éducatives soulève la question de sa représentation, par les adultes notamment, au sein de la société. Ainsi, la place qui lui est reconnue détermine aussi le statut que lui confèrent les aînés et surtout la reconnaissance et la valorisation de ce dont il est capable. Son statut ayant évolué dans le temps et dans l'espace, ses rapports avec l'adulte ont aussi connu des transformations. Toutefois, il est remarquable que l'enfant a toujours fait partie des préoccupations des adultes. Professeur d'histoire médiévale, spécialiste de l'enfance, la famille et la parenté, Didier Lett (2014) défend l'idée qu'il « existe, bien avant la fin de l'Ancien Régime, non seulement de l'affection pour les plus petits mais également un véritable « sentiment de l'enfance » ainsi qu'un réel souci éducatif » (Lett, *op. cit.*, p. 88). Les sentiments de bienveillance à l'endroit des enfants traduisent leur reconnaissance en tant qu'être particulier. Leur désignation par les termes « les plus petits » renvoie à une prise de conscience des spécificités des enfants qui en font des sujets vulnérables. En conséquence, cette situation exige des adultes, et surtout des parents, une certaine protection.

Au-delà d'un simple acte humaniste, l'enfant se trouve au centre des préoccupations de la société. Pour l'auteur, sa protection vise d'une part à baptiser les enfants dès leur naissance afin de leur garantir le paradis en cas de décès. Il s'appuie ainsi sur un passage de la bible pour étayer ses propos : « À moins de naître d'eau et d'Esprit nul ne peut entrer dans le royaume de Dieu » (Jean, 3, 5) (*Ibid*, p.89). Dans les croyances chrétiennes, la vie après la mort, considérée comme éternelle tient une place toute aussi importante que celle vécue sur terre. Garantir donc à l'enfant une place au paradis relève de sa reconnaissance en tant qu'humain au même titre que les adultes.

Il pèse en outre sur les parents, une responsabilité éducative. John T. Noonan (1969) rappelle les propos du théologien et philosophe Thomas d'Aquin qui soutient dans son commentaire de la première épître aux Corinthiens 7 vers 1270 que « dans l'espèce humaine tout particulièrement, le mâle est nécessaire à l'éducation de l'enfant qui consiste non seulement à nourrir le corps, mais encore davantage à nourrir l'âme » (Lett, *op. cit.*, p. 90). Le rôle du père s'étend au développement physique et spirituel de l'enfant. Il est censé tout mettre en œuvre pour assurer le bien-être de l'enfant. A ce rôle éducatif paternel, s'ajoute la contribution des mères. « Les mères enseignent surtout la foi chrétienne » (Lett, *op. cit.*, p. 91). Les rôles des



parents tendent à prendre en compte les différents aspects du développement des enfants. Une complémentarité se dessine autour des apports éducatifs respectifs des géniteurs de l'enfant. Cette répartition des rôles montre aussi que l'enfant est au centre des préoccupations des parents. La question de lui accorder de l'intérêt n'est donc pas une question nouvelle, elle a prévalu depuis les siècles derniers. Toutefois, il apparaît comme un simple récepteur d'actions de la part des adultes. L'éducation est ainsi perçue comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim, 1966/1922, p. 41). Dans ce contexte, le rôle de l'enfant se limite au cadre choisi par l'adulte censé connaître ce qui participe au bien-être de l'enfant pour sa future vie d'adulte. « On admet désormais que l'enfant n'est pas mûr pour la vie, qu'il faut le soumettre à un régime spécial, à une quarantaine avant de le laisser rejoindre les adultes » (Ariès, 1973, p. 313). La quarantaine évoquée par l'historien Philippe Ariès fait référence est une substitution de l'école à l'apprentissage traditionnel. Cette approche qualifiée d'adultocentrisme (Delalande, 2009a, p. 107) limite le rôle de l'enfant et ce dont il est capable en termes de compétences dans la vie sociale. Il est soumis à des reproductions de tâches sous les injonctions des adultes, sans pouvoir exprimer des points de vue contraires aux décisions de l'adulte. Ses réactions ne devant aller que dans le sens des attentes des adultes.

Toutefois, il importe de relever que la valorisation de l'enfant comme sujet de droit capable d'action apparaît dans la Pédagogie Freinet. Il prône « la libre expression de l'enfant...La libre expression pédagogique doit permettre à chacun d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses impressions, ses réflexions, ses doutes » (Peyronie, 2015, p. 579). Tout en reprenant les idées de Célestin Freinet, le philosophe de l'éducation met l'accent sur un élément central du pédagogue ; la communication comme complément de la libre expression. Il explique en effet que « s'exprimer, c'est aussi communiquer avec les autres enfants et avec les adultes » (p. 579). La communication traduit la reconnaissance de la parole de l'enfant. En outre, les interactions que les échanges suscitent situent ces travaux au centre des préoccupations abordées dans ce travail. La prise en compte de l'enfant, un sujet particulier dans les programmes éducatifs à partir de la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, comme revendiquée par les pédagogues de l'Education nouvelle s'est construite à travers certaines institutions dont principalement l'école. La scolarisation des enfants trouve son fondement dans les textes rendant l'école gratuite (lois Ferry, 1881), obligatoire et laïque (lois Ferry, 1882) pour tous les enfants.

La problématique de la place de l'enfant dans les institutions éducatives s'apprécie à travers différents axes. Nous aborderons respectivement l'engagement de l'État face aux questions socio-éducatives, les pratiques sociales et culturelles relatives aux enfants, les représentations sociales de l'enfance, la place de l'enfant dans la famille et les débats autour de l'enfant comme sujet ou acteur. Nous exposerons également la contribution de notre enquête à cette problématique. Ces questions nous intéressent en ce qu'elles nous permettent non seulement de comprendre la place de l'enfant dans le système éducatif français, mais aussi l'évolution de son implication dans les institutions éducatives.

## **1.1- L'engagement de l'État face aux questions socio-éducatives : la mobilisation de divers moyens pour la réussite des enfants**

L'engagement de l'Etat face aux questions éducatives tient une place importante dans le cadre de notre recherche. C'est le lieu de nous en imprégner au regard de la littérature et des textes juridiques qui en constituent le cadre de référence. A l'analyse, nous confronterons à la pratique, l'engagement de l'Etat tel que décrit.

Le développement de ce point consiste à passer en revue les actions mobilisées par l'Etat au profit de l'éducation des enfants. Elles prennent en compte les apports financiers et les réformes mettant en avant la prise en compte de l'enfant comme acteur dans ses apprentissages. Cette première partie du développement s'appuie sur l'ouvrage commun de la chercheuse en sciences de l'éducation Lydie Heurdier et l'historien Antoine Prost (2017). En présentant les politiques de l'éducation en France, ces auteurs reprennent dans leur ouvrage les principaux textes juridiques qui en constituent le cadre de référence. Il s'agit de la loi Jospin d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui dispose en son article 1 que « l'éducation est la première priorité nationale »<sup>1</sup>. De nouveaux textes reprennent l'engagement de l'Etat à inscrire l'éducation dans ses priorités. Ainsi, il est repris à l'article 58 de la loi n°2021-1109 du 24 août 2021<sup>2</sup> « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et

---

<sup>1</sup> . Loi Jospin du 10 juillet 1989. Texte 301- Loi d'orientation sur l'éducation.

<sup>2</sup> . LOI n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République. Consulté le 26 mars 2023 sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2021/>

territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ».

Cette affirmation sans équivoque situe la place centrale de l'éducation dans les actions de l'Etat et traduit de surcroît son engagement à mobiliser tous les moyens nécessaires à la réussite de sa mission éducative. De même, la loi Jospin précise que le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté.

A l'endroit des jeunes, la loi leur garantit l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. En outre, le droit à l'éducation ne concerne pas seulement les enfants valides, mais aussi les jeunes en situation de handicap. En mentionnant : « l'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée » (art. 1), la loi Jospin étend la scolarisation à tous les enfants quel que soit leurs différences. Cette loi d'orientation se veut assez complète en se préoccupant également de l'avenir professionnel des apprenants. Dans cette vision elle prévoit que,

« les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent » (Heurdier & Prost, *op. cit.*, p. 310-311).

La loi du 24 août 2021 précitée rappelle également : « le service public de l'éducation veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

La modélisation pédagogique en construction relève des pédagogies coopératives entendues comme des modélisations d'organisation de la communauté d'apprentissage dans un projet axiologique d'émancipation et de socialisation fondé sur la coopération (Lescouarch, 2021). Au sortir de ses enquêtes de deux années dans des classes coopératives, l'auteur précise que dans ce dispositif, les formes de travail sont variées et s'articulent autour de plages de temps

longs consacrés au travail individualisé à partir d'un plan de travail pendant lesquelles la coopération est possible. Il ajoute que les enfants sont socialisés à ces formes de travail coopératives, sont autonomes dans l'espace classe et se mettent aussitôt au travail dans un environnement leur permettant de s'entraider, de travailler par deux ou trois se déplacer pour aller chercher des ressources et gérer leur rythme de réalisation des activités. Cette description marque une rupture avec le fonctionnement classique de l'école où l'élève reçoit des injonctions qu'il est tenu d'exécuter. Les classes coopératives mettent en exergue le travail entre pairs et leurs capacités d'organisation. L'élève prend part aux choix et à l'exécution des activités. L'approche tutoriale les amène également à se socialiser tout en développant leurs compétences singulières. Aussi, la valorisation de leurs compétences par le groupe de pairs les valorise et les rend davantage acteurs de leur développement. En outre, travailler avec les autres, à côté des autres et pour les autres sont autant de valeurs sociales en développement à travers les activités collectives. En d'autres termes, les ateliers amènent les enfants à accepter la présence des tiers, certains adultes et d'autres enfants ne menant pas les mêmes activités qu'eux. C'est le cas de ceux qui continuent de faire leurs devoirs alors que certains de leurs camarades ayant terminé plus tôt les leurs s'adonnent aux jeux. Travailler les uns avec les autres, c'est mettre en commun les efforts pour atteindre un objectif commun. Lors des jeux collectifs qui se déroulent en équipe comme le football par exemple, chaque enfant apporte sa contribution pour la victoire de toute l'équipe. Aussi, à travers l'entraide par le biais du tutorat, les enfants se mettent au service des autres en leur faisant profiter de leurs compétences.

La participation des élèves et étudiants requise pour leur orientation aide à éclairer notre travail de recherche. En effet, cette disposition présente l'intérêt de valoriser les initiatives et les choix des élèves. La loi responsabilise les élèves et étudiants dans leurs projets personnels. C'est un cadre législatif qui reconnaît aux élèves leur place d'acteur dans les actions éducatives qui leur sont destinées. En intégrant les collectivités locales à la liste des structures devant contribuer à la réalisation de ce projet, l'Etat leur donne un quitus d'amener les enfants à opérer les choix adaptés pour leur avenir. C'est surtout une avancée dans la valorisation de l'élève, et partant, de l'enfant comme un sujet capable. La loi Jospin invite implicitement les acteurs éducatifs dans leur ensemble à mobiliser les compétences enfantines dans la quête du bien-être de ces sujets. L'école devient le garant de la promotion des droits de l'enfant. C'est l'espace avec lequel doivent interférer tous les autres acteurs. Pour la réussite de l'élève, il importe que chaque acteur s'engage à cette mission.

Dans la relation pédagogique également, la question d'engagement garde son caractère réciproque entre l'enfant et l'adulte. La psychologue de l'éducation Thébault-Violat (2019) fait remarquer que les enseignants savent bien que les élèves qui s'investissent dans le travail scolaire sont ceux qui acceptent de renoncer à jouer, à rêver ou à amuser les autres. Mais apprendre consiste aussi à abandonner une certaine toute-puissance pour se remettre en question, lâcher ses certitudes pour construire des savoirs nouveaux, et accepter les frustrations inhérentes au processus d'apprentissage. L'auteure retient alors que tout l'enjeu de l'enseignement est de susciter un engagement durable chez les élèves à une période de la vie où l'enfant n'a pas forcément la maturité pour en saisir les tenants et les aboutissants.

L'engagement de l'enfant est sa motivation à agir. Toutefois, cette détermination à l'action n'est pas systématique. Elle naît le plus souvent de la qualité des interactions entre l'enfant et les autres. L'adulte y joue un rôle important en créant les conditions relationnelles nécessaires pour amener l'enfant à s'engager comme acteur dans le processus d'acquisition de compétences nouvelles.

Le droit à l'éducation dans les institutions étatiques s'applique ainsi, avec la nouvelle législation, à tout enfant. Il doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou un jardin d'enfant le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande (article 2 de la loi Jospin). L'obligation scolaire est aussi reprise dans les textes plus récents. En effet, la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019<sup>3</sup> dispose « L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans. La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue » (Article 11).

Au-delà des droits, la loi Jospin rappelle les obligations qui incombent aux élèves. En son article 10, il apparaît que les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements. La légalisation des devoirs des élèves en milieu scolaire justifie leur reconnaissance en tant que sujets responsables. En même temps qu'ils bénéficient de prérogatives, ils ont aussi des responsabilités à assumer. Cette complémentarité de droits et devoirs montre la volonté

---

<sup>3</sup> . LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Consulté le 26 mars 2023 sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000038847541/2019-07-29/>

et l'engagement du législateur de changer le regard envers les enfants. Ils ne sont plus de simples sujets vulnérables en attente de protection, mais ils ont un rôle à jouer au même titre que toute autre personne au sein de la société. Dans le cadre de notre recherche, nous saisissons cette affirmation pour comprendre la place effective de l'enfant dans les milieux éducatifs. Notre recherche va bien au-delà du cadre scolaire pour analyser également les interactions qu'entretiennent les autres acteurs avec les enfants hors de l'école. En plus des textes de loi, le budget alloué à l'Etat est aussi un indicateur de son engagement face aux questions éducatives.

Des sources concordantes montrent que le budget alloué à l'éducation reste important et évolue dans le temps. Les données statistiques du Ministère de l'Education Nationale ou mobilisés dans des travaux de recherche en sociologie de l'éducation montrent l'investissement financier de la République dans les charges de l'école en France. Ainsi, « la dépense intérieure d'éducation atteint en 2017, 6,9% du produit intérieur brut (contre 1,5% en 1950), ce qui place la France un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE » (Rayou, 2017, p. 49). Ces chiffres confirment la priorité accordée à l'éducation à l'article premier de la loi Jospin (*op. cit.*). De plus, le processus de scolarisation étant général, il s'impose un budget suffisant pour garantir ce droit à tous les enfants. En effet, 50% des enfants âgés de deux à cinq ans étaient scolarisés en 1950 ; ils sont 85% dans les années 2000 ; de 1980 à 2014, le nombre annuel de bacheliers a plus que doublé pour atteindre 77,3% d'une génération ; près de 80% d'entre eux s'inscrivent immédiatement dans l'enseignement supérieur (Rayou, *op.cit.*). De surcroît, la prise en compte des besoins scolaires et les orientations des élèves dans des projets variés, puis les besoin extra-scolaires des enfants nécessite des moyens conséquents.

Le Ministère de l'éducation nationale (MEN, 2021) ajoute par ailleurs que le budget du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) demeure en 2021 le 1<sup>er</sup> budget de la nation. Il ressort de ses données statistiques que 55,1 milliards d'euros hors contribution aux pensions de l'Etat, soit 76 milliards d'euros y compris les contributions dont 53,6 milliards d'euros sont consacrés à l'enseignement scolaire, avec 69 millions d'euros consacrés à la jeunesse et à la vie associative et 802 millions d'euros consacrés au sport. Le budget du MENJS est en hausse de 1,8 milliards d'euros par rapport à 2020.

La hausse du budget permet non seulement de prendre en compte l'ensemble des enfants dans le cadre de l'obligation et la gratuité scolaire, mais aussi des difficultés que rencontrent certains élèves nécessitant le concours d'autres acteurs tels les collectivités territoriales et les

associations. L'engagement de l'Etat à considérer les intérêts des enfants a suscité l'adoption de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations unies entrée en vigueur en 1990. Elle a été ratifiée par la France le 7 août 1990. Cette convention est basée sur la non-discrimination, la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la vie, à la survie et au développement, et le droit de participer aux affaires qui le concernent.

L'engagement de l'Etat permet d'apprécier les conditions créées par l'Etat afin de favoriser l'implication de l'enfant à son éducation. Sans l'affirmer expressément, les moyens financiers destinés aux actions éducatives visent aussi à pourvoir à l'ensemble des besoins de l'enfant. Il ressort de ce qui précède que l'Etat français a en plus d'une part importante du budget consacré à l'éducation élaboré des textes juridiques au profit des enfants. Ces dispositions devraient participer au développement de l'enfant tout en favorisant sa participation aux actions éducatives. Au-delà des dispositions contenues dans les textes officiels, il existe aussi des discours critiques du système éducatif français. Les dénonciations portent aussi sur la dévalorisation du métier d'enseignant avec un salaire qui se réduit depuis 30 ans. Ce contraste est évoqué dans une analyse de la journaliste Sylvie Lecherbonnier (2022)<sup>4</sup>. Elle fait remarquer que les professeurs des écoles, certifiés ou agrégés subissent un décrochage salarial d'une telle ampleur depuis les années 1980 que les tentatives, ces dernières années, des gouvernements successifs pour revaloriser cette profession en perte d'attractivité restent insuffisantes. Selon le politologue Bernard Schwengler (2021), au début des années 1980, un enseignant débutant gagnait l'équivalent de 2,3 fois le smic alors qu'aujourd'hui, il touche environ 1,2 fois le salaire minimum. Pour lui, l'inflation et l'augmentation des cotisations sociales expliquent cette situation.

L'analyse permettra de voir comment le cadre créé par l'Etat est mobilisé par les acteurs pour faciliter le rôle d'acteur des enfants. Dans la littérature scientifique également, des chercheurs ont axé leurs travaux sur les pratiques sociales et les cultures relatives aux enfants.

---

<sup>4</sup>. Débats : Salaires des enseignants : histoire d'une dévalorisation sans fin. Consulté le 10 mai 2023 sur le site : [https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/02/salaires-des-enseignants-histoire-d-une-devalorisation-sans-fin\\_6139901\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/02/salaires-des-enseignants-histoire-d-une-devalorisation-sans-fin_6139901_3232.html)

## 1.2- L'étude des pratiques sociales et culturelles relatives aux enfants

Le point sur les pratique sociales et culturelles met en exergue comment les auteurs appréhendent, au-delà des définitions, le brassage culturel en matière d'éducation. Il pourra aider à éclairer l'analyse des pratiques éducatives de parents dans un contexte d'interculturalité.

L'étude des pratiques sociales et culturelles nous amène ainsi à définir préalablement la notion de culture pour une meilleure compréhension. Pour l'anthropologue Claude Levi-Strauss (1967), la culture se présente comme tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs. La culture permet non seulement de saisir des pratiques, mais aussi de recueillir des éléments qui les distinguent et qui enrichissent les comparaisons des faits observés. Pour leur part, les ethnologues Marie Odile Géraud et Richard Pottier, et l'anthropologue Olivier Leservoisier (1998) empruntent les termes de l'anthropologue Edward Burnett Tylor (1971) pour qui la culture est « cet ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme en société » (p. 86). De ce point de vue, il ne saurait y avoir de culture sans société. Les valeurs culturelles sont alors un héritage social, par le biais de la transmission intergénérationnelle. Le processus d'acquisition s'opère dans un ensemble d'interactions qui constitue pour ce travail, un élément essentiel pour collecter des faits d'observations.

Les auteurs en arrivent à une caractérisation du fait social. Ils concluent qu'une culture peut être présentée comme un ensemble de représentations et de pratiques agencées en ordre symbolique qui organise et donne sens au monde dans une configuration singulière, propre à un groupe social et une époque déterminée.

La culture est aussi définie par le psychologue de l'éducation Claude Clanet (1993) comme

« un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. Mais, ensemble de significations que tout individu est amené à assimiler, à recréer pour lui, d'abord dans son enfance, puis, sans doute avec une moindre intensité, tout au long de sa vie. Ce sont les actualisations de ces interrelations entre les individus et les ensembles des significations détenues par la communauté ambiante qui constituent la culture dans son aspect dynamique ; la culture,



c'est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière »  
(*Idem.*, p. 15-16).

La culture est ainsi perçue comme un élément d'identité d'un groupe que tentent de pérenniser ses membres en la transmettant de générations en générations. En tant que valeurs, la culture constitue un élément d'identité d'un groupe social donné qui est transmise de générations en générations pour la stabilité du groupe.

Nous saisissons surtout dans sa définition, les termes « transmission », « assimilation » et « interactions » qui trouvent un écho dans notre travail de recherche. La transmission garantit la continuité du groupe qui conserve les valeurs communes dans une société en pleine mutation. En s'attendant à l'assimilation des valeurs, règles et normes par tout individu dès son enfance, le groupe social reconnaît aux enfants des capacités à y parvenir. Les enfants sont reconnus comme des individus capables de s'approprier les valeurs culturelles reçues des aînés. Ce processus n'est pas individuellement élaboré, il s'opère plutôt dans un contexte d'interactions. Les adultes accompagnent ainsi les plus jeunes dans l'acquisition des éléments de leur culture. En anthropologie, la culture apparaît ainsi comme un ensemble de pratiques. Elle tient une place importante dans ce travail de recherche en ce qu'elle met en lien les membres du groupe social tout en mobilisant leurs compétences respectives et en renforçant celles des plus jeunes.

Les enquêtés dans le cadre de ce travail étant issus de milieux culturels variés, notamment des étrangers en provenance de différents continents et pays du monde, se retrouvant en France, sont confrontés à un brassage culturel : leur culture d'origine à laquelle ils sont liés, et celle du milieu d'accueil qui s'impose comme culture dominante. A ce titre, la culture est aussi source de distinction et enjeu de conflits (Clanet, *op.cit*). Au-delà de ses disparités d'un groupe social à un autre qui pourrait exposer aux conflits, les différences culturelles peuvent aussi être sources d'enrichissement réciproque. En effet, la culture est un système de pensée et d'agir qui organise les modes de comportement, c'est un ensemble de connaissances indispensables à la vie en société. Elle apparaît en sociologie comme « un héritage social, transmise de générations en générations et qui exerce une double fonction à savoir la fonction de cohésion et d'intégration » (Jovelin, 2016, p. 20). Des chercheurs en Sciences sociales abordent également la culture dans leurs travaux. Ainsi, selon Marc Montoussé et Gilles Renouard (1997), la culture renforce la cohésion du groupe ; par-là, elle confère une légitimité aux interactions sociales et donne un sens aux liens qui unissent les hommes. Ils soutiennent aussi qu'à partir des croyances, des valeurs, des normes et des pratiques communes elle permet l'intégration des individus au sein des groupes sociaux. Pour

leur part, Alain Beitone & al., 2000) soutiennent que dans la société, la culture a un pouvoir unificateur, elle est nécessaire pour penser l'unité de l'humanité dans sa diversité. Les acteurs se retrouvent alors dans un contexte d'interculturalisation où la prise en compte des différences des uns et des autres reste un facteur déterminant pour des interactions harmonieuses dans un environnement complexe. L'interculturalisation apparaît dès lors comme l'ensemble de processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou à plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes » (Beitone & al., *idem*, p. 70). La notion d'interaction traverse les différentes appréhensions de la culture par les auteurs. Cependant, il est plus préoccupant pour nous de saisir la place accordée à l'enfant dans ses différentes interactions avec « ses éducateurs » dans des contextes culturels variés.

La rencontre interculturelle permet aux acteurs de tirer profit des aspects positifs des cultures d'autrui et de renoncer progressivement à ce qui, culturellement apparaît avilissant. Il en est ainsi de l'excision pratiquée dans certaines régions africaines, notamment à l'Ouest de la Côte d'Ivoire où la rencontre de la culture occidentale conduit à mener des campagnes de sensibilisation pour son éradication en recourant même à des mesures coercitives. La rencontre interculturelle est dans ce cas « celle de l'imaginaire, du désir, de l'attente » (Peltreau, 1999, p. 165), l'autre est un double qui séduit, qui attire de par son altérité ou celle qu'on lui attribue. La transmission culturelle n'est pas toujours systématique. Certaines valeurs sont en discordance avec les droits des enfants affirmés dans la CIDE. Des tensions subsistent alors pour faire prédominer la protection des enfants sur la pérennisation de certaines règles et normes avilissantes.

« L'héritage social » comme le nomme le sociologue Emmanuel Jovelin (*op. cit.*) n'est pas à transmettre dans sa globalité. La considération des enfants comme sujets de droit n'autorise pas tout traitement au nom de la culture. L'héritage devient sélectif. En lien avec notre recherche, les cultures d'origine des parents enquêtés doivent donc se conformer aux exigences de la culture du pays d'accueil qui promeut les droits inhérents à la personne humaine et aux enfants notamment. La culture est de surcroît source de transformations et d'adaptation de pratiques afin de se conformer à l'évolution des sociétés et aux nouvelles exigences de leurs membres. Pour étayer ce point, Emmanuel Jovelin (*op. cit.*) s'appuie sur une étude réalisée par Michel Leiris (1955) » pour le compte de l'UNESCO, consacrée à l'examen critique des moyens mis en œuvre en vue d'intégrer à la vie de la communauté nationale les groupes

humains d'origine non européenne, propose une réflexion qui a valeur de symbole. L'auteur parvient à la conclusion que

« Si la vie d'une communauté nationale s'exprime par sa culture (au sens large du terme) et si la culture ainsi conçue se définit à chaque moment de son évolution comme l'héritage social à partir duquel (le reprenant, le modifiant, y ajoutant des éléments nouveaux acquis par voie d'invention ou d'emprunt et rejetant, à l'inverse, une part plus ou moins grande de ses éléments traditionnels) chaque génération montante organise ses conduites et prépare une base de départ pour la génération suivante (...) il est entendu qu'une culture quelle qu'elle soit, loin d'être donnée une fois, apparaît sujette à des transformations auxquelles les divers groupes dont se compose la société qu'elle caractérise contribuent dans la mesure exacte où ils y sont intégrés et se retrouvent, par conséquent, à même d'exercer leur influence ». (Leiris, 1955, p. 19-20).

Le brassage culturel peut ainsi être source d'adaptation et de tension également dans les interactions entre les membres appelés à cohabiter ou à collaborer. Le milieu scolaire comme les ateliers d'accompagnement à la scolarité sont des espaces de rencontres interculturelles. Ils regroupent des personnes de nationalités et de cultures différentes. Mais elles sont toutes soumises aux normes éducatives portées par les institutions, notamment l'école et les programmes impliqués dans la réussite éducative des enfants. Pour Peltreau (*op. cit.*), il y a toujours un écart entre « l'autre espéré, attendu et l'autre trouvé » (*Idem*, p. 165). Il argumente que la relation peut devenir méfiante et conflictuelle.

D'abord, du point de vue culturel, dans certaines sociétés rurales contemporaines des pays en développement, notamment le peuple *Mossi* du Burkina Faso, l'enfant dès ses premières années avant l'acquisition de la parole est entendu dans son corps ; ses agissements sont interprétés par les adultes qui considèrent l'enfant comme appartenant aux esprits de l'au-delà qui s'expriment à travers lui (Bonnet, 2010). « Ses souffrances physiques, ses pleurs, ses maladies ou ses malformations sont considérés, selon l'auteure, comme des manifestations de mécontentements des esprits suite à des frustrations ou à des engagements non tenus par les membres du lignage » (*idem*, p. 15). Elle ajoute que la connaissance de l'enfant apparaît figée puisque l'enfant n'est lui-même pas reconnu comme tel, il n'est qu'un substitut des « êtres invisibles ». L'enfant ne grandit donc pas dans un environnement qui le pousse à donner son avis. Les seules occasions de libre expression sont les occasions de contes, lors de veillées. Cette opinion enfantine se limite à un contexte de théâtralisation.

Les adultes interprètent ses agissements et développent en réponse, une attitude à leur convenance. Sa parole non plus n'est considérée par les adultes qui le considèrent assez immature pour développer des arguments cohérents. Leurs modèles éducatifs se cristallisent

dans la transmission de valeurs indispensables à la vie future de l'adulte que deviendra plus tard, l'enfant.

Au total, l'étude des pratiques sociales et culturelles peut nous servir dans l'analyse de nos données. Ce point aidera à comprendre le lien entre les pratiques éducatives familiales et les normes éducatives soutenues par les institutions françaises. Il permettra aussi de comprendre les tensions ou les tentatives d'adaptation des approches éducatives des parents issus de milieux variés aux cultures différentes. Aussi, la prise en compte des compétences enfantines peut être aussi influencée par le brassage culturel des acteurs éducatifs enquêtés.

Par ailleurs, les compétences ignorées de l'enfant depuis de longues périodes sont parfois entretenues par les représentations sociales de l'enfance.

### **1.3- Les représentations sociales de l'enfance : l'influence de l'environnement socioculturel**

Les représentations sociales de l'enfance permettent d'éclairer l'analyse sur la place accordée aux enfants par les adultes. En effet, le niveau de valorisation des initiatives enfantines et les sollicitations des enfants à faire valoir leurs compétences vont dépendre de l'idée que les adultes se font d'eux. Les représentations de l'enfance sont variables. Dans un ouvrage unique, l'ethno-anthropologue Suzanne Lallemand, l'historienne Marie France Morel et la psychologue Michèle Guidetti (2000) décrivent les différentes considérations envers l'enfant dans divers pays du monde et en Europe notamment. Les chercheuses font apparaître dans leurs écrits, des représentations différentes de l'enfant d'une période à une autre. D'abord, l'enfant était considéré selon ces auteures comme un don de la terre-mère à la lignée familiale en 380 avant Jésus Christ, ce qui donnait lieu à des rites de fécondité sur les pierres et les arbres, produits de la terre. Progressivement, l'influence du christianisme fait assimiler l'enfant au XVII<sup>e</sup> siècle tantôt au péché, tantôt à Jésus (Lallemand, Morel & Guidetti, *op. cit.*).

Nous pouvons surtout retenir qu'à la naissance, un statut est reconnu à l'enfant en fonction des croyances de l'époque concernée et de l'environnement de naissance. En tant que « don de la terre mère » ou « Jésus », le rapprochement de l'enfant aux divinités détermine le regard porté par les membres du groupe social sur lui. Il n'est pas vu à travers son statut d'humain, mais plutôt comme l'incarnation de la terre mère ou du fils de dieu. Ces différentes visions de l'enfant en Europe depuis le Moyen Âge jusqu'aux temps modernes s'opposent,

cohabitent et même se succèdent dans le temps et dans l'espace. Ainsi, la même source indique qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, le rôle de l'enfant auprès des parents dans leurs activités économiques essentiellement agricoles garantit son utilité dans la famille. L'enfant est désormais considéré par rapport à son rôle au sein de la société. Il est un agent de développement économique en appui à ses parents.

Le rôle d'acteur de l'enfant au sein de la famille trouve donc ses prémices à cette époque. Il pèse ainsi sur les parents, selon Suzanne Lallemand, Marie France Morel et Michèle Guidetti, la responsabilité d'observer des mesures nécessaires pour une nutrition saine et un développement staturo-pondéral harmonieux des enfants. En plus de la santé, les familles se préoccupent également des apprentissages de l'enfant dans la société française. La place de l'enfant a donc toujours préoccupé les membres de la société dans laquelle il se retrouve. Des mesures de protection et des conditions de ses apprentissages sont mises en œuvre afin de faire de lui un aidant de sa famille. Mais la responsabilité exclusive des familles face au développement de l'enfant tend à se relativiser progressivement. Les chercheuses précitées font ainsi remarquer le développement des crèches pour les jeunes enfants, les maisons d'asile pour les plus grands, puis les soins médicaux à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, qui nécessitent l'intervention d'autres acteurs. Aujourd'hui, la conception de l'enfant connaît une évolution particulière dans la société française. La représentation sociale de l'enfance comme une période de vie à valoriser est une ambition des Etats qui le traduisent par des textes qui s'imposent à tous (CIDE) et des mesures sociales garantissant le bien-être de l'enfant tout comme celui de sa famille (programmes éducatifs).

Les représentations sociales de l'enfance sont inhérentes au statut qui lui est assigné à la naissance dans certaines sociétés africaines également. La plupart du temps, l'assimilation du jeune enfant aux divinités lui confère un statut proche du sacré. C'est ainsi que chez les *Mossi* du Burkina Faso, les pleurs ou les colères d'un bébé expriment de la part du nourrisson le désir de repartir d'où il vient (Bonnet, 1988). La possibilité pour l'enfant de retourner dans le monde invisible, à travers sa mort précoce, est une idée qui entretient des soins et la méfiance du groupe social vis-à-vis du nouveau-né. Les représentations sociales de l'enfance sont donc fonction de l'âge et des aptitudes des enfants. Après le sevrage, l'enfant entame sa socialisation qui marque son passage du monde surnaturel au monde humain, au regard des croyances. En Côte d'Ivoire, la sociologue Salmon-Marchat (2004) relève que l'enfant appartient dès sa naissance à une communauté, un lignage qui représente à la fois l'autorité, la protection et l'affection ; cette appartenance provient du fait que l'enfant représente l'ancêtre et perpétue le

nom de la famille, il assure donc la continuité du lignage. L'auteure décrit cette représentation telle qu'envisagée chez les Malinkés, un peuple de la Côte d'Ivoire : « i ka dei sro, i yre loh » qui signifie selon elle, l'homme survit dans son enfant (*ibid*, p. 4). Cette image consistant à voir à travers l'enfant, l'homme géniteur, fait penser au successeur, à l'héritier. Voir en l'enfant son semblable montre une représentation assez valorisante de l'enfant par le groupe social. Toutefois, bien qu'il focalise l'attention des adultes, l'enfant n'est pas reconnu comme tel. Il est perçu dans l'intérêt des adultes parents. Son statut de sujet distinct des aînés n'est pas mis en avant dans les représentations du groupe social. L'auteure ajoute dans le même sens que « l'éducation dispensée par la famille étendue fait primer l'intérêt du groupe sur l'intérêt individuel puisque l'enfant est d'abord membre d'un groupe avant même d'être un individu » (*ibid*. p. 4).

L'enfant étant vu à travers ses parents ou son groupe d'appartenance, pour des questions le concernant, il n'est pas autorisé à donner son point de vue. Son consentement est recouvré auprès de ses parents, soit le plus âgé de la famille ou encore l'oncle maternel ou paternel selon que le régime est de type matrilineaire ou patrilineaire. C'est le cas des mariages où les futurs époux toujours considérés comme enfants, ne pouvaient ni exprimer leur consentement, ni aller à l'encontre de la décision de les marier prise par les membres de leurs familles. Dans le système actuel, bien que le législateur ne s'en tient qu'au consentement des conjoints une fois adulte pour leur mariage, il existe toujours chez tous les peuples de la Côte d'Ivoire, des pratiques visant à recueillir le consentement de la famille de la future mariée. Cette pratique coutumière, impose à la famille du futur époux, en cas d'avis favorable des parents de la future épouse, à leur offrir des présents et une somme d'argent déterminés par chaque peuple, comme dot. Ce n'est qu'après le mariage que les jeunes accèdent à la génération d'adulte pouvant participer aux prises de décision.

Dans les sociétés traditionnelles africaines pour la plupart comme c'est le cas en Côte d'Ivoire, seul le statut d'adulte confère le droit de décider par soi-même à l'individu. Chez certains peuples, des formes d'initiations marquent le passage de l'enfance à la classe des adultes afin de doter les jeunes adultes de compétences nécessaires à assumer les responsabilités liées à ce nouveau statut. C'est le cas du 'poro', un rite dans le bois sacré chez les sénoufos, un peuple du nord de la Côte d'Ivoire. Cette initiation s'étend sur sept années se déroule en quatre étapes.

« La première étape appelée Kouord débute à l'âge de 7 ans, c'est à cette période que l'enfant fait l'apprentissage de petites corvées et de certains mots symboliques. La seconde étape correspond à celle

du Dain. Il s'agit de la période pendant laquelle le jeune adolescent intègre les valeurs religieuses et les rites d'initiations. La troisième étape, dite Tcholo, permet au jeune homme d'apprendre les mystères qui lui étaient auparavant cachés. Il approfondira ainsi les enseignements de la théologie, de la philosophie, ainsi que l'étude des comportements sociaux. La quatrième étape constitue la dernière partie du processus de socialisation. On la nomme Kaffono parce qu'elle permet d'atteindre la connaissance suprême et l'intronisation parmi les initiés » (Remy, 1996, p. 5).

Dans ces milieux traditionnels, l'enfant apprend par mimétisme à côté des membres du lignage supposé détenteur exclusif de ce qu'il lui faut pour sa socialisation et sa responsabilisation. La mission de l'apprenant se réduit à la répétition et à l'application systématique des enseignements reçus sans questionnement pour mieux comprendre, sans opposition à la norme imposée, au risque de subir des sanctions.

Ces représentations sont aussi à mettre en lien avec les classes sociales et les normes éducatives afin d'éclairer l'analyse de la place accordée à l'enfant dans les différents milieux de vie.

## **1.4- Les pratiques éducatives, classes sociales et normes communes**

Les pratiques éducatives, classes sociales et normes communes présentes ne manquent pas d'intérêt pour ce travail de recherche. Nous privilégions d'abord les enfants dans leurs différentes interactions avec leurs pairs et les adultes également. Ainsi, les pratiques éducatives des parents peuvent être influencées par leurs classes sociales d'appartenance. Les travaux que nous passons en revue exposent les pratiques éducatives propres aux classes supérieures, moyenne et populaires. Notre échantillon ne renferme pas à la fois les trois principales classes sociales. Sans en avoir explicitement fait un critère de choix, tous les enfants enquêtés se retrouvent cependant dans des écoles du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) avec des parents habitant des quartiers reconnus comme Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Nous ne les citerons pas par souci d'anonymat. Il s'agit donc de milieux reconnus défavorisés avec une incidence sur l'éducation des enfants. En plus, les sollicitations du PRE ou des Associations pour l'accompagnement des enfants n'ayant pas d'aide en famille, sans contrepartie financière, sont généralement formulées par des parents d'enfants en difficulté. Partant de ces faits, nous nous appuierons sur la description des différentes pratiques éducatives pour dégager, en comparaison, celles qui se rapprochent de celles des familles enquêtées.

Dans les pratiques éducatives, l'implication de l'enfant à son éducation dépend parfois de la classe sociale à laquelle il appartient. La sociologue, Agnès van Zanten (2009) soutient que l'inégale répartition des ressources et les conceptions différentes de ce qui constitue un bon encadrement éducatif offrent aux catégories sociales des classes moyennes et supérieures des formes plus élaborées du travail éducatif. Elle en dégage deux à savoir « l'encerclement et l'argumentation » à l'issue de son enquête par entretien auprès de 165 parents urbains appartenant majoritairement aux catégories « cadres et professions intellectuelles supérieures » et « professions intermédiaires » (*Idem*, p. 81).

L'auteure déduit de ces enquêtes que l'encerclement est une pratique propre aux conjoints ou à l'un d'eux, généralement le père exerçant comme cadre du privé ou membre de certaines professions intellectuelles supérieures. Leur approche éducative selon elle comprend un ensemble de pratiques visant à restreindre l'univers des choix des enfants, afin que ces derniers ne dévient pas fortement par rapport aux projets parentaux.

Dans les familles issues de milieu supérieur, « la destinée » de leurs enfants est en quelque sorte prédéfinie et tout est mis en œuvre « depuis le berceau » pour l'atteinte de leurs objectifs éducatifs prédéfinis. Le développement individuel est privilégié au détriment des approches collaboratives. Le développement de compétences individuelles n'exclut cependant pas de lien des enfants issus de ces milieux avec d'autres, qui appartiendraient sans doute aux mêmes classes sociales qu'eux.

En effet, lorsque les enfants se retrouvent avec d'autres de classes moyenne ou supérieures, l'environnement semble suffisant pour leur réussite, les pratiques étant les mêmes et répondant aux attentes des parents. Les enfants bénéficient d'une liberté d'action dans ce contexte. L'encerclement se rapproche alors d'une forme de conditionnement consistant à agir sur l'environnement dans lequel évoluent les enfants de sorte à obtenir des réactions et aptitudes voulues par les parents. Il peut s'agir des choix de quartiers et d'écoles destinées aux familles de classes supérieures. Dans l'encadrement éducatif par encerclement, les approches sont marquées par la confiance des parents à leurs enfants, comptant sur les potentialités de ces derniers à évoluer vers des professions supérieures comme eux. La liberté reconnue aux enfants leur offre une grande marge d'action et d'expression. Cette approche n'est pourtant pas synonyme d'une lassitude parentale. Ainsi, il apparaît dans les résultats d'enquête précités d'Agnès van Zanten que les parents deviennent au contraire anxieux vis-à-vis de l'entourage de l'enfant, et tendent vers la surprotection, lorsque que cet entourage est d'une classe



inférieure. À côté de ce modèle éducatif basé sur le développement individuel s'en trouve un autre plus collaboratif pratiqué au sein de cette même classe supérieure, mais avec des acteurs différents.

En s'appuyant sur les travaux du sociologue américain Alvin Ward Gouldner (1979), Agnès van Zanten (*op. cit.*) attribue aux intellectuels que sont les chercheurs, les journalistes, les enseignants ou les éducateurs, la stratégie d'argumentation. L'auteure estime que les parents optant pour cette forme d'encadrement éducatif insistent auprès de leurs enfants sur la nécessité, en termes d'insertion professionnelle, de détenir un capital culturel objectivé par des notes, des classements et des diplômes. Ils visent l'acquisition de connaissances pour le développement personnel et celui de l'humanité tout entière. L'argumentation se présente alors comme une approche visant à expliquer les situations aux enfants. Elle rompt avec un système d'impositions de décisions aux enfants sans qu'ils n'en sachent les véritables motivations de leurs parents. Les parents ont plutôt tendance à leur expliquer les raisons de leurs choix et motivations afin de convaincre les enfants à y adhérer sans résistance véritable. Le fait de requérir l'adhésion des enfants aux décisions qui leur sont destinée montre la considération de ces derniers en tant que sujet. Les parents sont implicitement conscients des réactions que pourraient avoir les enfants s'ils ne sont pas associés aux mesures prises à leur encontre. Leur capacité à s'opposer à ce qui leur est imposé par les adultes amène leurs parents à opter pour l'argumentation. Les parents sont donc confrontés à leur désir de démocratisation de leurs projets éducatifs d'une part et leur statut d'adulte visant à faire accepter les mesures visant à leur garantir un meilleur avenir.

Dans les classes moyennes, les parents favorisent les interactions entre leurs enfants et d'autres de classes différentes pour une meilleure intégration sociale. Le brassage culturel devient plus important et peut enrichir davantage les enfants. Le rang social des familles est perçu dans les sociétés modernes comme un facteur déterminant des modèles éducatifs parentaux. Le projet éducatif émanant des adultes, ceux-ci le façonnent en fonction de leurs attentes, mais aussi des moyens dont ils disposent pour y parvenir.

À cet effet, Agnès van Zanten mobilise les travaux du sociologue François de Singly (2000) pour qui l'analyse du travail parental chez les classes moyennes et supérieures montre la tension que suscite la coexistence de deux visées difficilement conciliables. Il s'agit d'une part, du respect d'une autonomie enfantine et adolescente à laquelle ces catégories sociales se déclarent fortement attachées, et d'autre part la nécessité d'encadrer des pratiques et des choix

qu'ils estiment cruciaux pour l'avenir de leurs enfants et la reproduction de leur propre position sociale. En plus de ces deux catégories, il existe aussi les classes populaires dont les modèles éducatifs sont aussi décrits dans des travaux de chercheurs.

Concernant les classes populaires, leurs pratiques éducatives sont dominées par l'autorité paternelle à laquelle l'enfant ne peut se soustraire. L'ébauche communicationnelle s'apparente à de simples informations que l'enfant ne peut discuter (Le Pape, 2009). Les enfants sont amenés à obéir systématiquement à tout ce qui provient de l'adulte qui ne juge pas nécessaire d'en donner des éléments d'explication ou de recueillir le point de vue des enfants sur les questions abordées. Les injonctions éducatives dans ce contexte ne favorisent pas l'expression de l'enfant. Alors que l'éducation des classes supérieures et moyennes s'apparente au paradigme humaniste, celle des classes populaires quant à elle se rapproche du paradigme autoritaire tel que décrit par Jean-Marie Bouchard (1987). La prise en compte de l'enfant comme sujet de droit à considérer dans son individualité depuis la CIDE de 1989, n'est en réalité pas effective dans tous les milieux éducatifs. La dominance de l'adulte prévaut bien souvent, limitant le rôle d'acteur de l'enfant dans le processus de son éducation dans ses interactions avec ses parents. Ces formes d'adultocentrisme (Delalande, 2009b.) longtemps entretenues dans les sociétés ne facilitent pas la mise en œuvre des mesures émancipatrices des enfants.

Malgré les injonctions parentales, les enfants issus des milieux populaires ont la possibilité d'interagir avec tout autre catégorie de personnes. Cette possibilité d'interactions entre pairs et avec les adultes autres que leurs parents facilitent leur socialisation. C'est aussi l'occasion de développer des compétences personnelles que le milieu familial ne permet pas toujours. En étudiant la manière dont le statut social des parents et des enfants influence leur qualité de vie, la sociologue Annette Lareau (2003), citée par Agnès van Zanten (*op. cit.*) parvient à la conclusion que les parents de milieux populaires adhèrent en effet majoritairement à l'idéal type du développement naturel, qui favorise une faible intervention parentale, alors que ceux des classes moyennes et supérieures se retrouvent davantage dans l'idéal-type d'une inculcation systématique.

Le développement de ce point permet d'éclairer nos analyses sur les pratiques éducatives des adultes en interaction avec les enfants. L'analyse permettra de comprendre si les parents issus de milieux sensiblement identiques adoptent les mêmes approches éducatives. Il sera aussi utile d'analyser leurs relations avec les adultes qui accompagnent leurs enfants. En

plus, leurs regards sur le modèle éducatif porté par les institutions, valorisant la parole et les initiatives des enfants présente aussi un intérêt pour notre enquête. Les fonctions parentales en tant qu'exigence de protection et d'autonomisation de l'enfant préoccupent aussi des chercheurs qui y consacrent leurs travaux scientifiques.

## **1.5- Les fonctions parentales : une exigence de protection, de socialisation et d'autonomisation de l'enfant**

Les fonctions parentales peuvent se décliner en leur fondement juridique, leur description, l'importance de l'environnement familial puis l'évolution des rapports parents enfants. En lien avec notre travail, nous notons que le respect de la personne des enfants dans les interactions éducatives tel que la loi le prévoit invite les parents à opter pour les explications de leurs actions éducatives plutôt que de les imposer systématiquement aux enfants. Sur le plan du droit, les fonctions parentales tirent en partie leur légitimité de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)<sup>5</sup>. Ce texte en son article 5, reconnaît aux parents et aux membres de la famille élargie de l'enfant la responsabilité, le droit et le devoir de lui donner d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente convention. En son article 7 apparaît également le droit reconnu à l'enfant de connaître ses parents et d'être élevé par eux. L'engagement de la France à l'application de cette convention se manifeste par des mesures législatives intégrant les droits reconnus par la Convention à son système juridique interne.

Ainsi, l'article 2 de la loi n°2002- 305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale<sup>6</sup> reprend l'article 371-1 du code civil<sup>7</sup> qui dispose que l'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.

---

<sup>5</sup>. Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée à l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989 et ratifiée par la France le 7 août 1990, entrée en vigueur en France le 6 septembre 1990

<sup>6</sup>. Journal Officiel de la République française du 5 mars 2002, page 4161, texte n°3.

<sup>7</sup>. Code civil, édition 2017-01-01, droit.org, Institut français d'Information juridique.

Les fonctions parentales telles que prévues par les textes rappellent les responsabilités des parents à offrir aux enfants la protection et une éducation appropriée. En mentionnant « dans le respect dû à sa personne », le législateur engage les parents à reconnaître aux enfants leur statut de sujet de droit. C'est aussi une mesure préventive contre les abus qui pourraient découler du statut d'adulte des parents. Les approches éducatives doivent ainsi s'inscrire dans la participation des enfants tout en prenant en compte dans la mesure du possible, leurs différents points de vue au sujet des questions qui les concernent. En plus des parents, la CIDE étend les responsabilités éducatives aux autres membres de la famille.

Les échanges dans les fonctions parentales tiennent aussi une place importante. A travers les échanges, les enfants entrent en relation tout en s'exprimant. Ils peuvent expliquer ce qu'ils souhaitent faire, mais aussi ce qu'ils attendent des autres et ce qu'ils pensent de ce que font les autres. Par ailleurs, les enfants peuvent participer aux activités de leur milieu sans avoir le sentiment de subir les propositions des autres. La mobilisation de cette parole enfantine marque une avancée dans les travaux consacrés à la culture enfantine. Les socio anthropologues évoquent le concept de cultures enfantines, qui « permet aussi de valoriser cette population (enfantine) en proposant de sortir d'une conception héritée des psychologues du développement et en invitant nos sociétés à penser les enfants comme objets d'une éducation, mais aussi comme sujets dans le processus de socialisation et acteurs participant à faire évoluer la société (Arleo & Delalande, 2011, p. 13). Nous entendons mobiliser lors de nos enquêtes, le point de vue des enfants à travers des échanges informels et des entretiens également.

Au niveau règlementaire, la socio-anthropologue Marine Boisson (2010) rappelle la recommandation du Conseil de l'Europe<sup>8</sup> aux États membres de soutenir une parentalité positive. L'instance européenne suggère aux gouvernements respectifs, selon elle, de « reconnaître le caractère essentiel des familles et de la fonction parentale, et de créer les conditions nécessaires à une parentalité positive qui tienne compte des droits et des intérêts supérieurs de l'enfant par toutes mesures appropriées » (p. 35). Le cadre juridique et administratif des fonctions parentales est certes défini, mais aussi importe-t-il de connaître leur contenu réel.

Les fonctions parentales telles qu'appréhendées dans les travaux qui précèdent apparaissent pertinentes pour notre travail de recherche. En effet, les fonctions parentales

---

<sup>8</sup>. Recommandation 2006-19 du Comité des ministres aux États membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive, adoptée par le Comité des ministres le 13 décembre 2006.

constituent le point de départ de l'action éducative, l'éducation de l'enfant commençant dans le cadre familial jusqu'à l'âge de sa scolarisation où d'autres structures viennent en complément. Le cadre familial devient en outre le premier lieu où doivent se s'entamer les aptitudes de socialisation des enfants qui seront aussi renforcées avec leur scolarisation.

La socialisation primaire qui s'effectue dans l'environnement scolaire a fait l'objet de publications en sociologie. Historiquement, « jusqu'aux années 1960, l'école est analysée comme une institution à la fois de reproduction de la société et de socialisation des individus par l'inculcation et l'intériorisation de la culture, des normes, des valeurs » (Danic, 2006, p. 622). L'auteure donne une définition de la socialisation scolaire selon Émile Durkheim et ses successeurs. Pour eux, la socialisation scolaire est définie comme une éducation morale, qui fournit une conscience morale propre à l'individu des sociétés modernes. Elle adjoint l'idée de Parsons pour qui grâce à la socialisation scolaire, l'individu développe une personnalité correspondante au système social. Pour elle, la socialisation scolaire est un processus d'acquisition de manière d'agir et de penser dans les interactions de l'individu avec l'environnement humain et matériel. Isabelle Danic déduit que « la socialisation scolaire est donc le versant scolaire de ce processus que l'on peut étudier parallèlement à la socialisation familiale ou à la socialisation entre pairs » (p. 622). La socialisation scolaire se présenterait comme le complément indispensable de la socialisation familiale. Non seulement l'école facilite les interactions entre pairs, mais elle érige de surcroît la socialisation en objectif secondaire après l'instruction. Diverses activités collectives de la classe ou hors de celle-ci, à la récréation notamment, visent à socialiser les enfants. Entre pairs comme aux côtés des adultes, ces moments permettent de dénoncer les comportements anormaux que les enfants sont invités à abandonner au profit d'autres jugés plus sociables. A l'école comme dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, tous les enfants retrouvent une vie collective qui leur permet de se construire en interagissant avec d'autres personnes.

La socialisation est aussi appréhendée comme des mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale (Castra, 2013). Les rapports intergénérationnels entre enfants et parents d'une part, et entre enfants et accompagnatrices d'autre part font ressurgir l'idée de transmission. L'éducation en tant qu'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale (Durkheim, 1966) recouvre son sens. Néanmoins, l'approche anthropologique de l'enfance ne confine pas l'enfant dans un simple rôle de récepteur de valeurs et normes de la

part des adultes, mais le reconnaît au contraire comme un sujet au présent capable d'action et de réactions. L'autonomie visée peut l'amener à s'approprier des situations éducatives mises en place par les adultes.

Mais au-delà, il peut aussi être à l'initiative d'actes et de pensées, en tant qu'acteur. L'utilité des fonctions parentales découle également du fait que toute éducation est l'exécution d'un projet élaboré par les adultes notamment les parents. Cette approche reste d'actualité avec l'émergence de programmes et de dispositifs d'appui à la parentalité. Un autre intérêt de la mobilisation des travaux sur les fonctions parentales pour notre recherche est de comprendre comment les fonctions parentales dans leurs diversités s'articulent avec l'intervention des autres acteurs éducatifs, notamment les enseignants et les accompagnateurs à la scolarité. Toutes les actions éducatives ayant pour but le bien-être des enfants, il se pose la question de sa place en tant que sujet ou acteur. Nous évoquons dans le point suivant les débats suscités par le statut de l'enfant aussi bien en recherche que dans les institutions éducatives.

## **1.6- L'enfant, sujet ou acteur : débats au fil du temps en recherche et dans les institutions**

La place de l'enfant comme sujet ou acteur mobilise des travaux dans le champ disciplinaire de la socioanthropologie de l'enfance. Selon l'anthropologue Mondher Kilani (1996), l'anthropologie se présente et se définit comme la science des diversités culturelles et sociales et de façon générale comme la science de l'homme en société. Les diversités culturelles retiennent notre attention dans ce travail, dans la mesure où l'enquête s'est déroulée auprès de publics aux nationalités et cultures différentes. Mais, les enfants étant principalement la population cible, le champ de l'anthropologie sociale, et précisément la socio anthropologie de l'enfance mérite d'être défini. En effet, l'anthropologie sociale et culturelle apparaît selon l'anthropologue et Marc Augé et l'ethnologue Jean-Paul Augé et Collyn (2007) comme la science qui s'intéresse aux groupes humains quelles que soient leurs caractéristiques. Pour ces auteurs, elle a pour objet d'étude, tous les phénomènes sociaux qui requièrent une explication par des facteurs culturels. La pertinence de la socio anthropologie de l'enfance pour notre enquête s'explique en partie par le fait qu'elle vise à comprendre comment les cultures d'origine des parents influencent leurs projets éducatifs. Ce champ disciplinaire peut aussi aider à éclairer l'analyse sur les tensions qui peuvent exister entre les cultures des différentes familles

enquêtées et la culture de la France, où ils résident. Les parents étrangers vivant en France ont des représentations de l'enfant qui peuvent paraître contradictoires avec les normes françaises.

Pour rendre compte des réalités sociales, la sociologue Isabelle Danic, l'anthropologue Julie Delalande et le sociologue Patrick Rayou (2006) suite à leurs travaux d'enquête auprès d'enfants et de jeunes notent que ces derniers sont pris en compte dans l'école, dans les familles, dans la société en général, et ce, non pas seulement comme élèves ou comme fils ou filles, comme membres de tel ou tel groupe social pris dans un processus de socialisation, mais plus largement comme acteurs déjà dotés de compétences pour agir et réagir aux situations qui leur sont faites (p. 11). Ces auteurs reconnaissent l'enfant et ses compétences dans tous les milieux qu'il traverse. Ce qui implique également la mobilisation de tous les acteurs éducatifs pour transcender la considération traditionnelle de l'enfant comme un être incapable vers sa prise en compte en tant que sujet. En milieu scolaire, il n'est pas seulement considéré comme un simple apprenant, mais aussi sa capacité à s'appropriier des situations éducatives et ses prises d'initiatives en tant qu'enfant sont encouragées. L'enfant participe à son éducation à partir des connaissances et pratiques transmises par les adultes mais aussi lors de ses interactions avec ses pairs.

Dans le champ de la socio anthropologie de l'enfance, le statut d'acteur confère à l'enfant la capacité de réagir à ce qui lui est proposé ou imposé. Ainsi, Régine Sirota (1993) évoque un renversement de l'analyse qui s'intéresse aux processus qui, dans la situation scolaire cherche à définir la part d'autonomie des acteurs. Les enfants doivent ainsi sortir de cet « enfermement » pour prendre des initiatives. La capacité d'action des enfants est facilitée par les adultes qui doivent reconnaître leurs compétences.

En effet, l'entre-enfants est un moment de retrouvailles entre enfants où ils s'occupent librement en dehors de l'ingérence d'adultes. Le processus d'autonomisation de l'enfant s'effectue conformément aux logiques scolaires qui reposent sur la recherche d'une autocontrainte, d'une régulation par la verbalisation et par les méthodes « douces » dominantes dans les familles contemporaines de classes moyennes et supérieures (Singly, 2004). Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, l'entre-enfants n'exclut pas totalement l'ingérence des adultes. Bien que l'initiative enfantine soit reconnue et encouragée, les enfants interagissent avec les adultes durant leurs moments de jeux. Toutefois, l'adulte se présente comme un acteur du jeu enfantin et se soumet aux principes et modes de déroulements mis en place par les enfants. Aux ateliers du collège avec des enfants plus autonomes, ils ont tendance à exclure les adultes de leurs jeux.

Pour sa part, Vulbeau (2009) rapporte la conception de Françoise Dolto sur l'utilité que la psychanalyste reconnaît à l'autonomie de l'enfant. Elle demande aux parents de laisser les enfants acquérir celle-ci par une immersion précoce dans une vie sociale où ils peuvent vivre avec leurs pairs. Cette autonomisation est « exigée » aux enfants et aux parents par l'école. Les pratiques font penser que l'école attend des élèves qu'ils se conforment d'eux-mêmes à l'ordre scolaire, et des parents, qu'ils agissent pour que leurs enfants respectent les règles de la vie scolaire (Thin, 2009).

Le processus d'acquisition de compétences par les enfants à travers leurs interactions avec les autres se fait dans un cadre culturel particulier. Selon l'anthropologue Julie Delalande (2007), les méthodologies d'enquêtes fondées sur une observation participante, et le concept de culture, font apparaître l'ethnologie comme une discipline de réflexion sur l'Autre. Dans cette optique, les enfants sont alors considérés comme un groupe social et culturel, et non plus regroupés selon une approche adultocentrique qui raisonne en termes de classes d'âge (p. 671). L'intérêt d'accorder aux enfants une place dans le jeu social qui les valorise comme acteur reste préoccupant en anthropologie sociale. Dans une approche historique, l'auteure insiste sur notre héritage historique du XIX<sup>e</sup> siècle au cours duquel la présence de l'adulte semblait nécessaire pour diriger les enfants pendant qu'ils s'amusaient à la récréation afin d'éviter le désordre.

Aujourd'hui, les pédagogues défendent l'idée que la présence de l'adulte ne consiste plus à imposer aux enfants ce qu'ils doivent faire, mais plutôt à reconnaître leurs compétences à organiser eux-mêmes leurs jeux et leurs activités entre pairs. Lorsqu'ils participent aux activités de loisir avec les enfants, ce n'est pas en tant qu'instructeur, mais en tant qu'« ex-pairs » (Meirieu, 2016) prédisposés à participer aux jeux et à se soumettre aux mêmes règles que les enfants. La notion d'ex-pairs mérite d'être expliquée en contexte. Bien qu'elle puisse diversement être appréciée, elle s'apparente à un contexte de rapprochement entre adultes et enfants. Les critères sur lesquels s'appuient ces liens, sont l'âge et l'appartenance au quartier.

En d'autres termes, les jeunes adultes en accompagnement à la scolarité, dont l'âge varie entre 19 ans et 23 ans sont plus proches de la période d'enfance qui part jusqu'à 17 ans. Les souvenirs et les expériences acquises durant cette période par les jeunes adultes peuvent leur collaboration avec les enfants dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Bien que le critère d'âge soit la référence sur laquelle s'appuie l'auteur en évoquant la notion d'ex-pairs, elle n'en demeure pas la seule. Dans le contexte des ateliers d'accompagnement à la scolarité, le besoin de proximité entre enfants et adultes amène les responsables des ateliers à orienter les



accompagnateurs dans les ateliers implantés dans leurs quartiers respectifs. Cette approche qui vise à mobiliser au mieux les expériences culturelles des adultes constitue également un élément déterminant de leur désignation comme « ex-pairs ».

La présence de l'adulte en tant que guide s'inscrit dans la nécessité de sécuriser l'environnement et les enfants contre tout évènement pouvant leur nuire. Pour Julie Delalande (*op. cit.*), la vision de socialisation verticale méprisant la socialisation entre enfants connaît un surassement à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Depuis cette période, les travaux des socio anthropologues de l'enfance s'intéressent alors à l'enfant en tant qu'acteur. Ils font ainsi émerger les considérations de l'enfant comme sujet dont la parole est désormais à valoriser.

La naissance de la socioanthropologie de l'enfance, selon Julie Delalande (2008), remonte seulement aux années 1980 pour les travaux de langue anglaise et dans les années 1990 pour les publications en langue française. Il s'agit donc d'une considération assez récente d'une certaine manière d'aborder les questions enfantines. Une place de choix n'a systématiquement pas été reconnue à l'enfant comme sujet par les chercheurs à cette époque. Les adultes auprès desquels les chercheurs enquêtaient parlaient au nom de l'enfant quand bien même ce dernier avait les capacités de s'exprimer. Jusqu'aux années 1980 et 1990, l'enfant demeurait aux yeux des anthropologues un petit sujet (Lallemand & Le Moal, 1981). Il était certes au centre des préoccupations des chercheurs, mais pas en tant qu'acteur dont la parole pouvait être directement mobilisée. L'emprise des adultes sur les enfants était prédominante aussi bien dans la société dans son ensemble, et de manière presque universelle, qu'auprès des chercheurs de disciplines diverses. En plus des anthropologues, les sociologues voyaient en l'enfant une terre inconnue à défricher (Van Haecht, 1990). Il importe de relever que les chercheurs ne sont toujours pas unanimes sur la place de l'enfant.

A cet effet, Pascale Garnier (*op.cit.*) fait référence au sociologue Nick Lee (2001) qui selon elle, « a profondément interrogé l'*agency* dans son plaidoyer pour une sociologie immature, critiquant une vision de l'adulte standard comme être complet et achevé. Il suggère de comprendre l'*agency* comme dépendance et incomplétude, non comme autonomie ou capacité individuelle intrinsèque » (Garnier, 2015, p. 168). D'origine anglaise, l'*agency* tient difficilement dans une définition achevée dans sa connotation française. Ainsi, dans sa tentative d'explicitation de ce concept, la sociologue Pascale Garnier (2015) en propose quatre déclinaisons. La sociologue s'appuie sur les travaux de James Alison. (2009) pour soutenir que « la première déclinaison renvoie à une capacité individuelle d'agir de façon autonome, qui

vaut en général et, pour les enfants, ne se limite pas à la sphère des cultures des pairs : «une aptitude à agir de manière créative et à faire arriver les choses ». Cette approche met en exergue les enfants en tant qu'individus capable d'actions.

Considéré comme sujet devant assurer la continuité des valeurs culturelles, l'enfance occupe une place prépondérante dans le processus culturel. Seulement, les enfants ne disposent pas de marge d'expression leur permettant de réagir ou de s'opposer au cadre établi par les adultes. Les enfants sont perçus par l'adulte, dans ce contexte comme un sujet en apprentissage devant tout simplement recevoir et s'efforcer d'assimiler tout ce qui lui est transmis.

La considération récente de l'enfant comme sujet de droit est reconnue par les sociologues et anthropologues de l'enfance dans leurs travaux respectifs. Ainsi, l'anthropologue Doris Bonnet (2010) tente d'expliquer comment la place et le rôle assignés aux enfants sont influencés par l'environnement physique, culturel et socio-économique. Elle montre comment la construction sociale de l'enfant s'opère en Occident (France, Ile de la Réunion), en Amérique (Bolivie) et aussi dans certains pays d'Afrique (Burkina-Faso, Côte d'Ivoire). En se référant aux travaux de l'historien Philippe Ariès (1960), l'auteure explique que la notion d'enfance est une construction sociale relativement récente en Occident ; la construction étant le fait de créer une catégorie sociale, médicale, juridique, selon les âges de la vie (p.12).

En effet, Doris Bonnet (*op.cit.*) relate des faits explicatifs de la divergence des représentations de l'enfance à travers le monde. L'univers culturel dans lequel évolue l'enfant étant varié, il en découle des significations de l'enfance et des catégorisations des âges qui se différencient d'un environnement à un autre et qui induisent des rapports distincts aux enfants. L'auteure explique à ce titre qu'alors qu'« en français, la variété des termes pour désigner un enfant renvoie à des stades de son développement, dans de nombreuses sociétés de pays en développement où l'état civil n'est pas rigoureusement appliqué, les personnes ne connaissent pas leur âge et la notion de tranche d'âge n'est pas comparable à celle qu'ont les médecins et les juristes... La notion d'enfance est pensée du point de vue du lien intergénérationnel » (p.13).

Dans les pays africains pour la plupart et notamment en Côte d'Ivoire, la déclaration des naissances n'est pas systématique pour les enfants nés en milieu rural, loin des services d'Etat civil. L'établissement d'extraits d'actes de naissance devient une exigence des examens scolaires à partir de la classe de CM2. Cette situation explique les audiences foraines

qu'organise régulièrement le gouvernement afin d'attribuer aux enfants non déclarés, des jugements supplétifs à moindre coût. Les dates de naissance effectives relèvent de ce fait de l'imagination des parents, qui, non scolarisés, ne disposent pas de références objectives. Partant de ces faits, Doris Bonnet rappelle la nécessité d'appréhender dès lors, l'âge de la vie de l'enfant, non seulement en fonction de son développement psychologique et moteur, mais également comme une étape sociale avec une place et une fonction assignées dans la mesure où « dans les sociétés dites « lignagères », l'enfant devient progressivement une personne » (*idem*, p. 16).

Le contexte culturel tient une place primordiale dans la place reconnue à l'enfant. La variété des contextes ne rend pas aisée une appréciation universellement reconnue. Au-delà des textes protecteurs qui s'imposent à tous les Etats ayant ratifié la CIDE, les considérations socioculturelles des groupes sociaux ne favorisent pas toujours sa mise en œuvre effective. Des tensions survivent entre les textes juridiques considérés comme l'émanation du modernisme avilissant et les pratiques parfois contradictoires aux normes protectrices des enfants, ancrées dans des coutumes dont les membres du groupe peinent à s'en défaire.

En anthropologie comme en sociologie, le statut de l'enfant a évolué au fil du temps. Avant ces années 1980 et 1990, l'enfant a longtemps été dans une situation de "représenté", il a été concerné par les mesures sans toutefois y être impliqué. Du côté des sociologues notamment, l'enfant est étudié à travers les institutions qui s'occupent de son éducation, notamment l'école et la famille (Delalande, 2007). Ces structures apparaissent comme des lieux où l'enfant est amené à se conformer aux attentes des adultes. Julie Delalande argumente que dans l'optique du sociologue Émile Durkheim, l'étude de l'institution familiale ou scolaire est un moyen pour comprendre comment on socialise l'individu. Pour elle, l'enfant n'est pas un objet de recherche parce que c'est l'adulte potentiel en lui qui intéresse les auteurs et non son expérience présente. L'anthropologue use du terme d'« adultocentrisme » (*idem.*) pour marquer combien l'adulte englobe et absorbe l'enfant.

Le présent point trouve une importante place dans notre enquête. En effet, les variétés de normes et de contextes nous amènent à varier les origines des publics enquêtés afin de mettre en lien leurs cultures d'origine et leurs pratiques éducatives. Ce point aidera à analyser également la place accordée aux enfants en fonction des contextes culturels des familles. En outre, la place de l'enfant comme sujet ou acteur sera analysée en institution scolaire, en atelier d'accompagnement à la scolarité et en famille. Il sera également judicieux de voir comment les

parents concilient leurs appartenances culturelles et les modèles éducatifs guidés par la protection et la reconnaissance des enfants comme sujets à part entière. Le groupe d'âge reste aussi déterminant dans le rôle d'acteur des enfants et dans leurs rapports avec les autres enfants et adultes. Nous nous intéressons particulièrement au groupe d'âge situé entre l'enfance et l'adolescence ; la préadolescence.

## **1.7- La préadolescence : l'âge de transition entre l'enfance et l'adolescence**

L'autonomie des enfants dans leur évolution se caractérise aussi par l'importance de leur parole au-delà du conformisme des adultes (Daverne-Bailly & Vari, 2020). Pour ces auteurs, « ce n'est plus seulement le point de vue de l'adulte qui est pris en compte, mais aussi celui de l'enfant, peu à peu considéré comme un acteur social à part entière » (Daverne-Bailly & Vari, 2020, p. 3). La prise en compte de la parole des enfants découle d'une reconnaissance progressive par l'adulte, de son statut de sujet, mais aussi d'une revendication de l'enfant par ses réactions et ses oppositions à ce qui lui est demandé ou exigé par l'adulte. Ce positionnement s'amorce à la préadolescence pour la plupart des enfants et occasionne parfois des tensions entre enfants et adultes éducateurs.

L'évolution de l'âge des enfants reste ainsi déterminant dans le développement des compétences sociales. En effet, les modifications comportementales surviennent avec l'âge. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la tranche d'âge comprise entre 9 et 13 ans, désignée comme la préadolescence. Les chercheuses en anthropologie et sociologie Nicoletta Diasio et Virginie Vinel (2014) font remarquer qu'« à partir de la fin des années 1990, les « préadolescents » essaient en France et en Europe : ils constituent l'objet de discours sociologiques, ils deviennent une cible importante pour des produits vestimentaires, accessoires, soins du corps, ainsi que pour les loisirs culturels (Octobre 2004), les médias (Pasquier 1999, Monnot 2009), les nouvelles technologies numériques » (Diasio & Vinel, 2014, p. 8). Les préadolescents dans ce contexte préoccupent en tant que consommateurs de biens et services et donc comme des acteurs économiques. Cette vision s'ajoute à l'analyse des anthropologues de l'enfance qui perçoivent l'enfant comme un sujet capable d'action. Ainsi, Diasio et Vinel s'interrogent sur la préadolescence comme un nouvel âge de la vie (Diasio & Vinel, *op. cit.*). Dans leur article, ces auteures mobilisent d'autres travaux qui pensent l'adolescence comme un temps qui s'extrait d'une enfance envisagée par les adultes comme

innocente, joueuse et contrôlée (Neyrand, 2005). En d'autres termes c'est une période au cours de laquelle l'enfant cesse progressivement d'être agi tout en prenant aussi des initiatives dans ses interactions avec ses pairs et les adultes notamment. D'autres chercheurs conçoivent cette tranche d'âge tendant vers l'adolescence, comme une période d'autonomie, mais aussi de distanciation par rapport à l'emprise familiale, de participation à la culture des pairs et de crise potentielle (Pasquier 2005, Le Breton, 2007). Les choix des enfants retiennent l'attention des adultes. En milieu scolaire, ils sont amenés à choisir des activités périscolaires qui leur conviennent. Des occasions leur sont aussi offertes pour exprimer leurs attentes, satisfactions et même leurs propositions à travers leurs représentations dans les conseils d'école. C'est une période de valorisation de l'expérience enfantine. « La culture d'un groupe d'âge se définit donc autant « de l'intérieur », par ses caractéristiques culturelles, que « de l'extérieur », par ses relations avec les autres, se distinguant des autres âges par des attributs propres mais aussi se construisant une image de sa place dans la pyramide des âges » (Delalande, 2010b, p. 73).

La prise en compte de ce groupe d'âge dans les travaux scientifiques participent à la prise en compte de l'enfant dans sa singularité. L'acquisition progressive de son autonomie va de pairs avec le développement des rapports entre pairs. L'anthropologue Julie Delalande (*op. cit.*) précise à juste titre :

« pendant l'enfance, le désir de grandir pour acquérir une liberté et une autonomie se confronte à l'inquiétude de quitter un état de protection et d'insouciance. À l'adolescence, la relation de dépendance affective et sécuritaire que les enfants avaient avec leurs parents est en partie concurrencée par les enjeux relationnels, de soutien et de protection, partagés avec les pairs » (Delalande, 2010b, p. 74).

La préadolescence est alors une période au cours de laquelle l'enfant amorce son autonomie par rapport à l'adulte. Cette phase retient notre attention dans la mesure où ce travail de recherche est une occasion de comprendre comment ils perçoivent leur implication dans leur éducation à cet âge. La mobilisation de leur parole, mais aussi de faits d'observation et d'entretiens place les enfants au centre de l'enquête, sans toutefois exclure ce que pensent les adultes qui les accompagnent et les éduquent au quotidien. Pour l'intérêt de ce travail, il importe aussi de montrer la contribution de notre enquête à cette problématique d'implication des enfants à leur éducation.

## **1.8- La contribution de notre enquête à cette problématique**

Le présent travail de recherche s'appuie sur une enquête visant à comprendre l'implication des enfants dans leur éducation. Il s'agit d'une part d'analyser comment les adultes suscitent la participation des enfants à leur éducation. Cette approche découle de la représentation de l'enfance par ses éducateurs en fonction leurs environnements culturels, leurs classes sociales, et leur adhésion ou non aux normes étatiques en vigueur en matière de protection et d'autonomisation des enfants. D'autre part, l'analyse portera sur ce que pensent les enfants des modèles éducatifs parentaux et des actions éducatives mises en place par les adultes des différents milieux éducatifs, famille, école et espaces d'accompagnement à la scolarité. L'enquête se préoccupe également de cerner comment les enfants s'approprient les situations éducatives mises en place par les adultes. Ces prises d'initiatives s'apprécient lors des interactions horizontales entre enfants, mais aussi verticales dans les rapports entre adultes et enfants.

L'implication s'entend généralement comme l'action d'impliquer. Du point de vue étymologique, le verbe impliquer découle du latin *implicare*, qui signifie envelopper, attribuer à quelqu'un une part de responsabilité, c'est aussi engager dans une action, un processus. La même source désigne l'implication comme l'action par laquelle on attribue à quelqu'un un certain rôle dans une affaire, fait d'être impliqué. Ces définitions font ressortir dans la définition de la notion d'implication, l'existence de relations entre la personne qui implique et celle qui est impliquée. Néanmoins, cette approche quelque peu injonctive n'épuise pas la connotation attribuée à ce terme dans le cadre de ce travail.

Du point de vue opérationnel, l'implication est à analyser dans un double sens : une action extérieure, de la part des adultes notamment, visant à impliquer les enfants. Dans un autre sens, l'implication est une action venant de l'intérieur conduisant les enfants à s'impliquer eux-mêmes dans des situations éducatives. Dans ce contexte, s'impliquer suppose de se sentir concerné et de s'investir. En lien avec ce travail, nous définissons l'implication comme la participation et la prise d'initiative, coté enfant, puis la reconnaissance de l'enfant et l'aide à la construction de ses compétences, côté adulte. L'implication se joue donc dans un environnement d'interactions entre enfants et adultes. Le rôle de ces derniers est primordial de par leur statut hiérarchique par rapport aux enfants. Les espaces d'expression enfantines sont soumis à l'autorisation préalable des adultes qui doivent en percevoir le bien fondé du rôle des

enfants dans le processus de leur éducation. La notion d'implication est aussi abordée en socio anthropologie. En plus d'orienter ses travaux dans l'approche ethnographique de Marcel Mauss et du fait social d'Emile Durkheim, N. J. Allen aborde avec Paul Meyer (1990), dont les travaux s'inscrivent dans l'enseignement de méthodes concrètes pour la réalisation des objectifs, la motivation, la gestion du temps, et le développement personnel et professionnel, le terme anglo-saxon de *commitment*. Selon le chercheur en sciences de gestion Patrick Valéau (1995), *commitment* recouvre deux traductions possibles, à savoir l'implication et l'engagement. Il rappelle deux typologies de l'implication en s'appuyant sur l'article commun de N. J. Allen, et J. P. Meyer (*op. cit.*).

Selon ces auteurs, l'implication peut être affective ou normative. L'implication affective est perçue comme un attachement émotionnel, une identification et un engagement des salariés vis-à-vis de l'organisation. L'employé avec une forte implication affective reste dans l'organisation parce qu'il le veut bien. L'implication affective s'apparente donc à l'expression d'une volonté. Elle traduit la manifestation de l'individualisation en ce sens que le sujet est libre de s'impliquer ou pas. Cette approche correspond, dans notre travail, à la valorisation des initiatives enfantines. Elle rompt avec des rapports d'obéissance de l'enfant à ce qui lui est proposé ou imposé. Le respect de la volonté, des choix et de la parole participe à la reconnaissance du statut d'acteur de l'enfant également. Du côté des adultes, l'implication affective peut s'expliquer comme étant leur disponibilité à reconnaître les enfants comme des êtres capables d'actions et à créer, sans contrainte, les conditions pour les amener à exprimer leurs compétences.

Concernant l'implication normative, elle repose selon N. J. Allen, et J. P. Meyer (*op. cit.*), sur un sentiment d'obligation ; c'est un devoir moral. L'implication normative se perçoit de ce fait comme une responsabilité à assumer au risque de subir un malaise moral. L'implication normative peut ainsi se traduire chez les enfants par leur devoir d'assumer des rôles qu'ils se répartissent entre eux dans l'accomplissement de différentes tâches. Au-delà, il pèse également sur eux la responsabilité d'accomplir les missions qui leurs sont confiées en reconnaissance de leurs compétences par les adultes. L'implication normative s'inscrit ainsi dans le processus de socialisation et d'éducation des enfants.

Bien que l'implication prenne différentes orientations, nous nous limitons dans le cadre de notre enquête à la seule implication des enfants. En effet, des enfants s'impliquent pour mieux s'exprimer et se positionner en tant que sujet de droit. Bien que pris pour des synonymes

dans la terminologie anglo-saxonne de *commitment*, l'implication est à distinguer de l'engagement. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons choisi le terme « implication » parce qu'il suppose un processus d'investissement moindre que l'engagement.

L'engagement se définit comme une action de se lier par une promesse ou une convention. C'est aussi une participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps<sup>9</sup>. La définition fait ressortir l'idée de « se lier » qui suppose pour le sujet qui s'engage contrainte en cas d'inobservation des engagements pris. Contrairement à l'implication qui relève des sentiments, l'engagement entraîne l'usage de la contrainte pour son exécution. C'est en cela qu'il paraît assez fort comme concept par rapport à l'implication. Le sociologue américain Howard Saul Becker (1960) définit également l'engagement dans une approche sociologique. Pour lui, il y a engagement lorsqu'un individu, en prenant un pari subsidiaire, associe à une ligne d'action cohérente des intérêts étrangers à celle-ci. Les paris subsidiaires étant la conséquence de la participation d'un individu à des organisations sociales. L'engagement apparaît comme une action formalisée qui oblige explicitement ses acteurs.

En outre, l'engagement peut être entendu au sens de « conduite » ou au sens d'« acte de décision », selon qu'il désigne un mode d'existence dans et par lequel l'individu est impliqué activement dans le cours du monde, s'éprouve responsable de ce qui arrive, ouvre un avenir à l'action, ou qu'il désigne un acte par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur, à propos soit de certaines démarches à accomplir, soit d'une forme d'activité, soit même de sa propre vie » (*Encyclopaedia Universalis*, 2016)<sup>10</sup>.

Dans un sens comme dans l'autre, l'engagement suppose un investissement personnel assez important. Dans le cadre de ce travail, les interactions des enfants avec les autres seront observées. Avec les adultes ou avec ses pairs, dans les activités de loisirs ou dans ses interactions familiales, l'accent sera mis sur la participation des enfants dans les différentes situations. L'analyse permettra de relever la liberté d'action et d'expression dont disposent les enfants en dehors de toute contrainte extérieure. L'analyse éclairera sur la marge d'action offerte aux enfants et leurs capacités à prendre librement des initiatives. Les espaces d'accompagnement à la scolarité où les enfants se retrouvent avec des adultes n'ayant pas la

---

<sup>9</sup> . Source : Centre national de recherches textuelles et lexicales : [https:// www.cnrtl.fr/definition/engagement](https://www.cnrtl.fr/definition/engagement)

<sup>10</sup> . Engagement. Les grands articles d'Universalis. Consulté sur le site : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/>



même autorité que leurs parents, où les enfants ne subissent pas la pression des évaluations pouvant être source de catégorisation, semblent privilégiés pour analyser les indicateurs de l'implication des enfants.

## **Conclusion partielle**

Dans l'ensemble, nous retenons à travers le développement de ce point que l'Etat multiplie les actions en faveur de l'éducation des enfants. Outre les textes protecteurs de l'enfance, l'Etat français mobilise les moyens humains, matériels et financiers pour traduire en actes, sa politique éducative. L'engagement étatique se manifeste aussi par les différentes réformes et la multiplication des dispositifs en vue d'actions éducatives de proximité plus efficaces. Au-delà, ce chapitre aborde les représentations sociales de l'enfance qui sont dominées par les liens établis entre l'enfant et les divinités ou avec les aînés de son groupe d'appartenance. Les mesures de sa protection sont prises dans les différentes situations exposées. Mais en lien avec notre recherche, il faut attendre l'intervention des pouvoirs publics pour garantir la véritable place de l'enfant en tant qu'acteur aussi bien dans la société française que dans celles des pays en développement comme la Côte d'Ivoire. Il paraît judicieux pour notre enquête d'analyser comment les parents et autres adultes mettent en lien les deux formes de considérations de l'enfance : l'une (d'origine étrangère et notamment africaine) liée à la culture traditionnelle et le réduisant au statut d'être immature pour penser et agir par lui-même sans l'assistance d'un adulte, et l'autre (d'origine française) d'ordre juridique imposant la valorisation et l'encouragement de ses initiatives et de sa parole en tant que sujet de droit au même titre que l'adulte.

Il ressort par ailleurs de ce chapitre que toute société engendre des catégorisations de classes ayant des pratiques éducatives multiples. Chacun des modèles bien que considérés comme meilleur par ses initiateurs présente des insuffisances et fait aussi émerger des valeurs éducatives. Le jeu des extrêmes est loin de caractériser avec exactitude des sociétés toutes entières. A l'issue de ses travaux sur les transformations de la famille et de la parenté en France, le sociologue Jean-Hugues Dechaux (2009) fait remarquer que l'éducation familiale obéit à de nouvelles normes sur l'éducation de l'enfant en tant qu'objectif prioritaire des parents et même, la fonction principale de la famille. Il estime qu'aujourd'hui, il s'agit de plus en plus d'inculquer aux enfants des compétences relationnelles, bien que l'éducation procède désormais par apprentissages progressifs valorisant l'acquisition de l'autonomie. La stricte discipline est

remplacée par une recherche de compromis et d'attention aux désirs des enfants. Cette éducation est basée sur de nouvelles normes qui transcendent les classes sociales. Progressivement, dans les institutions comme dans la littérature scientifique, le statut de l'enfant connaît une évolution. A partir de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, il est reconnu à l'enfant le statut de sujet de droit. Désormais, il est pris en compte dans les politiques éducatives comme sujet capable d'actions. Cette posture affirmée permettra d'enrichir nos analyses pour en dégager les implications réelles dans la pratique, en atelier d'accompagnement à la scolarité.

Des écrits méritent d'être mobilisés dans le cadre de la revue de littérature pour comprendre la réussite éducative qui justifie également l'avènement des ateliers d'accompagnement à la scolarité.

## **Chapitre 2 : La revue de littérature : l'approche globalisante du Programme de Réussite Educative (PRE)**

Nous proposons l'examen des textes officiels, articulé à une revue sélective de la littérature scientifique afin de problématiser l'enjeu des PRE. Afin de mieux cerner le sujet, l'évolution historique des politiques éducatives en France trouve une place importante dans cette recherche. Loin de nous étendre sur un recueil chronologique des différentes réformes intervenues de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, nous circonscrivons cet axe du travail sur la question de l'implication de l'enfant à son éducation pour montrer comment elle s'est mise en place dans les différentes réformes et comment elle a évolué. En d'autres termes, des premiers organisateurs aux Républicains, jusqu'à la démocratisation de l'école avec l'implication d'acteurs nouveaux, il apparaît préoccupant de comprendre comment l'enfant trouve-t-il sa place dans un système basé sur des initiatives d'adultes. L'utilité de cette partie est aussi de comprendre si les réformes choisies ou imposées sont allées de pair avec les transformations des représentations que l'adulte a de l'enfant. Par ailleurs, la place de l'enfant dans le système éducatif français est-elle une question nouvelle ou a-t-elle toujours existé et comment se traduit-elle en famille, à l'école et dans les autres espaces éducatifs ?

La rédaction de cette partie aborde le passage de la réussite scolaire à la réussite éducative tout en mobilisant des écrits sur la territorialisation de la politique éducative qui en est un élément déclencheur. En outre, le PRE s'inscrit dans une approche collaborative, pour relever le défi et fait émerger les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Ce développement se penche également sur la tension qui existe entre le travail scolaire et le jeu, puis la question de la formation des accompagnateurs face aux enjeux de la prise en compte de la globalité des besoins des enfants, pour dégager si cette insuffisance est un frein ou facteur à l'implication des enfants dans les situations éducatives mises en place dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité.

## 2.1- De la réussite scolaire à la réussite éducative

Les questions éducatives orientent à *priori* les regards vers l'Education nationale. Même si d'autres institutions comme la famille et les structures associatives y participent, l'Ecole reste l'acteur institutionnel traditionnel en charge de l'éducation. Progressivement, les besoins d'adaptation des politiques éducatives aux différents contextes ont conduit à l'émergence de nouveaux acteurs éducatifs. La finalité de réussite de l'enfant reste une priorité quel que soit l'acteur en présence. Cependant, cette vision recouvre des connotations différentes selon le milieu. Ainsi, alors que la réussite scolaire est attribuée à l'Ecole, les dispositifs comme les PRE optent pour la réussite éducative. Les chercheurs, tentent tout de même de les définir dans leurs travaux afin de clarifier leur compréhension. Pour le sociologue et initiateur de l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) Marc-André Deniger (2004), une définition scientifique de la réussite scolaire serait l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, l'obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail. Si le lien entre la réussite scolaire et les performances de l'élève dans ses apprentissages et l'obtention de moyenne de passage en classe supérieure ou l'obtention de diplômes est clairement établi, la définition de la réussite éducative paraît plus complexe. Conscient de la polysémie que recouvre la notion, le sociologue Dominique Glasman (2007) l'aborde sous deux axes pour une définition assez complète. L'auteur perçoit la réussite éducative à la fois comme un état et un processus.

« Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui.

Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni. La question délicate, c'est évidemment de prendre la mesure de la réussite éducative » (p. 76).

Les deux dimensions de la réussite éducative développées dans cette approche définitionnelle concernent d'une part, l'ensemble des actions entreprises par les éducateurs, parents, professionnels pour la réussite de l'enfant. Du côté des enfants, il s'agit de ce que les enfants ont pu assimiler de l'ensemble des actions éducatives dont ils ont bénéficié et ce qu'ils

en font en termes de compétences. La réussite éducative est donc un ensemble de valeurs et d'actions interne et externes aux enfants. En lien avec notre travail, nous retenons que la réussite éducative ne peut aboutir que dans un processus d'interactions entre les enfants et leur entourage.

La réussite scolaire et la réussite éducatives apparaissent dès lors comme deux notions distinctes dans leurs définitions, mais au-delà, il existe une complémentarité entre la réussite scolaire et la réussite éducative pour l'épanouissement des enfants.

### **2.1.1- La « réussite scolaire » et la « réussite éducative » : deux processus distincts**

La comparaison entre la « réussite scolaire » et la « réussite éducative » nous invite à passer en revue le fonctionnement de l'Education nationale et la particularité du PRE. En effet, l'Education Nationale mène ses actions sur l'Ecole. Elle est centralisée et propose un programme qui ne varie pas d'un département à l'autre. La formation des enseignants reste aussi homogène sur le territoire national. Quant au pouvoir de décision, il est soumis au principe de déconcentration dans la mesure où le pouvoir délégué aux rectorats et aux inspections consiste à faire appliquer les mesures de l'Etat dans les régions.

L'Education nationale opte pour une approche nationale. Au nom de la laïcité de l'Ecole, les élèves sont soumis au principe de l'égalité quand bien même tous ne peuvent évoluer au même rythme. L'activité de l'élève consiste à se conformer aux exigences des programmes. Le métier d'élève selon la sociologue Régine Sirota (1993) est perçu comme « l'apprentissage des règles du jeu. A ce titre, être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes ; c'est aussi être disposé à jouer le jeu, à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence exige de ce dernier une adaptation aux apprentissages imposés » (p. 89).

Cette tentative de conformité de l'élève aux exigences scolaires est aussi influencée par des facteurs familiaux et culturels. Dans son analyse, Régine Sirota ne perd pas de vue le fait que l'élève est tout d'abord un enfant. Elle rappelle que « l'élève, pratiquant son « métier d'enfant », est porteur d'un « habitus » de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôles latents proposés par l'institution scolaire » (p. 87). Les enfants ayant évolué dans des milieux familiaux avec ses modèles éducatifs particuliers et des cultures spécifiques, ils restent attachés à ces influences dans ses apprentissages scolaires. En

cas de différenciation entre l'éducation familiale et celle que tente d'inculquer le milieu scolaire, les enfants sont amenés à trouver les moyens de concilier les deux. Ce brassage conduit l'auteure à déduire que « l'expérience scolaire ou universitaire est construite comme la rencontre d'une culture de classe sociale et d'une culture scolaire » (*Idem*, p. 87). Dans cette approche, l'élève est perçu comme « un stratège », le fait pour lui de concilier diverses approches issues de milieux éducatifs différents, famille et école fait appel à son rôle d'acteur. En milieu scolaire, l'élève n'est pas seulement un sujet à enseigner, c'est aussi un apprenant invité à mettre en commun diverses approches et en retenir la meilleure. C'est au-delà un effort d'appropriation de situations qui déterminera sa réussite.

La réussite à l'école équivaut à l'obtention de la moyenne requise, au bon rendement scolaire ou encore à l'obtention du diplôme sanctionnant sa formation. La réussite scolaire s'inscrit alors dans une approche égalitaire entre tous les enfants de même niveau sur l'étendue du territoire national. L'usage du terme « élève » fait perdre de vue le statut d'enfant de l'apprenant. La prise en compte de ce statut invite à la prise en compte des différences des apprenants. Une telle approche nécessite des actions locales et personnalisées s'inscrivant dans la réussite éducative.

En effet, la réussite éducative s'inscrit dans un dispositif décentralisé. Sa mise en œuvre, propre à chaque territoire, tient compte des besoins des populations concernées. Il s'agit d'un dispositif de proximité qui s'appuie sur les propositions des équipes de quartiers en vue d'adapter les interventions aux besoins exprimés. Ainsi des projets sont élaborés en fonction du contexte ou des publics à un moment donné. La réussite éducative tient ainsi compte des besoins éducatifs, sociaux, sanitaires et culturels de l'enfant. De ce fait elle se distingue de la réussite scolaire.

La prise en compte de la globalité des besoins de l'enfant, telle qu'affichée dans les politiques éducatives engendre des réformes éducatives. Elles visent une adaptation des programmes éducatifs aux besoins des enfants. Ainsi, les pouvoirs publics ont opté pour une territorialisation de la politique éducative. Amorcé depuis la loi du 22 juillet 1983, modifiée par celle de 25 janvier 1985 qui répartit les compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, la territorialisation de l'action éducative devient effective à travers la loi du 18 janvier 2005 relative à la programmation pour la cohésion sociale. Cette réforme prévoit, dans sa mise en œuvre, la participation d'acteurs nouveaux, notamment les collectivités locales et les structures associatives. Ces dernières s'appuient sur des bénévoles et des accompagnateurs qui conduisent des actions en dehors de l'école

qui devraient participer à la réussite des enfants. Nous reviendrons sur ce point quand nous présenterons les propos des accompagnateurs. La variation des acteurs s'accompagne de la variation des milieux d'intervention, allant de l'école après la classe, à d'autres endroits comme les terrains de football ou les Maisons de la Jeunesse et de la Culture (MJC) implantés dans les quartiers ou encore les milieux récréatifs comme les parcs de jeux. La spécificité de ces espaces en fait des tiers-lieux au regard de la description des auteurs (Coq, 1995, Meirieu, 2016).

En lien avec notre recherche, nous pouvons soutenir que la réussite scolaire et la réussite éducative, bien que se démarquant l'une de l'autre dans leur exercice, participent à l'autonomisation de l'enfant. La satisfaction des besoins de l'enfant dans leur ensemble est une condition préalable à ses apprentissages scolaires. Son implication devient moindre contrairement aux situations de réussite éducative. Les ressources de l'enfant sont mobilisées et sa participation aux activités est fortement encouragée. Les programmes tentent de fournir les moyens d'adaptation à l'enfant pour qu'il se les approprie et devienne surtout acteur du processus de son éducation.

Dans l'ensemble, la réussite scolaire permet de gravir des niveaux d'instruction tandis que la réussite éducative tend à forger l'individu pour sa vie sociale. Au-delà de leurs divergences, la « réussite scolaire » et la « réussite éducative » se présentent comme deux processus complémentaires.

### **2.1.2- La « réussite scolaire » et la « réussite éducative » : deux processus complémentaires**

Alors que l'Education Nationale se préoccupe de la réussite scolaire des enfants, le PRE quant à lui focalise ses actions sur les enfants en difficulté et leurs familles.

« Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. Ils sont mis en œuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique. Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Chaque année, un bilan des dispositifs de réussite

éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant » (Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, article 128).

La « réussite éducative » vise l'ensemble des enfants et prend en compte divers aspects de leur développement. Il ressort du texte précité qu'une priorité est cependant accordée aux enfants issus de milieux défavorisés. De ce fait, la « réussite éducative » portant sur le « hors scolaire » se démarque de la « réussite scolaire » centrée sur les apprentissages scolaires de l'élève. Il s'agit d'une approche visant à combler par divers moyens, les difficultés des enfants et leurs familles. La réussite éducative semble alors englober la réussite scolaire. En effet, elle prend en compte aussi bien les besoins éducatifs que ceux en lien avec le périscolaire, la culture, le social et le sanitaire. Mais en réalité, les dispositifs de réussite éducative, bien qu'ils intègrent les aides aux devoirs n'insistent pourtant pas sur l'objectif de réussite scolaire qui incombe quasi exclusivement à l'école. La réussite éducative mobilise toutefois les moyens afin de rendre possible cette réussite. En effet, la satisfaction des besoins de l'enfant et la contribution à la résolution des difficultés de sa famille préparent l'enfant à ses apprentissages scolaires. La complémentarité entre ces deux processus est également abordée dans la littérature.

Dans les textes (et au plan théorique), une complémentarité entre les actions sur le temps scolaire et hors temps scolaire est donc affirmée et confirmerait l'émergence de ce que Maubant (1999) appelle de « nouvelles configurations éducatives » sur la base de « (...) la recherche d'un 'nouvel apprendre' fondé sur une pluralité de dispositifs éducatifs, qui, aux côtés de l'école, se proposent de favoriser la réussite scolaire de l'élève et son épanouissement » (Lescouarch, 2008, p. 10). La complexité que recouvrent les actions éducatives et leur variété ne facilitent pas leur maîtrise par un seul acteur. Aussi, l'éducation dans sa définition prenant en compte divers aspects du développement humain, les conditions de sa réussite demandent aussi le concours de diverses approches.

« Dans cette perspective, le champ scolaire resterait le lieu des apprentissages fondamentaux et d'autres acteurs pourraient prendre en charge un travail méthodologique, artistique et culturel ou développer un accès aux nouvelles technologies. Le discours de la complémentarité entre les deux dispositifs s'appuie sur cette répartition des rôles » (Lescouarch, *op. cit.* p.10). Bien que proches dans leurs domaines d'intervention, la « réussite scolaire » et la « réussite éducative » ne peuvent se substituer. Leur ambition visant à contribuer à la réussite de l'enfant rend indispensable leur complémentarité. L'auteur lève les équivoques qui pourraient prêter à confondre les deux dispositifs. Il se



base sur trois registres principaux pour étayer ses propos. Le premier concerne « l'école après l'école » qui, loin d'être une reprise des contenus scolaires prend aujourd'hui la forme « d'aide aux devoirs », une imitation lorsque les intervenants n'ont pas de formation pour travailler d'autres axes (*idem*). Le second registre évoqué par Laurent Lescouarch consisterait en une « aide scolaire par d'autres moyens » par un investissement d'aspects périphériques des apprentissages scolaires (méthodologie, apprendre à apprendre). Enfin, l'auteur évoque la « pédagogie du détour par l'ouverture culturelle » censée comprendre les écarts culturels d'accès au monde scolaire qui se présente comme des activités sans connotation scolaire visant la construction d'une culture préalable adéquate, une expérience de la réussite et postule le transfert de ces acquis dans la réussite scolaire.

La complémentarité est aussi à apprécier au niveau des interactions. De ce fait, la réussite scolaire s'inscrit dans un transfert de connaissances de l'enseignant vers les enfants, dans une relation asymétrique tandis que la réussite éducative encourage les prises d'initiatives enfantines. Ils sont encouragés à créer des activités, à s'exprimer sur des sujets qui ne relèvent pas forcément de l'école et à participer à des activités de loisir avec les adultes et le groupe de pairs. Les activités mobilisées dans le cadre de la réussite éducative ne s'inscrivent pas dans un programme à terminer sur un temps donné, elles sont modelées en fonction des besoins des enfants en présence et à un moment donné. Pour mener à bien cette adaptation des dispositifs aux besoins des enfants, la territorialisation de la politique éducative est envisagée par le PRE.

## **2.2- Le PRE : un dispositif de territorialisation de la politique éducative**

La territorialisation de la politique éducative fait appel au lien entre l'éducation et le territoire. Le dispositif mobilisant ce rapprochement apparaît comme une évolution vers des approches éducatives coconstruites entre les acteurs et répondant aux besoins réels des enfants sur un territoire donné. Au niveau local, les actions éducatives apparaissent tout aussi déterminantes. En effet, les structures décentralisées et les collectivités locales entreprennent des actions en continuité de l'engagement étatique. Ainsi, les autorités communales de la localité d'enquête dans le cadre de cette thèse font de l'éducation un pilier de leur programme de développement. Diverses réalisations traduisent l'inscription des actions éducatives à leurs priorités. Ainsi, une multitude d'actions a été entreprise pour apporter des réponses adaptées

aux exigences éducatives. C'est alors que de nombreuses infrastructures socio-éducatives ont été créées pour répondre aux besoins éducatifs des enfants et des jeunes. Dans le programme de développement de la commune apparaissent des projets comme "le Projet Éducatif local ville de X (le nom de la ville est masqué pour préserver l'anonymat)" et "le Projet éducatif global 2015-2020". Ce dernier vise à favoriser l'apprentissage de la citoyenneté et du « vivre ensemble », à accompagner l'enfant et l'adolescent dans la construction de son avenir, de son parcours de vie, de son épanouissement personnel et accompagner les enfants, ainsi que les jeunes les plus en difficulté et/ou en situation de handicap ou d'exclusion vers une offre éducative à laquelle ils n'ont pas accès. A côté de ces projets, se sont développés des programmes. C'est notamment le cas du "Programme de Réussite Éducative (PRE)" destiné aux enfants de 2 à 16 ans en situation de fragilité. Ce programme se donne pour moyen un parcours personnalisé qui s'appuie sur l'environnement de l'enfant.

La mise en œuvre de cette politique éducative de proximité suscite la création des PRE. Ce dispositif présente un intérêt certain pour ce travail dans la mesure où il a servi à la base de cadre pour nos enquêtes. En outre, il met en avant les enfants, ce qui permet de mieux les observer, interagir avec eux et mobiliser leur parole dans des échanges aussi bien informels qu'à l'occasion des entretiens formels. Dans ce titre seront respectivement abordés les textes sur la territorialisation des politiques éducatives, qui constituent le cadre de référence, puis la mise en place des PRE.

### **2.2.1- Les textes sur la territorialisation des politiques éducatives : la décentralisation de l'enseignement et la déconcentration administrative**

La décentralisation administrative amorcée en France à partir de 1981 sous la présidence de François Mitterrand s'est prolongée dans le domaine de l'enseignement (Heurdier & Prost, 2017). Les différents textes de loi et décrets évoqués dans les lignes qui suivent sont également tirés de l'ouvrage de ces auteurs. En effet, les compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat sont réparties par la loi du 25 juillet 1985<sup>11</sup>. Cette loi mentionne que les établissements publics locaux d'enseignement, constitués de collèges, de lycées et d'établissements d'éducation spéciale, sont créés par arrêté du représentant de l'Etat sur proposition, selon les cas, du département, de la région

---

<sup>11</sup>. Loi du 22 juillet 1983, modifiée par celle du 25 janvier 1985

ou de la commune ou du groupement de communes intéressé (article 15-5). La compétence des collectivités territoriales en termes de proposition de création d'établissements montre la volonté du pouvoir central de les impliquer. Dans la gestion de ces structures, l'Etat leur reconnaît également des compétences. Cette volonté étatique traduit une certaine confiance aux collectivités locales maîtrisant mieux les réalités et les besoins de leurs localités.

La territorialisation de la politique éducative consiste aussi à déléguer des compétences décisionnelles au niveau local. Cette vision est exprimée à travers la décentralisation qui confère une certaine autonomie financière et décisionnelle aux collectivités. En son article 27, la loi Peillon du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'Ecole de la République, fait reconnaître les compétences des régions en la matière. Elle dispose que la région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi ou à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle élabore le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles et arrête la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional (*Ibid.* p. 409).

Dans l'ensemble, les initiatives territoriales visent une meilleure adaptation des politiques éducatives au niveau local. Les réformes éducatives émergent avec la décentralisation de l'enseignement. Ainsi, les pouvoirs publics délèguent aux collectivités territoriales des compétences en vue de réussir l'éducation de tous les enfants français.

Au-delà de l'ambition affichée, les auteurs reconnaissent la complexité de sa mise en œuvre. Divers projets sont ainsi élaborés pour compléter la politique de décentralisation de l'éducation afin de la rendre plus opérationnelle. Il s'agit notamment du programme d'éducation prioritaire. Il ressort de la circulaire du 28 décembre 1981 que « la politique des zones prioritaires vise à renforcer par des moyens sélectifs groupés en « programmes d'éducation prioritaires », l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés » (Heurdier & Prost, p. 263). La réforme vise aussi à déconcentrer « partiellement » les décisions. Dans cette logique, les rectorats et inspections académiques opèrent des adaptations des mesures étatiques tout en préservant à l'administration centrale son rôle de garante de l'ordre et de la cohérence, de son pouvoir de définition des objectifs, des contenus et d'évaluation. Divers textes sont élaborés pour servir de cadre de référence à ces délégations de compétences. Les textes définissent aussi les modes de fonctionnement des différents programmes élaborés localement (Heurdier & Prost, *op. cit.*, p.577-580). Le

cadre de référence de la politique de territorialisation donne aux collectivités locales désignées, les modalités et l'étendue de leurs interventions. Divers dispositifs dont certains sont déjà évoqués sont mis en œuvre pour rendre effectif la gestion des affaires éducatives au niveau local. Il s'agit notamment des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) créées en 1981, qui deviennent des Réseaux d'éducation prioritaire (REP) en 1997, se scindant ensuite en réseau Ambition Réussite et réseau de Réussite scolaire en 2006, projet « devenir collèges et lycées pour l'innovation et la réussite » en 2010 et s'étend aux écoles primaires sous forme d'Ecoles, collèges, lycées, pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR) en 2014 (Rayou, 2017). L'ère de dispositifs (Rayou, *op. cit.* p. 43) montre la recherche permanente du bon angle d'approche des questions éducatives pour des résultats meilleurs.

A travers les intitulés de ces instruments, la réussite des enfants apparaît comme une priorité. Aussi, ils tendent à offrir aux enfants en difficulté ou issus de milieux défavorisés les mêmes chances de réussite que les autres. Il importe dans le cadre de ce travail de cerner le mode d'intervention des dispositifs afin de comprendre les modalités d'interactions avec les enfants et leur place dans les dispositifs. Plutôt que de faire une exploitation exhaustive de tous les dispositifs, nous nous intéresserons particulièrement au PRE.

### **2.2.2- La mise en place des PRE : pour une adaptation des approches éducatives aux réalités du terrain**

La délégation de certaines compétences étatiques aux collectivités territoriales en vue d'apporter des réponses locales mieux appropriées aux questions éducatives de plus en plus complexes passe par la décentralisation de l'enseignement et la déconcentration du pouvoir central. Le cadre d'application de cette politique dans le système actuel est la loi de programmation de la cohésion sociale (JORF, 2005)<sup>12</sup>. Elle précise que « les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. Ils sont mis en œuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par

---

<sup>12</sup> . JORF (2005). Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale.

un établissement » (article 28). L'usage des termes « réussite éducative » dans la nouvelle loi constitue une innovation dans les approches éducatives. Il est plus valorisant de parler de réussite éducative que de lutte contre l'échec scolaire qui est le pendant négatif de la réussite scolaire ; il s'agit d'un passage d'une stratégie de compensation à une stratégie de maximisation des chances de réussite de l'enfant (Rey & Feyfant, 2014). La réforme n'est pas seulement d'ordre terminologique, elle procède à des transformations des pratiques devant aller au-delà de ce qui se fait habituellement et apportant des solutions à toutes les difficultés des enfants. « Parler de réussite éducative avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c'est aussi prendre en compte diverses dimensions ou facettes de ladite réussite » (Glasman, 2007, p.75). L'auteur explique qu'il s'agit pour l'enfant d'être bien dans sa peau, d'avoir plus tard la vie familiale souhaitée, d'aimer son métier, de pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, de jouir d'une bonne santé et de toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire. Une dizaine d'année après sa mise en œuvre dans les territoires français, des évaluations de ce dispositif ont été faites et figurent dans certains rapports.

Il en est ainsi du rapport du Pôle Ressources Régional de Recherche et d'Étude pour la Formation et l'Action Sociale (PREFAS) Bretagne<sup>13</sup> qui précise que le Programme national de réussite éducative est né d'une part des programmes XV et XVI du Plan de cohésion sociale de juin 2004 prévoyant d'accompagner les enfants en fragilité et les collégiens en difficulté et de rénover l'éducation prioritaire. Les objectifs généraux assignés au PRE consistent à donner la chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite ; accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilité et des retards scolaires en cherchant à prendre en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. Il s'agit surtout des enfants et adolescents âgés de 2 à 16 ans habitant une zone urbaine reconnue sensible ou scolarisé dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire.

Sur le plan de la pratique, il convient de comprendre les actions effectives des PRE sur les territoires où se déroule notre enquête. Divers projets « sur mesure nourrissent les parcours ET des parcours personnalisés adaptés » dont « les classes passerelles » ayant pour but de préparer l'enfant à une socialisation progressive, de faciliter sa première rentrée scolaire et la

---

<sup>13</sup>. Rapport final 2015: Le Programme de Réussite Éducative comme révélateur des politiques éducatives locales actuelle

séparation avec la famille mais aussi de rencontrer plus d'adultes et de favoriser l'entrée dans le langage et dans la communication ont été initiés (Dupont, Guilmet, Normand, 2014)<sup>14</sup>. Les auteures mentionnent d'autres déclinaisons du PRE dans leur rapport. Ce sont des projets dénommés « les cartables en vacances » pour faire reprendre aux enfants des habitudes scolaires avant la rentrée ; « équitation et remobilisation scolaire » qui deviendra par la suite « évasion et révision » et qui permet à des jeunes d'un quartier de la ville de sortir de leur quartier durant 3 à 5 jours ; « La Souris Verte », un lieu de détente et de rencontre pour les enfants de moins de quatre ans accompagnés de leur(s) parent(s) pendant les vacances d'été. A ces projets s'ajoutent « Le Lotus », un espace de rencontre enfants/parents/grands-parents pour l'exercice du droit de visite interrompu ou difficile en cas de divorce ou de séparation puis le projet « API » qui consiste à partir d'un atelier "percussions" pour faire un groupe à partir d'individus et de lutter contre l'absentéisme et le décrochage d'élèves de 4ème SEGPA. Chacune des principales préoccupations identifiées chez les bénéficiaires donne lieu à l'élaboration d'un projet afin d'y faire face. C'est dans cette logique que le projet « COOPERER » (COhérence et Organisation des Pratiques Educatives Repérées dans l'Ecole Eustache Restout) le projet « se reconstruire ensemble en améliorant son logement », le projet « Le Pass Epargne Loisirs » puis le projet « Favoriser l'aisance langagière de l'enfant de 2 à 6 ans », ont été initiés.

Ces projets se circonscrivent soit à un quartier, à une école ou à plusieurs entités lorsque les difficultés se définissent en des termes similaires dans ces localités. La pluralité des projets et la variété des thématiques sur un territoire relativement restreint montre que les PRE se veulent adaptés à chaque situation et au parcours de vie de chaque enfant. En lien avec notre recherche, l'abondance des projets vise à insérer les enfants dans ceux qui ont du sens pour eux. Ces efforts d'adaptation facilitent l'expression et la participation de chaque bénéficiaire aux activités. Toutes ces activités du PRE se déroulant hors du temps scolaire, l'intervention de nouveaux acteurs s'impose pour sa mise en œuvre.

---

<sup>14</sup> . Dupont, N., Guilmet, F. & Normand, F. (2014). Le programme de Réussite Educative du Groupement d'Intérêt Public XXX de 2005 à 2014 : un processus évolutif, dynamique et complexe, Université de XXX, inédit. (le nom de la ville a été retirée par souci d'anonymat)

### 2.2.3- L'intervention de nouveaux acteurs : les collectivités locales

La réussite éducative mobilise divers acteurs locaux. Ces nouveaux intervenants sur le champ éducatif sont désignés par la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005. L'article 129 de ladite loi cible en cible quatre. Il s'agit de la commune ou l'établissement public de coopération intercommunale qui peut constituer avec l'Etat un établissement public local de coopération éducative chargé de mobiliser et de coordonner l'ensemble des acteurs afin de contribuer, notamment par la création de dispositifs de réussite éducative, au développement et au soutien éducatif, culturel, social et sanitaire des enfants<sup>15</sup>. En plus, les établissements publics locaux de coopération éducative qui sont des établissements publics à caractère administratif créés par arrêté du représentant de l'Etat, sur proposition de la commune ou de l'établissement public de coopération intercommunale intéressé se voient aussi attribuer les compétences pour conduire de réussite éducative (*Ibid.*, Art. L. 1441-2).

Le deuxième alinéa de l'article L. 212-10 du code de l'éducation ajoute une autre catégorie d'acteurs. Il en découle que les compétences de la caisse des écoles peuvent être étendues à des actions à caractère éducatif, culturel, social et sanitaire en faveur des enfants relevant de l'enseignement du premier et du second degré. A cette fin, la caisse des écoles peut constituer des dispositifs de réussite éducative. Il convient d'énumérer les structures intervenant dans le PRE de la Ville où se déroule notre enquête et les différents acteurs qui les composent. Ce sont : l'Education nationale (médecin scolaire, infirmière scolaire, assistante sociale scolaire, directeurs d'école, RASED, chefs d'établissement), le Conseil Général (assistante sociale, éducateur, médecin PMI, puéricultrice PMI), la CAF (professionnels des centres sociaux, culturels CAF), la Ville (nous nous gardons de la préciser pour préserver l'anonymat) et le CCAS (éducateur spécialisé, animateur socioculturel), autres partenaires (auto-saisine), les familles, Coordinatrice Réussite Educative et Assistante Sociale. Le PRE comprend donc une équipe pluridisciplinaire pouvant intervenir sur toutes les questions qui concernent les enfants.

Ces acteurs locaux sont complétés par des groupements d'intérêt public, qui peuvent également être créés pour apporter, en particulier par la création de dispositifs de réussite éducative, un soutien éducatif, culturel, social et sanitaire aux enfants relevant de l'enseignement du premier et du second degré (Le code de la recherche, article L. 341-1).

---

<sup>15</sup> . Code général des collectivités territoriales, Art. L. 1441-1

Les missions de réussite éducatives attendues de chaque acteur sont les mêmes : un soutien éducatif, culturel, social et sanitaire. En référence aux rapports cités plus haut, il appartient à chaque structure d'élaborer, en fonction des difficultés rencontrées par les enfants de sa sphère d'intervention géographique, les projets les plus adaptés en termes de réponses. Ainsi, des séances d'échange, des activités de création, des aides aux devoirs, des sorties récréatives, des ateliers cuisine, des jeux et aussi des aides face aux besoins sanitaires des enfants sont quelques activités parmi tant d'autres mises en œuvre pour atteindre les objectifs d'épanouissement de l'enfant initialement formulés. Les PRE vont au-delà de ces actions au profit des enfants pour apporter des appuis matériel et financiers aux familles en grande difficulté. Les diverses actions mises en place dans le cadre de la réussite éducative prennent en compte tous les domaines de développement de l'enfant, notamment les domaines cognitifs, socioaffectifs et psychomoteurs. Le dispositif de réussite éducative tient une place importante dans l'accompagnement des élèves en difficulté. Dans leur article consacré à la prise en charge des élèves temporairement exclus, les sociologues Benjamin Moignard et Stéphanie Rubi mentionnent que « plus de 82 % des dispositifs recensés sont portés par des services municipaux : service Politique de la ville pour un peu plus de 12 %, service d'action sociale, de prévention pour 16 %, alors que plus de 54 % dépendent de programmes de réussite éducative » (Moignard & Rubi, 2013, p. 84). L'intervention de nouveaux acteurs répond aux besoins d'efficacité des actions éducatives. Mais surtout, contrairement à une prise en charge classique visant des actions injonctives, tout le processus de réussite éducative s'inscrit dans des approches d'accompagnement. L'accompagnement suscite des interactions où la participation des enfants et des parents est une condition de réussite. Toutefois, ni l'école, ni les acteurs locaux de réussite éducative quelles que soient les ressources de tout type dont ils disposent ne peuvent parvenir tous seuls à combler l'ensemble des besoins des enfants. Dès lors, les différentes actions méritent d'être menées en synergie entre les acteurs éducatifs.

### **2.3- Le PRE : pour une approche collaborative des acteurs**

Les activités éducatives étant partagées entre la famille, l'école et les espaces, il se pose la question non seulement du contenu des apports de chaque milieu, mais aussi des liens qui peuvent exister entre eux. « Il n'est pas sûr que tout le scolaire soit dans l'école, et tout le non scolaire hors de l'école » (Perrenoud, 1988, p. 203). Les milieux éducatifs sont différents certes, mais des valeurs apprises en famille peuvent être mobilisées aussi



bien à l'école qu'ailleurs. En outre, les apprentissages scolaires prennent la forme d'aides aux devoirs hors de la classe avec d'autres acteurs. Il existe dès lors une imbrication des approches éducatives dans les différents espaces où les enfants interagissent avec d'autres personnes, enfants ou adultes dans le processus de leur éducation. Dans l'intérêt d'une réussite éducative harmonieuse, une collaboration entre l'école et les autres intervenants auprès des enfants s'avère nécessaire. Les chercheurs rappellent dans leurs travaux, la nécessité du travail collaboratif au profit des élèves en difficulté. A cet effet, il apparaît dans les travaux de Benjamin Moignard et Stéphanie Rubi (*op. cit.*) que, bien que portés par des professionnels du champ de l'éducation spécialisée, des psychologues, des animateurs socio-culturels, la prise en charge de ces élèves ouvre de nouveaux espaces de relations entre l'école et les partenaires locaux, interrogeant les transformations des modalités et des formes d'intervention autour de ce qui fait difficulté à l'école (p. 47). L'intervention de divers acteurs éducatifs autour des sujets en difficulté résulte de la complexité des actions éducatives. L'accompagnement des enfants tout en prenant en compte l'ensemble de leurs besoins exigent que tous les domaines de vie, socioaffectifs, cognitifs, psychomoteurs et leur environnement social soient analysés pour la mise en place d'approches éducatives plus efficaces. La mobilisation d'une équipe pluridisciplinaire devant travailler en synergie, s'avère indispensable.

Nous retenons quelques définitions d'auteurs sur lesquels s'appuie Rajaobelina (2007) dans son travail de fin de cycle. La collaboration se présente dans un premier temps comme l'implication d'une équipe de personnes qui développent et partagent une vision commune et des objectifs communs (Peterson & Anderson, 2001). Ces personnes travaillent alors ensemble pour atteindre ces objectifs et par extension, pour voir leur vision se concrétiser. Les objectifs de chacune des structures impliquées dans la réussite éducative ayant pour « plus petit dénominateur commun l'intérêt de l'enfant » (Lescouarch, 2008), traduisent le point de similitude de vision des acteurs, même si leurs approches divergent. La collaboration entre les intervenants doit se traduire dans sa mise en œuvre, en une coconstruction d'une signification commune à travers l'interaction ainsi que par l'engagement partagé pour un objectif commun (Saint-Pierre, 2004). La notion d'objectif commun est le déterminant principal de la collaboration.

En effet, au regard des modalités d'action différentes, des compétences et expériences spécifiques des institutions éducatives, la collaboration trouve son sens dans une relation bien

définie et mutuellement bénéfique entre deux ou plusieurs organisations afin de réaliser des meilleurs résultats qui seraient probablement impossibles à réaliser par une seule organisation (Winer & Ray, 1994). Aucune entité ne peut se substituer à une autre. Les différenciations qui les caractérisent justifient la discontinuité éducative (Meirieu, 2016) entre l'école, la famille et les tiers-lieux.

Le concept de discontinuité éducative trouve un écho dans l'analyse de nos données. En effet, la famille et l'école englobent des acteurs éducatifs, certes mais avec des compétences divergentes. Alors que l'école est soumise à un programme unique dans un pays donné, le projet éducatif familial est spécifique à chaque famille. Les expériences personnelles des parents, leurs cultures, leurs ambitions pour leurs enfants et les exigences institutionnelles influencent les modèles éducatifs au sein des familles. L'éducation familiale est variable dans ses approches et vise l'autonomisation de l'enfant. Nous développerons davantage cette partie ultérieurement. La pluralité des approches éducatives familiales et les écarts qui existent entre elles et le modèle scolaire rapprochent nos analyses de la discontinuité prônée par Philippe Meirieu.

La question de discontinuité éducative est également abordée par Nathalie Roucous (2018)<sup>16</sup> en termes de rupture entre l'école et les loisirs. La conférencière décrit la forme scolaire française comme un modèle des institutions dans lequel les adultes éduquent les enfants dans une position dominante. Roucous parle d'une centration disciplinaire où il est demandé à l'enfant, d'avoir des compétences imposées par les adultes, de recevoir des propositions sans leur laisser le choix et des injonctions à suivre une démarche. Pour la chercheuse en sociologie de l'enfance, il s'agit de forme de cadrage et d'encadrement des corps et des esprits des enfants de façon scolaire. Dans ce contexte, la réussite de l'élève se résume à la réussite scolaire. Cette position passive de l'individu amené à exécuter les consignes et les tâches en contexte scolaire est en rupture avec les temps de loisirs qui participent à l'émancipation sociale de l'enfant. Il importe néanmoins de relativiser cette idée dans la mesure où les programmes scolaires tiennent aussi compte des recreations où les enfants entre eux et aux côtés des animateurs s'adonnent aussi aux loisirs. Nathalie Roucous (2007) défend l'idée que les loisirs sont souvent emprunts d'une forme scolaire et d'attentes en termes de retombées positives pour les tâches scolaires. Les activités de loisir, au-delà de leurs objectifs d'ouverture culturelle et d'occupation autonome des enfants en interaction avec les adultes et d'autres enfants visent leur réussite

---

<sup>16</sup> . Roucous, N. (2018). Conférence sur le thème : Loisirs et éducation informelle. Pour une discontinuité éducative, à la 10<sup>ème</sup> Journée de l'enfance au quotidien, le 5 décembre 2018, à l'Université de Caen Normandie, inédit.

scolaire. L'auteure explique par ailleurs que « l'encadrement n'a en effet d'autre raison d'être que d'assurer le déroulement de ces activités qui trouvent leurs justifications dans les objectifs éducatifs qu'elles permettent d'atteindre » (p. 69). Les objectifs éducatifs sont ici ceux fixés par l'école. En usant du terme « encadrement », la sociologue insiste sur l'influence du scolaire sur les activités de loisir. Des travaux de recherche relèvent que « cette utilisation du jeu à des fins pédagogiques apparaît comme une évidence pour les acteurs du champ professionnel tant elle répond à cette perspective éducative qui s'impose quand on s'adresse aux enfants » (Besse-Patin & Roucous, 2019, p. 16). Le jeu perd ainsi son caractère pour devenir une véritable activité. Ce détournement s'accompagne d'une intervention plus ou moins accrue de l'adulte dans les activités de loisir des enfants. Les spécialistes du jeu s'appuient sur les travaux de Jean Houssaye (1998) qui fait reconnaître que « le jeu est devenu tellement "actif" (en étant intégré "aux activités") et encadré qu'il perd sa nature, enfoui qu'il est dans la volonté éducative de l'encadrement » (p. 104).

Entre les activités scolaires et les projets éducatifs parentaux, les activités ludiques offrent aux enfants une possibilité d'action et d'organisation personnelles. La liberté qu'ils pourraient recouvrer lors des moments de jeu leur est bénéfique pour développer, sans s'y attendre, des aptitudes d'apprentissage.

L'auteure retient que les activités de loisir permettent à l'enfant de construire quelque chose à partir de soi-même, de ses intérêts, de ses envies et de ses goûts personnels. Il convient selon elle de penser la discontinuité par une modulation autour de la question d'éducation et plus précisément de se passer de ce qu'on peut appeler « intentions éducatives » qui sont celles des adultes, à des dimensions éducatives qui sont celles des situations. Dans un cas, il y a un meneur, l'adulte, puis dans l'autre cas, il y a un contexte, une situation. Ainsi les apprentissages de la vie quotidienne qui se développent sans intention d'apprendre peuvent se dérouler dans des contextes sociaux différents et dans les interactions.

A côté de ces deux espace-temps, les tiers-lieux sont également traversés par les enfants.

Le tiers-lieu apparaît comme un espace de rencontre qui a évolué dans sa définition. Dans son livre, fruit de cinq années de recherches sur la question, Antoine Burret (2015) s'appuie sur la définition du sociologue américain Ray Oldenburg qui définissait le tiers-lieu comme un lieu intermédiaire entre le domicile et le travail. L'incertitude qui alimente cette définition intègre aux tiers-lieux « des bars, certains commerces, des espaces de travail, de fabrication numérique, des bibliothèques, etc. » (Burret, 2015, p. 8). En plus de la variété des

espaces, les tiers-lieux regroupent dans la description de Burret une diversité d'acteurs. Il qualifie ainsi de tiers-lieux éphémère une mise en situation ponctuelle des conditions de travail, une station de ski qui regroupe à Autrans en France, des acteurs de l'internet composés de tous les métiers, de toutes disciplines, de toutes organisations, notamment le milieu associatif, le monde de l'entrepreneuriat, de l'administration, de la politique, des journalistes ou des universitaires.

Guy Coq (2015) pour sa part évoque quelques raisons de l'opportunité des tiers-lieux dans le processus éducatif de l'enfant. Il argumente à cet effet que cet espace intervient comme un palliatif aux défaillances de la famille et de l'école dans la mesure où ces deux entités ne peuvent combler leurs défaillances réciproquement, surtout que selon lui, la famille n'a pas à se transformer en école et l'école ne saurait être une grande famille. Il conclut alors que :

« le tiers-lieu est d'abord cette possible compensation des deux premiers dans leurs défaillances, par l'extérieur. Car la possibilité pour la famille de compenser l'école, ou pour l'école de compenser la famille, est très limitée en général. L'expérience du soutien scolaire montre que certains dérapages dans le rapport de l'enfant à l'école peuvent être récupérés si dans un tiers-lieu, quelqu'un aide l'enfant à remettre en cause son rapport avec l'institution scolaire. Je pense à un adulte qui aiderait l'enfant à comprendre en lui parlant hors institution, son rapport avec celle-ci, et qui lui servirait d'appui, dès lors qu'il assumerait un changement de sa position. Ce tiers-lieu signifie pour moi quelque chose comme un contrepoids aux difficultés de l'enfant dans l'école ou dans la famille, du point de vue éducatif. Certes, il y a des difficultés qui se traitent, fort heureusement, de l'intérieur des institutions. Mais avec le tiers, je crois possible de faire jouer la vertu d'une extériorité. Ce tiers-lieu peut être, on l'a compris, une association d'accompagnement scolaire. Il y a là un possible rapport éducatif qui ne soit ni scolaire, ni familial, et qui pour cette raison aide l'enfant » (p. 7).

Dans le cadre de ce travail, les tiers-lieux peuvent se définir comme des espaces d'accompagnement à la scolarité sous forme d'ateliers mis en place par l'Association et animés par des jeunes adultes en service civique ou bénévoles, en dehors des familles et des classes, en vue d'apporter des réponses aux besoins d'ouverture culturelle, de socialisation et de réduction des difficultés scolaires des enfants y ayant consenti tout comme leurs parents.

Même si les premières définitions des tiers-lieux les ramenaient à des activités informelles et parfois ponctuelles des adultes, elles s'étendent, dans les travaux récents (Burret, 2015, Coq, 2015), aux activités des enfants. Cette évolution découle de l'évolution du statut de l'enfant, en tant que sujet de droit. Cette évolution tire sa source d'une part dans les textes protecteurs des droits des enfants et d'autre part dans la place accordée à l'enfant dans les travaux de recherche (Lallemand, Morel & Guidetti, 2000). Ainsi, Philippe Meirieu (2016) présente les tiers-lieux comme le troisième « espace-temps » de l'enfant intermédiaire entre la famille et de l'école.

Ces lieux peuvent être des espaces de loisirs où les enfants se retrouvent entre-eux ou avec des adultes autre que leurs parents, notamment les animateurs et accompagnateurs. Le principe d'acceptation, souligné par Meirieu (*op.cit.*), se retrouve comme un des principaux critères d'appartenance au groupe. Pour le sociologue Dominique Glasman (2000), « le tiers-lieu éducatif est un espace intermédiaire, dans lequel l'enfant sera mis en présence d'un adulte qui n'est ni l'un de ses parents, ni l'un de ses professeurs » (p. 116). Dans cet espace intermédiaire, selon l'auteur, l'enfant est à l'abri provisoire de la sanction scolaire, il peut se tromper, recommencer, avouer son ignorance et ses lacunes, il y a suspension provisoire de l'épreuve de vérité qu'est l'évaluation scolaire, même si ce n'est que pour mieux s'y préparer. Il y a aussi émancipation provisoire de la tutelle parentale et de l'impatience parentale à la réussite. C'est une autre tutelle qui est ici proposée. Les tiers-lieux tels que présentés sont des espaces de préparation des enfants aux activités scolaires. Ils se différencient des espaces scolaires et familiaux à travers le statut des adultes avec qui ils interagissent. Ces derniers dans la description de l'auteur créent un environnement de tolérance qui donne aussi à l'enfant une certaine marge de liberté d'action et d'expression. Dans la partie réservée aux résultats de l'enquête, nous analyserons les types d'interaction entre les enfants et les adultes accompagnateurs observés.

Les tiers-lieux dans leurs définitions dans le contexte des activités enfantines, mettent en évidence les activités entre pairs et surtout la marge de liberté que disposent les enfants pour exprimer leurs compétences de manière informelle. Les adultes qui interagissent avec eux dans ces espace-temps sont plutôt investis dans un rôle de guide pour mieux valoriser les compétences des enfants et non porteurs d'injonctions à l'obéissance. Dans son travail de thèse également, Sophie Levrard (2020) précise que « Les tiers-lieux, et les tiers-temps qui y sont liés, sont des tiers enfantins, issus de la création, de la production et de l'imagination enfantines. Ce sont les espaces hybrides de rencontre et de partage entre enfants » (p. 221). Les tiers-lieux offrent ainsi une variété de situations d'interactions aux enfants. Les activités qui s'y déroulent, entre jeux et échanges de paroles sont aussi des moments d'apprentissage. L'organisation de ces moments par les enfants en partie bien que des adultes soient présents à leurs côtés constitue une opportunité d'exprimer leurs capacités. Au niveau socioaffectif, ils apprennent les uns des autres à travers les liens qu'ils créent entre eux. Les termes création, production et imagination mobilisés par la chercheuse Sophie Levrard rendent compte des apports des tiers lieux dans la construction sociale des enfants. Plus ils sont capables d'agir par eux même, mieux leur place dans les représentations des adultes se transformera.

Nos analyses aideront à comprendre comment les situations d'interaction des enfants en dehors de la famille et de l'école participent à leur implication dans leur éducation. Dans les tiers-lieux représentés dans le contexte de ce travail par les ateliers d'accompagnement à la scolarité, la valorisation des enfants est primordiale pour tirer les bénéfices de ces espaces socioéducatifs. Alors que chez Philippe Meirieu les tiers-lieux sont définis comme « le groupe de pairs », nous employons « ateliers d'accompagnement à la scolarité » pour désigner ces espaces temps éducatifs. Toutefois, nous nous référons à son écrit dans l'analyse de nos données.

Les avantages du recours à la collaboration, au vue de ses avantages pour l'enfant est affirmée dans différents textes régissant l'éducation. Toutefois, des tensions existent entre les acteurs dans sa mise en œuvre, ce qui compromet son effectivité.

### **2.3.1- Une collaboration des acteurs éducatifs affirmée : la nécessité du partenariat**

La nécessité du partenariat entre les acteurs éducatifs se trouve affirmée dans les instruments de politiques éducatives. L'efficacité des actions d'accompagnement à la scolarité dépend dans une large mesure des liens qu'elles entretiennent avec les projets d'école ou d'établissement. Réciproquement, ceux-ci gagnent beaucoup à les prendre en compte (Charte nationale d'accompagnement à la scolarité, 2001). Le texte évoque le lien entre l'école et les structures d'accompagnement. La connaissance réciproque de champs d'intervention des acteurs garantit une bonne orientation des actions pour des résultats meilleurs. Afin de préciser la nature de ces liens exigés, la charte précitée ajoute que dans les relations avec l'école ou l'établissement, on recherchera particulièrement la continuité de l'acte éducatif et la cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement, ce qui suppose que les accompagnateurs scolaires conçoivent leur travail en liaison avec les enseignants.

Dans la mesure où les accompagnements sont destinés à faciliter les apprentissages des enfants, il apparaît indispensable qu'ils s'appuient sur les demandes de l'école. C'est aussi parce que les écoles peuvent connaître les situations vécues par les familles et identifier leurs besoins. La charte ne précise cependant pas les modalités de cette interaction qui devrait exister entre les enseignants et accompagnateurs. Le terme réciproque suppose que l'initiative appartient à chacun des acteurs puisque les enseignants

ne peuvent résoudre toutes les difficultés rencontrées par les enfants sur le temps scolaire. Les programmes à terminer dans le temps ne facilitent pas toujours des approches personnalisées. Cette compensation ne peut se faire qu'à travers les activités d'appui menées hors de l'école, notamment les accompagnements à la scolarité. A l'opposé, les accompagnateurs sont tenus d'identifier, avec le concours des enseignants, les principales difficultés des enfants orientés en atelier. La responsabilité de rencontre et d'échange incombe donc à chaque acteur, surtout qu'ils sont tous préoccupés par la réussite de l'enfant.

L'intérêt du travail collaboratif en éducation fait l'objet d'insistance dans les politiques éducatives locales, également. A titre d'exemple, il ressort de la charte de Paris (2007)<sup>17</sup> qu'enseignants et professionnels d'animation s'occupent des mêmes enfants, souvent dans un même espace, à des moments différents de la journée ; il est donc essentiel de favoriser les échanges et les coopérations, qui sont profitables à l'enfant, enrichissent le regard que l'on porte sur lui et nourrissent les pratiques et l'expérience de chacun. Ce texte insiste surtout sur les retombées de la collaboration sur l'enfant, le principal destinataire des actions éducatives. Mais aussi, la collaboration est une occasion d'enrichissement des acteurs qui, en s'ouvrant à d'autres intervenants s'enrichissent eux-mêmes. Cette vision est novatrice dans la mesure où les apports des actions éducatives sont généralement appréciés par rapport aux enfants et rarement du côté des adultes. La nécessité de collaboration induit l'établissement de partenariats entre les acteurs comme il apparaît dans certains travaux de chercheurs.

Avec les lois de décentralisation de 1983 à 1985, « la gestion éducative territoriale est devenue progressivement un véritable instrument politique d'adaptation du service public aux besoins désormais perçus comme différents selon les territoires [...]. La prise en compte des inégalités territoriales débouche également sur une territorialisation qui passe par des partenariats avec des collectivités et des contrats (éducatifs locaux, de ville, de sécurité, d'accompagnement scolaire ...) » (Rayou, 2015, p. 45). Les partenariats présentent l'avantage d'éviter les chevauchements dans les activités menées. C'est aussi l'opportunité d'une bonne organisation et une répartition des tâches entre les acteurs selon leurs domaines de compétences et les moyens dont ils disposent pour parvenir ensemble, à la réussite éducative des enfants. Les coactions occasionnent aussi la mise sur pieds de

---

<sup>17</sup> . Charte éducative de la ville de Paris, adoptée par le Conseil de Paris en juin 2007

réseaux de communication pouvant partager les informations sur les bénéficiaires et proposer des solutions aux problèmes rencontrés par un acteur donné à un moment donné. Cette approche paraît plus efficace que des actions solitaires qui risquent de fragiliser la chaîne d'actions éducatives.

Aucun acteur n'est à exclure du processus éducatif. Mais la responsabilisation d'une institution, le PRE notamment, qui devrait susciter la coéducation des enfants, rendrait l'ambition plus réaliste. De ce fait, « en tant qu'espace éducatif, le monde scolaire doit donc envisager de travailler en collaboration beaucoup plus importante avec les familles, mais également avec les autres acteurs éducatifs qui participent à l'éducation des enfants » (Lescouarch, 2018, p 242).

Les chercheurs et autres acteurs du système éducatif sont unanimes sur l'opportunité de la collaboration pour garantir au mieux l'intérêt des enfants tant recherché. Toutefois, les pratiques ne se font toujours pas de manière synergique comme envisagé dans les chartes et les écrits des chercheurs. Des réticences et des tensions entre les acteurs compromettent ce projet.

### **2.3.2- Une collaboration des acteurs éducatifs compromise: insuffisance de liens véritables**

La collaboration entre les acteurs éducatifs tient une place importante dans notre travail, dans la mesure où elle détermine le niveau d'interaction entre les intervenants éducatifs. A travers les analyses, nous chercherons à comprendre comment les différents acteurs travaillent ensemble et l'influence de la coaction ou non sur l'implication des enfants au processus de leur éducation. Nous verrons également comment les espaces éducatifs tentent de collaborer pour permettre aux enfants de s'approprier et d'enrichir leurs expériences à partir des actions éducatives qui varient d'un environnement éducatif à un autre.

Dans la littérature scientifique, il apparaît que la collaboration souhaitée entre l'Ecole et les autres acteurs, notamment la famille et les structures d'accompagnement peine à se réaliser. Diverses entraves fragilisent les actions concertées entre les intervenants et l'institution étatique. Certains faits explicatifs sont d'ordre institutionnel.



Le mode de fonctionnement de l'École n'offre pas toujours de marge de possibilité aux autres acteurs de s'y immiscer.

A titre illustratif, la qualité de l'aide aux devoirs repose sur l'articulation avec le travail réalisé en classe. « Les devoirs à faire hors de l'école sont une demande des enseignants, en dehors de ceux proposés par les accompagnateurs. Or, le cahier de texte de l'élève est souvent le seul rapport concret de la communication entre les professeurs et les accompagnateurs. [...] La coordination des acteurs de l'accompagnement éducatif sur les besoins des élèves et les attentes des enseignants se fait le plus souvent de façon informelle, dans la salle des professeurs [...]. Mais les assistants d'éducation ou assistants pédagogiques, les Conseillers principaux d'éducation (CPE), les Administratifs, techniques, ouvriers et de service (ATOS) et les intervenants extérieurs échappent à cette diffusion d'informations orales » (rapport n°2008-055, p. 52)<sup>18</sup>. L'école reste distante des autres intervenants auprès des élèves. Pourtant, le partage d'informations sur les devoirs et au-delà, les difficultés d'un enfant donné pourraient aider à mieux orienter les actions à son profit. Cette insuffisance de collaboration amène les parents qui souhaitent aider leurs enfants à se débrouiller ; ce qui occasionne toutefois des stress et des tensions entre parents et enfants. Dans son rapport sur le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, avec la collaboration de la sociologue Leslie Besson, Dominique Glasman (2004)<sup>19</sup>, se réfère à une étude réalisée en 1994 pour le Conseil supérieur de l'éducation au Québec, qui indiquait que si 70% des parents soutiennent leurs enfants, nombreux sont ceux pour qui cette situation est vécue comme un « véritable cauchemar ». Il annonce que 34% des parents disent que les devoirs sont source de stress et de lutte dans la vie familiale (p. 32).

L'aide aux devoirs, au-delà du niveau d'étude requiert une certaine méthodologie similaire à celle enseignée en classe pour la résolution d'un problème donné, afin de faciliter l'assimilation chez l'élève. Les divergences d'approche peuvent dès lors occasionner des résistances de la part des apprenants. A ce titre, l'auteur relate que « les enjeux qui entourent la réussite académique créent, chez de nombreuses familles, de l'anxiété pour l'avenir de leur

---

<sup>18</sup>. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et Inspection générale de l'Éducation nationale, rapport n°2008-055 – juillet 2008.

<sup>19</sup>. Glasman, D. & Besson, L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école N°15. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Consulté le 10 Janvier 2023 sur le site : [http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman\\_rapport\\_HCEE\\_2004.pdf](http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_rapport_HCEE_2004.pdf)

enfant » (*idem*, p. 32). En plus de cette situation de malaise des familles, l'auteur ajoute la pression, liée à la réussite scolaire, qui peut se traduire par des conflits entre parents et enfants lors des devoirs. Outre l'exemple puisé dans le milieu québécois, Dominique Glasman revient sur les difficultés de collaboration entre l'école et les autres acteurs en France. Dans son rapport, il relève une autre entrave liée au travail solitaire des enseignants. Il fait remarquer que nombreux sont ceux qui se défendent d'être influencés par le jugement des autres acteurs, tels que les parents, les directeurs d'école ou encore les inspecteurs. Le sociologue fait ressortir que 54% des enseignants disent même ne pas savoir ce que pense l'inspecteur d'académie des devoirs à la maison, alors même que cette pratique fait partie de la réalité quotidienne des enfants, elle n'est pas en débat au sein de l'école puisqu'elle est officiellement interdite sous sa forme écrite. Nous retenons de ces passages que la question du manque de collaboration ne se pose pas seulement dans les rapports entre les enseignants et les parents ou encore les accompagnatrices, mais tend à se généraliser. De surcroit, entre les acteurs en charge de la réussite scolaire, les interactions restent faibles. Le sociologue attribue cette « solitude professionnelle » aux marges de manœuvre dont disposent les enseignants dans leur interprétation du travail scolaire.

Les accompagnements s'inscrivant dans le processus de réussite éducative des enfants, il est tout de même nécessaire de collecter un maximum d'informations sur ces derniers. Malheureusement, il n'existe pas de cadre de concertation défini par les textes qui prévoient cette collaboration. Ce vide organisationnel entretient des subjectivités qui fragilisent le rapprochement des acteurs éducatifs. Une sorte de contradiction d'appréciation par les enseignants garde les parents loin d'eux. En effet, le rapport révèle que « l'échange apparemment souhaité par les enseignants est en même temps implicitement critiqué par ces derniers puisque s'ils attendent des parents qu'ils surveillent et vérifient les devoirs des enfants, ils souhaitent également que ces derniers fassent seuls leur travail. Lorsque les parents interviennent, les enseignants considèrent qu'ils interagissent dans le « contrat » négocié entre eux et l'élève ; toutefois, s'ils laissent l'enfant sans aucun soutien, les parents sont taxés d'absentéisme et d'abandon » (Glasman, *op. cit.*, p. 34). Les parents font l'objet de critiques de la part des enseignants qui leur attribuent la responsabilité des difficultés de leurs enfants. Cette forme de stigmatisation ne favorise pas le rapprochement entre les parents et les enseignants.

Dans le cadre de notre travail, nous analyserons les ambitions éducatives des parents. Les faits d'observation et les entretiens conduiront à comprendre la place qu'ils accordent à leurs enfants dans leurs projets éducatifs et ce qu'ils mettent en œuvre pour la réussite des enfants. Les situations éducatives seront analysées dans leurs singularités tout en les mettant en lien avec les aspects culturels et sociaux propres à chaque famille. Les résultats seront confrontés aux propos accusateurs des autres acteurs que rappellent les auteurs dans leurs différents travaux. Les réticences parentales à co-agir avec l'école sont rappelées par le pédopsychiatre et consultant en politiques sociales, familiales et éducatives locales, Frédéric Jésus (2010) dans son enquête réalisée au Pas-de-Calais sur la coéducation.

L'auteur souligne l'absence des parents aux « actions de parentalité » qu'entreprend l'école. Leur statut de parent, perçu comme stigmatisant occasionne leur refus de répondre à toute invitation en tant que parent. Selon Frédéric Jésus, les parents s'y intéresseraient plutôt en tant qu'habitants, travailleurs, citoyens, femmes, hommes, bref, préférant se sentir appartenir à des catégories répondant à d'autres modalités de désignation. L'auteur conclut que le rejet du statut de « parent » est la résultante de la dramatisation, la stigmatisation, la psychologisation voire la pénalisation de ladite « parentalité », telles qu'observées depuis une dizaine d'années. En effet, selon l'auteur, plus d'un parent souhaite rester prudemment dans l'ombre plutôt que de s'avancer sous les projecteurs, même présentés comme bienveillants et valorisants, des Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement (REAAP) du Pas-de-Calais (Jésu, *op.cit.*). La question du rejet de leur statut de parent par ces derniers que soulève Frédéric Jésus est fondamentale et pourtant ignorée dans les injonctions à la collaboration entre les acteurs éducatifs. Pour l'effectivité de ce travail collaboratif, il existe des conditions préalables à remplir. Un parent culpabilisé par l'Ecole suite aux comportements asociaux de son enfant ne peut trouver sa place auprès de cette institution.

Les parents qui constituent les premiers éducateurs des enfants se voient de plus en plus marginalisés dans le processus éducatif de leurs enfants. Selon Dominique Glasman (1996), « la représentation que les acteurs scolaires ou périscolaires se font de ces familles dont la responsabilisation est espérée, attendue ou exigée est assez souvent négative » (p. 105). Tous les acteurs semblent unanimes sur les préjugés attribués aux familles, considérées comme « démissionnaires » de leurs tâches parentales, sans implication dans l'école », avec des enfants qui seraient « carencés » sur le plan éducatif (Glasman, 1992). Les parents sont déjà stigmatisés comme des acteurs défaillants dans l'éducation des enfants. En remontant au dispositif, le PRE

s'adresse prioritairement aux enfants de milieux défavorisés. De ce fait, les parents sollicitant les actions du Programme peuvent être vus et considérés par les acteurs comme étant en grande fragilité. Cette image peut aussi déteindre sur leurs capacités à éduquer convenablement leurs enfants, même si les travaux ne mettent pas en avant ce lien pouvant expliquer les idées préconçues qui les visent. En mobilisant dans notre enquête les propos des enfants, des accompagnatrices, des responsables de l'Association et des enseignantes, nous pourrions comprendre le rôle que jouent les parents dans la subjectivation de leurs enfants et la manière dont leurs actions éducatives participent à leur autonomisation. Les résultats qui découleront des enquêtes seront confrontés aux propos théoriques tenus à l'endroit des parents et relayés dans les différents travaux scientifiques.

Les difficultés de collaboration entre les acteurs du dispositif de réussite éducative sont évoquées par Stéphanie Goirand (2012) dans sa thèse de doctorat réalisée à l'Université de Toulouse. Suite à ses enquêtes sur le PRE de Toulouse, l'auteure parvient à la conclusion que le mode de partenariat avec les cadres professionnels du travail social est contradictoire. Elle explique en effet que le secret professionnel et le partage d'informations sont des facteurs de tension avec le Conseil général. Pour la doctorante, « Si les travailleurs sociaux, représentés ici par des responsables d'Unités Territoriales d'Action Médico-sociales (UTAMS) du Conseil général, partagent en partie le fondement des critiques sur la pertinence et l'efficacité du dispositif, ils se caractérisent par une revendication identitaire forte sur laquelle repose en grande partie le refus de coopération observé » (p. 252). L'identité professionnelle permet aux travailleurs d'un même corps de métier de se reconnaître et de se différencier des autres. Ils s'accordent à préserver les valeurs propres à leur métier. Cette identité crée « un cercle fermé » autour de leur profession et la préserve de toute forme d'intrusion. Ces barrières ne sont donc pas de nature à favoriser leur ouverture à d'autres professionnels. Dans leur rapport commun sur les perspectives coéducatives dans le Projet Educatif Local de Saint-Etienne-du-Rouvray, les chercheurs en Sciences de l'éducation Laurent Lescouarch et Emilie Dubois (2013) expliquent les difficultés de collaboration qui existent entre enseignants et animateurs. Pour eux, « ces deux catégories de professionnels s'appuient sur des cultures professionnelles et éducatives différentes, avec des procédures de travail pouvant être inscrites, également, dans une approche différente pouvant constituer un obstacle au travail en commun » (p. 81). Bien que les enseignants et les animateurs ou encore les accompagnatrices interviennent sur les devoirs, les approches sont totalement différentes. Les professionnels (enseignants) et les non professionnels (animateurs et accompagnatrices) peuvent trouver inutiles de tenter un

rapprochement dans leurs pratiques respectives. Chacun d'eux intervient alors dans le cadre qui lui est légalement reconnu. Les auteurs vont au-delà des différences professionnelles pour aborder un autre facteur lié aux incompréhensions du dispositif par les acteurs. Ils argumentent que « la politique locale ne consistant pas à structurer les dispositifs municipaux en fonction des besoins exprimés du scolaire mais plutôt à développer une politique éducative complémentaire, dans la convergence, mais également dans l'autonomie par rapport au scolaire, nous pouvons constater l'existence d'un espace d'incompréhension et de malentendus sur le contenu d'un partenariat et d'une collaboration » (*idem.* p. 84). Alors que les enseignants ont tendance à tout ramener au scolaire, les animateurs et accompagnatrices perçoivent l'accompagnement à la scolarité comme un espace-temps pour combler les difficultés scolaires, et bien d'autres besoins comme l'ouverture culturelle et les besoins de socialisation. D'une coaction attendue du dispositif, les acteurs s'inscrivent plutôt dans une vision de complémentarité de leurs actions respectives. La condition d'une bonne collaboration étant la définition d'un même but, en cas de divergence, il n'est pas toujours possible de réussir un travail en synergie. Dans le cadre de ce travail, la question de la collaboration sera analysée dans les rapports entre les accompagnatrices, les responsables de l'Association, les enseignantes et les parents.

En outre, une participation à un travail d'ensemble suppose que chaque acteur dispose de compétences à mettre à contribution pour l'atteinte des objectifs. En plus, chacun doit pouvoir se sentir valorisé par tous les autres acteurs afin d'éviter les frustrations méprisantes qui pourraient tenir les uns et les autres à l'écart du réseau. Selon le chercheur en sciences de l'éducation Laurent Lescouarch (2018), « le projet coéducatif reste « une douce utopie » dans sa configuration actuelle, car les pratiques collaboratives sont difficiles et, afin d'avancer pragmatiquement sur cette question, il serait déjà important de rapprocher les différents espaces pour une intercompréhension mutuelle, pour poser les premières bases du développement de ces nouvelles configurations éducatives » (p. 42). La collaboration entre les acteurs éducatifs se heurte à de nombreuses entraves, et reste loin d'être réalisable. Elle reste alors liée à la bonne volonté et à la disponibilité des acteurs, sans caractère obligatoire. Or, les différents acteurs, enseignants, accompagnateurs, parents, personnel administratif, se connaissant peu du fait d'appartenir à des structures dont les réalités diffèrent les unes des autres, la réticence à aller vers les autres acteurs éducatifs pourrait animer les intervenants, surtout avec des statuts qui imposent une certaine asymétrie entre les enseignants et les accompagnateurs non professionnels.

L'auteur ébauche des pistes de dénouement en commençant par un rapprochement dans le but certain de créer des liens et surpasser les méfiances et les réticences des parties prenantes. En lien avec notre travail, une bonne concertation entre l'École et les intervenants extérieurs peut permettre de trouver des solutions aux situations de repli de certains enfants souvent en retrait lors des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Cette approche pourrait aussi constituer une forme de renforcement de capacités pour des intervenants sans grande expérience dans les métiers de services adressés à autrui.

Par ailleurs, « la difficulté d'un travail commun entre animateurs et enseignants » (Netter, 2019, p. 71) s'explique par divers autres faits. Le chercheur en sciences de l'éducation Julien Netter argumente que la « hiérarchie implicite » qui structure leurs relations est d'autant plus forte qu'elle est implicite et se traduit par une condescendance (de la part des enseignants) ou une méfiance (de celle des animateurs) qui laisse peu de place à la discussion ou au partage d'idées pédagogiques (idem, p. 71). Il fait aussi remarquer qu'en plus de leurs perceptions réciproques, leurs horaires de travail respectifs expliquent en grande partie une telle séparation. Les travaux des chercheurs en sciences de l'éducation exploités reconnaissent tous les difficultés des acteurs scolaires à travailler avec les autres. En l'absence de cadre défini pour un travail en synergie, l'organisation propre à chaque catégorie d'acteur dans ses tâches ne lui offre pas de disponibilité véritable à aller à la rencontre des autres. La reconnaissance du bien-fondé de la collaboration se heurte aux difficultés pratiques de sa mise en œuvre. Appartenant à des professions ou domaines d'interventions différents, les acteurs gardent un minimum de distances entre eux. Chacun exerce ses activités dans le domaine qui est le sien sans interférer dans celui des autres, et sans donner d'occasions à d'autres acteurs de s'immiscer dans ses interventions également. Bien qu'ils partagent souvent le même espace, le milieu scolaire, les enseignants et les accompagnateurs, comme le soulignent les travaux passés en revue, interviennent les uns à côté des autres, et non les uns avec les autres. Même l'existence de textes ne saurait suffire à rapprocher ces acteurs aux formations, compétences et corporations différentes. C'est à juste titre que dans son travail de thèse portant sur l'analyse de la mise en œuvre d'un PRE, Laurie Sompayrac (2020) rappelle dans un point que « l'action collective ne se décrète pas, elle se construit dans les rapports de pouvoir et les interactions » (p. 212).

En effet, si l'interaction devient la condition d'un travail collaboratif, il est difficilement envisageable que des acteurs se voyant et communiquant à peine ne puissent entretenir un cadre

collaboratif véritable. La collaboration suppose de reconnaître à l'autre, sa contribution au résultat d'une action. Or, les enseignants restent les principaux acteurs de la réussite scolaire des enfants qui est, leur principal objectif. D'autres acteurs, tels les accompagnatrices, non formées aux techniques d'enseignement ne peuvent se fixer d'objectifs dans le même sens. En visant la réussite éducative des enfants les acteurs des ateliers d'accompagnement à la scolarité trouveront à leur tour peu de questions qui puissent préoccuper à la fois les enseignants et eux. Dans le cadre de nos enquêtes, nous nous pencherons sur cette question de collaboration afin de comprendre comment ces acteurs interagissent pour parvenir à leur objectif commun de réussite de l'enfant.

Le projet de la coaction éducative reste ambitieux quand la réussite éducative se fixe pour objectif de répondre à la globalité des difficultés des enfants issus de milieux défavorisés. Il ressort des travaux évoqués plus haut que la collaboration souhaitée est difficilement réalisable dans un contexte où les conditions de sa réussite n'ont pas suffisamment préoccupé les initiateurs de la réforme. Les chercheurs dans leurs travaux, proposent en conséquence des voies de solution pour réussir la coéducation (Jésu, *op. cit.*) dans l'intérêt des enfants. En dépit des actions solitaires des acteurs, la réussite éducative voit émerger les ateliers d'accompagnement à la scolarité.

## **2.4- Le défi de la Réussite éducative : l'émergence des ateliers d'accompagnement à la scolarité**

La Réussite éducative s'accompagne d'un ensemble d'activités hors de l'école. En énonçant que « ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire », la Charte nationale d'accompagnement à la scolarité laisse la possibilité à chaque structure d'initier les activités dans ce cadre. Cette imprécision du texte de référence fait de l'accompagnement à la scolarité un dispositif au contenu variable.

## 2.4.1- L'accompagnement à la scolarité : un dispositif au contenu variable

Les activités d'accompagnement à la scolarité ne sont pas comprises de la même manière par tous les acteurs de la Réussite éducative. L'étendue des activités d'accompagnement laisse une grande marge à l'interprétation du contenu du dispositif.

La multiplicité des registres et l'ancrage local (Lescouarch 2008, p. 6) sont évoqués comme principale raison de l'étendue du champ d'action des intervenants. En d'autres termes, des activités spécifiques ne sont pas mentionnées dans les textes. En conséquence, toute activité qui participe à l'intérêt de l'enfant, menée hors de l'Ecole en termes d'aide aux devoirs ou avec une empreinte culturelle intègre légalement le dispositif. Trois registres explicatifs se dégagent.

Le premier registre est celui de la citoyenneté « par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche » associé à l'idée de développer l'autonomie et l'entraide. Le second vise la continuité de l'acte éducatif et s'appuie sur la recherche d'un partenariat entre les établissements scolaires et les actions des autres acteurs. Cette visée implique également la construction de relations avec les familles permettant d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Le troisième axe est celui des apprentissages proprement dits avec une priorité affirmée pour certains moments : « Priorité sera également donnée aux moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en troisième, l'accès en classe de seconde (Lescouarch, *op. cit.*, p. 7).

Les diverses déclinaisons de l'accompagnement à la scolarité permettent à chaque intervenant de trouver « quoi faire » pour participer à la réussite éducative des enfants. Cette incertitude présente l'avantage de mobiliser suffisamment d'actions adaptées à l'épanouissement des enfants. Cette souplesse permet de faire évoluer les activités et de prendre en compte les difficultés nouvelles sur un territoire donné. Par ailleurs, les exigences de qualification des accompagnateurs deviennent moindres. Les résultats d'un changement tiennent ainsi doublement compte des difficultés des enfants, et des compétences potentielles des intervenants. Des professionnels bénévoles pourraient s'appuyer sur leurs expériences antérieures. Quant aux jeunes adultes ou bénévoles sans grande expérience, leur rapprochement des enfants en tant « qu'ex-pairs » (Meirieu, *op. cit.*) pourrait faciliter la création de lien avec les enfants et encourager alors leur participation aux différentes activités. Outre cette « interministérialité mal maîtrisée » (Lescouarch, 2008, p. 7) de l'accompagnement à la scolarité et du « flou qui entoure ce qui



ressemble plus à un ensemble de préoccupations qu'à de véritables finalités politiques » (*Idem*, p. 7), le dispositif d'accompagnement à la scolarité reste un instrument au centre de la politique de territorialisation éducative.

Dans son ouvrage récent, Laurent Lescouarch (2018) rappelle que l'idée de développer des dispositifs périscolaires s'inscrit dans la nécessité d'un tiers-lieu éducatif défendue par l'éducation populaire. Il argumente que « pour ce mouvement, le temps des loisirs a cette caractéristique essentielle de poursuivre des objectifs d'éducation et d'apprentissage explicites en dehors du champ scolaire en réarticulant les relations entre l'école et la famille » (p. 244). La recherche de d'autres espaces en plus de l'école permet de développer diverses compétences chez les enfants. L'accent dans ces tiers-lieux est mis sur les interactions entre les enfants et les autres membres de leur environnement. En dehors des apprentissages scolaires, les espaces de loisirs peuvent contribuer au développement de compétences socio affectives, cognitives et psychomotrices. Ces différents domaines participent aux apprentissages des enfants pour leur réussite aussi bien scolaire que globale.

Dans l'ensemble, les textes de référence laissent une marge de choix d'activités aux collectivités locales dans l'accompagnement à la scolarité en faisant émerger le scolaire ou le non scolaire en fonction des compétences des acteurs. Cette étendue du champ d'intervention des structures d'accompagnement à la scolarité découle aussi de l'imprécision de la définition du dispositif. En lien avec notre travail, la prise en compte des aspects sociaux, éducatifs, et d'ouverture culturelle des enfants crée diverses situations d'interactions qui permet de collecter suffisamment de faits d'observation. Dans la mise en œuvre des projets de réussite éducative en ateliers d'accompagnement à la scolarité, nous verrons qu'il naît des tensions entre travail scolaire et jeux.

#### **2.4.2- La tension entre « travail scolaire et jeu » dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité : les enseignants ne voient le dispositif que sur le travail scolaire**

Les ateliers d'accompagnement à la scolarité portent souvent, en plus de l'aide aux devoirs, sur des activités de jeux, et créent même parfois des situations d'échange autour d'un goûter. Il importe néanmoins de comprendre comment les acteurs scolaires, les

enseignants notamment, perçoivent ces ateliers. En effet, leurs connaissances des contenus des ateliers peuvent déterminer leur niveau de collaboration avec les accompagnatrices. Les motivations des moments d'aide aux devoirs hors de l'école sont exprimés dans la littérature scientifique. Le chercheur Laurent Lescouarch (2018) soutient à cet effet qu'

« avec la pression temporelle mise sur les enseignants à travers les programmes scolaires, une partie du travail d'entraînement scolaire a progressivement été externalisée sur des temps non scolaires par le biais des devoirs qui sont des tâches assignées par les enseignants aux élèves pour être réalisées en dehors du temps scolaire » (p. 246).

L'accompagnement à la scolarité est à l'origine guidé par les activités d'aides aux devoirs. Les divergences d'appréciations de ces moments subsistent et occasionnent parfois des tensions. « Les devoirs constituent ainsi, une thématique source de controverses pour les professionnels, certains pensant que les devoirs sont nécessaires et utiles pour prolonger les apprentissages en classe, d'autres insistant sur les inégalités des conditions d'accompagnement et le risque qu'ils empiètent sur le temps de loisirs des enfants après l'école » (*Idem*, p. 246). Cette vision persiste encore dans l'idée des enseignants malgré l'extension des missions d'accompagnement à d'autres activités, notamment les loisirs. Les enseignants, préoccupés par la réussite scolaire qui reste leur principal objectif de leurs actions, ne voient le dispositif d'accompagnement que sur le travail scolaire. Ces espaces « d'entraînement scolaire » (Lescouarch 2018) préparent les enfants à un meilleur rendement en classe. Le développement de ce point s'articulera autour de travaux qui montrent comment les enseignants voient le dispositif d'accompagnement à la scolarité. Dans le chapitre consacré aux résultats de notre enquête, nous pourrons confronter ce qui ressort réellement de nos enquêtes aux propos évoqués dans les travaux scientifiques.

Les activités périscolaires sont initiées afin de participer à la réussite des enfants. Cette réussite, axée sur l'ensemble des besoins des enfants englobe nécessairement leur réussite scolaire. Cependant, les enseignants ne voient du dispositif que son versant travail scolaire et ignorent les pratiques d'animation. Dans cette partie, nous utiliserons alternativement les termes animation et accompagnement à la scolarité pour désigner les activités menées hors de l'école. Cette vision univoque de l'accompagnement à la scolarité trouve ses sources dans la définition même de l'accompagnement à la scolarité. La Charte nationale de l'accompagnement à la

scolarité (2001)<sup>20</sup> désigne par « accompagnement à la scolarité » l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. La Charte ne vise que la réussite scolaire à travers les accompagnements. Les actions périphériques à la classe sont de ce fait mobilisées au profit de la réussite scolaire des enfants. Par conséquent, les enseignants n'adhèrent pas à l'utilité du jeu dans le travail effectué hors de la classe par des acteurs non enseignants. Il naît ainsi une tension entre le travail scolaire et le jeu.

La dimension d'« éducation par les loisirs » n'est donc pas clairement perçue par les acteurs enseignants dont les propos pourraient laisser entendre que le dispositif « animation » aurait un intérêt pour ses fonctions d'« occupation des enfants », par la pratique d'activités de divertissement (Lescouarch & Dubois, *op. cit.*, p. 81). Lescouarch et Dubois mentionnent dans leur rapport précité, la satisfaction des enseignants interrogés de l'existence d'un dispositif d'accompagnement éducatif et d'animation, mais considèrent le dispositif comme un espace de « détente et de sécurisation des enfants » (*idem*, p. 81). Bien que les ateliers d'accompagnement à la scolarité initient diverses activités, les enseignants ne perçoivent pas la nécessité scolaire de ces espace-temps hors scolaires. Ils méprisent les apports de la dominance ludique des accompagnements à la réussite des enfants. Cette vision enseignante peut s'expliquer par leur attachement aux rôles initialement attribués aux accompagnements durant les années 1970-1988.

En effet, le sociologue Francis Lebon (2010) rappelle que l'avènement des animateurs des centres de loisirs se situe entre 1970 et 1988. Il fait également remarquer que l'année 1988 a même été décrétée « l'année de la convention collective de l'animation socioculturelle » (p. 20-21). Cette action gouvernementale marque l'importance reconnue aux activités socioculturelles. Mais en lien avec notre sujet de recherche, il importe d'en savoir davantage sur les missions propres à cette nouvelle entité. L'auteur précise à cet effet, les principales caractéristiques du centre de loisirs, à savoir « l'encadrement collectif, continu et régulier des enfants en dehors du temps scolaire ; l'absence d'hébergement (les locaux sont situés à proximité du domicile des parents) ; l'absence d'apprentissage d'une discipline scolaire,

---

<sup>20</sup>. Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (2001). Consulté le 8 avril 2019 sur le site : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-laccompagnement-a-la-scolarite-juin-2001-clas>

sportive ou culturelle » (p. 21). A l'origine, l'animation socioculturelle n'intégrait aucune activité d'apprentissage de disciplines scolaires dans ses missions. Il n'existait, par conséquent, aucun lien affirmé entre les acteurs issus de ces espace-temps des enfants. Mais ce rôle de l'animation socioculturelle consistant à occuper sagement les enfants durant les moments d'occupation professionnelle de leur mère connaît progressivement une évolution.

L'intervention de plus en plus importante des communes dans le cadre de la politique de décentralisation s'accompagne aussi d'une transformation des rôles assignés à l'encadrement hors école des enfants. Ainsi, Francis Lebon (*op. cit.*) décrit les nouvelles orientations des centres de loisirs dans leur mission de « favoriser l'épanouissement » des enfants. Cette orientation extensive de l'animation ne spécifie pas son contenu, encore moins ses implications avec les apprentissages scolaires ; l'épanouissement des enfants pouvant s'appréhender comme tout ce qui participe à leur bien-être. La nécessité de précision de son contenu rapport avec l'animation amène l'auteur à faire apparaître dans son article précité que « depuis les années 1990, les centres de loisirs se situent entre « projet éducatif », intégration aux politiques sociales des communes et cadre d'intervention étatique susceptible de servir la mise en ordre et en norme des multiples activités déployées durant les temps péri et extrascolaires » (Lebon, 2010, p. 21).

Au nombre des activités mises en œuvre dans les ateliers d'animation ou d'accompagnement à la scolarité, figure l'aide aux devoirs. Basée sur la répétition des cours ou visant à retravailler les difficultés spécifiques des élèves, les temps d'aide aux devoirs s'appuient sur le travail scolaire. Contrairement aux enseignants du milieu scolaire, certains chercheurs reconnaissent l'articulation entre travail scolaire et animation socioculturelle que développent les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Ainsi, s'appuyant sur les travaux du sociologue Dominique Glasman (2001), Francis Lebon indique que malgré la généralisation du mode de reproduction à composante scolaire, l'animation propose un refuge permettant d'échapper de façon temporaire aux verdicts scolaires, sportifs et culturels. Si l'enfant est porteur du capital scolaire, la norme de l'éducation en accueil de loisirs est « l'épanouissement personnel » ; si l'école inculque et classe, il s'agirait, en accueil de loisirs, d'une inculcation sans classement (p. 21). L'aide aux devoirs qui devient le point de jonction entre l'école et les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Bien que prévu pour contribuer à la réussite des enfants, l'aide aux devoirs est un moment d'apprentissages informels et ne peut être considérée comme la continuité de l'école. Dans son compte rendu du livre de Dominique Glasman sur l'accompagnement scolaire, la sociologue Rachel Gasparini (2001) illustre que

« les interventions de l'accompagnement scolaire ne sont pas de même nature qu'à l'école puisqu'à côté de l'aide à la réalisation des devoirs et à l'apprentissage des leçons (qui répondent aux demandes explicitement scolaires), se trouve le souci de fournir des prérequis culturels et comportementaux estimés indispensables à la scolarité » (p.192). L'accompagnement à la scolarité devient complémentaire à l'école dans la mesure où les aptitudes que les élèves y développent peuvent les aider à mieux apprendre à l'école. Cette affirmation rejoint l'idée de « discontinuité éducative » décrite par Philippe Meirieu (2016). Chaque espace-temps développe donc chez les enfants des aptitudes pour leur réussite scolaire.

A cet effet, « il apparaît que le travail développé dans les ludothèques montre bien la richesse du jeu dans la construction développementale mais cognitive également » (Lescouarch, 2018, p. 262). En milieu scolaire comme dans les activités en dehors de l'école, l'aménagement d'espace-temps consacrés aux jeux témoignent de toute son importance dans les apprentissages des enfants. L'éducation non formelle reste donc un complément indispensable à l'éducation formelle dont bénéficient les enfants en milieu scolaire.

Les tensions entre le travail scolaire et les jeux décrites du point de vue des enseignants s'étendent également aux parents. Soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, les parents privilégient l'aide aux devoirs au point que certaines associations, qui insistent sur leur rôle éducatif et mettent l'aide scolaire au second plan, se heurtent aux demandes essentiellement scolaires des familles de milieux populaires (Gasparini, *op. cit.*, p. 192). Des enseignants aux parents, l'aide aux devoirs est vue comme la principale activité des ateliers d'accompagnement à la scolarité pouvant aider les élèves dans le processus de leurs apprentissages. Nous confronterons ces idées reçues aux faits d'observations collectés. En plus, l'analyse des permettra de percevoir la place du jeu chez les acteurs enquêtés. Bien que n'ayant pas pu observer les tensions exprimées entre le travail scolaire et le jeu, nous irons plus loin en cherchant à comprendre le lien que les enfants établissent entre le jeu et leur réussite scolaire.

Dans l'ensemble, les difficultés scolaires étant la « porte d'entrée » des enfants dans les programmes de réussite éducative, les activités périscolaires sont ainsi vues par la plupart des acteurs éducatifs comme étant au service du scolaire. Cette dominance scolaire des accompagnements à la scolarité dans l'approche territoriale de l'action éducative apparaît comme un objet sociologique mal ajusté (Ben Ayed, 2018). L'auteur mobilise des travaux qui s'intéressent au brouillage des frontières institutionnelles dans et hors école, comme ceux de Dominique Glasman, pour montrer comment les séances d'accompagnement scolaire reproduisent sous une forme « molle » la forme scolaire, les activités « d'éveil culturel » étant

reléguées au second plan au profit de celles qui permettent aux élèves d'être en « règle » vis-à-vis de l'école, d'accomplir leur « métier d'élève » (Ben Ayed, *op. cit.*, p. 24). En d'autres termes, les ateliers d'accompagnements sont perçus comme des espaces qui tentent de répéter ce qui est enseigné à l'enfant, à l'école. N'ayant pas les mêmes compétences que les enseignants en matière d'enseignement, cette reprise des cours est loin d'être fidèle au savoir enseigné, en classe. L'auteur fait aussi référence aux travaux du politologue Bertrand Geay (2003) qui fait remarque que les dispositifs relais destinés aux élèves en grande difficulté scolaire sont décrits par certaines recherches comme relevant d'une logique de « maintien de l'ordre scolaire » dans le prolongement de l'école (Geay, 2003). Cette volonté de reproduction des actions scolaires ne saurait suffir à garantir aux ateliers d'accompagnement de la scolarité, un espace-temps identique à l'école. A ce titre, Ben Ayed fait référence au sociologue Stéphane Bonnéry (2015) qui soutient que la reproduction des mêmes modes scolaires d'agir n'est du reste pas nécessairement gage d'efficacité y compris sur le terrain des apprentissages (p. 25). Si la question de la relation entre éducation et territoire est centrale dans la politique de territorialisation de l'action éducative, les acteurs se retrouvent dans un contexte d'injonctions paradoxales (Ben Ayed, 2016) de l'accompagnement à la scolarité qui, bien que théoriquement dédié à la réussite éducative, ne trouve bien souvent sa légitimité que dans la réussite scolaire et la validation de son existence par les acteurs scolaires. La notion de paradoxe attribuée à l'éducation prioritaire en France transparait également dans les travaux du chercheur Jen-Yves Rochex (2018).

Dans son argumentation, le spécialiste en sciences de l'éducation rappelle l'objectif initial de la politique qui visait à « démocratiser l'ensemble du système éducatif en combinant une approche compensatoire de renforcement sélectif de l'action dans les territoires défavorisés avec la rénovation de l'ensemble du système, pour lutter contre l'inégalité sociale » (p. 101). L'auteur y dégage l'hypothèse qui en découle, le fait que par propagation, l'éducation prioritaire peut entraîner la réforme de l'ensemble du système ou, à tout le moins, peut compenser les difficultés spécifiques qui pèsent injustement sur certains territoires. Dans sa mise en œuvre, il s'observe une transformation de l'ambition affichée dont la nature fragilise le dispositif en lui-même. L'auteur fait remarquer le contraste qui s'installe dès 1990, entre l'objectif fixé au départ et l'investissement de l'éducation prioritaire à « vouloir garantir, dans les territoires propices à « l'exclusion », l'accès des élèves à un seuil minimal de connaissances. L'action politique se montre alors avant tout soucieuse du sort des « perdants » du système éducatif et des phénomènes liés à la grande difficulté scolaire (violence, absentéisme ou abandon scolaires), et

moins du fonctionnement de ce système » (p. 101). La nouvelle orientation de la politique ne peut que peiner à retrouver ses repères si les acteurs de sa mise en œuvre restent les mêmes. En d'autres termes, la nouvelle vision de l'éducation prioritaire peut se heurter à l'inexpérience et des animateurs et accompagnateurs à la scolarité, dévoués à cette tâche. Les incertitudes liées à l'efficacité des actions des accompagnateurs se trouvent accrues par la démultiplication de leur champ d'action. Dans son article précité, Jean-Yves Rochex (*op. cit.*) relate qu'« au cours des années 2000, les inflexions de l'éducation prioritaire dessinent un troisième âge, orienté vers la prise en charge de toutes sortes de catégories de populations perçues comme exposées à des risques spécifiques de ne pouvoir donner la pleine mesure de leurs talents, de leurs potentiels, de leurs mérites ou de leur excellence propre, risques dont la concentration territoriale de difficultés sociales et scolaires n'est que l'une des modalités » (p. 101-102). Le paradoxe évoqué par l'auteur trouve théoriquement son sens en mettant en lien le profil des intervenants que sont les animateurs ou accompagnateurs et la complexité des tâches qui nécessitent, pour leur accomplissement, des compétences transversales d'une part, et la connaissance de différents publics dans leurs différences, d'autre part. L'analyse de nos données d'enquête nous donnera de comprendre dans leurs pratiques en ateliers, leurs capacités à réaliser et faire aboutir la mission affichée dans la politique d'éducation prioritaire.

Les accompagnateurs à la scolarité sont investis d'un rôle d'aide aux devoirs, mais aussi d'ouverture culturelle et de socialisation des enfants en difficulté. La complexité de la mission visant la réussite éducative des enfants interroge la question de la formation des acteurs.

## **2.5- La question de la formation des accompagnateurs : des accompagnateurs « démunis » face aux enjeux de la prise en compte de la globalité des besoins des enfants**

Les ateliers d'accompagnement à la scolarité doivent permettre de développer des aptitudes chez les enfants et les aider à surmonter leurs difficultés spécifiques. Ce point vise à comprendre, dans la littérature scientifique, comment les compétences des accompagnateurs participent à la réussite éducative des enfants. Nous nous intéresserons spécifiquement, dans la partie des résultats au lien entre les compétences des accompagnatrices et leurs capacités à susciter les prises d'initiatives chez les enfants et leurs participations aux activités.

La Charte nationale d'accompagnement à la scolarité (*op. cit.*) précise les compétences attendues des accompagnateurs. Au regard de ce texte, la tâche de l'accompagnateur exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens aigu de la relation avec les enfants et les jeunes, comme avec leur famille. Le projet reste ambitieux du fait que les enfants fréquentant les ateliers d'accompagnement à la scolarité éprouvent, pour la plupart, des difficultés multiples. En plus, leur famille à qui doivent s'étendre les actions, sont reconnues comme des plus fragiles et habitant des milieux défavorisés de surcroît. Les accompagnateurs doivent donc posséder des compétences transversales basées sur des connaissances des milieux scolaires, culturels et sociaux. Ainsi, leur mode de recrutement devrait s'arrimer sur ces exigences pour avoir des accompagnateurs pétris de ces talents indispensables à une intervention efficace.

La charte ajoute pourtant que « des actions de formation élaborées à partir des besoins recensés doivent être proposées à ces accompagnateurs de manière partenariale ». Cette précision suppose que la formation des accompagnateurs devrait se faire ultérieurement, et ne constitue pas la condition de leur recrutement. La formation prévue par la Charte ne s'imprègne pas d'un caractère obligatoire, le moment de son exécution et ses modalités de mise en œuvre n'étant pas expressément mentionnés. Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, les accompagnateurs sont des jeunes en service civique, quelquefois rejoints par des bénévoles. La loi n° 2010-241 du 10 mars 2010 relative au service civique, en son article L. 313-8, dispose : « Le service public de l'orientation tout au long de la vie et tous les organismes qui y participent s'organisent au plan régional et local pour permettre à tout jeune âgé de seize à dix-huit ans sorti sans diplôme du système de formation initiale et sans emploi de se réinscrire dans un parcours de formation, d'accompagnement ou d'exercer une activité d'intérêt général lui permettant de préparer son entrée dans la vie active ». Les accompagnateurs recrutés « sans formation initiale » devraient trouver, dans leur structure d'intervention, les occasions de leur formation. Malheureusement, les intervenants restent démunis des compétences indispensables pour faire face aux difficultés rencontrées par les enfants. Ils se présentent alors comme des acteurs « qui se débrouillent » face aux défis de la réussite des enfants qu'ils accompagnent. La formation tant espérée ne semble pas réalisable à la lecture des travaux des chercheurs (Lescouarch, 2008 ; Kakpo & Netter, 2013).

Selon Laurent Lescouarch (2008), la définition des compétences des accompagnateurs scolaires dans la Charte d'accompagnement à la scolarité de 2001 ne



permet d'ailleurs pas de fonder un programme de formation car les compétences attendues sont approximatives avec des critères mettant l'accent sur l'« expérience », une « connaissance de l'environnement social et culturel immédiat », un « bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité » et un « sens aigu de la relation avec les jeunes et leur famille », toute compétence difficile à évaluer et ne pouvant constituer un référentiel de formation (p. 15). Les conditions nécessaires pour la formation sont donc irréalisables et la demande formulée dans le texte de base devient dès lors utopique. Si la mise en œuvre d'actions de formation est prévue, cette dimension reste donc particulièrement problématique car à ce jour, la plupart des accompagnateurs ne bénéficie d'aucune formation spécifique pour les tâches pouvant relever des missions des enseignants ou des travailleurs sociaux (Lescouarch, *op. cit.*). Selon l'auteur, même les organismes issus de la mouvance de l'éducation populaire tels, l'Œuvre laïque, l'AFEV, les CEMEA ayant entamé la formation des accompagnateurs n'y consacrent que deux à trois jours de stage. Les offres de formations s'apparentent à une simple formalité dans la mesure où le temps prévu ne peut suffire aux accompagnateurs à acquérir les compétences qu'imposent leurs missions.

Il nous reviendra d'éclairer alors notre travail par notre enquête en recherchant auprès des accompagnatrices leurs attentes de formation réalisées aux ateliers d'accompagnement à la scolarité. Il sera aussi opportun d'analyser les outils dont elles disposent pour identifier les besoins des enfants, les aider à les surmonter, les socialiser, les aider à faire leurs devoirs et favoriser leurs prises d'initiatives. Nous mettrons en lien leurs propos avec ceux des parents et des enfants eux-mêmes. Du côté des responsables, nous chercherons à comprendre comment ils procèdent pour atteindre des objectifs de réussite globale des enfants avec des accompagnatrices non formées. Les chercheurs quant à eux restent incertains sur l'efficacité des accompagnements à la scolarité.

Les résultats de leurs différentes enquêtes sur la question montrent que les aides aux devoirs ne peuvent aucunement apporter de réponses objectives aux difficultés des élèves. Ainsi, Laurent Lescouarch (*op. cit.*) insiste sur le problème éducatif que pose l'intervention d'acteurs non formés pour le secteur. Il déduit que « si ces aides s'avèrent efficaces avec des intervenants non formés, cela pourrait remettre en cause la technicité du travail des enseignants et travailleurs sociaux, la légitimité de leur statut » (p. 14). La formation reste indispensable à toute intervention qui se veut efficace. En outre, les

questions éducatives mobilisant divers domaines de développement des enfants, il s'impose aux intervenants d'avoir comme prérequis des compétences personnelles et techniques indispensables. Cela justifie les nombreuses années de formation des enseignants et des travailleurs sociaux. En dehors de ces exigences, il serait illusoire pour les chercheurs de s'attendre à des résultats satisfaisants. La sociologue Séverine Kakpo et le chercheur Julien Netter (2013), à l'issue de leurs recherches sur le dispositif d'aide aux devoirs concluent que « plutôt qu'un dispositif de lutte contre l'échec scolaire, l'étude nous apparaît surtout à ce jour comme une caisse de résonance voire d'amplification des difficultés non résolues au sein de la classe » (p. 67). Du point de vue pédagogique, l'aide aux devoirs initiée dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, apparaît comme une sorte de « bricolage pédagogique » qui selon les chercheurs mobilisés dans ce point accroît les difficultés des enfants. Si ce point sera étudié dans la suite de ce travail, notre recherche consiste surtout à analyser comment les situations d'interactions développées par les accompagnatrices favorisent l'acquisition de compétences nouvelles chez les enfants. Il s'agit, comme évoqué, d'analyser l'appropriation par ces derniers des situations éducatives qui passe aussi par leurs réactions face à ce qui leur est « proposé ou imposé par les différents agents de leur éducation » (Leroy, 2014, p. 13). Les situations décrites seront analysées par rapport à la flexibilité ou aux exigences des adultes d'une part à travers des rapports aux enfants plus ou moins démocratiques ou une attitude plutôt exigeante. D'autre part, l'absence de formation pourra éclairer le statut particulier des accompagnatrices qui favorise, du côté des enfants, des prises d'initiatives et une libre expression face à des adultes n'ayant pas le même statut que leurs parents et enseignants.

## **Conclusion partielle**

Nous retenons de ce chapitre que la réussite éducative des enfants est une préoccupation constante des gouvernants qui ne cessent de multiplier les actions afin d'y parvenir. Aussi, certains travaux de chercheurs sur les questions enfantines abordent la place effective attribuée aux enfants dans le processus de leur éducation. Les différents chercheurs affirment l'évolution des attentes sociales à l'égard de la réussite des enfants qui passent de la réussite scolaire à une réussite qui se veut plus globale. La complexité de la mission des acteurs responsables de cette réussite conduit à responsabiliser des collectivités locales et à initier des actions territoriales plus adaptées aux difficultés des enfants des localités respectives. Ces actions de proximité sont pensées par les politiques éducatives comme complément aux actions de l'école. Cependant, leur mise en œuvre se heurte à des obstacles liés aux difficultés de collaborations. Mais ce qui fait véritablement problème au regard des travaux des chercheurs est le manque de formation

des accompagnateurs qui s'invitent dans le domaine pédagogique de l'aide aux devoirs. Les différentes situations analysées par les chercheurs offrent à notre travail des points d'éclairage pour nos propres réflexions. Les tensions qui naissent entre les acteurs éducatifs seront analysées dans le cadre du rôle d'acteur des enfants dans le processus de leur éducation. Le chapitre qui suit présente le cadre de notre enquête.

## **Chapitre 3 : L'approche méthodologique : une enquête ethnographique**

L'approche méthodologique vise à montrer comment s'est déroulée l'enquête. Selon le spécialiste de management des organisations Omar Aktouf (1987), les méthodes et techniques retenues dans une recherche donnée doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail. La méthodologie est donc spécifique à chaque type de recherche. Loin de permettre une étude exhaustive, notre méthodologie consiste en une enquête ethnographique par immersion dans le cadre des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Dans leur Guide de l'enquête de terrain, le sociologue Stéphane Beaud et l'anthropologue Florence Weber (2010) soutiennent que l'ethnographie, qui désigne le niveau le plus local de la connaissance, a pour vocation originaire de rendre la parole aux humbles, à ceux qui par définition n'ont jamais la parole. Ils évoquent à titre illustratif les tribus isolées en terrain exotique, les peuples colonisés, les classes dominées ou groupes en voie de disparition dans les sociétés développées. Dans le cadre de ce travail, nous mobiliserons la parole des enfants dans leur famille puis dans les espaces de loisirs et les ateliers d'accompagnement à la scolarité, de leurs parents tout comme les adultes qui les accompagnent. La proximité avec les enquêtés présente l'intérêt, pour nous, non seulement de découvrir les types d'interactions entre enfants et adultes, mais aussi, de comprendre le sens qu'ils donnent eux-mêmes aux interactions entre pairs et avec les adultes. Au-delà, il s'agit de croiser les données avec ce qui ressort des écrits pour dégager les spécificités du milieu d'enquête. Durant l'enquête, nous ferons également des observations. Elles nous permettent d'avoir des faits sur lesquels s'appuieront les entretiens. L'analyse des données qui suivra servira de cadre d'éclairage sur les questions, doutes et interprétations du chercheur. L'analyse éclairera également sur les observations et les entretiens réalisés avec les différents acteurs. Une méthodologie adaptée pourra garantir des résultats satisfaisants au terme du travail de recherche. Afin de mieux rendre compte de la méthodologie ayant guidé ce travail, il nous revient d'organiser ce chapitre autour de six points que sont le champ disciplinaire, la méthode d'enquête, la population enquêtée, le déroulement de l'enquête, le traitement et l'analyse des données, puis le point sur la validité et fiabilité de la recherche.

### **3.1- Le champ disciplinaire : La socioanthropologie de l'enfance**

Le présent travail de recherche s'inscrit dans la discipline anthropologie et investit le champ de la socioanthropologie de l'enfance. L'anthropologie apparaît comme la discipline dans laquelle s'inscrit cette recherche. L'anthropologue et ethnologue Marc Augé Et Jean-Paul Colleyn (1979), écrivent que «la démarche anthropologique prend comme objet d'investigation des unités sociales de faible ampleur à partir desquelles elle tente d'élaborer une analyse de portée plus générale appréhendant d'un certain point de vue la totalité de la société où ces unités s'insèrent». Pour l'anthropologue Mondher Kilani (1989), «l'anthropologie se présente et se définit comme la science des diversités culturelles et sociales et de façon générale comme la science de l'homme en société » (p.16). Pour Augé et Colleyn (*op. cit.*), l'anthropologie sociale et culturelle est la science qui s'intéresse aux groupes humains quelles que soient leurs caractéristiques. Elle a pour objet d'étude selon eux, tous les phénomènes sociaux qui requièrent une explication par des facteurs culturels. Quant à la socioanthropologie de l'enfance, elle constitue l'essentiel des travaux de Delalande (2007). L'auteure en étaye le contenu en précisant : « Les méthodologies d'enquêtes fondées sur une observation participante, et le concept de culture, font apparaître l'ethnologie comme une discipline de réflexion sur l'Autre. Dans cette optique, les enfants sont alors considérés comme un groupe social et culturel, et non plus regroupés selon une approche « adultocentrique » qui raisonne en termes de classes d'âge » (p. 671). Les enfants constituent donc les acteurs essentiels de la présente étude. Les données à collecter gravitent autour de leur implication à leur éducation et de la place que l'adulte leur accorde dans le processus de leur éducation.

### **3.2- Une méthode qualitative de type exploratoire**

La présente étude est axée sur la méthode qualitative et se base sur l'expérience et l'observation. En effet, la recherche qualitative, selon Fabienne Fortin (1988), permet l'étude d'un phénomène au-delà des visions traditionnelles. Elle permet d'enrichir de nouveaux éléments de la compréhension des phénomènes. Pour le sociologue Norman Kent Denzin et la méthodologiste Yvonna Sessions (2000), ils font remarquer que c'est « l'étude des choses dans leurs milieux naturels, afin de chercher à comprendre ou à interpréter un événement ou une

expérience en fonction du sens que les gens lui accordent ». Quant à Aktouf (*op. cit.*), il soutient que la méthode qualitative consiste à tenter des généralisations à partir de cas particuliers. On observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée. C'est la succession observation, analyse, interprétation, généralisation.

La présente recherche s'effectue dans sa phase d'enquête en famille, dans leurs quartiers et au sein des écoles ou autres espaces prévus pour les activités socioculturelles, s'inscrit dans cette approche. Il s'agit du milieu naturel des enfants pour pouvoir y observer les choses telles qu'elles se présentent habituellement. Il s'agit également de voir la nature des relations entre parents et enfants et la place accordée à l'enfant.

Les observations précises donnent à orienter les entretiens et les interprétations qui permettent de comprendre le sens que chacun donne aux situations et aux faits qui régissent leurs rapports. La recherche vise à partir du terrain, des observations faites en toute neutralité pour construire les entretiens. Nous partons sur la base de nous immerger dans un terrain nouveau avec ses réalités propres, différentes de toute autre situation et qui nécessite des qualités de chercheurs pour pouvoir observer ce que les enquêtés ne disent pas, et les amener à expliciter le sens qu'ils en donnent. Les méthodes utilisées et les stratégies mise en œuvre en dépendent également. Cette recherche est donc de type exploratoire.

Selon Louis Trudel, Claudine Simard et Nicolas Vonarx. (2007) la recherche exploratoire peut être un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. Ces auteurs argumentent que la recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects.

### **3.3- Présentation du lieu d'enquête : un quartier sensible, des écoles du réseau d'éducation prioritaire**

La présentation du lieu d'enquête consiste à fournir des informations sur l'environnement qui constitue le cadre à ces ateliers. Elle prend en compte la commune, le quartier, les établissements scolaires, et l'Association initiatrice des ateliers. Il s'agit de montrer l'ancrage local de ces ateliers, de manière à comprendre comment est fabriqué et se fabrique leur public, entre les orientations par les enseignants de certains de leurs élèves « en difficultés », les consentements ou demandes des familles (celle des parents et/ou celle des enfants) et voire le relais par l'entraîneur du club local de foot.

La référence au terrain devient, selon Kilani (1996) « une sorte de métaphore pour désigner l'"espace-laboratoire" dans lequel se déroule l'activité de l'anthropologue » (p. 46). En effet, l'enquête se déroule dans une ville du au nord-ouest de la France. Elle est un chef-lieu de département du Conseil Régional. Il ressort des archives de la ville que les premières occupations humaines ont lieu du 1er au III<sup>ème</sup> siècle. Vers 1060, la ville se structure et connaît un essor culturel, intellectuel, politique et économique de grande importance. Du point de vue démographique, la ville compte plus de 100 000 habitants pour une superficie de près de 26 kilomètres carrés, au regard des données de l'INSEE<sup>21</sup>. Au sein de cette population, les enfants âgés de 0 à 14 ans représentent plus de 15% de la population générale. Aussi, les ménages avec famille(s) dont la famille principale est un couple avec enfant(s) sont estimés à environ 14% des ménages. La ville est subdivisée en quartiers. Nous nous étalerons sur les spécificités de celui où se déroule notre travail de recherche. Loin d'être exhaustive, la description portera sur les éléments ayant du sens pour l'analyse.

Il ressort ainsi des archives de la mairie que ce quartier, en périphérie de la ville, fut créé dans les années 1960, suite à l'accroissement de la population. Les mêmes sources indiquent que le secteur géographique qui englobe le quartier fait partie des quartiers prioritaires depuis 2018, avec un taux de pauvreté au-dessus de 50% de sa population. Sa population, estimée à plus de 7500 habitants au regard des données de l'Insee<sup>22</sup>, est relativement jeune car près de 30% ont moins de 19 ans et 21% ont un âge compris entre 0 et 14 ans, en 2018. Les

---

<sup>21</sup> . Les précisions ne sont pas faites afin de préserver l'anonymat

<sup>22</sup> . *Idem*

caractéristiques du quartier s'accompagnent de l'admission des établissements dont sont issus les enfants enquêtés dans le REP. Ces critères en font des sites d'intervention privilégiés de l'Association qu'il convient également de présenter.

Les échanges avec le Coordonnateur et le Directeur montrent que l'Association est reconnue d'intérêt général. Elle a pour objet d'accompagner des jeunes, en lien avec leurs parents, dans la réussite de leur parcours scolaire, de formation et d'insertion sociale. Comme activités, les responsables interrogés évoquent l'accompagnement à la scolarité, en petit groupe ou en individuel, le soutien à la parentalité, la prévention du décrochage scolaire, puis les ateliers d'ouverture culturelle et de loisirs.

Le personnel de l'Association se compose de six salariés dont le directeur, le coordonnateur, deux éducatrices spécialisées, une monitrice éducatrice qui travaille avec les élèves exclus, et une autre personne qui est coopératrice, socioculturelle. Les responsables révèlent que chaque année, les équipiers accompagnent au moins 500 jeunes issus de quartiers prioritaires.

Nos enquêtes se déroulent en atelier d'accompagnement à la scolarité. L'Association, en plus des accompagnements individualisés à travers l'aide aux devoirs et des jeux en famille, fait aussi des accompagnements de groupe au sein des écoles ou à la Maison de la Jeunesse et de la Culture (MJC) du quartier. Suite à une séance de présentation de notre projet aux membres du Conseil d'Administration de la Ville, à l'initiative du PRE local, nous avons été orientés vers une association qui anime les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Nous la désignerons « Association » tout au long de ce travail afin de garder l'anonymat. Nous avons adressé par la suite un courrier à cette structure et obtenu un rendez-vous pour expliciter notre projet, et nos attentes également. L'Association avait déjà reçu des demandes de parents qui la sollicitent pour l'aide aux devoirs de leurs enfants. Au regard donc de nos critères de choix des enquêtés que nous développerons plus tard dans ce chapitre, deux familles ont été identifiées.

Les enquêtes se sont déroulées en famille en master 2 et dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité en thèse. Le travail de l'Association consiste à organiser des ateliers d'accompagnement à la scolarité au profit des enfants. Des visites ont été organisées et nous avons été présentés à chacune des familles par un responsable de l'Association. Suite à une présentation faite par le responsable, il a situé le contexte de notre présence. Nous avons par la suite expliqué aux parents que notre intervention consiste à faire un travail de recherche qui passe par l'accompagnement aux devoirs. En retour, les parents et leurs enfants devraient se



prêter à nos entretiens. Il s'agit d'une contrepartie d'un service rendu dans le cadre de leur accompagnement qui rejoint l'idée du « don contre don » développée par l'anthropologue Marcel Mauss (1923-1924, 1968). L'auteur expose dans son essai, la notion du don dans une approche comparative dans les sociétés primitives en Polynésie. L'auteur développe, à l'issue de ses enquêtes, l'obligation de donner et l'obligation de recevoir dans ces sociétés. Les services que rendent les chercheurs pour susciter la disponibilité des enquêtés sont aussi évoqués dans l'ouvrage commun de la socio anthropologue Bernadette Tillard et la psychosociologue Monique Robin (2010). La contrepartie devient pour l'enquêteur le moyen de créer davantage de liens pour le recueil de données qui méritent d'être suffisamment exactes pour atteindre les objectifs de la recherche. Ainsi, dans l'ouvrage précité, il apparaît que Bernadette Tillard, dans sa conquête de la confiance des familles en vue d'y accéder pour ses enquêtes, a rendu des services à ces familles en les accompagnants dans leurs différentes courses avec sa voiture.

Lors de nos enquêtes de terrain, les relations entre nous et les enquêtés s'inscrivent dans cette approche de « donner » et « recevoir ». D'une part, nous attendons des enquêtés, enfants ou adultes des informations à nous fournir lors des entretiens. En contrepartie, nous offrons des prestations d'aide aux devoirs, d'accompagnements, d'offres de gadgets ou de goûter par moment aux enfants. Dans la famille tchadienne, nous étions souvent sollicités pour rédiger des courriers pour le père ou renseigner des fiches remises par l'école de l'enfant, lorsque le père était en déplacement, la mère étant analphabète. Nous recevions régulièrement des plats africains, que nous emportions. Dans la culture de cette famille tchadienne et dans notre culture ivoirienne également, les dons ne se refusent pas. Tout refus pourrait entraîner comme conséquence la méfiance et les réticences des membres de cette famille, ce qui aurait des conséquences sur les informations à collecter auprès d'eux ultérieurement.

En plus des entretiens, les parents des familles africaine et française nous offraient le café à chaque séance. Les services rendus apparaissent alors comme une contrepartie du service attendu, plus tard. D'autre part, le milieu familial tout comme les données qui y sont collectées relèvent de la vie privée des personnes. Il est donc primordial d'être à l'écoute des usagers dans le respect de leur dignité et se montrer disponible pour créer davantage de liens avec eux.

Un contrat de consentement a été signé par les parents, l'Association et nous et le calendrier de nos interventions a été partagé. Nous y allions une à deux fois chaque semaine depuis le mois de décembre 2016 pour la famille africaine et février 2017 au niveau de la famille française. Les interventions se sont poursuivies jusqu'au terme de l'année scolaire, soit le 7

juillet 2017. Nous rencontrons également les enseignants des enfants et participions à certaines des activités extra scolaires des enfants, comme le sport certains samedis et des sorties aux parcs de jeu. Ces stratégies participent à la création de lien avec les enfants et leurs parents. Elles visent aussi à mieux les connaître et les comprendre.

Durant les deux années qui ont suivi, les observations se sont poursuivies avec d'autres enfants dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Nous n'avions pas un statut d'animateur au même titre que les autres, mais plutôt un chercheur participant malgré tout. Tout en observant les situations, nous participions, aux différentes activités des principaux moments, le goûter, l'aide aux devoirs et le jeu, aux côtés des accompagnatrices à la scolarité. Des restitutions portant sur le déroulement des séances et nos attentes sont faites aux parents lors des séances en famille et au responsable des ateliers, soit à la fin des séances où il est présent, soit à des rendez-vous au siège de l'Association initiatrice des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Les enquêtés ont été choisis à partir de certains critères que nous évoquerons dans le point qui suit.

### **3.4- La population et les critères de choix des enquêtés : l'âge des enfants et la variété des origines culturelles des familles**

La population d'enquête concerne le public au sein duquel les enquêtés sont sélectionnés. La présentation de cette population nous permet d'avoir un échantillon répondant aux caractéristiques des enquêtés recherchés pour conduire le travail de recherche. Ainsi, l'appartenance culturelle, les tranches d'âges et les classes sociales de ces publics permettent d'envisager des approches adaptées.

L'échantillon d'enquête de cette recherche est constitué d'enfants d'école primaire et du collège âgés de 9 à 13 ans, issus de familles françaises et d'origine étrangère, leurs parents, les accompagnateurs à la scolarité et les responsables de l'Association.

Ainsi, de février 2018 à avril 2019, nous avons participé aux ateliers d'accompagnement à la scolarité au profit de quatre groupes d'élèves sur les deux années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Pour chacune de ces années, l'enquête a porté sur un groupe du primaire et un groupe du collège. Les groupes du primaire comptaient 23 élèves, dont 11 en 2017-2018, puis

12 en 2018-2019 et les séances ont été organisées les lundis et jeudis de 16h30 à 18h au sein de leur école.

Quant aux groupes du collège, ils se composent de 17 élèves dont 9 en 2017-2018 et 8 en 2018-2019, qui ont bénéficié des ateliers d'accompagnement à la scolarité organisés à la Maison de la Jeunesse et de la culture de leur quartier, les mardis et les jeudis, de 17h15 à 18h30. Les enfants enquêtés avaient un âge compris entre 9 et 13 ans. Nous avons aussi interrogé des accompagnatrices, des responsables de l'Association, des enseignantes et quelques parents des enfants.

Les ateliers se déroulaient en 1h30 pour les enfants du primaire et se répartissaient en trois moments à savoir le goûter qui occupe 30 minutes, l'aide aux devoirs qui se fait en 30 minutes également, puis les jeux durant les 30 dernières minutes. Sur les groupes du collège, les séances duraient 1h15 dont 45 minutes pour l'aide aux devoirs et 30 minutes consacrées aux jeux. Bien que le goûter n'était pas formellement prévu sur ce groupe, les adultes accompagnateurs et nous en offrions parfois aux enfants. Il convient aussi de mentionner que certains enfants du collège ont été accompagnés par l'Association depuis leur cycle primaire.

En dehors des ateliers, les enquêtes ont par ailleurs consisté à observer des enfants du collège durant leurs séances de football certains samedis. En effet, à part un collégien, tous les autres appartenaient à un club de football. Leur coach a expliqué qu'il avait pris l'initiative d'aider les élèves en difficulté de son quartier, classé « zone d'éducation prioritaire » par les autorités locales, à travers le football. En plus de son projet initial, il avait obtenu l'accord des parents et l'engagement de l'Association que celui-ci accompagne les enfants. Ces différents moments ont servi de cadres pour faire des observations et des entretiens informels afin de créer du lien avec les enquêtés.

Les enquêtes de 2017-2018 et 2018-2019 concernent les enfants inscrits dans des groupes de six à dix par atelier. Le primaire compte un groupe dont les ateliers se tiennent au sein de leur école tandis que les deux groupes de collégiens participent aux ateliers à la MJC de leur quartier. La méthode ethnographique choisie nous amène à retenir cet échantillon de petits groupes d'enfants et des adultes qui les accompagnent.

L'échantillon est choisi suivant la méthode non probabiliste qui est la caractéristique des études qualitatives. Cette technique, est utilisée selon le sociologue Guy Michelat (1975), pour « appréhender et rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture » (p. 230). Dans cette approche, Alvaro

Pires (1997) explique que le statut accordé à l'interviewé est celui d'un individu qui est le porteur de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient et qu'il en est représentatif.

Quant au critère lié à l'origine des familles, les justificatifs se distinguent selon qu'il s'agisse de l'appartenance à un pays d'Afrique ou à la France. Le choix de l'Afrique s'explique d'abord par le fait de notre expérience auprès des familles africaines. En effet, en tant qu'ivoirien et durant nos 12 années d'expériences en Côte d'Ivoire, nous avons travaillé avec les enfants et leurs parents dans la recherche de solutions aux difficultés des enfants et leurs familles. Ce sont des situations de déviance, de délinquances, d'échec ou de décrochage scolaire, ou de situation de handicap des enfants. Ces familles sont des ressortissants ivoiriens et d'autres pays d'Afrique. Cette base de connaissance des cultures des familles africaines est un facteur qui nous permet de trouver les stratégies adaptées pour entrer en contact et créer des liens avec les familles et y faire nos observations, puis des entretiens informels et formels. Ensuite, il nous apparaît utile de comprendre comment des parents africains éduquent leurs enfants face au modèle éducatif de leur pays d'origine et celui du pays d'accueil, la France avec des approches différentes. Dans le déroulement de notre travail de recherche, des enfants d'origine française, africaine (ivoirien, congolais, algérien, nigérian, tchadien, camerounais, mauritanien, guinéen) et asiatique (Turc, cambodgien) ont été enquêtés.

Le choix des familles françaises se justifie par le fait que nous effectuons notre recherche en France. Aussi, les systèmes éducatifs de notre pays tout comme celui des pays africains colonisés par la France sont calqués sur les modèles français alors qu'au-delà des données livresques, ils n'en ont pas une véritable connaissance. Ce choix des familles françaises nous permet alors de mieux comprendre les modèles éducatifs français et d'analyser par comparaison les spécificités des modèles africains et des autres cultures impliquées.

Par ailleurs, la tranche d'âge de 9 à 13 ans est choisie parce qu'elle précède la période de l'adolescence. L'adolescence étant marquée par l'affirmation, l'opposition et l'orientation sexuelle de l'enfant, l'ampleur de ces comportements se manifeste différemment d'un adolescent à l'autre. Pour cela, certains adolescents évoluent en conformité avec les normes sociales, tandis que d'autres sont exposés à divers maux sociaux, notamment la délinquance, les conflits avec les parents, des fugues, et bien d'autres formes de déviance. Il nous est apparu nécessaire de comprendre ce qui se joue à la préadolescence, période d'âge comprise entre 9 et 13 ans, quand l'enfant gagne en autonomie et cherche à se construire avec d'autres références que ses parents. Quand les situations familiales sont fragiles, cette période est tout autant critique que

déterminante dans l'itinéraire du préadolescent, avant même la période plus étudiée de l'adolescence. Elle appelle donc à un développement des recherches scientifiques encore peu nombreuses sur ce groupe d'âge.

Concernant la résidence des familles dans la commune, elle se justifie à un double niveau. Dans un premier temps, l'accès aux familles sera facilité. En outre, un autre intérêt à mener les enquêtes dans la commune est de pouvoir respecter les différents rendez-vous et le chronogramme préétabli. En second lieu, la Ville est la sphère géographique d'intervention du PRE qui nous a mis en contact avec les différentes familles. Les terrains d'enquête étant défini, et les enquêtés identifiés, nous passons au déroulement de l'enquête proprement dit.

### **3.5- Le déroulement de l'enquête : l'observation par immersion et l'entretien semi directif**

Ce travail de recherche visant à comprendre l'implication des enfants dans leur éducation cherche, à travers l'enquête de terrain à observer des situations, amener les enquêtés à verbaliser leur vision des différentes approches éducatives et des pratiques des adultes. Tout en observant, nous participions aux différentes activités pour éviter d'influencer les comportements des personnes observées.

La collecte de données dans le cadre de ce travail s'est effectuée en deux phases. La première s'est déroulée sur la période de décembre 2016 à juillet 2017, dans le cadre du master comme propédeutique à la thèse. Les données collectées sont utilisées dans les analyses qui suivent et les enquêtés figurent dans les tableaux de début.

Ainsi, avons-nous effectué des accompagnements à la scolarité au profit de deux enfants garçons âgés de 9 et 12 ans au sein de leurs familles respectives. Il s'agit d'une famille française composée du père, de la mère et de trois enfants vivant en famille dont deux garçons âgés de 9 et 18 ans et une fille âgée de 15 ans. L'aîné, âgé ayant quitté le domicile familial suite à son insertion professionnelle. La mère est une femme au foyer tandis que le père en activité professionnelle à temps partiel.

Quant à la famille tchadienne, elle comprend le père, la mère et deux enfants âgés de 12 ans et 09 ans. Le père réside en France depuis huit années. Il a été rejoint par sa famille qui vivait au Tchad en 2015. Il a sollicité le PRE suite à ses difficultés financières pour mettre à sa

disposition un bénévole pour l'accompagnement scolaire de son fils âgé de 12 ans et en classe de CM2. Cette demande est accordée et cette année 2016-2017, nous sommes désigné pour faire l'accompagnement, surtout que sa famille répond aux critères de choix de notre échantillon. Le père est en quête d'emploi et la mère est une femme au foyer. Les deux familles habitent le même quartier et leurs enfants fréquentent des écoles inscrites dans le Réseau d'Education Prioritaire (REP).

Les séances se déroulaient en 1h30 par semaine et se déclinaient en des moments d'aide aux devoirs, de jeux et de restitutions aux parents. En plus de ces moments, des sorties au parc de jeux ont été effectuées avec les enfants et des échanges avec les enseignantes. Afin d'avoir davantage d'informations sur les faits observés, quatre entretiens ont été réalisés dont deux avec les enfants, un avec le père de l'enfant tchadien et un autre avec la mère de l'enfant français.

En effet, nous avons envisagé des entretiens avec les enfants enquêtés, les deux parents, père et mère, de chaque famille, puis les autres enfants avec qui les enfants enquêtés interagissent, notamment le frère et la sœur de l'enfant issu de la famille française.

Mais lors des enquêtes, nous avons vu à peine le père de l'enfant de la famille française. Il a aussi accepté trois rendez-vous en famille pour des échanges sans être présent et sans nous prévenir de son indisponibilité non plus. Concernant les autres enfants, ils étaient également non présents pour la plupart du temps, et nous n'avons pu créer de lien avec eux.

Concernant la mère de la famille tchadienne, elle nous proposait, par le biais de son fils du café et bien souvent des mets africains à la fin des séances, avec lesquels nous rentrions chez nous. Du point de vue culturel, en Afrique, il n'est pas bienséant pour une personne étrangère à la famille, à la communauté, de refuser l'eau, des mets et autres choses offertes à son arrivée. Ceci instaure la méfiance et tend à rejeter la personne étrangère. Au contraire, leur acceptation constitue un facteur d'intégration sociale. Dans la perspective de création de liens avec les enquêtés, nous saisissons tout ce qui pourrait aider au rapprochement. Malgré ces "dons", il était quasi impossible de la voir.

Durant les séances, elle restait soit en chambre, soit à la cuisine. Il est ressorti des informations recueillies que sa culture religieuse ne permettait pas de maintenir un contact avec les hommes. Son mari s'est même proposé de servir d'intermédiaire et de traduire les réponses de la mère suite à notre demande d'échange avec elle, en m'expliquant que la mère n'est pas en mesure de s'exprimer en français. Avec le père de l'enfant, les échanges informels se faisaient

toutes les fois que nous nous rencontrions soit en famille, soit dans le quartier. Il nous sollicitait parfois pour l'aider à renseigner des fiches demandées par l'école de ses enfants ou encore pour lui rédiger des courriers.

L'approche ethnographique pour laquelle nous avons opté ne nous permettait pas de faire des entretiens avec des personnes s'étant montrées réticente tout au long de l'enquête et avec qui nous n'avons pu créer du lien. Cette exigence a exclu des entretiens, le père, la sœur et le frère de l'enfant de la famille française. Dans la famille tchadienne, nous n'avons pu faire d'entretien, pour les mêmes raisons, avec la mère. Par conséquent, nous étions limité à quatre entretiens.

La collecte de données de terrain à travers l'observation par immersion s'est poursuivie dans le cadre de la thèse. L'immersion a consisté à être présent aux différents ateliers. Nous prenions une part aux accompagnements en aidant les enfants à faire leurs devoirs aux côtés des accompagnatrices, en participant aux jeux, tout en observant. Nous notions les faits marquant sur notre cahier de bord et à la fin de chaque séance, nous saisissons la synthèse une fois rentré.

Les sociologues Robert Bogdan et Steven Taylor (1975) définissent l'observation participante comme une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous sommes allé au contact des enquêtés soit dans leur famille, soit dans leur école et surtout dans les espaces d'accompagnement afin de mieux interagir avec eux. Ces interactions ont été enrichies d'échanges informels et des services qui nous ont rapprochés davantage d'eux. Ce sont des moments privilégiés de collecte de données pouvant déterminer les principaux axes des entretiens. Pour la sociologue Jennifer Platt (1983), l'observation participante est une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie. Elle ajoute que l'observation participante implique de la part du chercheur une immersion active dans son terrain en accédant à des informations peu accessibles permettant de mieux comprendre certains fonctionnements difficilement appréhendables par quiconque est extérieur au terrain. Bien qu'ayant expliqué les raisons de notre présence dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, les enfants nous sollicitaient au même titre que les accompagnatrices pour les aider à faire un devoir ou à mener avec eux une partie de jeu. L'immersion permet donc de réduire les distances entre le chercheur et les enquêtés. Pour sa part, l'anthropologue Bronislaw Kaspar Malinowski (1963), fondateur de

l'observation participante est parti de sa propre expérience pour donner des orientations nécessaires à l'enquête. Il conclut que l'ethnologue doit lui-même effectuer le travail de terrain sans passer par un intermédiaire ; l'apprentissage de la langue des populations étudiées constitue un minimum. En faisant ses recherches hors de l'Europe, notamment en Australie et aux îles Trobriand, au large de la Nouvelle-Guinée, Bronislaw Malinowski entend se couper du monde occidental pour ses études de terrain pour se défaire de sa propre culture avec pour objectif de pénétrer la mentalité des indigènes.

La distanciation de son environnement habituel revêt une importance dans les observations par immersion. Elle permet de garder une certaine distance par rapport aux pratiques de son propre environnement pour une collecte de données avec plus d'objectivité. En nous retrouvant en France pour ce travail de recherche, c'est une occasion d'observer des situations.

A cet effet, suite à ses enquêtes dans la cour de récréation, l'anthropologue Julie Delalande (2001) a insisté sur la relation à créer lors des enquêtes de terrain. L'auteure a séjourné dans la cour de récréation pour créer progressivement du lien et de la confiance avec les enfants. De ce fait, le chercheur se donne les moyens utiles pour créer ces liens afin de se faire accepter dans le milieu, sur le terrain d'enquête, pour pouvoir conduire sa recherche.

Aussi, en plus des échanges informels avec les adultes et enfants durant le temps d'enquête, nous avons également effectué avec eux, des entretiens semi directifs. Les situations d'entretiens formels se situent en fin de chaque année scolaire. Les entretiens ont été réalisés durant les horaires de l'atelier concernant les enfants, les accompagnateurs et les enseignantes. Pour les parents également, ils ont été invités sur le temps des ateliers. La fin des entretiens avec ces derniers coïncidait avec la fin des ateliers et permettait aux parents de rentrer avec leurs enfants.

Durant l'enquête, nous avons veillé au respect de la vie privée et de la dignité des enquêtés. Ainsi, le consentement des enquêtés a été recueilli avant les entretiens. En plus du consentement des enfants, nous avons sollicité celui de leurs parents respectifs. En outre, les personnes enquêtées ont toutes été rassurées de la confidentialité des données et du contexte de leur exploitation. Il importe aussi de rappeler que les entretiens se sont déroulés dans une pièce autre que celle dédiée aux ateliers, afin de préserver la confidentialité des données collectées. Concernant le coordonnateur et le directeur de l'Association, les entretiens réalisés avec eux



ont eu lieu en dehors des horaires des ateliers, au siège de l'Association. Nous avons opté pour les entretiens semi directifs avec l'ensemble des enquêtés interrogés.

Selon l'anthropologue sociale et culturelle Geneviève Imbert (2010), « l'entretien semi-directif est une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur ; ce dernier ayant établi une relation de confiance avec son informateur, va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire » (p. 25). Cette technique de collecte de donnée se construit donc dans le temps, dans une approche de proximité avec les enquêtés. La création de liens de confiance nécessite que les interactions s'inscrivent dans la bienveillance afin de rassurer davantage les enquêtés. Dans le cadre de cette recherche, l'aide aux devoirs des enfants à titre bénévole, l'appui à l'accompagnement dans les ateliers, la participation aux moments conviviaux, les échanges informels et notre disponibilité en cas de sollicitation des parents, sont des actions mobilisées pour la création de liens. Bien qu'un guide soit préalablement élaboré, une particularité de l'entretien semi directif réside dans l'ouverture des questions. D'autres sont susceptibles d'être formulées afin d'amener l'enquêtés à mieux verbaliser les situations.

L'auteure insiste sur certaines conditions pour la réussite de l'entretien, telles l'écoute attentive, la neutralité et l'empathie. Face à la complexité de l'exercice, nous nous sommes appuyé sur nos compétences mobilisées durant plusieurs années en tant que professionnel de l'éducation spécialisée.

En effet, les entretiens réalisés dans ce travail partent de faits observés dans les différentes interactions qui impliquent les enfants et les adultes parents ou accompagnateurs. Les motivations des enfants en faveur d'un comportement donné, ou encore le sens qu'ils en donnent ne peut être imaginé. Par ailleurs, tous les types de comportement sont à prendre en considération, d'autant plus qu'ils peuvent déboucher sur des informations pertinentes pour la recherche. Ainsi, l'entretien d'explicitation reste le moyen privilégié afin d'amener les enquêtés à verbaliser les situations.

Il apparaît tout aussi fondamental de savoir écouter. Dans la pratique des enquêtes, en même temps que nous écoutons, nous sommes observé par l'enquêté. Ainsi, notre attitude, notre posture et nos réactions doivent être de nature à l'encourager à poursuivre. Notre attention doit pouvoir l'aider à expliciter certains aspects dont la compréhension n'est pas évidente à la

première audition. L'entretien suppose aussi des reformulations afin d'éviter les malentendus. Il est ainsi à considérer la bonne communication entre enquêteur et enquêté. En outre, l'entretien auprès d'enfants suppose aussi une adaptation afin de susciter la participation des enquêtés (Danic, I., Delalande, J. & Rayou, 2006)

Dans notre travail d'enquête, les entretiens ont servi de base à l'analyse des situations observées. Ainsi, pour comprendre les faits observés, 38 entretiens ont été réalisés dont 24 avec les enfants, 3 avec six accompagnatrices, 1 avec le coach de football, 1 avec deux enseignantes, 7 avec les parents et 2 avec les responsables de l'Association. Certains élèves ont été interrogés sur les deux années. Par souci de confidentialité, tous les prénoms utilisés sont fictifs et le nom Association d'accompagnement à la scolarité ou encore Association est donné à la structure d'accompagnement.

Les analyses de contenus que nous effectuons sont axées sur les différents espaces éducatifs traversés par les enfants, la modification de leur implication, le décalage entre les pratiques et les représentations des parents par rapport aux modèles des institutions françaises, la gestion de la différence entre les modèles éducatifs, puis la question du partenariat ou de la collaboration entre les acteurs.

La psychologue Laurence Bardin (1998) explique que les différentes phases d'analyse de contenu s'organisent autour de trois pôles chronologiques que sont la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, puis l'inférence et l'interprétation. Nous passerons en revue les différentes articulations décrites par l'auteure. Cependant, la rédaction de ce document n'emprunte pas chronologiquement les points évoqués, quand bien même ils sont mobilisés tout au long du travail. L'auteure définit la pré-analyse comme la phase d'organisation qui correspond à une période d'intuitions ayant pour objectif l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse.

La phase de pré-analyse dans le cadre de ce travail de recherche se situe au moment de la première écoute des entretiens, avant leur transcription effective. Des notes d'observations sont prises à chaque séance et aident à déterminer les axes des entretiens à réaliser. En écoutant les enregistrements et en relisant les notes d'observation, nous notons les principales idées qui en ressortent, puis les expressions employées par les enquêtés. Aussi, cette phase de pré analyse permet de retenir, à partir des contenus, les idées qui reviennent le plus dans les propos de chaque catégorie d'enquêtés. Ces notes prennent également en compte notre autocritique et nos impressions des différents entretiens.

Dans la phase d'exploitation du matériel ou de traitement des données, nous avons transcrit chaque entretien pour faire des résumés détaillés afin de faire ressortir les similitudes et les divergences. Notre expérience professionnelle antérieure et nos différentes formations nous dotent de certaines compétences techniques et personnelles pour conduire au mieux cette recherche. Ensuite, les grandes idées sont regroupées par thème et des liens sont établis pour faire des interprétations. De ce regroupement, un mémo d'analyse pour chaque grande idée, puis un mémo général pour chaque entretien est rédigé.

Par ailleurs, une comparaison des différents mémos d'analyse des entretiens est faite. A partir des résultats obtenus, les données et explications de notre étude sont décrites. Il importe aussi de mentionner le croisement de données. En effet, des questions sont posées aux différentes catégories d'enquêtés, sur les mêmes situations pour comprendre leurs manières de les percevoir. Pour la suite, nous procédons au croisement de ces données pour mieux comprendre les situations et les facteurs d'influence des différents positionnements des acteurs.

Au vue de ce développement, il ressort que la combinaison des informations et leur mise en relation permet d'étoffer les indices à prendre en compte dans l'orientation des entretiens.

### **3.6- Le traitement et l'analyse des données**

Le mécanisme de traitement et d'analyse des données issues de l'enquête de terrain seront respectivement examinés. Le sociologue Laurent Mucchielli (2006) précise que le traitement et l'interprétation des données mobilisent plusieurs processus intellectuels à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélatrice d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus. Le traitement de données consiste pour le chercheur en sciences de l'éducation Philippe Wanlin (2007) à rassembler un corpus de données notamment des discours, des images, des observations relevés de terrain et concernant l'objet d'étude, à les trier, fouiller ce contenu selon les ressemblances thématiques, à rassembler ces éléments dans des catégories d'analyse, à étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude. Il ressort en outre des travaux de la sociologue Laurence Bardin (2003), Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012) que l'analyse de contenu et l'analyse thématique apparaissent comme des types de traitement de données des entretiens semis-directifs. En tant que chercheur, nous usons de nos compétences diverses et du croisement des données pour rendre plus explicite les données collectées. Le contexte, l'environnement et les échanges informels nous permettent aussi de mieux

comprendre de simples faits observés, des propos ou certaines attitudes des enquêtés à un moment donné.

En outre, Laurence Bardin (*op. cit.*) indique que les différentes phases d'analyse de contenu s'organisent autour de trois pôles chronologiques que sont la pré-analyse, l'exploitation du matériel puis le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. L'auteure définit la pré-analyse comme la phase d'organisation qui correspond à une période d'intuitions ayant pour objectif l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse.

Quant à l'exploitation du matériel, l'auteure la décrit comme une procédure mécanique appliquée manuellement ou par ordinateur, constituée d'opérations de codage, de décompte ou d'énumération en fonction des consignes préalablement formulées. S'agissant du traitement des résultats obtenus et l'interprétation, Laurence Bardin explique que les résultats bruts sont traités de manière à être significatifs et valides. Elle ajoute que des tableaux de résultats peuvent être établis sous différentes formes pour mettre en relief les informations apportées par l'analyse. Pour l'auteure, la rigueur des résultats nécessite qu'ils soient soumis à des tests de validité. Ainsi, des inférences et des interprétations en lien avec d'autres travaux peuvent être proposées et servir de surcroît de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquée grâce à des techniques différentes.

Pour Paillé et Mucchielli (*op. cit.*), avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche. Ces chercheurs soutiennent par ailleurs que l'analyse thématique consiste dans ce sens « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation» (p. 232). Pierre Paillé et Alex Mucchielli reconnaissent à l'analyse thématique deux fonctions principales. À savoir la fonction de repérage et celle de documentation. Ils décrivent la première comme celle de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus tandis que la seconde est attribuée à la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Cette dernière fonction n'intervient selon eux que dans le cas où plusieurs témoignages ou documents d'un même type sont soumis à l'étude où il y a lieu de repérer des thèmes et de surcroît à vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recourent, se

rejoignent, se contredisent, se complètent. Toutefois, avertissent que l'analyse thématique n'est pas indiquée avec un corpus trop lourd ou dans le cas d'un nombre élevé de sujets.

Quant à l'interprétation scientifique, elle est définie par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (*op. cit.*) comme la « signification, rigoureusement établie, qui est proposée comme valide à une communauté de recherche, en lien avec un phénomène observable directement ou indirectement » (p. 327). Ils complètent cette définition en indiquant que « l'apparition du sens à travers une mise en relation se trouve aussi dans la construction des connaissances scientifiques » (p. 327). Les chercheurs sus évoqués expliquent des variantes de l'interprétation dont l'interprétation dans le contexte d'une herméneutique ouverte découlant des nouvelles approches psychanalytiques sous leur angle psychosocial.

Ces auteurs soulignent qu'il ne s'agit pas d'appliquer une grille issue de la théorie psychanalytique sur le discours du sujet, mais plutôt d'écouter des éléments d'ordre fantasmatique, les désirs, ou des résistances sans que ces éléments soient directement recherchés comme en situation thérapeutique. Pour eux, la psychanalyse n'a donc pas force de grille mais elle relève plutôt de l'ordre d'une sensibilité et s'éloigne de ce fait de toute imposition d'un cadre interprétatif strict. Pierre Paillé et Alex Mucchielli font ainsi du savoir entendre et du savoir voir les exigences de cette démarche interprétative. Ils exigent à cet effet du chercheur un travail d'élaboration lors des entretiens, des qualités d'écoute, une tolérance aux silences, leur utilisation et une formation disciplinaire et une pratique clinique.

Ces compétences techniques peuvent se présenter comme des prérequis au travail de collecte de données. Nous avons pu, durant notre parcours, développer des compétences en matière d'écoute et d'entretien. En cas de silence de l'enquêté, nous tentons de comprendre les raisons de ce silence pour décider soit de passer à la question suivante, de la reformuler, d'attendre une autre occasion pour y revenir ou de la "laisser tomber". Ces situations justifient l'intérêt de créer du lien et d'avoir un minimum d'informations sur les enquêtés avant de les interroger. Ils reconnaissent toutefois que ces repères ne sont, ni finis, ni rigides, ni impératifs.

L'enquête de terrain de cette recherche étant faite d'immersion par observations et entretiens, la pré-analyse se traduit par les notes prises suite aux entretiens enregistrés sur des supports audio. Ces notes concernent ce que nous avons retenu et ce qui nous vient à l'esprit pour l'analyse. Elles prennent également en compte notre autocritique et nos impressions des différents entretiens. Dans la phase de traitement, chaque entretien est retranscrit et déconstruit

pour faire des résumés détaillés afin de ressortir les similitudes et les divergences. Notre expérience professionnelle antérieure et notre formation en cours nous dotent de certaines compétences techniques et personnelles pour conduire au mieux cette recherche. Ensuite, les grandes idées sont regroupées par thème et des liens sont établis pour faire des interprétations.

De ce regroupement, un mémo d'analyse pour chaque grande idée, puis un mémo général pour chaque entretien est rédigé. Par ailleurs, une comparaison des différents mémos d'analyse des entretiens est faite. A partir des résultats obtenus, les données et explications de notre étude sont décrites. Certaines exigences sont cependant indispensables à la fiabilité et à la validité de la recherche.

### **3.7- La fiabilité et la validité de la recherche**

La validité de la recherche s'apprécie dans la pertinence de l'approche méthodologique utilisée pour réaliser l'objet d'étude. Elle s'apprécie au niveau interne à travers les résultats obtenus et au niveau externe à sa possibilité de généralisation en d'autres lieux ou en d'autres circonstances. Cette généralisation des résultats d'une recherche n'est pas cependant liée à la taille de l'échantillon.

A cet effet, le sociologue Florian Znaniecki (1934) opère une distinction entre l'induction statistique ou énumérative qui selon lui cherche dans la réalité les caractéristiques qui sont communes à un grand nombre de cas et, en raison de leur généralité ou de leur extension, présume qu'elles sont essentielles pour chaque cas; et l'induction analytique qui cherche dans un cas concret ou dans un petit nombre de cas les caractéristiques qui lui ou leur sont essentielles ou les propriétés constitutives et les généralise, présumant que, parce qu'elles sont essentielles, elles doivent s'appliquer à d'autres cas similaires. Dans la même logique, pour le sociologue Baumgartner (1988), aucun village ne peut représenter tous les autres villages, ni ne manque de traits particuliers susceptibles de le distinguer des autres lieux ; cependant, l'étude d'un village nous donne un moyen accessible pour ramasser une information détaillée qui peut jeter une lumière sur une grande variété d'ensembles analogues.

Le sociologue, criminologue et juriste Alvaro Pires en arrive à la déduction que l'étude de cas représente à maints égards d'autres cas, et le chercheur ou le lecteur peuvent généraliser en ce sens qu'ils peuvent retenir dans un esprit critique une série de clés susceptibles de les aider

à comprendre ce qui se passe ailleurs; mais ce n'est pas le cas au complet et dans ses moindre détails qu'on généralise.

## **Conclusion partielle**

Dans l'ensemble, notre travail de recherche s'inscrit dans l'anthropologie comme la discipline, avec pour champ, la socio-anthropologie de l'enfance. Selon Marc Augé et Jean-Paul Colleyn (2007), la démarche anthropologique prend comme objet d'investigation des unités sociales de faible ampleur à partir desquelles elle tente d'élaborer une analyse de portée plus générale appréhendant d'un certain point de vue la totalité de la société où ces unités s'insèrent. Quant à l'anthropologie sociale et culturelle, Marc Augé et Jean-Paul Colleyn (*op. cit.*), la perçoivent comme la science qui s'intéresse aux groupes humains quelles que soient leurs caractéristiques avec pour objet d'étude tous les phénomènes sociaux qui requièrent une explication par des facteurs culturels. Concernant la socio anthropologie de l'enfance, l'anthropologue Julie Delalande (2008) explique que les méthodologies d'enquêtes fondées sur une observation participante, et le concept de culture, font apparaître l'ethnologie comme une discipline de réflexion sur l'Autre où les enfants sont considérés comme un groupe social et culturel, et non plus regroupés selon une approche adultocentrique qui raisonne en termes de classes d'âge. Cet étayage méthodologique montre comment s'est déroulée l'enquête dans son ensemble. Il apparaît tout aussi important d'exposer les résultats obtenus.

## **Partie 2 : La présentation des résultats : de l'autonomisation à l'appropriation des situations éducatives mises en place par les adultes**

La présentation des résultats consiste dans le cadre de ce travail à donner des significations aux faits et situations observées d'une part, puis aux différents propos recueillis lors des entretiens d'autre part. Cette partie se décline en deux chapitres à savoir le chapitre 4 qui concerne les interactions entre enfants et adultes : en atelier d'accompagnement à la scolarité, à l'école et en famille. Il s'agit d'analyser les types d'interaction entre enfants et adultes de statuts différents. Ce chapitre mobilise en outre les points de vue des adultes et aussi ce que les enfants pensent de ce qu'ils reçoivent des adultes éducateurs. Quant au chapitre 5, il porte sur les modifications de l'implication de l'enfant et les modèles éducatifs parentaux. L'intérêt de ce chapitre est de nourrir l'analyse sur ce qui se joue dans la rencontre des approches éducatives influencées par les cultures d'origine des parents d'origine étrangère d'une part, et des orientations des politiques éducatives portées par les institutions éducatives que sont l'école et les dispositifs éducatifs.

### **Chapitre 4 : Les tensions inhérentes au dispositif d'accompagnement à la scolarité : un espace ayant à faire face à des normes éducatives potentiellement distinctes**

Le processus d'éducation des enfants s'inscrit dans leurs interactions avec les adultes et leurs pairs. Ainsi, la variété des acteurs et des espaces éducatifs expose les enfants à une diversité d'approches éducatives qui définissent différemment leur place dans le processus éducatif. Il convient alors d'analyser dans cette sous-partie, les types de relations entre les enfants et les acteurs des différents espaces éducatifs qu'ils traversent. Cette partie permet d'analyser comment ils réagissent aux projets éducatifs des adultes puis leur appropriation des situations éducatives mises en place par ces derniers. Le croisement des données collectées auprès de différents acteurs, les enfants, les parents, les accompagnateurs et les responsables administratifs, permet d'enrichir les analyses. Ces données portent sur les ateliers, le goûter et le jeu. Les principales données sont constituées de faits d'observation et d'entretien. Les extraits d'entretien consignés dans les encadrés sont issus de la transcription des entretiens formels réalisés en fin de chaque année scolaire de la période d'enquête.



#### **4.1- Les attentes les adultes et les enfants à l'égard des ateliers d'accompagnement à la scolarité : des attentes trop ambitieuses pour des accompagnateurs non formés**

Les ateliers d'accompagnement à la scolarité sont initiés en vue de satisfaire à certains besoins des enfants. Cette mission est déclinée en objectifs qui sont partagés avec tous les intervenants. Il convient de comprendre les différentes attentes des ateliers du point de vue du directeur, du coordonnateur, des accompagnatrices et aussi des enfants. Nous serons davantage préoccupé par la place accordée à l'enfant en tant qu'acteur, dans les espérances exprimées. Afin d'enrichir l'analyse, les propos des principaux acteurs de l'accompagnement des enfants sont interrogés.

##### **4.1.1- Les attentes des adultes de l'Association, en lien avec les objectifs de la structure : créer les conditions pour mieux accompagner**

L'extrait d'entretien avec Daniel passe en revue les attentes de l'Association en initiant les ateliers d'accompagnement à la scolarité. En effet, il ressort de l'entretien trois principales attentes que sont la levée de freins pour une scolarité accomplie, l'établissement de relation de confiance et l'approche globale de l'accompagnement et non seulement axé sur le scolaire. Il s'agit de la vision générale de l'Association que les autres acteurs intervenant auprès des enfants doivent participer à mettre en œuvre.

- **Les attentes du directeur de l'Association : lever les freins pour une scolarité accomplie, accompagnement global, ouverture vers l'extérieur**

Les attentes du directeur sont celles portées par l'Association. Elles rendent compte des principaux objectifs à atteindre à travers les ateliers et les autres actions collaboratives. L'encadré qui suit regroupe les arguments de Daniel.

### **Quelles sont les attentes de l'Association en initiant les ateliers d'accompagnement à la scolarité ?**

L'objectif, en tout cas, c'est de lever les freins pour que la scolarité soit accomplie, à la fois en passant par l'accompagnement à la scolarité, c'est-à-dire aider autour des devoirs, autour de l'autonomie, autour des méthodologies etc. ou encore autour de supports scolaires on va dire. Mais aussi à la fois en lien avec les parents, les établissements et en fonction des difficultés de chacun. Ça passe du coup aussi par des relations avec des intervenants, des relations de confiance, c'est surtout ça que je recherche, avant tout. Mon but principal est que les autres puissent intervenir et qu'il y ait du coup une personne avec qui il peut échanger de manière sereine même si c'est sur du groupe, avec qui il sait que c'est quelque chose qui va rester entre eux, et qu'il ne court aucun danger.

L'idée c'est d'accompagner les jeunes aussi de manière globale et pas seulement sur le scolaire, d'où l'intérêt de tisser des liens avec les enseignants, les parents et les partenaires pour connaître un peu la globalité de la situation du jeune et savoir comment nous on peut aider dans cette globalité et pas que sur le scolaire.

La deuxième chose, c'est du coup l'ouverture vers l'extérieur vers toute activités culturelles et loisirs sur les séances et en dehors des séances. Ça, je dirais que c'est pour permettre aux jeunes de vivre une activité positive sans enjeu particulier, mais qui vont lui permettre de savoir aussi qu'il sait faire plein de choses, qu'il a des compétences qu'il va peut-être développer en dehors du champ scolaire, d'autres compétences que les compétences du champ scolaire, et que parfois ce qu'il a du mal à réaliser dans le champ scolaire, il va y arriver tout autre dans la mesure où il a d'autres compétences qu'il va arriver à mettre en œuvre autour du loisir, autour du dessin ou autre.

En levant les freins pour une scolarité accomplie, les ateliers se présentent comme des compléments des autres espace-temps éducatifs de l'enfant. Ils créent alors les conditions favorables aux apprentissages scolaires de l'enfant. Pour ce faire, il importe de créer des conditions de confiance avec l'apprenant afin de faciliter sa participation. Le directeur mobilise également la notion d'approche globale de l'accompagnement. Elle tend à prendre en compte la globalité des besoins de l'enfant pour sa réussite éducative (Glasman, 2007). Les attentes de l'Association visent aussi à « lui permettre de savoir aussi qu'il sait faire plein de choses » (Encadré 46). Cette vision présente un intérêt majeur pour ce travail. Elle porte sur la reconnaissance de compétences à l'enfant d'une part et la création de conditions par l'adulte pour lui permettre de les exprimer. L'adulte devient dès lors un guide devant valoriser les compétences enfantines. L'éducation doit ainsi tendre à « libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi, lui permettre de s'accomplir selon son « génie » singulier (Reboul, 2016,

p.24). Les faits d'observation permettent de confronter la vision du directeur aux pratiques en atelier.

Lors des séances d'accompagnement dans les ateliers, nous observons que les adultes échangent avec les enfants et suscitent les interactions entre pairs à travers les activités collectives initiées ou encouragées. Ces rapports réciproques font appel à l'idée de création de liens de confiance qui préoccupe le responsable. Mais il arrive de constater que les rapports ne sont pas toujours harmonieux comme souhaités. Des oppositions de la part des enfants s'observent par moment et en réaction, les adultes s'en plaignent ou les dénoncent auprès des responsables de l'Association ou auprès de leurs parents.

Quant à la collaboration avec les autres acteurs, nous observons que durant l'année 2017-2018, l'enseignante de CE2 se rendait parfois à la salle d'activité en début de séance pour remettre des jeux ou donner des informations aux accompagnatrices. Durant l'année scolaire 2018-2019, les échanges entre les accompagnatrices et les enseignantes se limitaient aux salutations durant l'attente des enfants au rez de chaussée. Dans les groupes du collège, les accompagnatrices ont indiqué qu'elles n'ont jamais rencontré d'enseignant des enfants qu'elles accompagnent. Toutefois, il convient de mentionner qu'une rencontre annuelle se déroule entre l'Association et les enseignants. Nous avons aussi recueilli lors des échanges informels que le coordonnateur Alfred échange régulièrement avec les enseignantes et certains parents. La situation se présente différemment chez les accompagnatrices qui ne prennent pas toujours l'initiative d'aller vers les enseignantes.

Concernant les parents, nous avons observé que parmi ceux qui viennent chercher leurs enfants à la descente, certains échangent avec les accompagnatrices tandis que d'autres attendent leurs enfants à bord de leurs véhicules sans entrer en échange avec les adultes. Au nombre des parents dont les enfants rentrent seuls à la maison, certains participent aux moments conviviaux avec les accompagnatrices et d'autres parents, c'est le cas des parents de Laura et d'Edy. Sur le groupe du collège, le coach de l'équipe des enfants arrive sur le groupe en fin de séance au moins une fois sur deux semaines. Il échange le plus souvent avec les enfants et Alfred sur les compétitions auxquelles les enfants footballeurs doivent participer.

- **Les attentes du coordonnateur de l'Association** : engagement des accompagnateurs, création de liens, valorisation des enfants, utilisation du jeu

A la suite du directeur, le coordonnateur est aussi interrogé sur les attentes de l'Association. Etant à cheval entre la direction et les ateliers auxquels il prend part régulièrement, ses propos seront croisés avec ceux du directeur et des accompagnatrices.

*Encadré 2: Extrait d'entretien avec Alfred sur les attentes de l'Association*

**Quelles sont vos attentes en tant que coordonnateur des ateliers d'accompagnement à la scolarité ?**

Pour les accompagnateurs, peut-être qu'il y a ce côté un peu timide, ce côté un peu réservé. Pour le jeu c'est pareil, et on a fait une formation autour du jeu, l'utilisation du jeu. Le jeu, ce n'est pas qu'il reste une demie heure comme on ne sait pas quoi faire on fait un jeu, ce n'est pas de l'occupationnel. C'est encore un moment d'échange, encore un moment où on va travailler des choses par cet intermédiaire-là, par le jeu. On va créer un autre contact avec eux, on va pouvoir aussi les valoriser sur certains jeux, sur pas mal de choses. Et ça c'est pareil, il y en a pour qui les accompagnateurs ne vont pas oser, ils ne vont pas oser jouer avec eux. Ils vont les regarder, mais jouez, lâchez-vous, allez-y. enfin il y a, moi quand je joue avec eux, je joue avec les gamins hein, je me suis fait épingler par des profs qui étaient à côté, il y a, voilà parce que vivre le jeu, c'est sympa, c'est un moment intéressant, c'est un moment plaisant, les enfants ils aiment ça. Après quand on entend dire, les jeunes ils ne jouent pas, mais vous ne jouez pas avec eux, proposez, faites, animez.

Les attentes de l'Association sont abordées par le coordonnateur sous trois principaux angles. Il privilégie les échanges avec les enfants et entre les enfants. En effet, les échanges permettent aux enfants d'exprimer ce qu'ils vivent et ce qu'ils ressentent tout au long de la journée ou durant d'autres moments de leur vie. Ces verbalisations et surtout leur valorisation par les adultes telle qu'attendues par Alfred traduisent la place de sujet reconnue aux bénéficiaires des ateliers. Alfred use des termes différents de ceux utilisés par Daniel, sans toutefois s'en démarquer. Ainsi, échange, valoriser, créer le contact intègrent les objectifs définis par le directeur. Les mots clés décrivant les attentes de l'Association situent l'enfant au centre des préoccupations. Les adultes accompagnatrices ont alors pour mission d'engager la participation des enfants à toutes les activités. Alfred insiste ainsi sur la responsabilité des accompagnatrices, qui interviennent auprès des enfants. Aux missions attendues d'elles et nécessitant des compétences sociales et éducatives s'oppose la réalité les formations sur le

terrain des accompagnatrices en dehors de formations formelles. Alfred dénonce quelques insuffisances en compétences personnelle (pour les accompagnateurs, peut-être qu'il y a ce côté un peu timide, ce côté un peu réservé) et en compétences techniques quant à l'exploitation du jeu aux ateliers (il y en a pour qui les accompagnateurs ne vont pas oser, ils ne vont pas oser jouer avec eux).

En effet, les accompagnatrices sont des jeunes en service civique dont l'âge varie entre 18 et 22 ans ayant des projets personnels en lien avec les métiers du social ou de l'enseignement. Sur les sept qui ont animé les ateliers dans lesquels nous avons collecté des données durant deux années, quatre étaient candidates aux concours d'entrée à l'école de travail social de la localité et les trois autres envisageaient de postuler également. Aussi, les échanges informels ont permis de savoir qu'elles sont à leur première expérience dans l'accompagnement scolaire. Leur présence dans les ateliers est surtout l'occasion de s'imprégner des interactions entre les enfants et les adultes afin de réussir leurs futures carrières professionnelles.

Le manque de formation préalable des accompagnatrices dans le domaine socioéducatif est à analyser au-delà des compétences formelles. Le manque de qualification place les adultes dans une posture d'apprenante malgré leur statut d'adulte. De ce fait, elles ne disposent pas de compétences à imposer aux enfants qui seraient obligés d'obéir. Leur proximité avec les enfants rend les approches d'intervention moins rigides. Elles offrent aux bénéficiaires une liberté d'action et de parole, puis des prises d'initiative, sans véritable crainte de sanctions pouvant en découler. La contribution des accompagnatrices est surtout de veiller à l'ordre et au respect réciproque, tout en proposant, parfois des activités.

Durant les deux années d'enquête en atelier, nous avons observé des accompagnatrices qui initient et participent aux activités et suscitent l'implication de tous les enfants. Sur le groupe du collège, il est arrivé d'observer deux accompagnatrices jouer avec un ou deux enfants tandis que les autres jouent entre eux. Du goûter aux jeux en passant par les aides aux devoirs, nous n'observons pas de faits en lien avec leur timidité.

Les attentes du coordonnateur et du directeur de l'Association sont en lien avec les missions de leur structure. D'un point de vue théorique, elles répondent à ce qui est indispensable à la réussite des enfants. Mais dans la pratique, parler de la prise en compte de la globalité des besoins d'un enfant ne peut être effective avec une seule catégorie de professionnel. Une équipe pluridisciplinaire, dans une approche collaborative, peut y arriver à

partir d'une analyse suffisante. Mais dans le cas d'espèce, cette lourde responsabilité est délaissée à des accompagnateurs sans formation et sans expérience véritable. La volonté de voir dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité une solution à toutes les difficultés des enfants paraît dès lors, plus un mythe qu'une réalité.

Afin de mieux comparer les données, les accompagnatrices ont également été interrogées sur la question de leurs attentes.

- **Les attentes des accompagnatrices : amélioration du comportement des enfants, leur socialisation, travail scolaire sans attente de réussite scolaire**

Les accompagnatrices jouent un rôle essentiel à l'Association. Leurs attentes déterminent les situations éducatives qu'elles développent et leurs mécanismes d'intervention. Ainsi, elles affichent leur intérêt pour l'amélioration des comportements des enfants en vue de leur socialisation.

*Encadré 3: Extrait d'entretien sur les attentes des accompagnatrices*

### **Quelles sont vos attentes dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité ?**

Les attentes sont différentes en fonction des enfants, parce que déjà, ils ne sont pas tous là à cause des difficultés scolaires. On a Mireille par exemple qui n'a aucune difficulté scolaire, Edy pareil, qui a très, très peu de difficultés scolaires, et là c'est des enfants pour qui, on va moins travailler le scolaire. On va plutôt travailler comment se comporter en société, comment se comporter avec les autres, avec l'adulte du coup leurs rapports avec l'adulte, leurs rapports avec nous, ça c'est ce qu'on a pu travailler avec eux. Et avec les autres, au niveau du scolaire je dirais qu'on n'a pas d'attente. On n'a pas d'attente parce que c'est très difficile d'en avoir, parce que déjà on ne connaît pas leur niveau quand on les rencontre, donc on fait avec ce qu'on a. (**Meline**)

On a rencontré les maitresses assez tard, pour savoir un peu sur quoi on peut creuser plus, on fait avec ce qu'on voit. Dès les premières séances, on voit qui lit correctement, qui lit un peu moins bien, pareil pour les mathématiques, on s'adapte vraiment en fonction de chaque enfant. En fait pour nous, le fait qu'ils soient en CM2, CM1, CE2 tout ça, on ne prête pas attention. Si on doit travailler du CP, on leur fait travailler du CP, et ça ne nous pose pas de problème. (**Katy**)

Les attentes exprimées par les accompagnatrices Meline et Katy s'orientent vers l'amélioration comportementale et la socialisation des enfants. En évoquant « On va plutôt travailler comment se comporter en société, comment se comporter avec les autres, avec l'adulte du coup leurs rapports avec l'adulte, leurs rapports avec nous, ça c'est ce qu'on a pu travailler avec eux », Méline met l'accent sur l'observance des règles de vie sociale et les comportements à adopter avec les autres en précisant qu'il n'y a pas d'attente au niveau scolaire. L'intérêt de la socialisation pour l'enfant s'avère fondamentale pour ses apprentissages et pour la construction de l'image de soi. En effet, les comportements de sociabilité favorisent les interactions avec les autres, notamment les adultes et les pairs. La richesse de ces rapports enrichit les échanges et le partage d'expériences. Au contraire, en adoptant des comportements préjudiciables au tiers, le sujet s'expose au rejet et à la marginalisation. Par conséquent, les interactions verticales comme horizontales contribuent à l'acquisition de compétences nouvelles. Le rôle d'acteur dans le jeu social ne peut s'exercer que dans le groupe social.

L'accompagnatrice Katy décrit également une autre attente visant à offrir aux enfants les moyens de leur réussite scolaire en expliquant les stratégies mises en œuvre pour identifier les difficultés scolaires afin de mieux les résoudre. A travers le passage « En fait pour nous, le fait qu'ils soient en CM2, CM1, CE2 tout ça, on ne prête pas attention. Si on doit travailler du CP, on leur fait travailler du CP, et ça ne nous pose pas de problème », Katy exprime la nécessité pour les adultes accompagnatrices d'aider à surmonter les difficultés scolaires.

Lors des ateliers, les adultes veillent à ce que les enfants s'expriment à tour de rôle, arrêtent de faire ce qui n'est pas autorisé et exécutent ce qui leur est demandé par les accompagnateurs. Ils demandent aux enfants de raconter leurs journées en prodiguant des conseils lorsque les enfants témoignent de situations de bagarres qui les impliquent ou intervenues entre d'autres élèves. Lors des moments de jeu, les adultes laissent la possibilité aux enfants de les organiser comme ils le souhaitent. Ce moment apparaît comme une occasion d'observer ce que les enfants font de tout ce qui leur est proposé. Il s'agit d'un moment d'appropriation par les enfants des situations éducatives mises place par les adultes. A côté de ces moments, les adultes assurent également le soutien scolaire en expliquant aux enfants les exercices donnés par les enseignants, et en leur proposant d'autres fiches d'exercice. Il s'agit de fiches imprimées par les accompagnateurs sur internet pour exercer les enfants dans les disciplines où ils éprouvent le plus de difficulté. A la descente, les accompagnateurs des ateliers font des retours aux parents sur l'évolution de leurs enfants au niveau scolaire qui à leur tour

reviennent sur les progrès et les difficultés qui persistent dans les apprentissages scolaires de leurs enfants.

Il découle de ces faits que les attentes des adultes sont à la fois sociales et scolaires. Les échanges avec le responsable administratif de l'Association confrontés avec les propos de Meline et Katy expriment que les adultes des ateliers ne limitent pas leurs attentes à la réussite scolaire des enfants. D'une part, elles n'en disposent pas les compétences, et d'autre part, seuls les enseignants formés à cet effet peuvent y parvenir véritablement. L'aide aux devoirs, n'est qu'une contribution à la réussite des enfants. Il apparaît par ailleurs que les accompagnatrices s'investissent davantage à socialiser les enfants. Bien que cette tâche leur paraît assez réalisable, la socialisation nécessite au contraire des connaissances sur le développement de l'enfant et son anamnèse pour une approche adaptée qui tient compte de la singularité de chaque enfant. Cette exigence, ressort que la socialisation n'est pas aussi évidente que pourraient croire les accompagnatrices interrogées.

L'ensemble des actions menées en atelier portant sur l'acquisition de compétences sociales et scolaires vise toutefois à faciliter les apprentissages en réduisant les difficultés des enfants. Cette vision globale intègre les objectifs du Programme de Réussite Educative auxquels se réfèrent les accompagnements à la scolarité évoqués dans divers travaux.

La France a entamé un processus de territorialisation de l'éducation depuis les années 1980. Outre la création des zones d'éducation prioritaire, l'école française s'est engagée dans un vaste processus de décentralisation et de déconcentration à travers des changements institutionnels et des politiques qui induisent de nouveaux modes de pilotage de l'action éducative. Il s'agit désormais de privilégier la réussite éducative des enfants (Humain-Lamoure, 2017). Cet engagement gouvernemental traduit la place centrale de l'enfant dans le système éducatif. Nous sommes plus préoccupés par le rôle reconnu à l'enfant dans la mise en œuvre de des mesures et quelles transformations cela suscite dans les rapports adultes-enfants, et quel intérêt l'adulte accorde aux interactions entre-pairs.

A cet effet, la loi portant programmation pour la cohésion sociale dispose en son article 128 que « les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif,



périscolaire, culturel, social ou sanitaire » (JORF 2015, p.864)<sup>23</sup>. Dans la mise en œuvre de cette politique, Humain-Lamour (*op. cit*) soutient qu'« à la sollicitation accrue des échelons locaux de l'administration de l'éducation nationale s'ajoutent l'émergence de nouveaux acteurs éducatifs, les collectivités locales, mais également les acteurs associatifs, cela dans le cadre de configurations institutionnelles de plus en plus complexes » (p.831). La Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (2001)<sup>24</sup> précise aussi que leurs actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'école, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire, deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative ». En outre, le Guide pratique d'accompagnement à la scolarité (2001)<sup>25</sup> institue leur mission de « proposer des actions et des pratiques fortement centrées sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être » (p.29). Ces cadres ne spécifient pas suffisamment les attributions des accompagnateurs. Cette imprécision leur laisse la possibilité d'étendre leur rôle qui oscille entre le soutien scolaire, l'ouverture culturelle et la socialisation. La complexité des missions et le manque de formation préalable des adultes accompagnateurs les amène à exprimer des attentes différentes les uns des autres.

La comparaison des entretiens des adultes et ceux des enfants montre que les attentes des enfants diffèrent de celles des adultes. Alors que les premiers limitent leurs attentes aux rendements scolaires, les secondes, elles n'en font pas le principal objet de leurs actions éducatives. Il n'est cependant pas à exclure que les aides aux devoirs participent aux rendements scolaires de certains enfants qui le signifient dans leurs propos. Il ressort de l'extrait que les accompagnatrices tentent tout de même d'adapter à chaque enfant, une approche qui prend en compte ses difficultés scolaires et relationnelles. Elles mettent donc des stratégies en place pour aider les enfants à réussir leur scolarité. La parole donnée aux enfants leur a aussi permis de s'exprimer sur leurs attentes.

---

<sup>23</sup> . Journal officiel de la République française, loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 portant programmation pour la cohésion sociale, consulté le 2 avril 2019 sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166>

<sup>24</sup> . Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (2001). Consulté le 8 avril 2019 sur le site : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-laccompagnement-a-la-scolarite-juin-2001-clas>

<sup>25</sup> . Guide pratique d'accompagnement à la scolarité (2001). Consulté le 8 avril 2019 sur le site : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/guide-pratique-daccompagnement-a-la-scolarite-2001-clas>

#### 4.1.2- Les attentes des enfants méconnues des adultes : cohésion du groupe, amélioration de la salle, adaptation des devoirs aux singularités des enfants, variation des jeux et du goûter, limitation du temps de travail, réduction des nuisances

Si certains enfants se sont abstenus de donner leur point de vue ou de se contenter de dire que les choses leur conviennent en état, d'autres au contraire ont formulé des suggestions. Ainsi, les uns souhaitent que les ateliers se déroulent de la même manière tandis que d'autres veulent voir certains changements s'opérer. Quelques propos sont contenus dans l'encadré qui suit.

*Encadré 4: Extrait d'entretien avec les enfants sur leurs attentes*

#### **Quelles sont tes attentes dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité ?**

**Christian** : Je veux qu'on soit tous ensemble. Au début de l'année on était tous ensemble mais au milieu de l'année on nous a séparés parce qu'on faisait trop de bêtises.

**Laura** : Je souhaiterais que la salle s'améliore parce qu'elle n'est pas assez grande et aussi qu'il y ait des groupes de chaque niveau. Je voudrais améliorer mon niveau et je voudrais aussi pouvoir redoubler parce qu'on n'a pas la possibilité de redoubler du coup je ne connais pas mon CP, mon CE et mon CM1 et ça sera difficile pour moi au collège parce que je n'ai pas le niveau. En classe à part les accompagnements scolaires, je n'arrive pas à faire mes devoirs, je souhaiterais qu'on me donne des choses moins difficiles à faire parce que c'est un peu compliqué pour moi et mes parents se battent pour moi pour que j'aille au collège.

**Marie** : Déjà que le maître arrête de crier et qu'il arrête de nous faire mal. Je voudrais qu'il y ait plus de choses par exemple du jus d'orange et plus de choses à manger. Je veux qu'il y ait plus de jeux parce qu'on fait tout le temps les mêmes jeux. Je voudrais qu'il y ait plus de jeux, plus de nourriture, du chocolat, on peut par exemple faire des recettes, des cookies. On pourrait aussi fabriquer des pépites de chocolat.

**Estève** : Qu'on ne travaille pas beaucoup, j'aime qu'on travaille que jeudi et vendredi, et c'est tout. Et qu'on n'ait pas beaucoup de devoirs, et rester 13 heures à l'école.

**Tina** : Je propose qu'on parte au magasin et qu'on achète de nouveaux jouets.

**Victoire** : Qu'il y ait moins de bruit, et que les garçons arrêtent des courir un peu partout.

A la question de comprendre leurs attentes des ateliers d'accompagnement à la scolarité, Lucien répond « je veux qu'il y ait plus de jeux parce qu'on fait tout le temps les mêmes jeux ». Les propositions des enfants sont quelque peu concordantes quand Marie suggère à son tour

« je voudrais qu'il y ait plus de jeux, plus de nourriture, du chocolat, on peut par exemple faire des recettes, des cookies. On pourrait aussi fabriquer des pépites de chocolat ». Les attentes des enfants concernent en partie les jeux. En effet, le libre choix des jeux est reconnu comme un élément de valorisation des choix des enfants. Au cours des séances, tout enfant est libre dans ses choix de type de jeux et de ses coéquipiers également. Nous les observons passer d'un jeu à un autre avec différents coéquipiers ou concurrents. Cependant, les enfants se contentent des jeux mis à leur à leur disposition. Les attentes des enfants prennent la forme de suggestions afin d'améliorer ce qui leur est proposé par les adultes. Les appréciations des enfants traduisent leurs réactions à ce qui leur est proposé par les adultes. Mais il convient de noter que ces attentes sont exprimées lors des entretiens individuels avec les enfants. En initiant des entretiens individuels, les enfants dévoilent des propos qu'ils n'ont jamais confiés aux accompagnatrices lors des échanges collectifs. Les enfants sont invités à s'exprimer librement lors des séances. L'enquête révèle que les contenus de leurs verbalisations dépendent aussi du contexte dans lequel ils se retrouvent.

A l'observation, les séances de l'année 2017-2018 se sont déroulées dans une salle avec des rangées de livres et des jeux variés dont se servaient les enfants comme ils le souhaitaient lors des moments des ateliers consacrés aux jeux. Quelque fois, la maîtresse de la classe de CE2 accessible à la salle d'activité par une porte, venait remettre d'autres jeux qu'elle estimait utiles pour les enfants. Pour l'année 2018-2019, c'est une autre salle non équipée en jeux ni en livre qui accueille les enfants. A chaque séance, les accompagnatrices arrivent avec quelques jeux dans un sac de course. Comme le font remarquer les enfants, ce sont les mêmes jeux à chaque séance. Certains enfants préfèrent s'occuper à dessiner au tableau, d'autres refusent de prendre part aux jeux proposés sans motiver leurs réticences.

L'insuffisance de jeux pour les enfants s'est aussi observée lors de nos enquêtes en famille de décembre 2016 à juin 2017, auprès d'Estève de niveaux CE2 et d'Abdoul en classe de CM2. Les séances hebdomadaires d'une heure trente minutes pour chaque enfant étaient réparties entre l'aide aux devoirs, les jeux et un temps de restitution et d'échange avec les parents présents. Les jeux étaient prévus après l'aide aux devoirs. Mais souvent, nous commençons par le jeu lorsque l'enfant, le plus souvent celui de CE2 nous dit qu'il n'a pas envie de travailler du fait que sa maman l'ait empêché de terminer son jeu ou de suivre son film à la télévision. Il est ressorti de nos échanges que l'enfant de CM2 ne disposait qu'une console vidéo pour ses jeux et celui de CE2 une tablette et une console vidéo.

Une autre suggestion a été formulée par Christian au sujet de l'organisation du groupe des collégiens. « Je veux qu'on soit tous ensemble. Au début de l'année, on était tous ensemble mais au milieu de l'année, on nous a séparés parce qu'on faisait trop de bêtises ». En fait pour les devoirs, les enfants s'assoient autour de tables rapprochées pour former un rectangle. Ils ont par la suite été répartis en trois petits groupes de trois à quatre élèves. Les groupes sont constitués par les adultes pour séparer les enfants dont l'affinité occasionne un bavardage qui perturbe les autres membres du groupe. Il s'agit d'enfants dont huit parmi eux jouent ensemble dans la même équipe de football de leur quartier, et certains fréquentent le même collège. Ils se retrouvent donc les week-ends et les rencontres sur les groupes apparaissent comme des retrouvailles entre amis. Les observations montrent qu'ils ne jouent pas avec les autres enfants n'appartenant pas à leur équipe. Ces derniers, au nombre de trois pour l'année 2017-2018 jouent avec les animatrices aux cartes pendant que les autres jouent entre eux au billard ou au babyfoot le plus souvent. Il prend tout de même soin de reconnaître que c'est suite à des 'bêtises' qu'ils ont été séparés. Il s'agit de comportements perturbant le bon cours des séances. Des faits similaires s'observent sur les groupes du primaire également. Ce constat justifie la suggestion de Victoire allant dans le sens de la réduction du bruit et du désordre qu'occasionnent les courses poursuites des enfants au sein de la salle. Ainsi, Laura souhaiterait une réorganisation des groupes par niveau dans un cadre plus spacieux. En effet, il arrive que des enfants de niveaux différents, CE2, CM1 et CM2 se retrouvent autour d'une même table avec un adulte qui les aide à faire leurs devoirs. En effet, il existe deux adultes accompagnateurs pour un groupe de 10 à 11 enfants issus des trois niveaux cités. Lorsque les explications sont données aux enfants d'un niveau donné, les autres attendent. Certains profitent de ces moments d'attente pour rejoindre un autre adulte installé à une autre table avec d'autres enfants.

Dans l'ensemble, la parole donnée aux enfants permet de comprendre ce qu'ils pensent des différentes interactions dans le processus de leur éducation. De même qu'ils aiment certaines choses, il y en a tout de même qu'ils réfutent et qu'ils veulent voir changer. Il en découle que tout le projet éducatif de l'adulte ne rencontre pas toujours l'adhésion de tous les destinataires. Cependant, les propositions et les appréciations des enfants ne sont pas expressément formulées lors des échanges informels. Leur regard et leurs suggestions ne manquent toutefois pas de pertinence pour l'amélioration des prestations lors des ateliers d'accompagnement auxquels dans lesquels ils se retrouvent. D'autres réactions lors des différentes interactions éducatives ont été collectées. Elles font appel à l'appropriation par les enfants des situations éducatives mises en place par les adultes.

Les ateliers d'accompagnement sont ainsi le prolongement des enseignements reçus en classe pour permettre aux élèves en difficulté et n'ayant pas suffisamment d'aide en famille de mieux les comprendre et faire leurs devoirs de maison. Mais aussi, des devoirs supplémentaires en lien avec les difficultés spécifiques des enfants leur sont proposés par les adultes. Juste avant, un goûter est organisé aux ateliers du primaire pour servir de transition entre la classe et l'aide aux devoirs.

## **4.2- L'ordinaire du dispositif, sa vie quotidienne : hiatus entre le projet tourné vers la réussite éducative et les injonctions à la réussite scolaire**

Le processus d'éducation des enfants s'inscrit dans leurs interactions avec les adultes et leurs pairs. Ainsi, la variété des acteurs et des espaces éducatifs expose les enfants à une Les enfants enquêtés dans le cadre de la présente recherche bénéficient des accompagnements à la scolarité qu'organise une structure associative. Nous la désignerons par Association tout au long de cette rédaction afin de préserver l'anonymat tel que promis aux enquêtés. L'enquête vise à comprendre leurs expériences et perceptions de cet environnement éducatif, mais aussi à l'école et en famille. Notre présence en tant qu'observateur et participant permet d'enrichir nos données de faits d'observation et d'entretiens avec les principaux acteurs à différents moments. Face au projet tourné vers la réussite éducative, les propos des différents acteurs tendent vers une préoccupation de la réussite scolaire. En d'autres termes, les ateliers d'accompagnement à la scolarité constitue des moments de préparation des enfants à leur réussite scolaire. Dans ce point, nous relèverons les éléments de l'analyse qui montrent comment les ateliers d'accompagnement à la scolarité favorisent l'implication des enfants aux actions éducatives.

### **4.2.1- Les ateliers d'accompagnement à la scolarité : goûter, devoirs et jeu mobilisés au profit de la réussite scolaire**

La réussite scolaire étant implicitement l'intention du travail périphérique à l'école, les ateliers d'accompagnement à la scolarité créent les conditions pour susciter l'attention et l'implication des enfants au moment d'aide aux devoirs. Le goûter qui précède ce moment, tend à y préparer les enfants. Les résultats des enquêtes ressortent différents niveaux de compétences développées à chacun des moments des ateliers. Ils présentent ce qui ressort de l'analyse des propos des enfants et des adultes qui interagissent avec eux également ; à savoir les

responsables de l'Association, les accompagnatrices, des enseignantes et certains parents. Il découle de l'analyse que, l'aide aux devoirs développe des compétences chez les enfants. En outre, les compétences relationnelles entre enfants et avec les adultes sont aussi développées lors des goûters. Elles sont aussi mobilisées durant les moments de jeu. En plus, les jeux permettent aux enfants de prendre des initiatives et suscitent la participation de tous aux activités ludiques. Nous développerons ces principaux axes en nous appuyant sur les données collectées durant notre enquête de terrain.

L'atelier apparaît d'abord comme un temps de travail. Cette particularité se dégage de la loi de Programmation pour la Cohésion Sociale du 18 janvier 2005 qui fixe au PRE les objectifs généraux de donner une chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Le PRE accompagne de ce fait, depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilité et des retards scolaires en cherchant à prendre en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. L'atteinte de ces objectifs engage les structures impliquées à développer un certain nombre d'activités qu'elles jugent nécessaires. De ce fait, pour les enfants, parents, professionnels et accompagnateurs, l'atelier apparaît comme un temps de travail. Il se distingue toutefois des autres environnements de travail par sa singularité. L'atelier est investi de manière distincte selon les acteurs que sont les enfants, les enseignants, les accompagnateurs, les parents et le personnel administratif de l'Association. Les résultats de l'analyse montrent l'importance de l'aide aux devoirs. Il s'agit surtout d'un moment de développement de compétences individuelles au profit du scolaire. Malgré la reprise de certaines leçons en ateliers, les enfants distinguent le travail en atelier avec les accompagnatrices et celui de la classe dispensée par les enseignants.

- **Le goûter, un moment de transition entre l'arrivée et l'aide aux devoirs dans un groupe du collège : échange sur les faits marquants de la journée**

Bien que le goûter ne soit pas prévu dans les groupes du collège, il existe tout de même un moment de transition marqué par les échanges entre les accompagnateurs et les enfants en début de chaque séance. Ce moment répond aux mêmes objectifs que celui du goûter au primaire.

**Sylvia** : Comment s'est passée votre journée ?

**Karim** : On a eu des colles

**Biram** : J'ai été collé

Biram sort son agenda et le montre à Sylvia.

**Sylvia** : C'est marqué violence, non-respect des adultes, mais pourquoi ?

**Biram** : C'est moi qui ai été battu et c'est moi qu'on colle.

**Sylvia** : Mais c'est mis violent !

**Biram** : Il dit n'importe quoi

**Sylvia** : Karim, pourquoi tu as été collé ?

**Karim** : J'ai répondu au prof, c'est parce que j'ai crié.

**Sylvia** : Vous devez rester sage à l'école pour éviter d'être collés.

L'encadré qui décrit les échanges entre une accompagnatrice et les collégiens à une séance montre que, comme les enfants du primaire, ceux du collège ont aussi des choses à confier aux adultes sur leur journée. C'est aussi une occasion, de comprendre l'état d'esprit dans lequel se retrouvent les enfants en arrivant à l'atelier. En outre, les échanges décrivent les situations vécues en milieu scolaire ; ce qui montre le lien entre les temps scolaire et périscolaire. L'encadré montre aussi la volonté des adultes d'encourager les enfants à se conformer à l'ordre scolaire, à être disciplinés et de ce fait à se responsabiliser. L'intérêt accordé à la discipline des enfants montre que les ateliers visent à contribuer à améliorer les compétences comportementales et scolaires pour la réussite des enfants. Cette vision rime avec la réussite éducative évoquée dans la première partie de ce travail. Les ateliers se positionnent alors, comme nous l'avons déjà développé, en tant qu'espace-temps complémentaire à l'école.

En outre, il est observé sur les groupes que les enfants arrivent parfois à jouer ensemble et à partager leurs préoccupations entre eux quoique provenant de classes différentes. Les affinités par groupe d'élèves appartenant aux mêmes classes en début d'année ou encore des élèves ayant appartenus au groupe l'année précédente laissent progressivement la place à un groupe plus interactif malgré la persistance de quelques individualités. Ces faits s'observent comme déjà évoqués entre les enfants du collège appartenant à la même équipe de football. Sur les groupes du primaire, les enfants de la même classe ou ceux qui étaient présents l'année

précédente aux ateliers occupent généralement les mêmes espaces lors des devoirs et même à certains jeux. Ils citent aussi les enfants de leur classe ou ceux avec qui ils ont les mêmes préférences de jeux comme ceux avec qui ils se sentent le plus à l'aise. Progressivement, les enfants interagissent et un esprit de groupe ou un esprit collectif évoqué par les adultes se met en place. Les enfants de classes différentes échangent et jouent entre eux sans affinité.

Le moment du goûter tend à créer les conditions nécessaires aux initiatives des enfants. Les accompagnateurs permettent ainsi aux enfants d'acquérir plus d'autonomie. En effet, le goûter est une initiative des adultes de l'Association et sa prise sur le groupe est supervisée par les accompagnateurs qui en déterminent le cadre et veillent à son bon déroulement. Les réticences et les oppositions de certains enfants face aux demandes des adultes, interprétées comme des empiètements sur les règles et donnant lieu à des dénonciations au coordonnateur qui, peut décider d'en informer leurs parents. Les initiatives de décisions à l'encontre des enfants ou d'information des parents décrivent la légitimité du coordonnateur. Par ailleurs, le refus de se soumettre parfois aux règles dans le groupe peut s'expliquer par cette légitimité que les enfants ne reconnaissent pas aux accompagnateurs.

Cette approche trouve son sens lors des moments du goûter où les adultes se retirent dans un rôle de guide, pour amener les enfants à faire ce dont ils sont capables. Pour Pierre Perrier (2014), l'autonomie met les adultes à l'épreuve en exigeant de ces derniers de construire un environnement favorable à l'expression et à la réussite de l'enfant, environnement dont ils sont tenus pour comptables et responsables. Il ajoute que l'enfant n'est pas soumis à l'adulte mais encouragé et soutenu dans l'apprentissage du gouvernement de soi, c'est-à-dire dans la possibilité de se réaliser et de s'émanciper. Ce rôle éducatif plus relationnel que statutaire, correspond à une mission d'accompagnement plus que d'encadrement. En d'autres termes, accompagner les enfants dans leur autonomisation ou encore dans leur rôle d'acteur revient à leur reconnaître une certaine liberté d'action et créer les conditions de sa mise en œuvre. Cette mission impose alors un cadre d'échange, de mise en confiance à travers des encouragements pour surpasser les difficultés et de la valorisation des acquis. L'autonomie de l'enfant prend une forme de coconstruction basée sur la confiance entre les enfants et les adultes intervenants dont la proximité favorise la création de liens.

Le fait de manger ensemble est un fait anthropologique. Dans la tradition française et en particulier des classes moyennes et supérieures, le repas est un moment d'échange qui permet de créer un collectif (Lignier et Pagis, 2017). Ce moment impose des règles et une éthique dans



la manière d'être ensemble à savoir, parler de soi, s'écouter. Le repas collectif favorise donc une attention à soi et aux autres. La reconnaissance de l'importance de ce moment par les adultes les amène à accepter que les enfants puissent continuer à parler au-delà du temps consacré au goûter : « Quand vient la fin du goûter, là il faut se mettre à travailler. Mais s'ils veulent continuer à parler, s'ils ont quelque chose à nous dire, il n'y a pas de souci » (Meline & Katy, encadré 20). Les enfants arrivent à bouleverser ainsi le temps imparti pour le goûter : leur volonté de poursuivre les échanges s'impose aux accompagnateurs qui s'y conforment. Il s'agit d'une attention à ce temps pensé par les adultes en tant que moment privilégié car original. Dans ce contexte, l'auteure ajoute que le pouvoir revient provisoirement aux faibles. Dans le jeu des transactions sur le permis et le proscrit, ce sont les parents qui ont le vocabulaire pauvre : s'ils affirment la règle, les enfants sont maîtres dans le détournement et la manipulation de la communication. Les prérogatives reconnues aux enfants dans les ateliers émanent des jeunes adultes autres que les parents et les enseignants. Ils se rapprochent des enfants en tant qu'ex-pairs (Meirieu, 2016) et leur reconnaissent une marge de liberté au sein d'une situation particulière que ces derniers ne peuvent avoir avec d'autres adultes. Ils exécutent des consignes des adultes, mais aussi ils créent des situations nouvelles en termes de surprises et s'opposent aussi aux directives des adultes.

L'anthropologue Nicoletta Diasio (2008) fait reconnaître que les grignotages constituent l'objet d'une interruption qui, dans le quotidien, désarticule, pour les refonder, les normes de bienséance, le flux temporel, les modes de sociabilité, la séparation et l'articulation des activités. Il convient de préciser que son analyse se base sur la différence d'avec d'autres repas. Cette interprétation du goûter s'observe dans les pratiques en ateliers. En plus de son caractère nourricier, ce moment permet aussi de passer en revue certaines règles de la vie sociale. La courtoisie et le respect mutuel dans le groupe, dont les adultes accompagnateurs sont les garants, consolident les rapports entre les enfants qui jouent ensemble en se respectant.

Nous retenons que l'importance du moment de goûter est exprimée aussi bien par les enfants que par les adultes responsables de l'Association et les accompagnateurs. Il permet de créer les conditions nécessaires au bon déroulement de l'aide aux devoirs. Mais au-delà, l'analyse montre que c'est aussi un moment de développement de compétences relationnelles et de valorisation de la parole des enfants. En invitant chaque enfant à se prononcer sur les sujets abordés, les accompagnateurs en font également un moment de socialisation. Cependant, l'absence de goûters chez les collégiens n'aide toujours pas à créer les conditions préalables à

la participation effective des enfants aux activités proposées. En regrettant l'absence de goûter pour récupérer des forces avant d'entamer les séances, les enfants ayant bénéficié des accompagnements depuis le primaire affichent leur nostalgie de ce moment.

- **Le goûter, un moment de préparation à l'aide aux devoirs :**  
partager, se calmer, se concentrer

Les échanges partent souvent d'une question introduite par l'une des accompagnatrices de type « Comment s'est passée votre journée ? », ou « Comment s'est passé votre week-end ? » généralement les lundis ou encore « Comment se sont passées les vacances ? » lors des premières séances de retour des vacances scolaires. En réponse, les enfants prennent tour à tour et spontanément la parole pour raconter les faits marquants de leur journée. Nous pouvons y voir, malgré tout une attente, le fait de savoir s'exprimer à l'oral, qui correspond à une compétence scolaire attendue. Ce moment peut bien profiter au « métier d'élève » (Sirota, *op. cit.*). Il s'agit souvent de situations qu'ils ont vécues ou des faits concernant d'autres élèves en classe ou dans la cour de récréation. Ils commentent parfois des bagarres, des réactions d'enseignants face à un comportement d'un enfant en classe ou dans la cour de récréation et en certaines occasions, des sorties au cinéma, au marché, au centre équestre ou au parc qu'ils ont effectuées. Le moment du goûter se présente en outre comme un moment d'apprentissage du vivre ensemble.

Lorsqu'un enfant relate des faits, les autres qui prennent la parole après lui décrivent des situations similaires qu'ils ont vécues ou dont ils ont été témoin. C'est notamment le cas des films racontés, où les autres enfants en profitent pour rappeler des contenus de d'autres films qu'ils ont visualisés, de jeux vidéo ou encore de souvenirs qu'ils ont vécus en lien avec la scène évoquée. Les lundis généralement et aux premières séances après les vacances, les accompagnatrices leur demandent comment se sont déroulés leurs week-end ou leurs vacances. Les enfants racontent souvent les activités, les sorties, les voyages et les visites qu'ils ont effectués. Il importe de faire remarquer des différences de richesses d'activité entre enfants qui apparaissent dans les échanges des enfants dans la mesure où certains se valorisent tandis que d'autres se taisent. C'est une occasion de gênes pour l'enfant en repli sur soi (récit de situations observées chez Mireille, CM1, 10 ans, 2018) ou qui affiche une timidité (Entretien avec Annick, CE2, 9 ans, 2019).

Nous avons aussi observé que les enfants saisissent toujours une question, un propos d'un adulte ou d'un autre enfant pour engager les échanges lors des goûters. Le passage qui suit décrit les échanges au cours d'un moment de goûter avec les enfants du primaire.

A la séance du 9 avril 2018, les enfants se retrouvent tous autour de la table et Jules (CM2, 11 ans, 2018), l'un des enfants leur fait une plaisanterie « il n'y a pas de gâteaux aujourd'hui ». Les autres demandent pourquoi. C'est à ce moment que l'animatrice Méline sort le gâteau pour le partager aux enfants. Pendant ce temps, Marie, une enfant se tourne vers nous pour demander : « pourquoi tu es là ? ». Nous lui rappelons brièvement l'objet de notre présence. « Je suis ici dans le cadre de mon travail de recherche à l'Université, je veux comprendre comment les séances se déroulent et échanger aussi avec vous pour voir comment vous les trouvez, ce que vous en pensez ». Les enfants se saisissent de nos propos pour relater à leur tour les raisons de leur présence. Ainsi, Edy prend spontanément la parole pour motiver la raison de sa présence dans le groupe : « j'ai bien travaillé mais ma mère a dit : s'il n'y va pas, il ne fera rien à l'école ». Il est à rappeler que la sœur d'Edy, Marie, en classe de CE2 est également inscrite aux ateliers et fait partie du même groupe que lui. Jules ajoute à son tour : « moi c'est parce que je suis nul en français ». Laura indique : « j'ai fait une faute, c'est pour ça que je suis là ». Yunus quant à lui poursuit : « moi je suis nul en français ». L'accompagnatrice Méline explique aux enfants : « ce n'est pas pour des difficultés scolaires seulement que vous êtes sur le groupe, sinon Edy ne serait pas là ». Marie demande alors : « pourquoi je suis là ? » Méline répond : « c'est parce que tu es insupportable. Méline qui insiste sur une raison non scolaire. Mais en même temps, le mot « insupportable » est un jugement difficile.

A l'observation, Marie participe aux mêmes activités que les autres enfants. Elle se met toujours à la table de Méline, avant de se retrouver par la suite avec un autre accompagnateur, lorsque des mésententes surgissent entre les deux. Nous avons observé qu'en attendant son tour d'explication de ses devoirs par Meline, Marie a tendance à bavarder. L'accompagnatrice a l'habitude de la ramener au silence. Dans ces situations, l'enfant quitte la table pour rejoindre un autre accompagnateur pour lui expliquer ses devoirs. Meline a, lors des entretiens, confié que Marie et son frère (issus d'une famille de sept enfants) ont moins de difficultés scolaires que comportementales. Elle a toutefois reconnu une amélioration de leurs comportements.

A l'analyse, la situation des enfants en début d'atelier influence le regard des accompagnatrices. Aussi, les termes utilisés pour juger un enfant donné (insupportable) peut

témoigner du manque de formation véritable des accompagnateurs. Vous êtes là pour apprendre à respecter les règles de vie à la maison comme à l'école ». Laura s'exprime à nouveau : « dans ma famille il y a cinq personnes ». Marie réplique pour dire : « ma mère, elle a sept enfants ». Laura précise ensuite : « mais il n'y a pas d'handicapé chez vous ; chez moi, il y a une handicapée, ma sœur elle est handicapée ». Les enfants échangent ainsi sur divers sujets durant tout le temps du goûter. A la fin du goûter, Katy débarrasse les verres. Jules et Serge se servent des lingettes apportées par Méline pour nettoyer les tables.

A une autre séance, nous observons les enfants qui rentrent dans la salle d'activités, ils rapprochent les tables-bancs et s'assoient autour. Jules sort les bols en plastique et des biscuits d'un panier qu'il pose sur la table. A l'arrivée des accompagnatrices, ils se les distribuent. Après le goûter, Laura et Ismaël sortent des lingettes du panier pour nettoyer les tables. Ils le font habituellement de façon spontanée, mais les accompagnatrices désignent Serge et Edy pour le faire également.

A l'analyse, le temps du goûter nourrit bien des échanges entre les enfants et les adultes présents. Même s'il arrive que les échanges partent d'une question de l'adulte, les enfants prennent aussi l'initiative de susciter les débats. En faisant la plaisanterie qu'il n'y a pas de gâteaux ce jour, Jules entendait bien éveiller la curiosité des autres enfants d'en savoir les raisons. Ils se sont ainsi précipités à demander les uns après les autres « pourquoi ». Les initiatives des enfants ne se limitent pas aux échanges entre pairs, mais aussi à l'endroit des adultes. Marie n'a pas hésité à nous poser la question de savoir pourquoi nous sommes là. Les prises de parole qui suivent notre intervention et allant dans le même sens, c'est-à-dire les raisons de notre présence à l'atelier montrent aussi que les enfants restent attentifs à ce que disent les autres. Cette cohérence s'observe par ailleurs lorsque reprenant la parole, Méline fait allusion à l'autre objectif des ateliers visant l'amélioration des comportements des enfants à la maison. Cette lucarne sur l'environnement familial est saisie par les enfants Laura et Marie pour parler des membres qui composent leurs familles respectives : « dans ma famille il y a cinq personnes, ... ma mère, elle a sept enfants, ... chez moi, il y a une handicapée, ma sœur elle est handicapée ». L'ordre de prise de parole n'est pas formel. Chaque enfant qui désire s'exprimer prend la parole après le précédent intervenant. Ils s'attardent sur les raisons de leur présence aux ateliers d'accompagnement à la scolarité. Les adultes les laissent animer les échanges mais interviennent lorsqu'il s'agit d'apporter des précisions aux propos d'un enfant. Les questions

abordées ne se limitent cependant pas au milieu scolaire, les enfants débordent sur des sujets relevant de leur cadre familial.

Nous retenons surtout des échanges que les enfants et les adultes se complètent pour attribuer à ce moment de goûter, un objectif éducatif particulier qui valorise l'atelier comme un temps qui n'est pas qu'une aide aux devoirs : c'est une vraie plus-value pour l'atelier et une intention de mettre en scène un temps singulier qui rompt avec la forme scolaire. Au cours des entretiens individuels, nous reviendrons sur la question de l'importance de chaque principal moment de l'atelier. L'encadré ci-après compile quelques réponses relatives à l'importance du goûter selon les enfants.

*Encadré 6: L'importance du goûter au primaire selon les enfants*

### **Quelle est l'importance du goûter pour vous ?**

**Annick** : Le goûter sert à manger, si on ne mange pas, on aura faim.

**Denis** : Le goûter c'est pour manger.

**Axel** : L'heure du goûter m'aide à gagner de l'énergie.

**Edy** : Au goûter, je parle de ma journée (entretien de 2018). L'année dernière, le goûter était le moment le plus calme de l'Association et il n'y a plus de goûter aux ateliers des collégiens, donc il n'y a plus de moment calme et des fois on fait beaucoup de bruit (Entretien de 2019).

**Victoire** : Partager un moment avec les autres, on discute ensemble.

**Téo** : D'abord quand on entre, il y a du bruit dans la salle, le goûter sert à se calmer, souvent il y a des disputes.

**Christian** : Le moment du goûter, c'est pour bien se concentrer.

Le goûter est un moment de parole pour les enfants. Les adultes accompagnateurs sont amenés à favoriser cette expression des enfants autour de sujets divers. La variété des questions abordées durant la prise de goûter, qui se fait de surcroît en début d'atelier, conduit les enfants à interpréter différemment l'importance de ce moment. Les propos recueillis sont à mettre en lien avec les portraits des auteurs faits plus bas pour mieux les situer dans leurs contextes.

L'encadré fait apparaître dans les dires des enfants trois principaux apports du temps de goûter. D'abord, certains enfants le perçoivent comme un moment pour se nourrir. Annick, Denis et Axel emploient les termes, manger, gagner de l'énergie pour marquer les bienfaits

nutritionnels du goûter pour des enfants qui sortent des classes à 16h30. Leurs points de vue ne manquent toutefois pas de pertinence dans la mesure où c'est l'occasion de distribution de gâteaux, de biscuits et de jus de fruits variés avec la possibilité pour les enfants de se servir à deux voire trois reprises pour ceux qui le souhaitent. Pour des enfants dont le précédent repas remonte à 4 heures d'intervalle, ils trouvent l'occasion de gagner de l'énergie comme le souligne Axel. Au-delà de cette considération, d'autres enfants pensent aux interactions que ce moment favorise.

Le goûter est un moment de retrouvailles entre enfants issus de différentes classes et différents niveaux qui ont pour la plupart pris l'habitude de jouer et de partager ensemble les moments qu'offrent les ateliers d'accompagnement à la scolarité. C'est aussi un moment pour retrouver le calme (agitation physique et niveau sonore) après la journée et résoudre les conflits après les disputes de la journée. Le moment du goûter est par ailleurs une occasion de rencontrer et d'interagir avec des jeunes adultes autres que les parents et les maîtresses de l'école. Chaque enfant est encouragé à parler des faits marquants de sa journée, de ses week-end et même de ses souvenirs lointains. Les enfants sont écoutés par leurs pairs et les adultes. Ils sont même souvent questionnés pour mieux expliquer une idée évoquée. Trente minutes sont exclusivement consacrées à ce moment avec des débordements en cas de besoin. Cette particularité retient l'attention de certains enfants comme la principale importance du moment de goûter. Edy soutiendra à cet effet « Au goûter, je parle de ma journée », et Victoire ajoute dans le même sens que le goûter permet de partager un moment avec les autres et de discuter ensemble. Edy emploie des termes qui témoignent du fait que l'atelier est pour lui un moment important de la socialisation. Son portrait peut aider à comprendre ses motivations.

*Portrait d'Edy, CM1, 10 ans, 2018*

Edy est de mère comorienne et de père camerounais. Il est âgé de 11 ans en classe de sixième. Il est à sa deuxième année d'inscription aux ateliers d'accompagnement à la scolarité de l'Association. Edy est le frère de Marie qui est également inscrite dans le groupe du primaire est issu d'une famille de sept enfants dont trois frères âgés de 27, 25 et 18 ans, puis trois sœurs de 26, 19 et 9 ans.

Il ressort de l'entretien avec les accompagnatrices de l'année 2018 qu'Edy n'a pas de difficultés scolaires. Il est orienté sur le groupe à la demande de ses parents parce qu'il se bagarre fréquemment avec d'autres élèves à l'école. Il est aussi apparu aux observations qu'au moment du goûter, il informe les accompagnatrices qu'il ne s'est pas bagarré et ces dernières le félicitent. Il fait partie des enfants qui prennent spontanément la parole pour parler de leur journée, de leurs vacances, ou d'un événement vécu.

Le portrait d'Edy laisse apparaître des difficultés relationnelles. Ainsi, les interactions suscitées à travers les échanges lors du goûter présentent un intérêt pour lui. Les moments de goûter sont non seulement des moments d'action et de parole libre, mais aussi de valorisation par les adultes qui le félicitent lorsqu'il ne se bagarre pas à l'école.

En plus de ses apports abordés, le temps du goûter se présente aussi comme un moment de transition entre la classe et l'aide aux devoirs. C'est à la fois une transition entre les apprentissages en classes et l'accompagnement à l'atelier, puis entre les enseignantes et les jeunes adultes accompagnateurs. Le moment du goûter se veut donc assez « relaxe » pour réussir ce passage et susciter la motivation et l'implication des enfants. Christian et Téo parlent de moment pour « se calmer » et pour « se concentrer » avant d'aborder les devoirs. Ils comprennent donc que le goûter est prévu afin de les préparer à réussir les devoirs de classe et les autres exercices proposés par les adultes accompagnateurs.

A l'observation, les élèves quittent leurs classes respectives pour se retrouver dans la salle d'atelier. Depuis les couloirs, ils entament les échanges même lorsqu'ils sont en compagnie des adultes. Plusieurs enfants parlent à la fois, certains élèvent la voix. Arrivée en salle d'activité, ils poursuivent ces échanges quand bien même ils participent à la mise en place du goûter. Mais certains enfants restent tout de même silencieux face à ces prises de parole. Cependant, les adultes accompagnateurs encouragent des prises de parole à tour de rôle durant le goûter. La prise de parole reste libre, mais une obligation d'écouter celui ou celle qui parle s'impose.

En outre, les différents apports du goûter tels que présentés dans les entretiens rejoignent les objectifs fixés par l'Association. Les termes « se reposer, convivial, échanger, se calmer » en partie employés par les enfants et les adultes montrent la nécessité de ce moment pour préparer les enfants aux devoirs. Un autre intérêt du temps de goûter relève du fait que les accompagnements à la scolarité ne se limitent pas à l'aide aux devoirs. Comme nous l'avons déjà évoqué, la charte stipule : « On désigne par accompagnement à la scolarité l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire » Charte nationale d'accompagnement à la scolarité (2001).

Cette définition extensive de l'accompagnement à la scolarité offre à chaque structure initiatrice de concevoir un contenu de ses ateliers en vue d'atteindre l'objectif de faciliter l'accès des enfants au savoir. Ce cadre de référence permet aussi de dépasser la réussite scolaire pour tendre vers la réussite globale de l'enfant. Le temps de goûter qui doit permettre à l'enfant de s'exprimer au sein d'un groupe d'enfants et d'adultes, dans le respect des règles de vie sociale participe ainsi à la réduction de l'« envahissement scolaire » (Glasman, 1995, p. 3). Il permet d'occuper l'enfant autrement pour le détendre après les cours.

Le goûter permet de travailler la transition. Après ce moment de transition, intervient le temps d'aide aux devoirs. Les enfants se sont également exprimés sur l'importance de cet autre moment des ateliers d'accompagnement à la scolarité. En plus des enfants, les adultes se sont également prononcés, lors des entretiens, sur l'importance du moment de goûter.

- **L'importance du goûter selon les adultes Daniel et Alfred :**  
accueillir, échanger, s'écouter, parler de la journée, créer du lien,  
transition, adaptation

Le moment de goûter apparaît central dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité au profit des élèves du primaire. C'est à la fois un moment qui occupe la première demi-heure des ateliers et se présente également comme une transition entre la classe et les aides aux devoirs. L'intérêt de ce moment pour ce travail de recherche et d'observer les différentes interactions que suscitent ces moments. Il s'agit aussi de pouvoir comparer les types de relations durant ces moments avec ceux que les enfants entretiennent entre eux ou avec les adultes en d'autres circonstances. Ainsi, les adultes qui portent le projet expriment dans les encadrés qui suivent les objectifs qu'ils assignent au moment du goûter. Ils seront confrontés à ceux des autres adultes accompagnateurs chargés de la mise en œuvre.



### Quelle importance accordez-vous au goûter ?

Le moment du goûter, c'est un moment d'accueil et d'échange. On vous accueille sur le groupe, on échange ensemble. J'insiste aussi là-dessus énormément auprès de tous les accompagnateurs. Et là, il n'y a pas de résistance, ça se fait. On n'est pas là pour faire le service aux gamins, le rôle des accompagnateurs ce n'est pas de faire le service à la place des enfants, et le but du goûter ce n'est pas forcément les nourrir. Ce moment-là, c'est un moment d'échange où on va justement créer des liens, on va discuter ensemble, on va parler de la journée. C'est vrai, lorsqu'elles arrivent à l'Association, il y a pleins de choses qu'on leur demande, mais il y a des choses qu'elles ne font pas. Sinon avec moi, c'est un truc sur lequel je continue d'insister, partagez ce moment avec eux.

C'est un moment plutôt agréable, profitez de ce moment pour discuter avec eux. Le primaire, ils ont pleins de choses à dire, vous avez vu. Ils adorent, ils adorent qu'on prenne du temps, être écoutés, ils n'ont pas toujours l'occasion de l'être. En classe, ça peut être compliqué, à la maison aussi. Donc profitons de ce moment, si le goûter déborde un peu, ce n'est pas grave. C'est pertinent d'avoir laissé ce temps de parole, ils écoutent aussi parce que je pense qu'ils ont du mal à s'écouter. On peut travailler différentes choses, pour moi c'est un moment hyper important. Mais pour certains accompagnateurs, c'est un moment où on les nourrit (**Le coordonnateur Alfred**).

Le goûter permet de travailler la transition. Je peux dire pour les jeunes à la sortie de l'école, ça leur permet de se reposer autour de quelque chose de convivial, de pouvoir échanger avec les animateurs, le temps de se reposer, de se calmer. Généralement à partir du goûter on va tout de suite savoir comment va se passer la séance. On voit comment il réagit, on voit comment parler au jeune, le jeune en groupe et le jeune en particulier en fonction de sa journée. Il peut permettre aussi d'adapter le reste de la séance. (**Le directeur Daniel**).

A l'analyse, les propos d'Alfred mettent l'accent sur l'importance du moment du goûter institué au profit des enfants du primaire. En effet, il rappelle que le goûter est un moment d'accueil des enfants. L'accueil suppose un moment d'installation avant d'aborder autre chose qui fait l'objet de la séance : l'aide aux devoirs. Les enfants qui quittent différentes classes, CE2, CM1 et CM2 qui à la sortie des classes se dirigent les uns à côté des autres vers la salle prévue pour les ateliers entament les échanges depuis les couloirs. Bien que les ateliers visent à permettre aussi aux enfants d'échanger, un cadre est prévu à cet effet. Les adultes accompagnateurs doivent donc veiller au respect de son fonctionnement. Les enfants sont donc accueillis pour leur dire qu'ils doivent passer à un autre moment de la journée. Il s'agit pour Alfred d'« échanger » avec les enfants en leur permettant de « parler de leur journée ». L'échange suppose que chaque enfant doit pouvoir s'exprimer sur le sujet abordé. C'est à la fois parler, se faire écouter et écouter également les autres. Ces échanges organisés devraient favoriser la création de liens, surtout que les uns s'enrichissent des expériences des autres. Il ne

s'agit plus pour les enfants qui parlent peu d'écouter les autres qui sont plus bavards, mais de participer tous à la prise de parole.

La finalité de ces interactions souhaitées avec les enfants, auxquelles renvoient les propos d'Alfred paraît préoccupante pour cette enquête. A travers le passage : « le rôle des accompagnateurs ce n'est pas de faire le service à la place des enfants », Alfred aborde un autre objectif du goûter Ne pas faire le service à la place des enfants suppose de laisser les enfants faire le service eux-mêmes. Ce service concerne la mise en place du goûter jusqu'au rangement à la fin. Il s'agit d'une intention éducative implicite d'amener les enfants à acquérir de l'autonomie sur le temps du goûter. Ils doivent en être les organisateurs. Le rôle des accompagnateurs est par conséquent de veiller à ce que tout se déroule dans le respect des règles de vie sociale. Cette vision explique l'insistance d'Alfred sur la nécessité pour les adultes accompagnateurs de laisser les enfants parler de leur journée, de ce qu'ils ont à dire. L'autonomie de faire des choses en « faisant le service », à savoir la mise en place du goûter jusqu'au rangement du matériel utilisé, se complète par l'autonomie de dire des choses. La valorisation de l'enfant à travers ses actes et sa parole participe à son implication à ce que l'Association met en place pour faciliter sa scolarité.

La comparaison des propos d'Alfred et ceux des enfants sur l'importance du goûter permet de ressortir des termes communément employés par les deux catégories d'acteurs, mais aussi des expressions spécifiques aux enfants et à l'adulte. Ainsi, le terme « parler » se retrouve dans les différents discours tout comme « partager » pour exprimer le fait de « faire ensemble » : échanger et partager ensemble ce moment de goûter. Les termes traduisent à l'observation, la proximité entre les enfants et les adultes qui s'assoient les uns à côté des autres, autour des mêmes tables et débattant des mêmes sujets. En le faisant, les adultes incitent les enfants à participer. Ils gardent le contact avec tous les enfants pour les inviter à parler tout en faisant respecter l'ordre et le respect réciproque dans le groupe.

Cependant, Alfred n'insiste pas sur le goûter en tant que moment pour « manger ». Toutefois, il apparaît dans les propos d'Alfred la difficulté à convaincre l'équipe, à sortir du scolaire : « mais pour certains accompagnateurs, c'est un moment où on les nourrit ». Les accompagnateurs ont de ce fait une compréhension différente des objectifs des ateliers. Cette situation peut découler d'une insuffisance de formation préalable et d'une appropriation de la vision de l'Association par les accompagnateurs.

Le goûter sert pour lui de prétexte pour entrer en relation avec les enfants afin de les amener à s'exprimer sur leurs expériences, sur leurs journées. Mais les enfants ne sous-estiment toutefois pas ce rôle nourricier du goûter qui leur permet de « manger » (Annick, Denis) et de « gagner de l'énergie (Axel) tel que mentionné dans l'encadré 15. Par ailleurs, ce moment d'« accueil » (selon Alfred) ou encore de retour « au calme » (selon les enfants) dans les ateliers paraît particulier pour le coordonnateur. Il explique qu'il n'est pas évident de « prendre du temps pour écouter » les enfants aussi bien à l'école qu'en famille. A l'école en effet, l'enfant est autorisé à s'exprimer sur le sujet abordé par l'enseignant le plus souvent en lien avec la leçon, alors qu'au goûter, ils parlent de tout type de sujets qu'ils souhaitent aborder. En affirmant : « ils adorent, ils adorent qu'on prenne du temps, être écoutés, ils n'ont pas toujours l'occasion de l'être », le coordonnateur considère le moment du goûter comme un temps de parole privilégiée parce qu'il s'agit d'autres adultes, qui ont d'autres objectifs éducatifs. Ils créent des situations pour s'écouter, se socialiser et vivre ensemble. Cette particularité en fait un tiers-lieu au regard des définitions faites dans la partie théorique. Alfred pense aussi qu'« à la maison, ça peut être compliqué » du fait de l'indisponibilité des parents.

Le recours aux propos de Daniel permet aussi de mobiliser d'autres données pour enrichir les comparaisons entre les données. Les arguments de Daniel rejoignent ceux d'Alfred qui qualifient aussi le goûter de moment d'échange et de transition. La transition utilisée par le directeur est exprimée en termes de moment d'accueil par le coordonnateur.

Le directeur Daniel rejoint également les enfants qui trouvent que le goûter est un moment pour se reposer, se calmer et échanger. Durant le goûter, tous les enfants restent assis. Cette disposition s'apparente à un moment de retour au calme et de repos pour des enfants qui sortent de l'école. Daniel évoque en outre un autre apport de ce moment en termes d'adaptation. Le fait de profiter du goûter pour voir comment s'est déroulée la journée de l'enfant afin d'adapter l'approche d'intervention montre bien que l'enfant reste au centre des ateliers. « Généralement à partir du goûter on va tout de suite savoir comment va se passer la séance ».

A l'analyse, c'est l'occasion pour les accompagnateurs de comprendre avec quel « bagage » les enfants arrivent en atelier : des tensions, ou au contraire joyeux (cf farce de Jules). Il ne s'agit donc pas de stratégies d'interventions préétablies, mais plutôt axées sur l'état d'esprit de chacun des enfants à chaque séance. Cette exigence traduit implicitement la volonté de l'Association d'aider au mieux l'enfant et même à l'amener à prendre une part active aux

différents moments de l'atelier. Les situations relatées méritent d'être confrontées aux faits observés durant les séances.

Lors des séances d'accompagnement à la scolarité, nous avons observé que les élèves proviennent de classes différentes : CE1, CE2 et CM2. Ils se retrouvent au rez-de chaussée, au pied des escaliers menant à la salle d'atelier pour se diriger ensemble vers le lieu d'activité. Ils engagent des causeries à haute voix pendant qu'ils marchent ensemble vers la salle d'activité.

Arrivés dans la salle, ils continuent leurs débats et certains se poursuivent dans la salle. Ils ont tendance à parler tous à la fois tout en haussant le ton pour mieux se faire entendre et capter l'attention des autres sur ce qu'ils disent. Pendant que les uns jouent, les autres font la mise en place du goûter. Ils rapprochent les tables autour desquelles les enfants et les adultes s'assoient durant le goûter. Par la suite, ils déposent ils sortent les bols et les biscuits d'un panier et les disposent sur la table à chaque place. Ils s'adonnent à leur tour à des causeries en attendant l'arrivée des accompagnateurs. A leur arrivée, les enfants et les adultes s'assoient autour des tables jointes sous forme rectangulaire pour permettre à tous de garder le contact visuel des uns sur les autres. Pendant le goûter, la parole se prend à tour de rôle par les enfants. Désormais, les adultes leur demande d'écouter celui qui parle. L'organisation de la prise de parole fait apparaître ce moment comme un retour au calme aussi exprimé comme un moment de concentration (Téo et Christian : encadré 15, Daniel : encadré 18).

Au-delà des affirmations, les observations montrent que les enfants n'attendent pas tous leur tour avant de prendre la parole. Certains parlent en même temps que celui qui a son tour de parole et d'autres ne s'expriment pas lorsque c'est à leur tour de s'exprimer. C'est le cas de Nina, qui reste presque toujours silencieuse ou parle à peine lorsque les adultes lui demandent de s'exprimer comme les autres enfants sur un sujet donné. Les réactions des enfants sont à considérer quel que soit leur nature. En refusant de s'exprimer, l'enfant manifeste aussi sa volonté de ne pas le faire. Les adultes ne l'y contraignent pas lorsque que malgré leurs insistances, l'enfant refuse toujours de parler ou fait à peine une phrase. Ils donnent tout de même la parole à tous les enfants à chaque tour de table.

Nous avons ainsi observé que lorsque certains enfants bavardent alors que l'un d'entre eux a la parole, les adultes accompagnateurs interpellent les enfants concernés afin de les amener à écouter les autres et attendre leur tour de parole avant de s'exprimer. Cette exigence donne du sens à la parole des enfants. Les adultes interviennent pour rétablir l'ordre dans le groupe.

Les observations montrent aussi que les enfants qui ont eu des blessures, des bâtons, ceux qui ont été punis, et d'autres qui ont été félicités par les enseignantes le font savoir lors du goûter. Le bâton désigne des traits sous forme de bâtons attribués aux enfants qui ne se conforment pas aux règles. La connaissance des réalités vécues par les enfants en cours de journée trouve son intérêt dans l'idée d'adaptation de la séance évoquée par le directeur Daniel.

En effet, à certaines séances, les accompagnatrices n'insistent pas à faire travailler un enfant qui ne souhaite pas le faire suite à une situation vécue. Ce fut le cas de Laura à une séance où elle ne voulait rien faire du fait que sa préinscription au collège avait été refusée par l'établissement sollicité. Les accompagnateurs sont à l'écoute des enfants. Au-delà de leur autorité due à leur statut d'adulte, ils tiennent compte des réactions des enfants. Les moments de parole sont donc initiés pour comprendre ce que l'enfant préfère et ce qu'il ne souhaite pas faire à un moment donné. Les adultes apprécient et accordent soit du crédit aux attitudes exprimées par les enfants, soit ils tentent de les ramener à l'ordre lorsque leurs réticences ne leur paraissent pas légitimes. Dans ce cas, ils rappellent aux enfants auteurs de ces actes les sanctions qui peuvent découler du non-respect des règles. Le plus souvent, ils leur rappellent que le coordonnateur ou les parents seront informés de leurs actes s'ils refusent de respecter les règles. Les accompagnateurs renvoient donc la prise de décision à une autorité légitime aux yeux des enfants. En effet, ayant eux-mêmes peu ou pas de formation, ils éprouvent des difficultés à asseoir leur autorité. Les accompagnateurs sont également interrogés pour comprendre l'importance qu'ils accordent au moment du goûter.

- **L'importance du goûter selon les accompagnateurs des enfants :**  
adapter, discuter, rigoler, décompresser, maintenir la cohérence du groupe, responsabiliser

Les accompagnateurs expriment, lors des entretiens, l'importance du moment du goûter telle qu'il apparaît dans leurs pratiques en atelier. Les ateliers sont animés par deux accompagnateurs, ce qui explique l'attribution des propos à deux intervenants à la fois. Le goûter étant réalisé dans les groupes du primaire, seuls les points de vue des accompagnateurs de ces groupes sont consignés dans les encadrés. Toutefois, malgré le fait qu'il n'y ait pas de goûter avec les enfants du collège, les accompagnateurs entament toujours les séances par des échanges avec les enfants sur le déroulement de leur journée. N'ayant pas été formellement institués, les échanges préalables dans les ateliers du collège durent moins de dix minutes et ne

consistent pas à faire parler tous les enfants mais seulement ceux qui ont des choses à dire. La brièveté de ce moment s'explique aussi par le fait que les séances durent 1H15, avec des devoirs qui nécessitent assez de temps pour les traiter. Les agendas contiennent souvent des devoirs dans différentes disciplines. Les encadrés prennent ainsi en compte ces deux catégories d'atelier.

*Encadré 2: Importance du goûter selon les accompagnateurs du primaire*

### **Quelle importance accordez-vous au goûter ?**

Déjà je pense que c'est important pour eux, parce que du coup c'est clair dans leur tête, mais ça fait que l'heure passe plus vite, parce que mine de rien une heure et demie pour des enfants c'est long, c'est très long et du coup le fait que ça soit bien séparé comme ça, c'est aussi pour qu'ils s'adaptent à chaque moment. Au goûter on peut plus discuter, on peut plus rigoler, après voilà. Quand vient la fin du goûter, là il faut se mettre à travailler. Même s'ils veulent continuer à parler, s'ils ont quelque chose à nous dire, il n'y a pas de souci. Mais c'est pour leur dire aussi que dans la vie il faut s'adapter aux moments, qu'on ne peut pas parler de la même façon sur les registres de langage (**Meline & Katy, 2018**)

En début, on commence par un goûter et le temps de goûter est ce qu'on peut appeler un temps de décompression, de partage aussi. On leur demande de dire ce qu'ils ont fait le week-end, dans la semaine ou de leur journée. A leur retour de vacances, on fait un bilan : qui est sorti, qui a fait quoi, et puis ça permet de maintenir la bonne cohérence du groupe. Le goûter, ça permet de discuter, pas seulement du scolaire mais de ce qu'ils ont envie, de leurs passions, de ce qui les dérange. Et ensuite, le goûter ça permet qu'ils puissent faire différentes tâches, ils nettoient les tables, ils ramassent les gobelets, donc ça les responsabilise un tout petit peu aussi. C'est une grande transition entre les cours et l'aide aux devoirs. (**Clarisse & Patrick, 2019**)

Le rôle du goûter dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité répond à un besoin d'organisation selon Meline et Katy. Pour ces accompagnatrices, cette structuration permet aux enfants de s'adapter à chaque moment. L'adaptation est un comportement attendu des enfants en leur montrant, selon les adultes, que « dans la vie, on ne peut pas parler de la même façon ». Cet effort a une visée implicitement éducative parce que l'adaptation de l'enfant à son environnement facilite son acceptation par ses proches et son intégration par la société dans son ensemble. Le goûter permet alors à l'enfant de se construire, d'où la nécessité de bien structurer son organisation. Pour en tirer le meilleur profit des ateliers, la séance qui s'étale sur un temps relativement long ne peut pas être que du travail. Cet objectif de socialisation amène les accompagnatrices à instaurer une ambiance de détente en vue de susciter la motivation des

enfants. Les stratégies employées par les adultes se trouvent dans la qualité de leurs interactions avec les enfants. A travers les passages « au goûter, on peut plus discuter, on peut plus rigoler » Katy et Meline montrent des rapports différents. Aucun jusqu'ici n'a parlé de « rigoler ». Ce terme marque une relation différente d'avec les enseignantes. Il est aussi révélateur de la différence de ce statut entre les accompagnateurs et les enseignantes. Toutefois, ces rapports peuvent s'accompagner de problèmes d'autorité des adultes sur les enfants accompagnés. Le fait de rigoler avec les enfants les détend et les prépare au temps qui suit, un temps de travail sur leurs devoirs.

Aussi, en voulant responsabiliser les enfants à travers les goûter, les accompagnatrices, les adultes du groupe entendent participer à leur autonomie. La responsabilité suppose d'assumer ses actes vis-à-vis des tiers. C'est une compétence qui amène les enfants à choisir assumer des rôles sociaux. La mise en place du goûter, du choix et de l'organisation de certains jeux s'inscrivent dans cet objectif. Des enfants responsables peuvent assurer un rôle qui leur est confié par les adultes, ou entreprendre des actions socialement admises.

A l'observation, le temps des ateliers réparti entre le goûter, l'aide aux devoirs et le temps de jeu se déroule en 1H30. Ce temps paraît assez long pour les enfants qui sont à l'école depuis le matin et qui viennent à peine de terminer les cours. En effet, les enfants arrivent avant 8H, le matin, et suivent les cours à l'école jusqu'à 16H30. Le temps d'accompagnement peut paraître comme un surcroît de travail pour des enfants déjà fatigués. L'organisation des ateliers en tient compte pour les détendre au mieux et faire travailler les enfants sans leur donner l'impression d'un travail supplémentaire ou plutôt en incluant ce temps dans un rapport à l'enfant différent d'une classe. C'est ce que tentent d'expliquer Méline et Katy à travers « ça fait que l'heure passe plus vite ».

Les termes « discuter, rigoler » montrent la place de la sociabilité sur ces espaces. Discuter peut aussi renvoyer aux arguments à développer sur un sujet donné pour convaincre. Les moments de goûter sont ainsi des espace-temps où les enfants enrichissent mutuellement leurs connaissances. Le fait de convaincre engage de construire des phrases correctes et de s'appuyer sur des exemples ou des expériences vécues pour étayer ses propos. Les adultes adoptent les comportements qu'ils attendent des enfants.

Les observations montrent aussi un certain rapprochement entre les enfants et les adultes qui prennent part à toutes les activités avec eux et les écoutent toutes les fois qu'ils ont des

choses à leur dire. Ces liens s'observent par ailleurs par la protection de chacun en faisant cesser tout acte de la part des enfants préjudiciable à leurs pairs. C'est le cas de l'interdiction de tout acte provenant d'un enfant et pouvant nuire aux autres.

Diversément exprimée par les adultes accompagnateurs, l'importance des différents moments des ateliers d'accompagnement à la scolarité présente des similitudes de l'année 2018 à 2019. Clarisse et Patrick attribuent au goûter un moment de décompression, de partage, de responsabilisation, de cohésion, là où leurs prédécesseurs parlaient de « détente ». La décompression suppose que les enfants viennent de traverser une situation contraignante. Ce moment se réfère à la classe avec un programme auquel enseignants et élèves sont appelés à se soumettre. Ce moment peut paraître contraignant pour des enfants qui ne comprennent pas suffisamment les leçons et ceux qui y ont vécu une mauvaise expérience dans leurs interactions entre pairs. Il peut s'agir des bagarres qui aboutissent à des sanctions ou des convocations des parents.

Les enfants n'expriment pas unanimement ce caractère contraignant du cadre scolaire. Mais il apparaît dans le discours de Laura lorsqu'elle tente de comparer l'école et l'atelier : « Oui il a beaucoup de différences entre l'école et les accompagnements parce que la maîtresse, elle n'a pas le temps de s'occuper de moi. Moi j'ai plus de difficultés que les autres » (encadré 13). Les enseignantes, en notant que suite à la participation des enfants aux ateliers, ces derniers ne pleureront plus, ou n'auront pas peur s'ils ne comprennent pas une leçon, montrent que la pression est bien présente chez des enfants en difficulté scolaire. Le moment du goûter est donc l'occasion d'amener les enfants à surpasser les pressions qu'ils auraient subies.

Durant les séances, nous observons que les enfants adoptent parfois des attitudes qui attirent l'attention des adultes vers eux. Ce fut le cas à la séance du 4 janvier 2019 où trois enfants de la classe de CM1 tentent de capter l'attention des adultes sur un événement auquel ils ont participé. Pendant le goûter en effet, Luc se penche vers Antoine et chuchote à son oreille. Patrick lui pose la question : « qu'est-ce que vous dites ? ». Luc répond : « on est allé au concert, il m'a donné un *tee shirt* ». Antoine ajoute : « moi, une chaussure, pas une vraie chaussure, il l'a signée ». Axel prend la parole à leur suite : « moi, il m'a donné un stylo ».

Après ces informations, Patrick demande aux enfants : « où avez-vous passé vos vacances ? ». Les enfants prennent à tour de rôle la parole pour indiquer soit les villes visitées ou ce qu'ils ont mené comme activités principales durant leurs vacances. Au terme du goûter, Luc se rend au tableau pour faire un dessin. Il est rejoint par Antoine, Axel et Denis. Pendant



ce temps, Victoire débarrasse les bols ayant servi à boire de l'eau. Ismaël se dirige vers Antoine et le taquine. Les deux enfants se poursuivent dans la salle, Clarisse les interpelle pour mettre fin à leur course poursuite.

Il arrive aussi d'observer que souvent, les échanges portent sur les difficultés qu'endurent parfois les enfants en cours de journée. Le 15 novembre 2018, Yann arrive sur le groupe avec un glaçon enroulé dans une serviette posée sur son bras. Clarisse lui demande dès son entrée en salle : « qu'est-ce que tu as eu ? ». Il répond : « c'est une rougeur, ça m'a gratté, j'ai mordu, ça m'a fait mal et après j'ai mis du glaçon ». Après ses explications, Yann dépose le glaçon et se met à jouer avec ses pairs avant de prendre place autour de la table pour le goûter. Jusqu'à la fin de la séance, il ne fait plus allusion à cette douleur. Nous remarquons ainsi que l'intérêt que les adultes accordent aux enfants les amène à surpasser certaines de leurs difficultés. Ils adoptent tantôt des attitudes de sorte à attirer l'attention des adultes sur certaines de leurs préoccupations, tantôt ils les expriment dès leur arrivée sur le groupe.

Il importe de souligner également que le moment du goûter, au-delà de ses apports relevés par les accompagnateurs sont aussi des moments de repli sur soi, de silence pour certains enfants.

L'encadré qui suit relate les échanges informels entre une accompagnatrice et les jeunes collégiens en début de séance, le 26 février 2019.

#### - **L'aide aux devoirs** : un moment de développement de compétences individuelles au profit du scolaire

L'atelier est une initiative de l'Association qui le désigne par « atelier d'accompagnement à la scolarité ». En effet, la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité<sup>26</sup> définit l'accompagnement à la scolarité comme « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions qui ont lieu en dehors des temps de l'école sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. L'Association met en œuvre cela en prévoyant principalement deux ou trois moments durant les ateliers. Une demi-heure pour les échanges entre enfants et adultes accompagnateurs lors du goûter lorsqu'il s'agit des enfants du

---

<sup>26</sup> . Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (2001). Consulté le 8 avril 2019 sur le site : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-laccompagnement-a-la-scolarite-juin-2001-clas>

primaire. La seconde demi-heure concerne l'aide aux devoirs à travers lequel les accompagnateurs aident les enfants à faire leurs devoirs, puis à faire différents exercices en vue de les aider à surmonter leurs difficultés. En plus, les apports culturels sont valorisés durant les moments de jeu où les enfants choisissent et organisent leurs jeux. Nous limiterons dans ce point, l'analyse à l'aide aux devoirs. Les autres articulations évoquées dans la Chartes seront abordées dans les points suivants.

L'école et les ateliers d'accompagnement à la scolarité sont deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, visant à contribuer à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'école » (Objectifs de l'accompagnement à la scolarité). Les signataires de la Charte désignent surtout comme bénéficiaires des accompagnements à la scolarité les enfants ne bénéficiant pas de conditions optimales de réussite scolaire. Il s'agit surtout d'enfant n'ayant pas d'aide en famille ou en difficulté. Ils sont généralement issus de milieux défavorisés. L'accent essentiellement mis sur la réussite scolaire des enfants est exprimés par les enseignantes lors des entretiens. Nous détaillerons dans les points suivants, les propos de chaque groupe d'enquêtés. Nous présenterons dans un premier temps, la dynamique générale autour de la question du travail scolaire. L'analyse permettra de montrer que, contrairement à ce qu'affirment les accompagnatrices, elles donnent la priorité aux devoirs dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité.

Ainsi, au cours de l'entretien réalisé avec les enseignantes, ces dernières utilisent le terme d'« aide aux devoirs » pour qualifier les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Elles ne perçoivent pas les ateliers comme des espaces qui permettent aussi aux enfants de jouer, d'échanger ou de se socialiser. Au contraire, les ateliers d'accompagnement à la scolarité apparaissent pour elles, seulement comme des moments d'aide aux devoirs.

A la question « Quels sont les critères de choix des enfants orientés à l'Association ? », une enseignante répond :

Il s'agit des enfants en difficulté que nous avons observés, et qui adhèrent. Comme les places sont limitées, on propose des enfants qui sont en difficulté et qui adhèrent. Des difficultés scolaires, mais pas des problèmes de comportement pour pouvoir faire partie du dispositif. On a aussi des parents qui demandent que leur enfant soit à l'Association sans qu'il n'ait des difficultés scolaires. Il y a des parents qui ont parfois du mal à faire des devoirs avec leurs enfants, et qui veulent qu'ils aient une aide aux devoirs deux fois par semaine (Léa, enseignante de la classe de CM1).

Les enseignantes attendent que les adultes de l'Association créent un contexte favorable aux devoirs et un accompagnement, si besoin, sur certaines tâches demandées par l'enseignant. En d'autres termes, les accompagnatrices devraient aider les enfants à réviser leurs leçons et mieux faire leurs devoirs. Les enseignantes réduisent ainsi les accompagnements à l'aide aux

devoirs. Les enseignantes n'intervenant pas directement dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, nous n'avons pu observer une forme de didactisation. Cela supposerait que les enseignantes aident les accompagnatrices à mettre en place les activités d'aide aux devoirs, selon leur propre manière de faire. Il n'y a donc pas une transposition formelle de l'ordre scolaire dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Elles jugent plutôt les moments de jeu non essentiels s'ils n'ont pas d'effet sur le travail scolaire. La priorité accordée au travail scolaire est bien exprimée par Léa lorsqu'elle rappelle le critère d'appartenance aux ateliers : « des difficultés scolaires, mais pas des problèmes de comportement ; il y a des parents qui ont parfois du mal à faire des devoirs avec leurs enfants, et qui veulent qu'ils aient une aide aux devoirs deux fois par semaine ». Bien que les ateliers soient envisagés pour répondre, en plus des difficultés scolaires aux besoins d'ouverture culturelle tel que prévu par la Charte d'accompagnement à la scolarité, les enseignantes n'y voient qu'une aide à la réussite scolaire. Nous reviendrons tout au long de l'analyse sur les apports des ateliers.

Lors de nos observations en 2018, l'enseignante de la classe de CE2 se présentait souvent en salle d'activité pour expliquer aux accompagnatrices les cours à retravailler avec l'ensemble des enfants. Elle donnait également des orientations sur ce qui est à faire avec certains d'entre eux ayant éprouvé plus de difficultés en classe. Ce sont soit des tables de multiplication ou « les mots de la semaine » à réviser avec eux. Il lui arrivait de proposer des jeux pouvant faciliter l'apprentissage demandé. Les observations montrent que les demandes des enseignantes sont exécutées par les accompagnatrices qui en rendent compte au coordonnateur Alfred. Lors des entretiens, les accompagnatrices n'emploient pas le terme « didactiser ». Mais dans les faits, elles épuisent les devoirs donnés aux enfants avant de passer aux jeux. A la veille des vacances scolaires où les enfants n'ont pas de devoirs, les ateliers, nous observons que les jeux occupent tout le temps consacré à la séance.

Les enseignantes n'affirment pas non plus la supériorité des moments d'aide aux devoirs par rapport aux autres moments de l'atelier. Ainsi, le temps est également réparti entre le goûter, l'aide aux devoirs et le jeu dans les groupes du primaire. Par contre au niveau des groupes du collège, le temps consacré aux devoirs est plus important que celui des jeux ; les observations faites à l'école primaire montrent que les devoirs sont à terminer avant de passer aux jeux. Les observations montrent que les accompagnatrices donnent bien la priorité aux devoirs scolaires, alors qu'elles affirment donner une importance égale aux différents temps. Nous pouvons de ce fait déduire qu'il y a une différence entre le dire et le faire en croisant les données recueillies par entretien et par observation.

En effet, les enfants qui ont plus de devoirs peuvent bénéficier d'un quart d'heure de jeu à une séance alors que d'autres qui n'en ont pas assez, peuvent jouer durant une trentaine de minutes. Quel que soit le groupe concerné, les accompagnatrices terminent les devoirs donnés avant de permettre aux enfants de s'adonner au jeu. Nous notons ainsi le privilège des aides aux devoirs par rapport aux jeux dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Des travaux scientifiques confirment également que « l'organisation dominante reste associée à l'ordre scolaire » (Lescouarch & Vergnon, 2018, p. 5). Les pratiques laissent apparaître que les moments d'échange, d'aide aux devoirs et de jeu sont ainsi prévus pour accroître les possibilités de réussite scolaire des enfants.

A l'analyse, l'aide aux devoirs reste le principal motif d'orientation des enfants dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Aussi, les enseignantes du primaire qui parfois entrent en contact avec les accompagnatrices influencent leur travail en y insérant des attentes scolaires particulières. En orientant en atelier les élèves en difficulté les enseignantes s'attendent à ce que les accompagnatrices les aident à faire leurs devoirs de sorte à améliorer leur rendement. En contact ou non avec les enseignantes du primaire tout comme les professeurs des collégiens, les accompagnatrices sont informées par l'Association des difficultés des enfants admis en atelier. Elles sont donc préoccupées par l'aide à apporter aux enfants au niveau de leur travail scolaire. De ce fait, l'aide aux devoirs occupe 45 minutes du temps d'atelier avec les collégiens et parfois une heure sur une durée totale d'une heure et 15 minutes. Le principe est d'aider les enfants à terminer leurs devoirs avant de passer aux jeux. Aux ateliers du primaire également, le travail scolaire reste prédominant, malgré la répartition théorique et équitable entre les moments de goûter, d'aide aux devoirs et de jeu. Cette influence entre ces deux groupes montre à quel point la forme scolaire s'imisce dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité.

Dans le cadre de ce travail, nous nous préoccupons davantage de la participation et des initiatives des enfants en atelier. Nous analysons ainsi particulièrement la place accordée aux enfants durant ces moments dans leurs différentes interactions. Lorsque l'enseignante Léa mentionne que les ateliers sont proposés aux enfants « qui adhèrent », nous comprenons que les adultes n'usent pas de leur statut hiérarchique pour imposer leurs décisions aux enfants. Les enfants, puis leurs parents doivent manifester leur volonté pour que l'enfant participe aux activités. Il s'agit d'enfants qui souhaitent y aller et manifestent leur envie. Malgré leur jeune âge, les choix des enfants sont valorisés. L'institution scolaire, à travers les enseignantes, valorise le point de vue des enfants. Ce qui dénote par ailleurs de ce que les enseignantes les considèrent comme étant capables de prendre des décisions qui les engagent. Le respect de leurs

décisions est un gage de leur disponibilité à participer effectivement aux ateliers pour en tirer des bénéfices.

En outre les enfants ne doivent pas être des perturbateurs. Cette condition se rapporte aux comportements des bénéficiaires des ateliers d'accompagnement à la scolarité. En d'autres termes, les enfants doivent être socialisés avant de se retrouver en atelier. Cette compétence sociale reconnue aux enfants est un prérequis pour leur admission en atelier. En étant socialement compétent, le sujet pourra harmonieusement interagir avec les autres membres du groupe. Il pourra aussi être capable d'acquérir des compétences nouvelles de ses contacts avec les adultes et les autres enfants. L'adhésion des enfants à l'idée d'accompagnement étant requise, les parents demandeurs sont sensés participer à ce que leurs enfants adhèrent. Nous évoquerons dans la progression des analyses l'influence des parents dans les décisions des enfants à aller aux ateliers organisés par l'Association. Dans l'ensemble, les analyses font ressortir les caractéristiques d'une école qui répond à une demande des usagers, et non qui impose. Nous sommes en présence d'une forme scolaire qui valorise les points de vue des enfants en tant que sujets. Les enseignantes proposent à l'atelier des enfants qui répondent à deux critères de cette forme à savoir un comportement attendu, la discipline, et une envie de travailler. L'exigence de la discipline montre aussi que les enfants sont orientés en atelier pour une aide scolaire dans l'entendement des enseignantes. Ne reconnaissant pas aux accompagnatrices les compétences en éducation, les enseignantes ne leur envoient que des élèves socialisés. Pour pouvoir agir efficacement sur les problèmes comportementaux, les accompagnatrices doivent avoir des compétences en psychologie et en éducation. Ce qui n'est pas le cas au regard des critères de leur recrutement, développés antérieurement.

L'aide aux devoirs est le moment de l'atelier qui occupe la seconde demie heure, après le goûter. Il s'agit pour les adultes accompagnatrices d'aider les enfants à faire les devoirs demandés par les enseignants, et de leur proposer des exercices pour les aider à surmonter leurs difficultés singulières. Ils procèdent par des explications et des questions aux enfants sur la leçon concernée pour s'assurer que les cours sont préalablement assimilés avant de les laisser traiter leurs devoirs. Un temps est ensuite donné aux enfants pour réaliser leurs devoirs tous seuls. Ensuite, une vérification est faite. Enfin les corrections suivent lorsque les devoirs effectués contiennent des erreurs. Parfois, il s'agit d'exercices proposés par les accompagnateurs eux-mêmes. Contrairement au goûter réservé au primaire, l'aide aux devoirs est un moment prévu dans les ateliers du primaire et du collège. Le point qui suit vise à analyser les propos des enfants sur les apports de l'aide aux devoirs. Les termes « aide aux devoirs » et

« accompagnement scolaire » sont utilisés par les enfants au cours des ateliers et lors des entretiens.

- **L'aide aux devoirs selon les enfants** : aider, apprendre à faire, passer au tableau, s'améliorer et mieux travailler, faire son métier d'élève

Tous les enfants affirment que l'aide aux devoirs est un temps prévu pour les aider à corriger leurs difficultés scolaires. Ils ont pour la plupart évoquées ce moment d'aide comme étant le principal motif de leur présence aux ateliers. Cette conviction est exprimée à travers les propos qui figurent dans l'encadré ci-après.

*Encadré 3: les apports de l'aide aux devoirs selon les enfants au primaire et du collège*

**Qu'est-ce que l'aide aux devoirs t'a apporté depuis que tu participes aux ateliers ?**

**Axel** (CM1) : L'heure des devoirs me permet de mieux me concentrer.

**Edy** (CM2) : Je suis plus concentré en classe, j'arrive à mieux faire mon travail.

**Laura** (CM2) : A l'accompagnement scolaire, ce qui m'a plus plu ce sont les aides aux devoirs parce moi à la maison je n'avais pas beaucoup d'aide. En plus de cela, j'arrive à faire mes devoirs et à apprendre mes leçons. Avant, je ne le faisais pas.

**Denis** (CE2) : L'aide aux devoirs, c'est pour travailler parce qu'on a du mal. Quand je passe au tableau maintenant, ma maîtresse me dit qu'il y a du progrès.

**Marie** (CE2) : Cela me permet de travailler, on apprend des choses.

**Lucien** (CM2) : J'ai appris à faire mes leçons et plein de choses.

**Ilan** (CE2) : Les devoirs, c'est bien parce que les animateurs nous aident à améliorer nos difficultés, c'est super parce que je peux bien faire mes devoirs.

**Téo** (CE2) : Le temps des devoirs, ça me permet d'être bien pas forcément meilleur que les autres, mais bien. Cela sert à nous aider parce qu'on a souvent des difficultés.

**Annick** (CE2) : L'aide aux devoirs nous permet de faire nos devoirs. Apprendre, faire confiance aux autres, être gentille.

**Tina** (CM1) : Les accompagnements m'ont apporté de la joie, du bonheur. Grâce à eux je suis moins timide en classe, je joue souvent.

**Oumar** (6<sup>ème</sup>) : Pour ma part, j'ai eu plus d'expérience, j'ai eu confiance en moi, je me suis amélioré. Je suis déjà à l'aise sur le groupe.

**Christian** (6<sup>ème</sup>) : Cela me donne du plaisir d'avoir de bonnes notes aussi.

**Musa** (3<sup>ème</sup>) : L'aide aux devoirs m'a apporté de bonnes notes.

**Biram** (4<sup>ème</sup>) : L'aide aux devoirs, c'est important parce que mes notes changeaient parfois.

**Mory** (4<sup>ème</sup>) : Les accompagnements m'ont permis de m'améliorer, d'avoir de meilleures notes.

Le deuxième temps de l'atelier d'accompagnement à la scolarité est pensé pour aider les enfants à faire leurs devoirs. Pour atteindre son objectif de réduction des difficultés scolaires, diverses compétences sont développées lors de ces moments. Les différentes réponses apportées par les enfants au sujet de l'importance de ce temps de devoir portent sur les thèmes concentration, progrès, mieux-être et confiance.

Certains enfants reconnaissent l'aide qui leur est proposée durant ce temps d'atelier. Dans leurs différents avis, il apparaît que cette deuxième demi-heure de l'atelier constitue un temps de travail contrairement au premier axé sur des échanges relativement libres. La condition de concentration en vue de réussir ses devoirs est rappelée comme fait marquant par les enfants Axel et Edy. Les enfants évoquent aussi l'importance de l'aide aux devoirs en lien avec ses avantages pour eux. Ils en tirent pour les uns les moyens de retrouver la confiance en soi et d'autres valeurs sociales comme la gentillesse, la confiance aux autres, l'éveil et l'ouverture. L'aide aux devoirs permet aussi de vaincre la timidité en classe (Tina). En surmontant cette timidité et en gagnant en confiance en soi, les enfants réussissent à affronter l'épreuve du tableau. « Quand je passe au tableau maintenant, ma maîtresse me dit qu'il y a du progrès » (Denis). La réussite de l'épreuve du tableau participe à l'assurance de l'enfant. Il pourra davantage prendre des initiatives au sein du groupe classe et améliorer son rendement. Denis affirme qu'il a réalisé des progrès en classe.

En outre, le tableau est l'endroit indiqué par Denis pour illustrer les progrès réalisés dans ses apprentissages. Le passage au tableau, élément caractéristique de la forme scolaire, retient l'attention des élèves et préoccupe également les chercheurs. Claudine Blanchard-Laville (2003) décrit l'engouement créé par le fait, pour un enseignant, de faire passer une élève au tableau à la 41<sup>ème</sup> minute de son cours de mathématique « Mélanie, tiens, passe au tableau ». Cette interpellation est analysée par un ensemble de chercheurs issus de disciplines différentes, sous l'angle d'une codisciplinarité. L'invitation de Mélanie se perçoit dans le cadre de ce travail comme un moyen de valorisation du travail individuel de l'élève. Il s'agit au surplus de mesurer les aptitudes de l'élève à effectuer la multiplication des fractions, un exercice considéré moins complexe par rapport à l'addition des fractions. La désignation nominative de l'élève traduit par ailleurs la prise en compte de sa singularité en tant que sujet capable d'action et de réaction. Cette opportunité d'impulser le rôle d'acteur de l'enfant rejoint la situation évoquée par Denis.

L'analyse nous amène à comparer les réponses des enfants du primaire et ceux du collège. L'aide aux devoirs avec les élèves du primaire tend à créer les conditions nécessaires

à leurs apprentissages. La plupart des enfants parlent ainsi de moment de concentration, d'apprendre à faire et de confiance en soi. Ce moment prépare les enfants à la réussite du travail scolaire. Ces compétences concernent l'autonomie des enfants dans leur travail scolaire. C'est aussi un moyen d'enrichissement pour l'enfant qui parvient à vaincre sa timidité. La manière des enfants de se soumettre à la forme scolaire change avec l'âge. Les enfants du collège sont plus intéressés par les notes. Ils utilisent leurs capacités pour leur réussite scolaire. Les attentes des enfants du collège sont en lien avec la réussite scolaire alors que celles des enfants du primaire portent sur des compétences moins scolaires.

La plupart des enfants reconnaît en ce moment d'aide aux devoirs, un moment d'apprentissage : apprendre à faire ses leçons ; c'est à dire à faire son métier d'élève, et non seulement apprendre ses leçons. A travers l'aide aux devoirs, les accompagnatrices amènent les enfants à comprendre l'énoncé des exercices et à savoir y répondre. Les enfants apprennent à faire leurs leçons grâce aux différentes étapes de l'aide aux devoirs décrites précédemment. Cette articulation des étapes participe, comme l'affirme la majorité des enfants du collège, à l'obtention de bonnes notes. Le processus des apprentissages des enfants en atelier et les conséquences en termes de résultats font appel au métier d'élève (Sirota, 1993, p. 85).

Régine Sirota (*op. cit.*) précise qu'assimiler le curriculum, c'est devenir un indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière. Le métier d'élève consiste donc à appliquer ce qui est proposé ou imposé par l'institution scolaire. Les enfants ne sont dans ce contexte en mesure de réagir ou de s'opposer aux directives scolaires. Cette définition du métier d'élève renvoyant à une certaine conformité aux contraintes scolaires connaît une évolution avec l'émergence de l'enfant comme acteur du jeu social. L'invitation de l'élève au tableau est une mise en situation qui permet ainsi d'évaluer son degré d'autonomie dans le travail scolaire. C'est par ailleurs un moyen de sa valorisation au sein du groupe classe. Les ateliers comme temps d'école engagent donc des actions pour faire vivre à l'enfant son métier d'élève dans le processus de ses apprentissages.

Par ailleurs, les enfants font le lien entre bonnes notes et plaisir, bonnes notes et confiance en soi et l'estime de soi. La pertinence de ces articulations mérite que nous y revenions plus loin dans l'analyse afin de croiser les propos des enfants avec ceux du directeur de l'Association.



Le portrait de Denis peut aider à mieux comprendre ses propos.

### *Portrait de Denis*

Denis est un élève en classe de CM1 en 2019 et âgé de 9 ans. Il est d'origine turque et inscrit pour la deuxième année consécutive dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Il ressort des entretiens réalisés avec les accompagnateurs et avec son père qu'il est dyslexique.

Il est aussi l'aîné d'une famille monoparentale. Ses parents sont divorcés et il vit en France avec son père, sa sœur et son frère, le cadet vivant avec sa mère en Turquie. Son père relate également ses difficultés scolaires tout en reconnaissant une amélioration progressive depuis sa participation aux ateliers de l'Association.

Les difficultés évoquées dans le portrait de Denis expliquent les termes qu'il emploie dans ses propos « l'aide au devoir c'est pour travailler parce qu'on a du mal ». Il pense à ses difficultés scolaires par l'usage de « mal ». Cependant, il généralise en recourant au pronom indéfini neutre « on ». Denis a certes des difficultés, mais il reconnaît qu'il n'est pas le seul et que les autres enfants présents sur le groupe ont aussi du « mal » dans les apprentissages scolaires.

Il ressort aussi des différentes réponses que les aides aux devoirs ont contribué à la réussite scolaire des enfants. La plupart des enfants étant orientés vers le groupe pour des difficultés scolaires ou pour bénéficier d'une aide aux devoirs, ils utilisent différents termes pour traduire les progrès qu'ils ont pu réaliser. Sur les quatorze avis émis, cinq concernent l'amélioration des notes obtenues en classe. Quatre autres enfants tirent de l'aide aux devoirs, les ressources pour mieux apprendre. L'aide aux devoirs est ainsi appréhendée pour certains comme un moment de « concentration » et pour d'autres une aide en vue de bien travailler. En outre, en usant des termes « j'ai appris à faire mes leçons, je me suis amélioré, j'ai eu plus d'expériences » il ressort l'idée d'acquisition d'une certaine autonomie dans les apprentissages. Cette compétence scolaire permet aux enfants de travailler tout seul en dehors des jours d'ateliers. Les enfants décrivent les apports de l'aide aux devoirs en lien avec les motifs de leur présence aux ateliers. A ce titre, les collégiens qui s'y retrouvent pour des difficultés scolaires évoquent l'amélioration de leurs notes en classe. Les bonnes notes conditionnent la réussite scolaire caractérisée par le passage en classe supérieure ou la réussite à l'obtention du diplôme. En plus, les bonnes notes témoignent aussi les capacités d'évolution des enfants. En devenant adolescent, les bonnes notes sont aussi un élément d'affirmation en tant que bon élève. En plus, elles traduisent les compétences des élèves à s'approprier les apprentissages scolaires, signe d'autonomie.

Quant aux enfants du primaire, qui pour la plupart sont orientés pour manque d'aide en famille mettent l'accent sur les compétences moins scolaires. La concentration, la confiance en soi et le fait de se sentir bien participent à la construction des enfants en tant que sujet. Leurs capacité d'action est la résultante d'un ensemble de compétences à exprimer. Ce sont des compétences intellectuelles, morales, physiques et relationnelles. Les ateliers contribuent donc à développer des prérequis aux apprentissages des enfants. Ils transposent les bénéfices des ateliers dans leurs apprentissages scolaires. Du côté des enfants du primaire comme chez ceux du collège, les ateliers d'accompagnement à la scolarité créent les conditions nécessaires à leur réussite scolaire. De ce fait, les enfants enquêtés s'éloignent des attentes des adultes qui ne voient pas uniquement la réussite scolaire mais plutôt la réussite éducative. Bien que la réussite éducative n'apparait pas dans les discours des enfants, elle reste tout de même présente. Son effectivité impose la valorisation des compétences acquises à l'école et hors l'école. Ce point éclaire la notion de complémentarité entre l'école et les ateliers d'accompagnement à la scolarité est en partie éclairée. Les enfants gagnent en assurance dans leurs apprentissages. L'idée de confiance en soi et de bien être à l'issue des séances, évoquée par certains enfants traduit cette situation : « j'ai eu confiance en moi, ça me permet d'être bien ». Si nous pouvons attribuer les réponses à un désir de satisfaire l'enquêteur, le croisement des données témoigne des résultats effectifs des ateliers sur les enfants.

Les observations montrent que les adultes expliquent les devoirs donnés et laissent le temps aux enfants de les traiter et par la suite, intervient la phase de vérification et de correction. Nous avons aussi observé que parfois, les enfants entament les exercices sans attendre les explications des accompagnatrices. Mais ils n'hésitent pas non plus à solliciter l'aide d'un adulte en cas de difficultés. C'est ainsi que lorsque nous sommes régulièrement sollicité par certains enfants quand les accompagnatrices sont occupées à aider d'autres. A la séance du 5 avril 2018 par exemple, Marie nous a demandé : « est-ce que tu peux m'aider à faire mon devoir ? ». Ce fut également le cas lors du moment d'aide aux devoirs à l'atelier du 9 avril 2018. Voyant les deux accompagnatrices en situation d'explication des devoirs à certains enfants, Yunus nous sollicite : « est-ce que tu peux m'aider à apprendre ma table par 6 et 7 ? ».

A l'analyse, les enfants profitent de leurs interactions avec les adultes pour apprendre à faire ce qu'ils ne comprennent pas. Qu'ils traitent seuls des devoirs ou qu'ils sollicitent de l'aide pour le faire, nous retenons dans chacune de ces situations leurs prise d'initiative. Les moments d'aide aux devoirs permettent donc aux enfants de développer des compétences qui les aident à participer aux situations éducatives. Les initiatives des enfants à travailler tout seuls font appel

à l'acquisition de l'autonomie. Ils utilisent de ce fait leur *agency* pour accomplir leur métier d'élève.

Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, la reconnaissance des compétences enfantines amène les adultes à les valoriser, en vue d'amener les enfants à pouvoir faire seuls ses devoirs et prendre des initiatives à faire des choses indépendamment des adultes. Bien qu'en lien avec l'autonomie des enfants, cette approche ne saurait suffire à étayer le concept d'*agency*.

A cet effet, « la deuxième déclinaison se rapproche de l'idée de participation, au sens de prendre part, d'être partie prenante et d'influencer ou de transformer son environnement, matériel et humain (Garnier, 2015, p. 163). A l'analyse, la participation renvoie à l'idée d'interaction. Les enfants n'agissent pas de manière isolée, ils sont en interactions avec d'autres personnes, notamment le groupe de pairs et des adultes. Leurs capacités à influencer ou à transformer leur environnement peut de ce fait découler de la complémentarité de leurs efforts. Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, le travail collectif permet aux enfants de partager leurs compétences avec les autres. Aussi chacun est encouragé à s'exprimer et mettre au service des autres, ce dont il est capable de faire ou, ce qu'il sait. Le travail de groupe donne ainsi du sens à l'*agency* des enfants. L'auteure décrit alors la troisième déclinaison du concept en le mettant en lien avec « une *agency* individuelle et propre à chaque enfant, mais aussi collective, celle d'un groupe social minoritaire » (*Idem*, p. 63). La reconnaissance des enfants comme individus, et par ricochet distincts des adultes marque une avancée sur la reconnaissance de leurs compétences. Au-delà des rapports asymétriques entre ces deux groupes d'acteurs, les enfants sont socialement reconnus comme des êtres pétris de compétences et dans la littérature comme des sujets capables d'actions. Néanmoins, il reste limité dans ses actions, le plus souvent soumis à l'approbation des adultes qui les éduquent. Cette restriction est prise en compte par Pascale Garnier (*op. cit.*) dans la quatrième déclinaison de l'*agency* en se référant également aux travaux du sociologue Daniel Cook (2004) qui met l'accent sur les contraintes ou les limitations des enfants en termes de rapports avec celle des adultes (163). Dans les rapports entre enfants et adultes, les types d'interactions sont variables en fonction des milieux, des acteurs en présence et des approches éducatives qui prévalent. Sans nous étaler sur les divergences qui entourent l'*agency* dans ses définitions, nous privilégions la reconnaissance de la capacité d'action des enfants et ce qui est mis en œuvre par les adultes pour les amener à l'exprimer. Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, l'aide aux devoirs, tout en aidant

à développer des compétences individuelles, suscite des interactions horizontales, mais aussi verticales.

Travailler seul sans solliciter l'aide des autres traduit aussi la capacité d'action des enfants. Les échanges informels que nous avons eus avec les enfants donnent à retenir en outre que les autres jours en dehors des séances, certains enfants travaillent seuls en famille sur leurs devoirs et quelques-uns sont aidés par leurs parents. Parfois, certains enfants n'ont pas de devoirs inscrits dans leur agenda et d'autres terminent leurs devoirs avant la demi-heure consacrée au soutien scolaire. Les accompagnateurs proposent aux enfants concernés des exercices de français ou de mathématique pour le primaire.

En effet, elles profitent de ces moments pour proposer les exercices préparés en vue d'aider les enfants à s'améliorer dans leur travail scolaire. Les exercices relevant de leurs initiatives, c'est aussi l'occasion pour les accompagnatrices de légitimer leur intervention. Nos échanges informels avec les adultes des ateliers font ressortir que les fiches d'exercices sont préparées par les accompagnateurs lors des moments de préparation des séances au siège de l'Association. Les adultes expliquent que ces exercices sont choisis en lien avec les difficultés spécifiques des élèves. Même s'ils sont de même niveau scolaire, il arrive qu'ils reçoivent des fiches d'exercices différentes. Il s'agit parfois de lecture surtout pour les enfants Serges et Laura. Sur les groupes de collégiens, les exercices sont choisis dans leurs livres.

Les observations montrent par ailleurs que si certains obéissent à ces occupations, d'autres refusent de faire les exercices autres que ceux donnés par les enseignants. Face à ces situations, les adultes insistent pour amener les enfants à le faire.

Il ressort des échanges que certains enfants refusent parce qu'ils n'ont pas envie de travailler. Ceux-ci arrivent aux séances sans leurs livres ou carnets qui contiennent les devoirs donnés en classe. Les accompagnatrices déduisent qu'ils refusent de travailler. Certains enfants du collège le confirment lors des échanges informels par la fatigue endurée en cours de journée. Pour d'autres, ils sont disposés à faire le travail donné par les enseignants et non ces fiches qui ne correspondent pas à ce qu'ils font avec leurs enseignants. En croisant les faits d'observation et les entretiens, il ressort que les enfants leur enseignants comme étant les seules légitimes à leurs yeux pour donner des devoirs et identifier le savoir à apprendre.

Pour ceux qui refusent malgré tout, les accompagnateurs attendent l'arrivée de leur responsable pour les dénoncer. Ce dernier revient sur les situations portées à sa connaissance

lors de son passage dans les groupes et rappelle des sanctions qui peuvent en découler. Concernant l'amélioration de leur niveau scolaire, les observations faites lors des ateliers ne permettent pas véritablement de découvrir les progrès affirmés par les enfants. Cependant, à la sortie, certains parents confient aux adultes que le niveau scolaire de leur enfant connaît des améliorations.

Les apports de l'aide aux devoirs sont selon les enfants des aptitudes qui les aident à réussir leur travail scolaire. L'autonomie qu'ils acquièrent facilite leurs prises d'initiatives. Cette confiance les amène à mieux s'investir dans leur métier d'élève. Bien que les enfants l'aient affirmé, la réussite scolaire n'est pas la préoccupation première des adultes de l'Association. Les propos du directeur et du coordonnateur sont ainsi recueillis lors des entretiens. Ils ont exprimé ce qu'ils pensent de l'importance de l'aide aux devoirs.

- **L'aide aux devoirs selon les adultes (directeur et coordonnateur de l'Association) :** reprendre des choses non comprises, faire ses devoirs, passer assez de temps ensemble, aider, valoriser, faire ensemble

Les adultes se sont aussi prononcés sur l'importance de l'aide aux devoirs. Il s'agit du directeur et du coordonnateur, puis des accompagnateurs, des enseignantes et des parents. Leurs différents propos seront confrontés aux observations faites et seront également comparés entre eux. L'analyse permet de faire ressortir ce que les adultes pensent de ce que les enfants font de ces moments d'aide aux devoirs, les appropriations qu'ils parviennent à en faire, et les transformations qu'opère cette aide aux devoirs chez eux.

*Encadré 10 : L'aide aux devoirs selon le directeur Daniel*

### **Expliquez-nous l'importance de l'aide aux devoirs lors des ateliers d'accompagnement à la scolarité**

Un temps de travail, c'est plutôt le temps du scolaire, à la demande des enseignants et à la demande des parents. Ils sont accompagnés sur la réalisation des devoirs, accompagnés sur la reprise des choses qu'ils n'ont pas comprises sur la méthodologie et sur l'autonomie. L'idée étant que le jeune puisse être accompagné en dehors du temps du domicile et en dehors de l'école, en complément de l'école et aux côtés de l'école et parfois éviter un certain nombre de clash au domicile, avec des personnes aussi qui expliquent peut-être d'une manière un peu différente avec un peu de concret et qui ont passé assez de temps avec le jeune, ce qui n'est pas forcément le cas des parents. Avec les enseignants, ils ont beaucoup d'élèves dans la classe donc ils ne peuvent pas passer du temps comme ça, comme ils le souhaiteraient avec le jeune. Et puis les parents, pour certains n'ont pas la capacité de le faire, ou qui n'ont pas le temps de le faire, avec les occupations de la vie, c'est un peu compliqué.

L'analyse permet de montrer comment l'aide aux devoirs contribue à éclairer notre objet d'étude. En d'autres termes, il s'agit plus précisément de comprendre la place accordée à l'enfant dans la mise en place de l'atelier d'aide aux devoirs, ce qu'il en fait et l'écart entre l'objectif visé et l'appropriation par l'enfant, les compétences nouvelles qu'il y acquiert. Aussi apparaît-il opportun de montrer comment les ateliers d'aide aux devoirs amènent les enfants à prendre une part active aux activités. Dans son exposé, le directeur Daniel présente l'aide aux devoirs comme étant complémentaire à l'école. L'objectif assigné à ce moment est donc de mobiliser d'autres ressources afin d'accroître les chances de réussite scolaire des enfants. Le terme "complément" employé témoigne du fait, dans l'esprit de l'Association que l'aide aux devoirs diffère de l'enseignement dispensé en classe. Cette distinction se perçoit à divers niveaux.

D'abord, l'aide aux devoirs se déroule avec des effectifs de dix enfants encadrés par deux à trois accompagnateurs alors qu'en classe, un enseignant a en charge une vingtaine d'élèves. L'aide aux devoirs offre donc aux enfants une certaine proximité avec les adultes et plus de disponibilité de leur part. Chacun d'eux tente de faire comprendre à chaque enfant ce qu'il ne comprenait pas jusque-là. Il ne s'agit toutefois pas de l'exécution de programmes nouveaux, mais plutôt de la « reprise des choses qu'ils n'ont pas bien comprises en classe » (le directeur). Cette reprise participe à la réduction des difficultés des enfants et par conséquent à les mettre en confiance.

Le croisement de ces propos avec les entretiens réalisés avec les enfants (encadré 3) illustre que cette mise en confiance est un levier de prise de parole et d'expression de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils savent faire. Le fait de mieux comprendre les cours dispensés en classe permet aux enfants de se sentir valorisés et les félicitations ou les bonnes notes qui en découlent peuvent renforcer l'estime de soi des enfants. Ils l'expriment dans l'importance de l'aide aux devoirs lors des entretiens. Ainsi emploient-ils les termes « confiance en moi, je suis moins timide en classe, ça me donne du plaisir, mieux faire mon travail, ma maitresse me dit qu'il y a du progrès » (encadré 3). Le directeur use du terme « autonomie » pour exprimer la capacité d'appropriation et d'initiative des enfants. Cette autonomisation résulte des approches d'intervention des accompagnateurs. Daniel affirme que les adultes des ateliers travaillent de manière un peu différente. La différence s'opère non seulement avec la classe comme signifié dans les passages qui précèdent, mais aussi d'une manière différente de ce qui se passe en famille. Sans expliciter cet aspect, nous pourrons par la suite de l'analyse où nous présenterons les paroles des parents, percevoir les manifestations de ces différences.

Lors de nos enquêtes dans les familles, le père d'Alfred a exprimé son incapacité à travailler avec son fils en classe de CM2 par « manque de patience » et du refus de son second fils à travailler avec lui. La mère d'Estève a exprimé les mêmes difficultés avec son fils qui ne se montre pas toujours disposé à travailler avec elle. Sur les groupes du collège, les enfants ont mis en avant le manque de connaissance des parents à le faire comme l'attestent les propos de Musa : « en famille, les parents n'ont pas assez de connaissances pour nous aider ». Sur les groupes du primaire, les enfants ne font pas tous allusion à l'aide parentale sur leurs devoirs à faire en dehors des jours d'ateliers. Ceux qui évoquent le travail scolaire en famille l'expriment en termes de travail d'apprentissage personnel. Lors des entretiens, deux enfants font apparaître ce travail individuel dans leurs propos : « je ne fais pas trop de choses avec mes parents parce que quand je rentre je vais directement dans la douche après j'apprends mes leçons » (Lucien). « A la maison quand je rentre et que je suis fatigué je vais me reposer, prendre ma douche et manger, faire mes devoirs et dormir » (Ismaël). Le fait pour les enfants de travailler tout seuls en famille sur les devoirs montre aussi une certaine autonomie affirmée dans le projet du directeur.

### **- Les activités de l'Association : un tiers-lieu qui favorise une discontinuité éducative bénéfique**

Les ateliers d'accompagnement à la scolarité mis en place par l'Association s'apparentent ainsi à des tiers-lieux. Les activités se déroulant en dehors de la classe et de la famille constituent des tiers-lieux tels que définis dans la partie théorique. C'est aussi le lieu de croiser diverses données issues des entretiens et des observations. Les activités sont conçues de sorte à développer certaines compétences indispensables à l'autonomie, voire la réussite des enfants. Les objectifs des ateliers décrits par les responsables, directeur et coordonnateur de l'Association sont mis en lien avec la pratique des accompagnements. L'analyse permettra ainsi de comprendre comment les tiers-lieux ici se distinguent des autres espace-temps éducatifs et leurs apports spécifiques à la réussite globale des enfants. Au nombre des activités en atelier, se retrouve l'aide aux devoirs qu'il s'agisse des groupes du primaire ou du collège.

L'aide aux devoirs, reconnue comme un appui au travail scolaire, tout en se démarquant dans son mode opératoire du travail en classe et de ce qui est proposé à l'enfant en famille, rejoint l'idée de la nécessité de discontinuité éducative que décrit par Philippe Meirieu (2016). Pour lui, la famille est l'espace-temps du « roman de filiation » tandis que l'école est l'espace-temps de la transmission ordonnée à l'exigence de précision, de justesse et de vérité. En d'autres termes la famille est l'espace où les mêmes histoires sont racontées, à répétition, de générations

en générations. Ce sont des évènements marquant du lignage ou de la cellule familiale. A ce titre, le « roman de filiation » varie d'une famille à une autre. La famille reste aussi le lieu d'apprentissage des principales règles de vie en société. Il retient alors que la famille, c'est l'entrée dans la vie et l'école, l'entrée dans les savoirs. A ces deux milieux, il ajoute un troisième espace-temps de l'enfant, les centres de loisirs décrit comme celui du « groupe de pairs, qui s'adonne à des activités choisies ou assumées par les intéressés et fonctionne sous la responsabilité d'un plus grand, l'autorité d'un jeune adulte, d'un expert qui reste aussi toujours un peu un ex-pair » (Meirieu, 2016, p. 13).

L'analyse invite à préciser que l'espace-temps désigné par le groupe de pairs chez Meirieu s'apparente aux ateliers d'accompagnement à la scolarité dans le cadre de ce travail. Les libertés de choix des enfants pour certaines activités, notamment les jeux rendent bien compte de la description faite par le pédagogue. Pour Philippe Meirieu, les adultes peuvent donner des conseils à l'enfant, l'aider à faire ses choix, en lui permettant, en particulier, de découvrir la richesse de chaque activité. Il précise aussi qu'il est important ensuite, de solliciter directement l'implication des enfants et que cette implication fasse contrat. Les adultes auxquels fait référence le pédagogue représentent accompagnateurs à la scolarité.

Il argumente aussi que « dans les tiers-lieux, l'enfant pourra découvrir ainsi l'importance de l'investissement individuel et collectif dans la réalisation d'un projet, il accédera à l'intelligence des normes nécessaires imposées par la tâche, il verra la fécondité de l'exigence que le collectif a sur chacun et la chance que cela représente pour lui permettre de progresser » (Meirieu, 2016, p. 14). L'auteur souligne que les interactions entre les enfants issus de différentes classes sous le regard des adultes caractérisent ces espaces. Le fait que les accompagnatrices soient de jeunes adultes, âgées d'une vingtaine d'années, et qu'elles jouent avec les enfants fait penser à l'idée d'ex-pairs développée par Philippe Meirieu. L'usage de « ex-pairs » traduit au-delà du critère d'âge, une certaine proximité entre les adultes « qui n'ont ni l'autorité parentale, ni l'autorité scolaire, des adultes qui n'ont que l'autorité de leurs compétences spécifiques et avec lesquels il pourra échanger sans crainte » (Meirieu, 2016, p. 14). Le rapprochement entre enfants et accompagnatrices amène ces dernières à créer davantage de lien avec les enfants. Ils prennent ainsi des initiatives et s'expriment sans crainte sans crainte véritable.

Le terme de discontinuité éducative employé par Meirieu revêt une signification particulière du point de vue théorique. Alors que beaucoup d'acteurs politiques et de terrains insistent sur l'importance d'une continuité éducative, Meirieu défend une discontinuité. Pour



lui, ce sont les discontinuités éducatives qui aident l'enfant à se positionner et à se construire, à réfléchir et à progresser, car elles l'obligent à apprendre à jouer sur plusieurs registres. La discontinuité éducative décrite par Meirieu réside dans les ruptures d'approches qui existent entre les différents milieux éducatifs que sont la famille, l'école et les tiers-lieux.

Les liens de confiance qui peuvent se créer entre les enfants et les accompagnatrices lors des ateliers d'accompagnement à la scolarité confirment les propos du pédagogue Meirieu. Il souligne que l'adulte des tiers-lieux, « c'est quelqu'un à qui on peut avouer des choses qu'on n'oserait pas dire à ses parents ou à ses enseignants, c'est quelqu'un qui « vous comprend » et sait « se mettre à votre place », sans pour autant vous approuver systématiquement et tout en vous faisant profiter de son expérience » (Meirieu, 2016, p.14).

Les « espace-temps » (Meirieu) de l'enfant se présentent différemment aussi bien dans les prestations qu'ils offrent que dans la valorisation du rôle d'acteur de l'enfant. Lors de nos enquêtes, il est apparu que les ateliers d'accompagnement à la scolarité diffèrent de la famille et de l'école, même s'ils englobent des activités qui se mènent aussi dans ces lieux. Alors qu'en famille l'enfant joue parfois seul ou avec ses frères et sœurs, dans les ateliers, ils jouent avec d'autres enfants. Nous avons observé que lors des jeux extérieurs tels le football et l'épervier, les adultes se positionnent au bord du terrain de jeu en spectateur. Avant l'entame du jeu, un ou un enfant les invite à participer au jeu. Les adultes accompagnateurs acceptent et jouent tout en respectant les règles du jeu décrites par les enfants. Parfois, ce sont de nouveaux jeux de société que les enfants qui le maîtrisent mieux expliquent aux autres enfants et à l'adulte participant au jeu. Quant à l'aide aux devoirs, il est axé sur la singularité des enfants. Les devoirs sont expliqués jusqu'à ce que les enfants parviennent à le faire. Concernant le goûter, comme déjà évoqué, c'est plutôt sa valeur sociale, comme moment d'interaction et de création de lien qui est privilégié.

Le rôle d'acteur de l'enfant est toutefois à relativiser. Si les moments de goûter et de jeu offrent à l'enfant la capacité de choix et d'expression plus importante, l'aide aux devoirs le soumet aux directives des adultes accompagnatrices. Ces dernières leur font faire d'une part les devoirs donnés par les maitresses et préparent d'autre part des exercices d'appui issus de leurs propres observations. Les enfants ne participent pas à l'élaboration de ces exercices ou devoirs, ils doivent les traiter selon les attentes des adultes. « Les enfants sont alors, certes participants, mais à une activité qu'ils n'ont pas eux-mêmes élaborée et qu'ils sont donc invités, avec plus ou moins de contraintes ou de choix, à suivre ou à développer sur le modèle proposé » (Roucous, 2007, p. 69). Nous avons ainsi observé que les jeux de société auxquels s'adonnent

les enfants sont proposés par les adultes. Les choix des enfants sont de ce fait limités aux jeux disponibles. En lien avec leur rôle d'acteur, l'Association participe à la valorisation des initiatives enfantines. Mais il convient de noter que les intentions éducatives des adultes influencent cette liberté d'action, et même la limitent.

Pour Guy Coq (1995), l'entrée dans l'humanité que constitue l'acte éducatif ne peut être assumée aujourd'hui par un lieu unique aussi primordial soit-il comme la famille ou l'école, elle ressort d'un partage éducatif. Nous reviendrons sur les tiers-lieux à propos des parents dans le sous point sur les occupations des enfants en famille (4.3.3). En outre, le tiers-lieu doit jouer un rôle complémentaire dans un espace social qui offrirait moins d'occasion d'initiatives et d'actions de la part de l'enfant. Nous adoptons, au regard des analyses des données, la notion de discontinuité défendue par Roucoux idem et Meirieu. En effet, les adultes intervenant auprès des enfants ont des statuts différents qui induisent des types d'interaction variables. Ainsi, les parents, les enseignants et les accompagnateurs entretiennent des rapports différents avec les enfants en fonction des missions éducatives qui leur incombent. Alors que les parents sont engagés dans l'éducation de base qui devrait amener les enfants à acquérir les valeurs sociales admises dans une société donnée, les enseignants en charge de l'instruction se préoccupent du développement de compétences indispensables aux apprentissages. Quant aux accompagnateurs qui ne sont pas formellement investis dans des rôles éducatifs se donnent des moyens qu'ils inventent pour inciter les enfants à la socialisation et au développement de compétences de manière informelles.

Le groupe se constitue et des liens s'y créent pour tendre vers une certaine solidarité entre ses membres. La notion d'aide qui apparaît aussi bien dans les verbalisations des enfants que dans les discours des adultes traduit cette solidarité. « Les animateurs nous aident à améliorer nos difficultés » (Ilan, primaire) ; « le temps des devoirs, sert à nous aider parce qu'on a souvent des difficultés » (Téo, primaire) ; « Pour nous c'est un temps de mobilisation, c'est plutôt un temps où on va voir tout ce qui cloche, l'aider, lui montrer qu'il peut faire, qu'il sait faire » (Alfred, Coordonnateur).

D'une part, les enfants sont accompagnés par des jeunes adultes non professionnels et qui se distinguent des parents et des enseignants. En plus, l'environnement apparaît moins exigeant que l'école où des programmes d'enseignement préétablis s'imposent bien souvent aux enfants. Dans le cas des pédagogies alternatives et des pédagogies par projet notamment, des enseignants cherchent précisément à sortir de cette imposition caractéristique de

l'enseignement traditionnel. La valorisation du rôle de l'enfant en tant que sujet devient préoccupante dans les politiques éducatives. Cette idée guide aussi l'intérêt accordé aux tiers-lieux éducatifs, notamment les ateliers d'accompagnement à la scolarité dans les PRE.

Lors des différents entretiens, les adultes de l'Association et les enseignantes interrogés n'évoquent pas les nouvelles formes pédagogiques centrées sur l'enfant. Toutefois, nous observons que les ateliers offrent aux enfants une marge de liberté d'expression et de choix d'activité. A la séance du 3 avril 2018 avec les collégiens, sur le temps de jeu, chacun des enfants opère un choix. Quatre parmi eux s'adonnent d'abord au billard. Quelques minutes après, trois parmi eux abandonnent le billard pour le baby-foot. Nous poursuivons le billard avec le quatrième enfant. Tous les enfants terminent la séance au jeu de carte avec les accompagnatrices qui pratiquaient ce jeu avec le cinquième enfant depuis près d'un quart d'heure. Les enfants s'organisent à mener les différents jeux par équipe. Chacun apporte sa contribution pour faire gagner son équipe. Il est aussi remarquable que les équipes ne sont pas statiques. Ils recomposent les équipes lorsqu'ils se rendent compte qu'une équipe est plus performante ou plus faible que l'autre. Les interactions entre pairs s'enrichissent des échanges et de leurs collaborations. Le fait d'organiser librement leurs jeux et de les varier comme ils le souhaitent développe les initiatives enfantines. Nous avons recueilli les propos du coordonnateur Alfred sur l'importance de l'aide aux devoirs.

*Encadré 11: L'importance de l'aide aux devoirs selon le coordonnateur*

**Expliquez-nous l'importance de l'aide aux devoirs lors des ateliers d'accompagnement à la scolarité.**

Le temps de travail scolaire, c'est un temps qui doit être séparé en fonction de l'objectif. Pour l'enfant, c'est un temps où il doit faire ses devoirs pour le lendemain. Pour nous c'est un temps de mobilisation, c'est plutôt un temps où on va voir tout ce qui cloche, l'aider, lui montrer qu'il peut faire, qu'il sait faire et pour l'enfant, c'est vraiment, j'ai une multiplication à faire, c'est fait ainsi et après on passe à autre chose. Oui le temps de travail scolaire, c'est un temps vraiment où il y a une reprise de la confiance, lui montrer qu'il peut faire des choses, les aider, échanger toujours, faire leurs exercices pour la réussite. Je pense à un enfant du primaire qui va pendant 20 minutes apprendre sa poésie par cœur même si elle n'est pas parfaite, on peut quand même valoriser le travail qu'il a pu fournir. Nous on n'évalue pas, on n'évalue pas la réussite, on pourra nous, évaluer le travail qui est entrepris pour réaliser ça, ce qui est plutôt intéressant, comme ça on pourra faire ensemble. Ce qui évite à des profs de mettre manque de travail parce que la poésie n'est pas bien sue, nous on ne met pas le manque de travail, ça peut être autre chose mais pas que du manque de travail.

La marge de liberté accordée aux enfants participe surtout au développement de leur autonomisation. L'Association a pour objectif de rendre les enfants davantage autonomes à travers une participation de ces derniers aux actions éducatives mises en place. Lors de l'entretien, Alfred le coordonnateur de cette structure passe en revue les objectifs visés. Il explique qu'à côté des « écoles qui vont prendre vraiment des enfants en difficulté pendant le travail scolaire, l'accompagnement à la scolarité est proposé à des enfants qui ont besoin d'un petit groupe, d'ouverture à la culture, qu'on prenne soin d'eux, qui ont besoin d'un adulte référent ». Il distingue ainsi les actions de l'école de celles de l'Association en spécifiant ce qui caractérise ses bénéficiaires. Les accompagnements à la scolarité profitent à « des enfants qui peuvent être isolés après la classe, qui ont besoin d'autres modèles, de bienveillance. Ce n'est pas les difficultés scolaires, encore moins les mauvaises notes. Il y a des enfants qui n'ont pas de mauvaises notes mais qui ont besoin de soutien ». Les termes « isolés, bienveillance, soutien, modèle » donnent à voir l'intention des membres de l'Association d'instaurer un cadre relationnel bienveillant pour les éduquer à l'autonomie, et même à leur capacité d'agir. Les affirmations du coordonnateur sont à analyser en les confrontant aux observations faites en atelier.

A l'analyse, les termes utilisés pour désigner le moment d'aide aux devoirs diffèrent selon les acteurs. Les enfants parlent d'aide aux devoirs alors que le directeur et le coordonnateur emploient « le temps de travail scolaire » pour nommer ce moment de l'atelier. La référence à l'école résulte du fait que l'activité porte sur des devoirs donnés à l'école. En plus, il s'agit d'amener les enfants à surpasser leurs difficultés scolaires. Si ce qui se caractérise par un soutien scolaire vise à améliorer le rendement scolaire selon les propos des enfants, Alfred y voit d'autres missions bien au-delà d'une simple résolution des devoirs à traiter pour le lendemain. Il exprime les différentes appréhensions du moment d'aide aux devoirs selon les enfants. Ainsi, il affirme que « pour l'enfant, c'est un temps où il doit faire ses devoirs » et pour l'enfant, c'est vraiment, j'ai une multiplication à faire, c'est fait ainsi et après on passe à autre chose ».

En confrontant les données, il apparaît que l'affirmation d'Alfred ne confirme pas ce que disent les enfants sur l'aide aux devoirs (encadré 1). En effet, les enfants ne réduisent pas ce moment au fait de faire leurs devoirs. Les enfants expriment précisément en entretien avec nous, ce que leur apporte ce moment, car dans leur comportement au moment de l'atelier, ils semblent vouloir se débarrasser au plus vite de leur devoir en tant que tâche obligatoire à accomplir.

Les mots clés qui apparaissent dans leurs discours, notamment aider, apprendre à faire, s'améliorer, mieux travailler montrent que les enfants déclarent d'autres missions au-delà des exercices. Au-delà de la réussite scolaire, les enfants font référence à d'autres compétences qui participent à leur autonomie et à leur réussite éducative. Lors des séances d'aide aux devoirs, les enfants se retrouvent à la même table que les accompagnateurs qui les aident à faire leurs devoirs donnés en classe ou à traiter des exercices conçus pour les aider à surmonter leurs difficultés. Certains parmi eux nous approchent pour les aider à faire un devoir donné ou pour leur expliquer un exercice qu'ils ne comprennent pas. L'observation laisse penser que les devoirs restent les seuls centres d'intérêt des enfants. Nous constatons également que nos observations ne permettaient pas d'imaginer la conscience que les enfants ont de tout ce que leur apporte ce moment de l'atelier.

Mais à l'entretien, l'orientation des questions a permis de comprendre tout ce que les enfants tirent de ces moments, et ce qu'ils représentent pour eux.

De cette analyse se dégage un des intérêts liés à l'implication des enfants à l'enquête. En créant du lien avec eux pour les amener à exprimer ce qu'ils pensent et ce qu'ils font des projets éducatifs des adultes, nous nous rendons compte que bien souvent, ils rappellent des événements vécus ou subis qui ne sont pas toujours visibles par les adultes. Cette approche permet aussi de dépasser une vision « adultocentrée » (Delalande, 2009a) des enfants par les adultes. L'auteure explique que « ses analyses permettent de poser un autre regard sur l'être à éduquer, afin de sortir d'un adultocentrisme qui réduit les questions d'éducation et de socialisation à celles des relations verticales de l'adulte vers l'enfant » (Delalande, 2009a, p. 107-108). La parole donnée aux enfants et la comparaison des données permettent donc de mieux comprendre certaines réactions des enfants.

Le coordonnateur aborde également l'importance du moment d'aide aux devoirs pour les adultes de l'Association : « Pour nous, c'est un temps de mobilisation, c'est plutôt un temps où on va voir tout ce qui cloche, l'aider, lui montrer qu'il peut faire, qu'il sait faire ». Le temps d'aide aux devoirs est d'abord perçu comme un temps de mobilisation. Il poursuit pour clarifier que c'est un temps pour aider l'enfant, lui montrer qu'il peut faire et qu'il sait faire. Il s'agit de redonner à l'enfant la confiance en lui. Ce passage montre que dans le projet de l'Association, l'aide aux devoirs consiste à renforcer les capacités de l'enfant à travers l'aide qui lui est proposée. En outre, montrer à l'enfant ce qu'il peut faire et ce qu'il sait faire suppose la découverte de ses potentialités pour l'amener à les exprimer. A priori, l'intervention en faveur

des enfants vise à les valoriser et à susciter leur action selon le coordonnateur. En d'autres termes, l'engagement de l'enfant dans la tâche pour éviter que des professeurs mettent « manque de travail », est ce que le coordonnateur évalue, et non la réussite de l'exercice.

La question de la construction de l'engagement chez l'enfant ne se limite pas seulement à l'Association, elle se présente comme une préoccupation pour les acteurs du système éducatif. Il n'existe pas un ministre en charge de l'Éducation nationale dont les réformes ne traitent de la meilleure façon de le favoriser : réseaux d'aides aux élèves en difficulté, classes relais du collège et bien d'autres initiatives institutionnelles ont été créées pour accompagner enseignants et élèves tant sur le plan pédagogique que sur le plan de l'engagement dans les apprentissages (Thébault-Violat, 2019).

L'engagement de l'enfant appelle une transformation des rapports entre lui et l'adulte. De son côté, l'adulte devrait adopter une approche collaborative avec les enfants afin de réduire les distances que le statut d'adulte pourrait occasionner. Cette vision amène les adultes des ateliers à s'impliquer dans les mêmes activités que les enfants en les encourageant à s'exprimer et en se mettant à leur disposition. Le concept d'accompagnement trouve son sens dans la mesure où elle consiste, pour les accompagnatrices, à guider l'enfant dans ses apprentissages. La valorisation de ses initiatives et de sa parole suscite chez la plupart des enfants, une certaine motivation à l'action. L'engagement de l'enfant a pour socle une sorte de contrat informel entre l'adulte d'une part, qui « relâche » une part de son autorité. Cette disponibilité transparaît dans le discours d'Edy, lors de l'entretien : « Les accompagnatrices sont à l'écoute. Elles nous aident beaucoup pour les devoirs », (Edy, 2018). D'autre part, l'enfant en contrepartie a tendance à lui « faire plaisir ». A la question de comprendre leurs initiatives à faire le service, c'est-à-dire faire la mise en place pour la prise du goûter, de manière autonome, même en l'absence des accompagnatrices, Edy (CM2, 2018) répond : « Cela vient de nous. On a dit qu'on voulait leur faire plaisir, donc on a décidé de faire comme ça ».

A l'observation lors des moments d'aides aux devoirs, les enfants expriment ce qu'ils ne comprennent pas pour se faire aider par les accompagnatrices. Leurs sollicitations révèlent qu'ils ont bien conscience de leurs difficultés et leur engagement à les surmonter. Ils ont par ailleurs exprimé leurs faiblesses comme étant les motifs de leur présence sur le groupe à la séance de prise de contact en début de nos enquêtes dans les groupes. Dans les entretiens également, les enfants interrogés ont établi un lien entre leurs difficultés de départ et les progrès réalisés suite à leur participation aux ateliers d'accompagnement à la scolarité. Il s'agit d'une

auto évaluation qui relève de leur propre initiative. Les propos d'Alfred, exprimés en d'autres termes, convergent avec ceux développés par les enfants. L'accompagnement des enfants implique leur participation tout en suscitant leur motivation à y prendre une part active. Avec la mobilisation de divers autres acteurs dans les ateliers, il devient opportun d'exploiter aussi, les données émanant des accompagnatrices.

- **L'aide aux devoirs selon les adultes accompagnatrices Sylvia et Reine** : accompagner, expliquer, aide scolaire

Les accompagnements sur les groupes du collège diffèrent quelque peu de ceux du primaire. En effet, contrairement aux séances du primaire qui commencent par un goûter, les ateliers du collège se composent exclusivement de moments d'aide aux devoirs et de jeu. L'encadré qui suit intègre ce que pensent les accompagnatrices Sylvia et Reine de l'importance de l'aide aux devoirs.

*Encadré 12: L'importance de l'aide aux devoirs selon les accompagnatrices Sylvia et Reine*

**Quelle importance accordez-vous à l'aide aux devoirs dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité ?**

Je pense que c'est vraiment différent selon chaque enfant. Il y en a pour qui ça va être juste pour l'étude du soir, il y a d'autres pour qui ça va être une accroche, du lien. L'Association fait un travail important pour vraiment se saisir de l'accompagnement (Sylvia).

L'objectif, idéalement, est qu'ils puissent venir avec ce qu'ils n'ont pas compris, leurs devoirs pour qu'on puisse les accompagner, leur expliquer les exercices qu'ils n'ont pas compris et qu'ils puissent repartir le lendemain en cours en ayant compris les exercices et les leçons. L'objectif premier, c'est l'aide scolaire. C'est beaucoup mieux qu'au début. Sur le groupe du jeudi, moi je vois des progrès individuels. Il y a Edy qui ne parlait pas au début, il ne parlait à personne, finalement il parle, il évolue quand même. Edy et Yunus, ils arrivent à imposer leur caractère, ils ont un peu moins de caprices. Ils apprennent d'eux-mêmes, quelque part (Reine).

Le profil des accompagnatrices est à préciser afin de servir à l'analyse. En effet, lors des échanges informels, le coordonnateur a indiqué que l'Association intervenant dans divers quartiers, les accompagnatrices sont affectées dans la mesure du possible, dans les ateliers à proximité de leurs lieux de résidence. Ces propos ont été confirmés par Emile, le coach de l'équipe de football des collégiens : « Moi ça fait 5 ans que je suis à la structure, et là, j'ai bien vu leur évolution. On est dans un quartier où les jeunes aiment ce sport-là. Ce sont des jeunes du quartier, moi je suis axé sur le foot, sur les entraînements et sur les matchs » (Entretien avec

Emile, 4 avril 2019). La proximité des accompagnateurs leur permet de mieux comprendre les réalités sociales des enfants. Cette proximité avec les enfants corrobore avec l'idée d'ex-pairs évoquée par Philippe Meirieu (*op. cit.*). Il s'agit de jeunes adultes ayant vécu non seulement dans les mêmes environnements, mais aussi ayant évolué dans des situations socioéducatives plus ou moins proches.

Les avantages de la proximité entre les accompagnateurs et les bénéficiaires de leurs actions est reprise dans des travaux du sociologue Dominique Glasman (2000). Au sujet des accompagnateurs, l'auteur soutient « quand ils viennent du même milieu social ou culturel que les familles auprès desquelles ils entendent être « médiateurs », ils ont eu un parcours scolaire qui les en a certes éloignés, mais a pu dans le même mouvement leur donner la légitimité voire l'aura de celui ou celle qui a « réussi » à l'école. Ceci peut être un atout dans leur rôle de « médiateurs » (*idem*, p. 119). Les données d'enquête ne mettent pas l'accent sur l'adhésion des parents aux ateliers en considération du profil des accompagnateurs. Mais au-delà, cette proximité permet aux accompagnateurs de créer du lien avec leurs ex-pairs. Les entretiens révèlent une certaine aisance des enfants à utiliser des termes et à jouer avec les adultes au même titre que les autres enfants du groupe.

Mais il arrive aussi que les critères de répartition des accompagnateurs notamment leurs capacités scolaires, leurs projets personnels et leur personnalité, ne tiennent pas toujours compte du lieu d'habitation. C'est ainsi que des accompagnateurs se retrouvent dans des groupes dont ils ne maîtrisent pas les contextes socioculturels. Ces situations demandent un moment d'immersion afin d'adapter les approches et créer au mieux du lien. Nous reviendrons plus tard sur ces difficultés d'adaptation des accompagnatrices Sylvia et Reine dans le sous point (4.2.2, des accompagnatrices qui s'adaptent). Le fait donc d'être jeune adulte ne suffit pas à considérer les accompagnateurs comme des ex-pairs capables de créer systématiquement du lien avec des jeunes. Ils doivent trouver d'autres compétences pour réussir à créer la cohésion entre enfants et adultes dans le groupe. Cette idée apparaît dans le passage « en revanche, moins que les femmes-relais, les accompagnateurs scolaires ne résident dans le quartier ; la proximité sociale ou résidentielle n'est pas de leurs atouts » (Glasman, 2000, P. 120).

Il ressort de ces développements que divers facteurs sont à mobiliser pour réussir les missions d'accompagnement à la scolarité. Ces précisions, donnent à analyser les types d'interactions avec les personnes en présence.



En outre, le coordonnateur Alfred a également affirmé à l'entretien le désir de certains enfants accompagnés qui, devenu adultes se proposent de revenir à l'Association comme bénévoles. « Par rapport aux enfants, c'est marrant, il y a certains jeunes que depuis l'année dernière j'ai suivi, qui sont devenus adultes, pour qui j'ai des nouvelles en fait. C'est rigolo parce qu'on a par exemple depuis l'année dernière on a deux bénévoles, trois bénévoles qui ont été suivis, trois adultes qui ont fait la demande d'être bénévoles chez nous. Il y a une qui est active, il y en a une autre pour qui c'était compliqué parce que les horaires ça collait pas du tout, et une autre qui a fait la fin de l'année scolaire l'an dernier mais qui est allée à Rouen pour étudier. Donc il y avait trois voire même quatre, il y avait une de leur copine qui voulait le faire » (Entretien avec Alfred, 16 avril, 2018).

Les jeunes adultes ayant bénéficié des accompagnements sont disposés à mettre à contribution leurs expériences pour accompagner les plus jeunes. La notion d'ex-pairs s'enrichie, en plus de la différence d'âge se situant entre cinq et dix années entre les enfants et les accompagnateurs, d'expériences similaires. L'analyse montrera comment cette proximité crée des interactions particulières entre les enfants et les adultes.

A l'analyse, les ateliers avec les collégiens se composent exclusivement de moments d'aide aux devoirs et de jeux. Il apparaît dès lors primordial aux adultes de privilégier la compréhension des cours. En réponse à la question « quelle importance accordez-vous aux différents moments des ateliers ? », Reine rappelle que « l'objectif idéalement est qu'ils puissent venir avec ce qu'ils n'ont pas compris ».

Les ateliers d'aide aux devoirs ne visent pas à exécuter des programmes isolés. Ils sont d'abord orientés par les apprentissages en classe. Les accompagnatrices interviennent donc en fonction de ce que l'enseignante propose comme devoirs à faire à la maison. Sylvia et Reine n'expriment cependant pas qu'il s'agit de travailler sur tout ce qui a été fait en classe. Au contraire, les accompagnatrices se préoccupent de ce que les enfants n'ont pas compris. C'est une sorte de relais pour accroître le niveau de compréhension et d'appropriation des cours par les enfants. L'intérêt de ce choix sélectif s'apprécie à deux niveaux essentiellement. D'abord, l'aide aux devoirs se déroule sur une durée de 30 minutes dans les groupes du primaire et en 1 heure avec les élèves du collège. Ainsi, avec une moyenne de 3 à 5 enfants par accompagnateurs, tout ce qui a été fait en classe en cours de journée ne peut être repris. Ensuite, l'aide aux devoirs visant à corriger les difficultés des enfants, la priorité est de privilégier les leçons que les enfants n'ont pas encore assimilées. Ce principe conduit, à l'observation, certains enfants, qui n'ont pas besoin d'aide pour un exercice qu'ils pensent avoir compris, à le faire

tout seuls. Mais dans tous les cas, l'adulte vérifie à la fin si les résultats sont exacts. A défaut, l'exercice est réexpliqué pour permettre à l'enfant concerné de le reprendre.

L'idée de répétition des cours qui font problème dans la compréhension des enfants se retrouvent également dans les discours des responsables de l'Association. Le Directeur Daniel emploie exactement les mêmes termes que les accompagnatrices « reprise des choses non comprises ». Quant au coordonnateur Alfred, il l'exprime différemment cette préoccupation pour les accompagnatrices de retravailler les cours non compris. C'est ainsi qu'il use de « voir ce qui cloche, aider, travailler ensemble ». La convergence dans l'expression de cet objectif de l'atelier entre Daniel, Alfred et les accompagnatrices s'explique par le fait que ces dernières interviennent dans le cadre du projet de l'Association qui est porté et expliqué par Daniel et Alfred. Sylvia et Reine s'accordent donc avec les objectifs tels que reçus. C'est également le cas de la notion d'aide scolaire.

Des similitudes existent dans les termes utilisés par les adultes. Mais aussi, certaines situations sont différemment décrites. En effet, le fait d'aider les enfants à comprendre et faire leurs devoirs les met en confiance. Ils gagnent en assurance en se rendant en classe en ayant surmonté leurs difficultés. Pour les deux accompagnatrices, leurs actions visent à amener les enfants à « repartir le lendemain en cours en ayant compris les exercices et les leçons ». Implicitement, l'enfant qui a effectivement traité ses devoirs donnés par l'enseignante est convaincu d'avoir de bonnes appréciations de la part de ses professeurs.

L'idée de « repartir le lendemain en cours en ayant compris les exercices et les leçons » renvoie à l'assurance et à la confiance en soi, nécessaires aux enfants pour leurs prises d'initiatives.

En croisant ainsi les propos des accompagnatrices des collégiens, Sylvia et Reine, avec ceux des autres adultes, la notion de confiance apparaît transversale mais avec des sens différents. Ainsi, la notion de confiance se retrouve dans l'entretien avec Alfred « reprise de la confiance » (Encadré 9). Il insiste sur cette compétence en indiquant que l'aide aux devoirs permet aussi de « valoriser le travail qu'il (l'enfant) a pu fournir ». Le sentiment de confiance et de valorisation que procurent les ateliers d'aide aux devoirs résulte d'une autonomie (Daniel) que les enfants acquièrent progressivement. Il convient aussi de préciser qu'il y a non seulement la confiance qu'il a en lui, mais aussi, et au préalable, la confiance qu'il a en l'adulte, que nous analyserons par la suite.

La confiance comme relation émancipatrice est plutôt l'occasion, le défi même, de penser l'action éducative non pas comme une « action sur », mais comme une action entre, non pas sur un objet, mais entre sujets, opérant par des actes de reconnaissance (Cornu, 2003). En matière d'éducation, la confiance apparaît comme un facteur d'émancipation de l'enfant. Elle ne peut se consolider s'il n'y a pas une libre adhésion des acteurs. En d'autres termes, la confiance ne peut s'imposer à un sujet, elle relève au contraire de sa volonté à faire confiance en réponse au traitement reçu de la part des tiers. En considérant l'enfant comme un sujet de droit tout en interagissant avec lui dans le respect de sa dignité, dans le but de l'amener à évoluer, l'adulte peut gagner sa confiance et s'attendre aux efforts personnels de ce dernier pour réussir la mission éducative.

Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, tous les acteurs insistent sur la création de lien de confiance entre les adultes et les enfants. Cette condition peut être une source de motivation de leur engagement à participer aux activités initiées pour leur réussite globale. Laurence Cornu étaye la notion dans le champ pédagogique : « un élève nous fait confiance, et nous le lui « rendons », nous la lui redonnons : cela suffit, non pas à épargner tous les efforts mais à les rendre désirables, non pas à le sauver de l'échec mais à le « sortir de l'ornière », celle de la répétition, de la désespérance, du destin où l'assignaient les prévisions sociologiques ou psychologiques » (Cornu, 2003, p.26). La question de la confiance dans le cadre des ateliers d'accompagnement à la scolarité va au-delà des activités proposées, elle concerne la manière d'interagir avec les enfants. La place qu'accordent les adultes aux enfants peut être un frein ou un facteur à leur confiance. Mais nos enquêtes s'inscrivant dans les interactions entre enfants et adultes, la question de la confiance n'est pas seulement à regarder du côté des adultes. Elle invite à analyser le regard des enfants sur les pratiques des adultes et de leurs approches. En d'autres termes, le principe de la réciprocité de l'estime entre l'enfant et l'adulte conditionne la création du lien de confiance qui surpasse la stigmatisation et le mépris pour faire de l'enfant un véritable acteur de son développement. La confiance devient alors « renoncement à un pouvoir sur les choses et sur l'enfant, deuil du rôle de médiateur indispensable et tout-puissant : elle est don de liberté » (Cornu, 2003, p.28).

La question de la confiance ne se limite pas aux relations entre adultes et enfants. Les interactions entre pairs, les échanges, les actions de solidarité, les jeux qu'ils font ensemble traduisent également l'importance de la confiance entre-enfants. Dans les ateliers du collège, la confiance horizontale paraît plus importante, surtout avec une certaine solidarité entre les enfants qui sont toujours ensemble aussi bien au sport qu'en atelier.

A l'observation, sur le temps des devoirs, chaque élève présente aux accompagnatrices ses devoirs à faire. Ils se mettent alors à les faire en s'asseyant à des tables. Quatre grandes tables sont collées les unes aux autres sous forme rectangulaire. Les enfants et les accompagnatrices s'asseyent tout autour. La position des accompagnatrices varie tout au long de l'activité, car, elles se déplacent et prennent parfois place près d'un enfant qui a besoin d'explications individuelles. En cours d'année 2018-2019, la disposition des tables a connu un réaménagement. Elles ont été détachées, et désormais, les enfants sont répartis en deux groupes. Chaque groupe s'assoit autour de deux grandes tables collées, sur des chaises.

Parfois, certains effectuent tout seuls leurs devoirs jusqu'à leur terme avant de les soumettre aux accompagnateurs pour l'appréciation. Le plus souvent, la plupart des enfants attend les explications d'un accompagnateur avant d'entamer leurs devoirs. Lorsque l'adulte qui se trouve à la même table qu'eux tarde à arriver à eux, certains enfants se tournent vers un autre accompagnateur pour solliciter son aide. Cette situation s'observe dans les ateliers du primaire où tous les enfants sont presque toujours présents. Sur les groupes du collège, les absences sont fréquentes. Souvent, le groupe compte six à sept enfants présents. Parmi les présents, certains annoncent avoir oublié leurs livres contenant les devoirs à faire.

Ce fut le cas chez la plupart des enfants surtout en 2017-2018. Lorsqu'un enfant affirme avoir oublié ses livres, les accompagnatrices lui proposent d'autres exercices sur des fiches préalablement élaborées. Ils refusent de faire ces exercices proposés par les accompagnatrices. Ces dernières insistent pour amener les enfants à le faire tout de même. Les oublis de cahiers apparaissent comme des prétextes pour ne pas faire de travail scolaire après la classe. Aussi, le refus des enfants de faire des exercices proposés par les accompagnatrices pose la question de leur légitimité à faire faire des exercices non donnés par les enseignants.

A la séance du 26 février 2019, Biram, Eric, Mory, Oumar, Karim et Musa sont présents. A l'entame de l'aide aux devoirs, Sylvia demande aux enfants de sortir leurs devoirs. Mory lui dit : « moi j'ai Pythagore, Thales, équation et fraction. Je n'ai pas compris le théorème de Thales ». Elle se rapproche de lui et commence par lui expliquer le cours. Pour sa part, Oumar informe : « je n'ai pas de devoirs aujourd'hui ». Reine sort des fiches de son classeur et lui en remet une. En effet, les fiches sont une série d'exercices imprimée sur des feuilles. Ces exercices portent sur les différentes matières et surtout le français et les mathématiques. N'étant pas enseignantes de formation, les accompagnatrices les conçoivent à partir des livres disponibles au siège de l'Association et des recherches sur internet. A l'entretien, il apparaît que cette manière de faire

est une consigne donnée par Alfred. Il revient alors d'interroger la compétence des accompagnatrices à évaluer les difficultés de chaque enfant et à trouver des exercices adéquats. Cette situation, comme expliquée plus haut, justifie la réticence des enfants à faire ces exercices donnés par les accompagnatrices, alors qu'à leurs yeux seuls les enseignants sont légitimes pour donner des devoirs.

Elles les remettent aux enfants qui oublient leurs livres ou les numéros des devoirs donnés par les enseignants, à ceux qui n'ont pas reçus de devoirs ou encore les enfants qui terminent leurs devoirs avant la fin du temps consacré à ce moment. Les accompagnatrices expliquent lors de l'entretien que les fiches portent sur les difficultés de chaque enfant. Elles sont donc personnalisées pour répondre aux besoins singuliers des bénéficiaires des ateliers.

Lors des entretiens, les enfants n'évoquent pas l'adaptation de ces fiches. Mais à l'observation, ils ont tendance à refuser de les traiter. C'est ainsi qu'après avoir reçu la fiche remise par Reine, Oumar la lit et interpelle ensuite l'accompagnatrice : « Reine, tu m'as donné une fiche bizarre, je ne comprends pas ». L'accompagnatrice se rapproche et lui explique l'exercice portant sur l'accord de l'adjectif qualificatif. Tout en travaillant, les enfants bavardent par moments entre eux. Sylvia intervient pour exiger le silence : « Biram, Karim, Eric, arrêtez de bavarder et travaillez ».

Au primaire comme au collège, les séances d'aide aux devoirs sont marquées par la proximité entre les adultes accompagnateurs et les enfants. Ils participent ensemble aux mêmes activités au niveau du primaire. Quant aux séances du collège, les explications des devoirs par les adultes imposent un rapprochement entre ces derniers et les bénéficiaires.

Les enfants destinataires de ces moments adoptent différents comportements face aux adultes. Le plus souvent, ils se soumettent aux ordres des accompagnateurs. Il arrive aussi que certains prennent l'initiative de solliciter l'aide des adultes tandis que d'autres, surtout des enfants du collège s'opposent aux propositions des adultes. L'âge reste un facteur déterminant dans les réactions des enfants. Les ateliers d'aide aux devoirs restent marqués par les initiatives des adultes auxquelles les enfants adhèrent et celles auxquelles les apprenants s'opposent. Les faits d'observations montrent également des prises d'initiatives de la part de certains enfants qui n'hésitent pas à solliciter l'aide des adultes pour leur expliquer ce qu'ils ne comprennent pas. En plus des accompagnatrices, les enseignantes se sont aussi prononcées sur les moments d'aide aux devoirs.

- **L'aide aux devoirs selon les adultes enseignantes Léa (CM1) et Yvette (CE2) : gagner en confiance, filet de sécurité, n'ont pas peur, d'autres occasions de retravailler, progresser**

Le point de vue des enseignants est important pour comprendre ce qu'ils pensent de l'aide aux devoirs. C'est aussi judicieux de pouvoir croiser ce qu'ils en disent avec les propos des autres acteurs interrogés, notamment les enfants et les autres adultes. Nous nous intéresserons surtout à la place reconnue aux enfants, selon les enseignants et les apports que l'aide aux devoirs pour eux. Il aurait été souhaitable de recueillir les avis des enseignants du collège et de ceux du primaire. Malheureusement, les entretiens étant réalisés qu'avec les enquêtés avec qui nous avons pu créer du lien, il n'a pas été possible d'échanger avec les enseignants du collège avec qui nous n'avons pas eu de contact. Ainsi, les entretiens ont lieu avec les enseignantes des classes de CM1 et CE2, avec qui, durant deux années, nous avons pu échanger sur les activités d'aide aux devoirs des enfants appartenant à leurs classes. Les enseignantes, que nous désignons par les prénoms fictifs Léa et Yvette interrogées, ont expliqué à leur tour l'importance de l'aide aux devoirs. Leurs avis sont importants dans le cadre de ce travail du fait qu'il leur revient d'identifier les élèves du primaire à inscrire prioritairement aux ateliers mis en place par l'Association. L'encadré qui suit récapitule ce qu'elles disent de l'importance de ce moment.

*Encadré 13 : L'importance de l'aide aux devoirs selon les enseignantes*

**Quelle importance accordez-vous à l'aide aux devoirs que propose l'Association ?**

Ils ont gagné en confiance en eux parce que là il y a des difficultés qui sont surpassées, et donc c'est au niveau de la confiance. Lorsqu'ils n'arrivent pas à faire un exercice, ils ne vont pas se bloquer, ils ne vont pas se mettre à pleurer, ils savent que s'ils ne comprennent pas tout de suite, ce n'est pas grave, un adulte va être là pour leur faire comprendre. Ils savent que si ce n'est pas sur le temps scolaire ça sera à l'Association. Ils ont une sorte de filet de sécurité, ils n'ont plus peur face à quelque chose qu'ils ne comprennent pas. Ils savent qu'ils auront d'autres occasions de les retravailler (Léa).  
Moi avec les CE2, je leur ai demandé de travailler surtout la lecture. Et c'est vrai, les enfants qui étaient de faibles lecteurs progressent en lecture et dans toute la partie « français » en fait, toute l'étude de la langue (Yvette).

L'enseignante Léa met surtout l'accent sur les progrès réalisés par les enfants depuis leur participation aux ateliers d'aide aux devoirs. Les élèves de CM1 sont ceux à qui elle a

enseigné l'année précédente en classe de CE2. Certains enfants étaient déjà présents à l'Association. Le participe passé qu'elle emploie « ils ont gagné ... », « des difficultés qui sont surpassées » montre la progression qu'elle a pu observer sur les deux années. Elle insiste sur la confiance qu'elle utilise à deux reprises dans la même phrase. Les enfants ont gagné en confiance parce qu'ils ont d'autres occasions de se faire expliquer les leçons non comprises. La notion de confiance reste transversale dans les différentes appréciations de l'ateliers d'aide aux devoirs. Les enfants, les adultes responsables de l'Association et les enseignantes sont unanimes sur le fait que les enfants gagnent en confiance à travers les ateliers. En plus de la confiance que les enfants peuvent avoir en eux, il peut aussi s'agir de la confiance entre enfants et adultes.

Selon Léa, l'accompagnement des enfants en atelier participe à ces progrès. Les ateliers apparaissent comme un cadre approprié pour combler les insuffisances scolaires des enfants. Ils corrigent les difficultés que l'école n'a pu résoudre en classe. Le terme filet de sécurité marque cette utile complémentarité d'action. Les accompagnatrices Sylvia et Reine précisent dans leurs propos que leurs interventions en atelier sont basées sur ce que les enfants n'ont pas compris en classe. L'enseignante Yvette affirme à cet effet « je leur ai demandé de travailler surtout la lecture ».

L'expression de l'enfant ne ressort pas explicitement dans le discours des enseignantes. Cependant, la confiance que les enfants gagnent de plus en plus en classe tend à les valoriser. Selon l'enseignante Yvette, ils ne vont plus se bloquer, ils ne vont plus pleurer lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose. Les enfants sont donc conscients de leurs difficultés non résolues en classe. Cette réalité explique leurs initiatives à rejoindre les adultes à différentes tables ou à solliciter notre aide. La préoccupation de comparer diverses données en vue d'enrichir la compréhension des situations amène à recueillir aussi les points de vue des parents.

- **L'aide aux devoirs selon les adultes parents d'enfants du primaire:**  
aide, organisation, confiance, mieux retenir, faire comprendre,  
apprendre mieux avec des jeunes, faire grandir

Les sept parents interrogés sont ceux des enfants du primaire avec qui nous avons pu tisser du lien. Les échanges informels avec le coordonnateur Alfred qui les connaît mieux, font ressortir qu'il s'agit de familles monoparentales dont le niveau d'étude des parents oscille le plus souvent entre le primaire et le secondaire.

En effet, six parmi eux ont un niveau d'étude secondaire et un parent a un niveau d'étude primaire. En famille, la langue parlée est le français pour cinq d'entre elles, l'anglais pour une et l'arménien pour une autre. Il s'agit de parents qui répondent aux invitations de partage et d'échange que l'Association organise. Il s'agit d'un échantillon particulier qui « adhèrent », selon les termes du directeur Daniel. A ce titre, Dominique Glasman (*op. cit*) soutient que les associations d'accompagnement à la scolarité relaient les attentes de l'école mais ne sont pas médiatrices entre école et familles. Aussi, bien que l'institution scolaire et les enseignants soient davantage à la recherche de « relais » que de « médiation », alors que les accompagnateurs scolaires entendent jouer un rôle de « médiateurs », il peut leur être demandé, voire imposé, par l'institution scolaire ou par ses professionnels de s'en tenir à un rôle de « relais » (Glasman, 2000, p. 118).

L'Association rapproche ainsi les familles de l'école. Bien que ce lien ne soit pas un des buts de l'Association, elle constitue tout de même un lieu supplémentaire et différent qui permet de sortir de la relation en face à face entre école et parents. A la fin des séances, la plupart des parents des enfants du primaire qui viennent chercher leurs enfants échangent avec les accompagnateurs et le coordonnateur. Ils sont aussi par moment contactés au téléphone ou invités à prendre part à des moments conviviaux ou encore à découvrir une activité à présenter par leurs enfants. Par rapport à une relation hiérarchique entre école et famille de milieu populaire, l'Association devient ainsi plus accessible aux parents que l'école. En plus, ils viennent chercher leurs enfants et nous en profitons pour échanger sur le travail de leurs enfants. Parmi eux, quatre ont répondu à la question relative à l'importance de l'aide aux devoirs.



**Quelle importance accordez-vous à l'aide aux devoirs que propose l'Association ?**

**Père de Denis (CM1) :** L'école et les accompagnements, c'est plus ou moins le même travail qu'ils font. Déjà ça l'a aidé, il avait du mal à s'exprimer que maintenant, il s'exprime bien. En math, français, ça va, il reste un peu l'écriture, mais c'est petit à petit quoi. C'est pareil que chez la maitresse.

**Mère de Téo (CE2) :** L'aide aux devoirs a aussi énormément aidé mon fils dans l'organisation du travail, comment gérer ses devoirs le soir, comment mettre à bon escient ses capacités et ses facultés de retenir et d'apprendre les choses, comment gérer les choses et ne pas venir avec les devoirs à la maison, je sens qu'il a beaucoup plus confiance en lui, il est plus méthodique et les devoirs sont faits rapidement, et il retient les choses beaucoup mieux.

**Mère de Yunus (6<sup>ème</sup>) :** Les accompagnements, ça l'a beaucoup aidé. Moi j'avais beau lui répéter un sujet tout simple, il n'arrivait pas à comprendre, mais les gens de l'Association ont réussi à lui faire comprendre, je sais qu'il a eu des progrès énormes déjà l'année dernière.

**Mère de Laura (CM2) :** A l'Association, nous on peut dire qu'elle se développe, elle peut parler avec d'autres personnes et ça l'aide beaucoup. L'aide aux devoirs ça l'a aidée énormément, elle avait trop de difficultés et ça l'a aidée. On peut dire ça l'a fait grandir un tout petit peu, ils font des choses que nous, on ne pouvait pas faire avec elle.

A l'analyse, les parents ont exprimé ce qu'ils pensent de l'importance des espaces éducatifs. Ils se sont dans l'ensemble prononcés sur ce qui distingue les différents lieux éducatifs et ont identifié les apports de chaque espace. Pour sa part, le père de Denis ne distingue pas les rôles de l'école et des accompagnements. Selon lui, « l'école et les accompagnements, c'est plus ou moins le même travail qu'ils font ». En soutien à sa perception, il fait référence aux progrès scolaires réalisés par son fils grâce au travail de la maitresse et des accompagnateurs. Le père de Denis mentionne l'aide apportée par les accompagnements à son fils qui avait au départ du mal à s'exprimer en français.

Le français étant la langue parlée à l'école, il demeure un moyen pour l'enfant de communiquer et d'interagir avec les autres. En classe, il permet à l'élève de comprendre les explications de l'enseignant et de rendre ce qui est attendu de lui. Le rôle d'acteur de l'enfant aussi bien au sein du groupe de pairs que dans ses interactions avec l'adulte se trouve facilité par les compétences développées lors des ateliers d'aide aux devoirs.

Les propos du père de Denis confirment ceux de son fils qui a exprimé le mal qu'il avait au départ, et ses progrès reconnus par sa maitresse (Encadré 1). C'est aussi un facteur d'encouragement pour l'enfant qui gagne en confiance et s'investit, à l'observation, dans les activités menées aux ateliers.

Pour leur part, les mères de Téo et d'Yunus, perçoivent les accompagnements comme des moments d'aide et d'appui à la résolution des difficultés. Elles formulent des exemples de progrès réalisés par leurs enfants grâce aux accompagnements à la scolarité : « je sens qu'il a beaucoup plus confiance en lui, il est plus méthodique et les devoirs sont faits rapidement, et il retient les choses beaucoup mieux (mère de Téo). La mère de Yunus reconnaît à son tour : « les accompagnements, ça l'a beaucoup aidé. Moi j'avais beau lui répéter un sujet tout simple, il n'arrivait pas à comprendre, mais les gens de l'Association ont réussi à lui faire comprendre, je sais qu'il a eu des progrès énormes déjà l'année dernière ». La mère de Yunus évoque aussi la question d'âge des accompagnatrices comme un élément de motivation de son enfant à comprendre. Malgré la simplicité des choses qu'elle explique à son fils, il ne parvient pas à comprendre, mais avec les accompagnatrices, Yunus comprend plus aisément. Elle affirme que « l'enfant voulait apprendre mieux avec des jeunes ». La proximité entre les enfants et les accompagnatrices découle de leur posture qui rejoint la notion « d'ex-pairs » (Meirieu, 2016) à travers leur « proximité avec les enfants ». Les jeunes adultes qui accompagnent les enfants leur donnent la possibilité de s'exprimer individuellement ou collectivement sur tous les sujets abordés au cours des ateliers sans crainte d'être jugés. Les enfants sont aidés à comprendre les cours et encouragés à surmonter leurs difficultés à travers des explications et des exercices tenant compte de leurs singularités.

Quant à la mère de Laura, elle relate les progrès réalisés par sa fille dans ses relations avec les autres, au niveau scolaire et d'ouverture culturelle grâce aux activités récréatives. L'Association propose donc une variété d'activités pour satisfaire à divers besoins de l'enfant. Toutes les activités sont collectivement menées et favorisent les interactions non seulement verticales entre les enfants et les adultes, mais surtout horizontales entre enfants. Les activités que le temps scolaire ne favorise pas comme les séjours sur les bateaux sont reportées en vacances. Le séjour en bateau est un moment de loisirs à bord d'un bateau, qu'organise l'Association durant les vacances scolaires. La durée est de deux semaines. En affirmant « à l'Association, elle peut parler avec d'autres personnes et ça l'aide beaucoup », la question abordée par la mère de Laura fait référence à la sortie de l'enfant, de la bulle familiale, du tête-à-tête parfois conflictuel avec les parents, la mère.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire permettent aussi à l'enfant ou à l'adolescent de prendre momentanément une distance vis-à-vis de ses parents, même s'il y est envoyé par eux ; il n'est pas sous leur regard, et n'est pas soumis à l'impatience parentale de voir réussir les enfants ; chacun peut, éventuellement rendre maître de son propre engagement dans le travail scolaire (Glasman, 1996). Cette distance marque une rupture avec le cadre familial en ce qu'aux ateliers, les adultes se préoccupent de susciter la motivation de l'enfant en allant au rythme de travail et de compréhension de chacun. A l'observation, pour un même devoir proposé à trois ou quatre enfant appartenant à la même classe, les uns le traitent d'un trait alors que d'autres ont besoin d'explications supplémentaires. Lorsque qu'un enfant peine à comprendre, les accompagnatrices l'encouragent et reprennent avec lui, les explications pendant que les autres ayant réussi s'adonnent aux jeux. L'enfant en difficulté n'est pas accusé, stigmatisé, mais au contraire soutenu pour qu'il s'engage un peu plus dans ses apprentissages. Cette disponibilité des adultes au service de l'enfant peut expliquer sa compréhension de choses que les parents ne parviennent pas à faire assimiler. La création de liens avec l'enfant se trouve être un élément favorisant l'acquisition de compétences nouvelles. Il ressort des entretiens que les parents ayant déjà eu des enfants aux ateliers sollicitent l'Association pour accompagner leurs autres enfants. Cet espace intermédiaire offert aux enfants est selon Dominique Glasman, un lieu protégé aux yeux de leurs parents ; il n'est ni l'école ni la famille, mais il n'est ni la rue ni la bande difficilement contrôlable par les parents.

Les parents insistent, dans l'ensemble, sur les progrès réalisés par leurs enfants grâce aux ateliers d'aide aux devoirs. L'aide et la confiance des enfants se présentent comme les atouts majeurs de ces moments. Les parents évoquent aussi le termes « organisation, méthodique, ça l'a fait grandir » qui traduisent une certaine autonomie de l'enfant. Bien que les accompagnatrices ne soient pas formées à accompagner les enfants, elles développent des approches méthodologiques qui selon les parents aident les enfants à s'améliorer. Les enfants qui s'organisent et qui travaillent tout seuls en famille deviennent de plus en plus acteurs du processus de leur éducation. Cette forme d'autonomie et de travail personnel transparait dans le terme « ça l'a fait grandir ».

Dans le cadre de cette enquête, il ressort des entretiens réalisés que les enfants acquièrent progressivement des compétences dans leurs apprentissages à partir des accompagnements des adultes. En famille, les parents qui ne disposent pas de compétences ou de disponibilités à aider les enfants sur les devoirs sont satisfaits de la capacité de leurs enfants à pouvoir travailler de manière autonome tout en surmontant leurs difficultés de départ.

Les parents reviennent sur la notion d'autonomie de l'enfant en lien avec son travail solitaire, sans l'aide d'autrui. L'autonomie de l'enfant n'est pas évidente du fait de ses rapports de dépendance à l'adulte. Cette capacité permet par conséquent d'entrer dans une relation symétrique avec autrui, du moins dans le principe, alors que l'enfant se situe nécessairement, tant qu'il est enfant, dans une relation asymétrique, ne pouvant donc affirmer son autonomie (Quentel, 2014). Selon le psychologue clinicien, l'enfant doit être pris en charge dans la mesure où il n'est pas encore autonome, au sens anthropologique de ce terme. Pour Quentel, éduquer revient à le guider, à tracer pour lui le chemin qu'il empruntera et sur lequel, une fois sorti de l'enfance, il pourra revenir avec du recul. L'autonomie devient une compétence que l'adulte doit amener l'enfant à acquérir en lui en donnant les possibilités. L'affirmation de l'autonomie de l'enfant ne suffit pas à lui garantir cette compétence sociale, encore faut-il la traduire en actes : « L'autonomie ne se décrète pas ; il ne suffit pas d'agir comme si l'enfant était capable d'en faire preuve pour qu'elle surgisse en lui. En revanche, il faut préparer l'enfant à l'exercer » (Quentel, p. 30).

Durant la période de collecte de données, le fait pour les adultes de privilégier la participation de l'enfant à tous les niveaux témoigne du projet de les accompagner vers cette autonomie. Les enfants prennent des initiatives dans l'organisation du goûter et des jeux sans attendre les ordres de la part des adultes. Aux ateliers des collégiens, il est observé que les enfants s'organisent au sein du groupe de pairs à côté des adultes. Ces habitudes sont également observées aux séances du sport où même en l'absence du coach, les enfants conduisent les séances jusqu'à leurs termes en se répartissant les rôles de manière autonome. L'observation des groupes du primaire et ceux du collège montre l'autonomisation progressive des enfants dans les ateliers. Cette évolution est aussi exprimée dans les travaux de Quentel qui soutient que l'adolescent, sortant de l'état anthropologique de dépendance qui caractérise l'enfance, émerge justement à l'autonomie. Il lui reste bien évidemment à l'exercer et à acquérir en la matière de l'expérience (Quentel, 2014).

#### **4.2.2- Le moment de jeu : le contraste entre la liberté de choix et de règles et les contraintes imposées par les adultes**

Le jeu est un autre moment des ateliers qu'organise l'Association. La répartition de la séance en trois différents permet de développer des compétences propres à chaque moment. Les jeux permettent traditionnellement de se recréer, de faire ensemble et de valoriser des compétences moins scolaires. En effet, tous les jeux intérieurs comme ceux exécutés dans la

cour de l'école sont collectifs. C'est le cas des jeux de société, du trésor caché, de danse, de l'épervier, du football, du jeu de cache-cache également. Ils se pratiquent soit par équipe pour les jeux extérieurs, soit rassemblés autour de tables. Il importe tout de même d'analyser ce que disent les adultes et les enfants du moment de jeu et de les mettre en lien avec les faits observés. D'autres part, des travaux scientifiques en appui à cette analyse seront exploités.

- **L'importance du jeu selon les enfants** : se défouler, s'amuser, se relaxer

Les jeux sont prévus aux ateliers du primaire et du collège. C'est ainsi que la question sur l'importance du jeu est adressée aux enfants de ces deux groupes. Leurs réponses figurent dans l'encadré ci-après.

*Encadré 15: Importance des moments de jeu selon les enfants du primaire*

**Denis** (CM1) : le jeu c'est pour se reposer.

**Annick** (CE2) : Quand on finit les devoirs, on s'amuse.

**Téo** (CE2) : Les jeux, ça me permet de m'amuser

**Tina** (CM1) : Pendant les jeux, je m'amuse

**Axel** (CM1) : Je me défoule pendant les jeux.

**Ilan** (CE2) : Les jeux, ça permet de se relaxer même si ça devient souvent énervant quand on perd ; mais en fin de compte, c'est vraiment intéressant.

**Edy** (6<sup>ème</sup>) : Au jeu, je m'amuse.

**Mory** (3<sup>ème</sup>) : Les jeux nous permettent de nous distraire. Le football c'est pour le plaisir.

**Musa** (3<sup>ème</sup>) : Cela me permet de libérer mon cerveau gratuitement après avoir fait mes devoirs avec des personnes bien informées.

Les enfants évoquent l'importance du jeu en se référant à son caractère ludique. En effet, le plaisir qui caractérise le jeu est exprimé par les enfants comme l'apport principal de ce moment. Les enfants interrogés emploient les verbes « s'amuser, se défouler, se relaxer » pour caractériser ce troisième tiers temps des ateliers d'accompagnement. Le jeu est surtout un moment où les enfants sont « maîtres » de leurs choix, sans contrainte extérieure. En plus, c'est le moment entre enfants qui les amène à développer au-delà du plaisir procuré, des valeurs

comme la sociabilité, l'entraide, et aussi des apprentissages informels tels les capacités en observation, en orthographe, en lecture, en rapidité, en éveil sensoriel et en culture générale, qui participent au développement global des enfants. « Les pratiques et les interactions que les acteurs développent autour du jeu constituent des situations particulièrement propices à ce qui apparaît comme des apprentissages informels en ce sens qu'ils se développent sans intentionnalité ni du joueur ni de la structure » (Roucoux, 2007, p. 65). Suite à ses enquêtes en ludothèque, l'auteure retient que les pratiques développées en ces espaces d'apprentissage informels confèrent à la ludothèque, une dimension éducative. L'auteure argumente aussi que lorsqu'elles offrent à jouer en s'insérant dans une perspective de loisir, les ludothèques constituent des espaces d'apprentissages informels en ce sens que sans être l'objet d'intention éducative, les pratiques développées par les usagers de la ludothèque présentent une dimension éducative qui confère de fait à la ludothèque une fonction éducative. En d'autres termes, les loisirs sont des occasions de développer des compétences. La variété des activités auxquelles s'adonnent les enfants au cours des jeux les aident à développer leur autonomie tout en les incitant à prendre davantage des initiatives. L'absence de contrainte favorise aussi la créativité, et participe de ce fait, au rôle d'acteur des enfants.

A l'observation, les moments de jeu sont accordés aux enfants après les devoirs, aussi bien sur les groupes du collège que ceux du primaire. Cependant, l'organisation diffère quelque peu en fonction du niveau. Dans les ateliers des collégiens, les jeux se déroulent exclusivement dans la salle d'activité. Un babyfoot et un billard y sont installés. Les enfants choisissent de jouer à l'un de ces jeux, ou s'adonnent à des jeux de société proposés par les adultes. Durant la séance, nous observons que les enfants prennent part à deux ou à trois différents jeux. D'autres observations sur ce groupe montrent que ce sont les mêmes enfants qui pratiquent ces deux types de jeu. Les échanges informels relèvent que ce sont les copains qui jouent ensemble au football les *week-end*, que nous avons parfois rencontrés au stade de leur quartier. Sur le groupe de 2018, deux collégiens qui ne jouaient pas au football avec les autres ne prenaient pas souvent part aux mêmes jeux que ces derniers. Ils pratiquaient des jeux de société avec les accompagnatrices. Les enfants choisissent donc librement les jeux qu'ils souhaitent mener. Ils jouent seuls quand il s'agit du billard et du babyfoot. Mais les adultes participent lorsqu'il s'agit des jeux de société ou d'autres portant sur la musique ou la culture générale. Quel que soit le type de jeu auquel s'adonnent les enfants, ce moment s'accompagne de bavardage, d'expression de joie à travers des cris en cas de victoire. C'est aussi un moment où les enfants échangent

autour des matchs de football antérieurs ou à venir. Le déroulement du jeu se présente différemment sur les groupes du primaire.

Les observations faites dans les ateliers de l'école primaire permettent de noter qu'après les devoirs, certains enfants se servent des jeux de société disponibles dès qu'ils rangent leurs cahiers et trousse. Certains enfants récupèrent des jeux et invitent des enfants ou adultes à venir jouer avec eux. Ils demandent à un adulte ou à un enfant s'il veut mener tel ou tel autre jeu avec lui. Parfois, nous entendons « qui veut jouer au *Uno* ? » par exemple. Le jeu *Uno* est l'un des jeux que les enfants pratiquent presque qu'à chaque séance même s'ils s'adonnent à d'autres types de jeux. Contrairement au groupe des collégiens où les enfants jouent le plus souvent entre pairs, les adultes prennent toujours part aux jeux avec les enfants du primaire. Ils les mènent avec de petits groupes d'enfants. Il s'agit de jeux éducatifs qui amènent les enfants à acquérir, sans s'y attendre de nouvelles compétences. Cette intention amène les adultes à proposer des jeux aux enfants et à y participer également. La joie qu'expriment la plupart des joueurs suscite leur intérêt non seulement pour les jeux, mais pour les ateliers en général. Quant aux enfants du collège, ils s'adonnent le plus souvent à des jeux distractifs dont sont exclus les adultes. Ils affirment leur autonomie et leur capacité à choisir et à s'auto organiser.

Aussi, contrairement à la disposition lors des devoirs où les enfants restent souvent avec le même adulte durant la demi-heure, les jeux offrent la possibilité aux enfants de changer de groupe en fonction de leur préférence pour les jeux proposés. Ainsi, lorsqu'ils terminent une partie de jeu, certains le reprennent ou changent de jeu en restant à la même table tandis que d'autres rejoignent d'autres groupes pour mener avec eux, d'autres types de jeu. Les adultes en proposent certes, mais les enfants en choisissent également dans le lot de jeux que les adultes apportent à chaque séance. Il s'agit toujours de jeux qui se pratiquent à plusieurs, des jeux de société majoritairement.

Parfois, les accompagnateurs jouent de la musique à l'aide de leurs téléphones portables et demandent aux enfants d'identifier les auteurs. Ce fut le cas à la séance du 24 avril 2018 où le temps de jeu est consacré à un concours musical. Les enfants sont répartis en deux équipes et à chaque son, l'équipe dont un joueur reconnaît le nom de l'artiste marque un point. A la fin de la partie, l'équipe ayant totalisé le plus de point est déclarée vainqueur. La proclamation des résultats donne lieu à des encouragements entre pairs, des cris de joie, des commentaires et du bavardage. Aux séances qui précèdent les vacances scolaires, le temps de jeux est souvent consacré à la danse à partir de clips vidéos projetés au mur.

A une séance de mai 2018, Katy fait un jeu de carte *uno* avec Nina et Edy. A la table où se trouve l'accompagnatrice Meline, les enfants et l'adulte s'adonnent à un jeu de mots portant sur les noms masculins et féminins. Marie bavarde durant le jeu en orientant l'un des joueurs. Meline lui demande de la suivre et les deux sortent de la salle.

Elles reviennent quelques cinq minutes après. Serge nous sollicite pour faire avec lui, le jeu de mots codés. A notre demande, il nous explique le déroulement et les règles du jeu. Il s'agit d'un jeu d'identification où le joueur doit associer des pièces pour obtenir l'image correspondante, figurant à chaque page du livret joint. Nous sommes rejoints par Yunus et Lucien après qu'ils aient terminé une partie de jeu.

Les observations montrent aussi que tous les enfants ne prennent pas part aux jeux sur la période qui y est consacrée. Certains essaient de s'occuper à faire autre chose soit après un moment de jeu, soit durant toute la demi-heure dédiée au jeu. Les moments de jeu sont choisis par certains enfants pour s'occuper librement, tandis que d'autres participent à des jeux entre pairs ou avec des adultes. A une séance, Laura s'adonne au dessin sur des feuilles libres tandis que Lucien et Marie dessinent au tableau, pendant que Nina se retire pour s'asseoir à quelques mètres des autres. Il est arrivé aussi de voir Tina et Laura s'adonner à la lecture sur ces moments. Le plus souvent, à l'arrivée d'Alfred sur les groupes, il initie un jeu avec les enfants qui ne jouent pas. C'est ainsi qu'à la séance du 9 avril 2018, il arrive 15 minutes avant la fin du temps de jeux. Il propose un jeu de cartes qu'il mène avec Nina et Edy qui ne jouaient pas avec les autres.

#### *Faits d'observations à la séance du 22 mai 2018*

A la séance du 22 mars 2018, nous avons participé à un concours de dessin avec Marie, Mireille, Laura et Serge. Lorsque nous avons aperçu les enfants faire des dessins au tableau, nous sommes allés vers eux en proposant l'idée d'un concours de dessin qu'ils ont à l'unanimité approuvé. Le tableau a été divisé en cinq parties pour que chacun d'entre nous ait un espace pour sa création. Nina qui n'a pas participé à cette compétition est sollicitée par ses amis à notre demande, comme jurée pour désigner le meilleur dessin, et par conséquent le gagnant de la partie. Nina accepte la proposition et rejoint les candidats au tableau. Après la phase de dessin, les enfants ont rejoint les autres qui faisaient différents jeux de société avec les deux autres accompagnatrices. Deux des filles avec qui j'ai fait les dessins au tableau, Marie et Mireille nous ont demandé de leur reproduire le dessin de fleurs que nous avons fait au tableau sur des feuilles qu'elles nous ont apportées. Nous avons accepté et chacune a eu droit à deux dessins. Elles nous ont remercié avant de les ranger dans leurs sacs d'école pour rentrer chez elles avec.



Le moment de jeu est aussi un moment que nous privilégions pour interagir avec les enfants. Nous répondons ainsi à leurs sollicitations pour participer à un jeu de société, à une partie de jeu extérieur comme l'épervier, le foot en tant que joueur ou arbitre quelquefois.

Au-delà des initiatives des enfants, nous suscitons également des interactions avec ces derniers pour créer davantage de lien avec eux. Participer aux mêmes activités avec eux, c'est surtout nous rapprocher d'eux et réciproquement. L'idée de concours envisagée permet de susciter des réactions de plaisir et d'échanges au sein de ce petit groupe. Nina qui était à l'écart s'est vue attribuer un rôle qui mobilise sa participation active quoiqu'elle ne fût pas volontaire à faire des dessins. Le jeu est donc un moment qui fait changer les rapports entre pairs.

Notre approche s'inscrit dans l'objectif de créer des liens avec les enquêtés pour garantir leur disponibilité aux entretiens ultérieurement. En plus, ils voudront à leur tour nous faire plaisir en acceptant et en participant aux entretiens sans réticence. C'est une sorte d'échange de services rendus contre les informations à nous fournir qui rejoint l'idée de don contre don évoquée par Marcel Mauss que nous développerons plus tard.

Les jeux ne se déroulent pas seulement au sein de la salle d'activité. Ils s'étendent à d'autres espaces, notamment au terrain de jeu de l'école lorsque le temps qu'il fait le permet.

Les faits d'observation permettent de décrire une activité menée le 23 avril 2018. Après le goûter, les accompagnatrices Meline et Katy expliquent que l'activité du jour est un jeu de chasse au trésor et que l'équipe gagnante aura un gros cadeau, et que les perdants auront tout de même des récompenses également pour leur participation. Elles demandent aux enfants d'attendre dans la salle le temps qu'elles fassent la mise en place, et nous restons en leur compagnie. Ils se mettent à bavarder et à faire du bruit. Nous engageons des échanges informels avec eux et ils baissent le ton pour s'exprimer sur les sujets abordés. Les accompagnatrices reviennent en salle quelques minutes après et demandent aux enfants de se répartir en deux groupes. Elles leur expliquent le jeu. Chaque groupe doit pouvoir décoder les images associées à chaque lettre figurant dans sa colonne au tableau. Le mot qui en découle indique le premier lieu où se cache l'indication de la prochaine destination jusqu'à retrouver le trésor. Un groupe est accompagné par Meline et l'autre par Katy. Pour accéder aux différentes cachettes, les enfants courent d'une salle à l'autre, parcourent les escaliers reliant le rez de chaussée au premier étage. Les déplacements des enfants s'accompagnent de cris et de bavardage à haute voix. Les enfants poursuivent leurs recherches sans tenir compte de cette interpellation. Ils croisent dans le couloir Alfred qui leur demande de jouer dans le silence. Les enfants marquent leur indifférence en poursuivant le jeu. Une dizaine de minutes après, l'un des groupes retrouve

son trésor, mais l'autre n'y parvient pas. Les accompagnatrices les aident à décoder les indicateurs et les guident jusqu'à ce qu'ils trouvent le second trésor. Les enfants et les adultes regagnent tous la salle d'activité. Meline remet les différents lots constitués de chocolats et autres friandises aux enfants qui se mettent à les manger. Elle leur demande « comment vous l'avez trouvé ? ». Les enfants répondent les uns après les autres « bien ». Ils commentent leurs cadeaux. Alfred prend la parole pour leur dire « dites merci à Meline et Katy, elles ont organisé cette activité en achetant elles-mêmes tout ce qu'elles vous ont donné ». Les enfants disent « merci » aux accompagnatrices.

Lors de l'activité, les enfants mobilisent leur imagination pour décoder les indicateurs et doivent communiquer entre eux et se dépêcher à la fois pour découvrir en premier le trésor caché afin de remporter le gros lot. La réalisation de ce triple occasionne des bruits et une sorte de course poursuite dans les allées du bâtiment. La priorité accordée à leur jeu amène les enfants à ignorer l'appel au calme d'Alfred lorsque ce dernier les croise dans le couloir à la recherche de leur trésor.

Les accompagnatrices qui les suivent dans leurs mouvements les orientent en cas de difficulté. A la fin, Alfred revient sur l'initiative des accompagnatrices qui ont tout acheté à leurs frais pour organiser l'activité. Ces efforts montrent la disponibilité des adultes et pourraient renforcer leurs liens avec les enfants. Le point de vue des enfants sur l'activité menée montre qu'ils sont les véritables destinataires et leurs appréciations intéressent les adultes. Cette approche tend à valoriser les enfants dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. C'est également un moyen de les encourager à s'approprier et à s'investir davantage dans les activités proposées. Mais il ne revient pas sur la désobéissance des enfants à son appel au calme.

Le temps de jeu apparaît dès lors comme un moment d'expression et d'affirmation des enfants qui ne se contentent pas d'exécuter des ordres mais s'opposent par moment pour réaliser ce qu'ils entendent faire. Les adultes et les enfants retiennent les résultats positifs de l'activité.

Ensuite, une autre particularité observée sur les moments de jeu sur les groupes du primaire est que les activités se déroulent parfois hors de la classe, sur le terrain de sport de l'école lorsque les conditions climatiques le permettent. Toutes les fois où les enfants se retrouvent en plein air, ils jouent presque tous à l'épervier avec les adultes qui les accompagnent et certains pratiquent le football par la suite. Lors des jeux de football, les filles jouent souvent à la corde ou se font des passes de balles à deux. C'est le cas à la séance du 19 avril 2018 où

les enfants ont demandé à aller jouer dehors. Leur demande est acceptée et ils sont accompagnés sur le terrain de sport par les accompagnatrices. Ils décident de jouer à l'épervier et invitent, comme ils en ont l'habitude, les accompagnatrices et nous à venir jouer avec eux. Nous acceptons et participons au jeu avec eux. Après deux séquences qui ont duré une vingtaine de minutes, le jeu d'épervier prend fin et ils passent à autre chose. Les enfants organisent alors un jeu de cache-cache sous la supervision des adultes jusqu'à la fin de l'heure.

Nous retenons que les jeux extérieurs sont subordonnés à l'autorisation des accompagnateurs. Le changement d'espace, de la salle de classe à la cour de l'école, se fait soit à l'initiative des adultes, soit à la demande des enfants. Ces derniers ont tendance à toujours formuler la demande lorsque le temps est beau. Un autre fait marquant est qu'à l'extérieur, les enfants choisissent et organisent en toute autonomie les jeux qu'ils préfèrent et passent d'un jeu à l'autre de plein gré. Les adultes restent tantôt spectateurs, tantôt joueurs tout en restant soumis aux règles établies par les enfants. Cette analyse du moment de jeu vu du côté des enfants est à croiser avec ce que les adultes en disent également.

- **L'importance du jeu selon le directeur Daniel** : ouverture culturelle, temps de rencontre, vivre ensemble, respect des règles

Les propos de Daniel tendent à situer les objectifs spécifiquement assignés au jeu lors des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Son discours s'alimente de mots clés qu'il convient d'analyser par la suite et de comparer à ceux des autres enquêtés.

*Encadré 16: Extraits d'entretiens avec le directeur Daniel sur l'importance du moment de jeu*

Le troisième temps autour de l'ouverture culturelle. Ça peut être autour du jeu, autour de la lecture. Il y a parfois des personnes qui viennent de l'extérieur sur des séances, des collègues qui proposent une activité vidéo, sur plusieurs séances, une activité autour du théâtre, de la chorale, de la lecture, on va pouvoir présenter quelque chose aux parents à la fin parfois. Le temps d'ouverture culturelle, je dirais plutôt c'est le temps qui permet de faire à la fois la rencontre avec les accompagnateurs, qui permet de monter des groupes, ou en tout cas que les jeunes travaillent et vivent ensemble. Donc vivre ensemble c'est à la fois travailler et en tout cas jouer avec l'autre, respecter les règles etc. Et du coup, on va travailler le vivre ensemble et le respect des règles de la société, en gros c'est ça.

Concernant du troisième moment des ateliers, celui consacré aux jeux ou à l'ouverture culturelle, les propos de Daniel qui s'appuient sur le projet de l'Association y attribuent trois intérêts principaux à savoir la rencontre des accompagnateurs, le vivre ensemble et le respect des règles. Ces mots clés ne distinguent pas les moments des jeux des autres moments des ateliers.

Toutefois, à l'observation, le rôle joué par les enfants lors des jeux reste assez important. Ils deviennent les principaux meneurs des activités bien que les adultes les supervisent.

Nous distinguons les jeux de société, pas habituels aux enfants, qui sont davantage pris en charge par les adultes, et les jeux dehors, associés aux jeux habituels pratiqués par les enfants sur les temps de récréation ; ces jeux qui appartiennent ainsi à la culture enfantine. Sur le moment des jeux, les enfants sont toujours ensemble et contrairement aux jeux de société, les adultes accompagnateurs interviennent de moins en moins à faire respecter les règles lorsqu'il s'agit des jeux extérieurs. Les enfants décrivent les règles de jeu que tous respectent sans l'intervention d'un adulte. Au football par exemple, ils jouent sans arbitre, mais lorsqu'une faute est commise, il suffit qu'un enfant crie faute pour que le jeu s'arrête pour exécuter le coup franc. Il en est de même lorsque la balle sort du terrain. Les réactions systématiques des joueurs de l'équipe bénéficiaire amènent les adversaires à marquer un arrêt pour remettre la balle à l'équipe qui doit la posséder.

A l'analyse, le respect des règles sur ce moment ne provient pas d'une injonction des adultes, mais d'une initiative des enfants. Cette compétence sociale ne ressort toutefois pas des entretiens réalisés avec les enfants. Leur autonomie à organiser le jeu n'est pas signifiée comme une caractéristique du jeu.

La nécessité de confronter les données collectées conduit à relever des extraits d'entretiens qui illustrent ce que pensent les accompagnateurs des différents moments.

- **L'importance du jeu selon les accompagnateurs du primaire** : on n'est pas derrière eux pour dire faites ceci, faites cela, détente, collectif, relationnel

Les accompagnateurs qui interviennent en binôme dans le même groupe d'enfant sont interrogés ensemble afin de mieux expliquer ensemble, en se complétant, les situations que nous cherchons à comprendre. C'est ainsi que les propos des accompagnateurs des élèves du primaire qui se sont succéder de 2017-2018 à 2018-2019 apparaissent dans un même encadré.

### **Qu'est-ce que les moments de jeux apportent aux enfants ?**

C'est un moment de détente, c'est un moment où ils peuvent être avec nous, en dehors des leçons, là ils devaient être concentrés et tout ça, mais là c'est un moment de détente pour eux, et pour expliquer des règles, pour faire des jeux. Je pense que c'est un moment où ils sont vraiment avec nous, on n'est pas derrière eux pour dire faites ceci, faites cela. Ça permet aussi de leur rappeler toujours que même si on se fâche sur une séance, ça ne veut pas dire qu'on ne les aime pas, qu'on va les mettre de côté sur ce temps de jeux qui arrive. Et là, peu importe l'enfant qui a été puni ou qui n'a pas bien travaillé pendant la séance, tout le monde a droit à son temps de jeux (**Katy & Meline, accompagnatrices au primaire, 2017-2018**).

Le temps de jeu, ça permet de souffler après un devoir plus ou moins intense et surtout ça permet de remettre en place un esprit de groupe, un esprit collectif. On essaie de mettre des jeux qu'ils ne peuvent pas faire à la maison, ils sont plus sur des jeux vidéo et ça permet de faire autre chose avec eux, et je ne pense pas qu'ils s'en plaignent, au contraire si on pouvait faire qu'une séance de jeu, ils le feraient. C'est aussi pour entretenir le lien relationnel (**Clarisse & Patrick, accompagnateurs du groupe des primairiens, 2018-2019**).

Le moment du jeu, bien qu'il suit le goûter et l'aide aux devoirs est indépendant de ces premiers ; il ne subit pas les conséquences du temps de travail. C'est un moment de « détente » pour les enfants qui ont aussi bien travaillé depuis le matin à l'école, puis dans les ateliers à leur sortie des classes. La détente suppose une relaxation des enfants ayant cumulé la fatigue liée aux activités de la journée. La détente réside aussi dans la liberté des enfants à s'adonner aux jeux. Cette idée exprimée par Meline et Katy se retrouve également dans les propos de Clarisse et Patrick une année après. Ils optent pour l'expression « ça permet de souffler » pour marquer l'objectif de relaxer. Le relâchement des enfants à travers le jeu apparaît indispensable à tout jeu. Les caractères amusants et récréatifs déterminent le jeu qui se démarque ainsi du temps de travail plus contraignant. Ce caractère n'est toutefois pas rappelé par le Directeur Daniel dans l'importance qu'il reconnaît aux jeux organisés dans les ateliers.

Par contre, il rejoint les accompagnateurs sur la création du collectif et des conditions du vivre ensemble. Katy et Meline insistent sur le fait que le jeu n'est pas une récompense pour des enfants ayant bien travaillé, c'est au contraire un moment réservé à tous les enfants qui doivent en profiter. Elles le traduisent par : « Ça permet aussi de leur rappeler toujours que même si on se fâche sur une séance, ça ne veut pas dire qu'on ne les aime pas, qu'on va les

mettre de côté sur ce temps de jeux qui arrive. Et là peu importe l'enfant qui a été puni ou qui n'a pas bien travaillé pendant la séance ». Cette précision montre comment les accompagnateurs détachent d'un objectif scolaire, une activité ayant pour but une efficacité scolaire. La participation de tous les enfants au jeu permet de maintenir les liens avec les adultes malgré les punitions qui peuvent survenir en réaction à certains comportements des enfants. La participation des adultes à tous les jeux avec les enfants traduit cette volonté. Ils perdent souvent des parties face aux enfants qui retrouvent en eux des compétences autres que celles dont disposent les accompagnateurs. Il arrive que les adultes demandent à un enfant qui a déjà pratiqué un nouveau jeu que tous ne connaissent pas, d'expliquer son déroulement à l'ensemble des membres du groupe.

La valorisation des compétences enfantines permet aux enfants de retrouver une place dans le groupe. Nous observons que tous les jeux proposés aux enfants sont des jeux collectifs. En plus, si certains jeux peuvent se pratiquer à deux ou à trois, d'autres comme l'épervier nécessitent la participation d'un plus grand nombre de joueurs. Il arrive donc de remarquer que tous les enfants et les adultes présents participent à la même activité ludique. Quelques passages tirés des entretiens étayent cette ambition. Pour les adultes, il s'agit aussi de combler un besoin d'activités collectives pour des enfants jouant généralement seuls. « On essaie de mettre des jeux qu'ils ne peuvent pas faire à la maison, ils sont plus sur des jeux vidéo et ça permet de faire autre chose avec eux...C'est aussi pour entretenir le lien relationnel » (Clarisse & Patrick, encadré 25).

Lors des entretiens réalisés avec les enfants, la plupart a reconnu s'adonner à des jeux solitaires en famille notamment des jeux vidéo. Cette occupation tendant à individualiser les enfants amène à programmer que des jeux collectifs qui nécessitent la participation de deux, quatre ou plus de joueurs lors des ateliers. Leur participation active aux différentes activités des ateliers est traduite par Clarisse comme une forme de responsabilisation.

- **Le jeu dans les ateliers d'accompagnement des groupes du collège : socialisation, cohésion du groupe, respect des règles**

Le temps de jeu prend aussi une place importante dans les ateliers destinés aux collégiens. Après 45 minutes d'activités consacrées à l'aide aux devoirs, les 30 dernières minutes sont consacrées aux jeux. Interrogés sur l'importance de ce moment, les enfants du collège ont relevé l'amusement, le plaisir, la distraction et la liberté comme apports du jeu pour eux. Ils intègrent les propos des enfants du primaire et même ceux des adultes qui les

accompagnent. Pour en savoir davantage sur les spécificités des moments de jeu au collège, les propos des accompagnatrices de ces groupes sont recueillis.

*Encadré 18: Extraits d'entretiens avec les accompagnatrices des groupes du collège sur l'importance des moments de jeu*

### **Quelle est l'importance du moment de jeu dans les ateliers des collégiens ?**

Le jeu est important parce qu'au collège, ils ne jouent pas. Le jeu est important dans le sens où il leur permet d'avoir une socialisation et de se développer sur le plan social. Ça leur permet de découvrir de nouvelles personnes et de prendre sur eux de nouveaux comportements et de découvrir des jeux parce que ce n'est pas forcément quelque chose qu'ils voient tous les jours. C'est très important la partie billard, parce que ça fait cohésion tout comme au babyfoot. C'est quand même pour leur montrer que même si on est sur le temps du jeu, les règles sont quand même présentes. Ce n'est pas parce qu'on est en train de jouer qu'ils peuvent s'insulter, qu'ils peuvent se taper dessus. Et inversement ils doivent savoir qu'on n'est pas là pour faire la police mais pour jouer aussi avec eux. (Sylvia & Reine, accompagnatrices du groupe des collégiens, 2018-2019)

Les moments de jeu permettent aux jeunes de se socialiser et de se développer socialement. Les rapports sociaux exigent le respect mutuel entre ses membres. Il importe aussi de se conformer aux règles établies dans un milieu donné pour une intégration harmonieuse. Ainsi, le groupe d'accompagnement à la scolarité apparaît comme une micro société où interagissent des enfants. Ils doivent y adopter des comportements conformes aux règles afin de pouvoir le faire en d'autres lieux. Il s'agit d'un temps éducatif, au service des autres temps. Reine et Sylvia trouvent que les jeux auxquels s'adonnent les enfants, notamment le billard et le babyfoot, ne pouvant se mener qu'à plusieurs, participent à la cohésion du groupe. Lorsqu'il s'agit du billard et du babyfoot, les enfants jouent à l'exclusion des adultes. Ceux-ci jouent avec les enfants du collège aux jeux de société et à d'autres initiés par eux, notamment les jeux d'imagination des noms des artistes ou à partir de leurs musiques. Les adultes insistent également sur le respect des règles du jeu. Ce sont notamment l'acceptation des défaites, la tolérance aux frustrations des vainqueurs à travers l'expression de leur joie et aussi le fait de savoir attendre son tour pour jouer.

Les adultes évoquent également la socialisation verticale à travers leur participation aux jeux. En indiquant qu'elles ne sont pas là pour faire la police, mais pour jouer aussi avec les enfants, les adultes mettent en exergue le caractère relationnel et la création de lien. Leur proximité avec les enfants dans les jeux facilite les échanges informels qui peuvent déclencher la confiance entre les bénéficiaires et les accompagnatrices. Cette compétence relationnelle est présente dans les discours des enfants accompagnés. C'est notamment le cas de Biram, âgé de 13 ans et en classe de quatrième qui relate à cet effet « les accompagnateurs ici sont plus cool, déjà à l'accompagnement, on fait des blagues, on rigole ». La description de Biram montre les aspects relationnels des ateliers qui ne mettent pas seulement en lien les enfants entre eux, mais aussi un brassage entre enfants et adultes dans des rapports plus ou moins égalitaires. La participation aux jeux amène aussi les adultes à veiller au bon déroulement des séances dans le respect des règles de fonctionnement du groupe. En outre, les accompagnatrices voient par ce biais du jeu, un complément aux actions initiées en milieu scolaire. Il s'agit même pour elles de palier un manque : « parce qu'au collège ils ne jouent pas ». Les accompagnatrices tentent aussi de combler, en atelier, le manque de jeu au collège : « le jeu est important parce qu'au collège, ils parce qu'au collège, ils ne jouent pas » (entretien avec Sylvia et Reine). Nous voyons bien ici comment tout ce qui est fait en atelier est très étroitement pensé en fonction de ce qui se passe sur le temps scolaire. Ce lien entre les l'école et l'espace d'accompagnement à la scolarité rend compte d'un atelier « au service de l'école ».

Les faits d'observation montrent que des rapports différents se nouent lorsqu'il s'agit de jouer. Contrairement aux enfants du primaire, ceux du collège n'attendent pas les adultes pour s'orienter vers un jeu ou un autre. Ils jouent sans inviter les adultes à se joindre à eux. Cette organisation laisse parfois les adultes assis, s'adonnant à un jeu de société avec un enfant tandis qu'un groupe de six ou sept enfants s'adonnent à d'autres types de jeux. Les adultes jouent généralement avec les collégiens lorsqu'il s'agit de jeux qu'ils ont proposés eux-mêmes.

- **Le jeu dans les ateliers d'accompagnement des groupes du collège : l'autonomie des enfants face à des accompagnatrices qui peinent à trouver leur place**

Le jeu occupe le deuxième temps d'atelier des enfants du collège. Prévu pour les 30 dernières minutes, les enfants s'adonnent surtout au billard, au babyfoot et parfois aux jeux de société. Il arrive aussi que les adultes accompagnateurs, ou encore le coordonnateur initie des



jeux afin d'amener adultes et enfants à y participer. C'est les cas des jeux de devinette sur les noms d'artiste ou certains. Lors des entretiens, certains enfants sont revenus sur l'importance de ces activités de loisir pour eux. Le jeu est perçu comme un moment de libération « entretien avec Musa, 3<sup>ème</sup> 2019). Quant à Christian (6<sup>ème</sup>, 2018), il soutient que le jeu permet « de bien se concentrer ».

A l'analyse, les enfants du collège ne s'étalent pas sur l'importance du jeu. Cela démontre que malgré qu'ils s'y adonnent volontairement, ils ne le considèrent pas comme une activité véritable. La perception du jeu par les enfants du collège se rapproche du caractère « naturel » qui lui est propre (Besse-Patin, Roucoux, *op.cit.*). Le jeu devient spontané pour les enfants du collège qui ne lui rattache pas d'objectif particulièrement.

Les différents groupes d'accompagnement à la scolarité visent les mêmes objectifs. Dans leurs interventions aux entretiens, Daniel et Alfred ont exposé l'importance de chaque moment qu'il s'agisse du primaire ou du collège. Cependant dans la pratique, l'âge des enfants, leur degré d'autonomie et les rapports qui les lient en dehors des ateliers influencent leurs comportements lorsqu'ils se retrouvent dans le groupe. Les accompagnatrices Sylvia et Reine racontent comment l'autonomie des enfants de leur groupe inverse les rôles entre enfants et adultes.

*Encadré 19: Extraits d'entretien avec les accompagnatrices, sur l'affinité des enfants du collège pendant les jeux*

On pouvait être sympa avec eux, on pouvait rigoler avec eux mais il fallait respecter des règles, qu'on est des adultes donc il fallait le respect dans la bonne humeur tout en respectant les règles et le respect vis-à-vis de nous. C'est quelque chose qui est facile à instaurer sur le groupe du jeudi que sur le groupe du mardi. Sur le groupe du mardi on a beaucoup plus de mal parce qu'il y a une cohésion de groupe beaucoup plus puissant que nous, je dirais sur le groupe de mardi, c'est beaucoup plus compliqué. On a quand même du mal à s'intégrer au groupe. On est arrivée toutes les deux dans un groupe qui était déjà formé, il fallait que nous on s'intègre au groupe alors que le groupe de jeudi s'est finalement formé autour de nous, donc c'est plus simple de nous trouver de la place que dans le groupe du mardi. Le groupe du jeudi, c'est divers collégiens qui ne se connaissent pas du tout à la base. Ils sont plus ou moins dans le même quartier, ils sont plus ou moins dans le même collège mais ils n'ont pas l'habitude de se côtoyer en dehors du groupe, sauf Yunus et Edy qui sont dans la même classe. Alors que le groupe de mardi, ils se côtoient en dehors du groupe, c'est plus compliqué mais on essaie. (Sylvia & Reine, accompagnatrices du groupe des collégiens, 2018-2019)

Les ateliers d'accompagnement visent la socialisation et l'autonomie des enfants. C'est un processus devant leur permettre, progressivement de pouvoir agir seuls dans leur travail scolaire tout comme dans leur organisation personnelle. Il apparaît dans l'encadré que les enfants sont parvenus à créer une cohésion de leur groupe et agissent sans recourir aux adultes accompagnatrices. Ils maîtrisent le fonctionnement des ateliers et interagissent entre pairs à côté des adultes. Ils sont aussi les initiateurs des jeux et de l'organisation des échanges sans attendre les orientations des adultes. Les liens se sont renforcés parce qu'il s'agit d'enfants appartenant à la même équipe de football et au même quartier.

Sylvia et Reine expriment toutefois leurs difficultés à trouver leur place dans le groupe : « on a beaucoup plus de mal parce qu'il y a une cohésion de groupe beaucoup plus puissant que nous .... On a quand même du mal à s'intégrer au groupe ». Nous assistons à une inversion des rôles entre les enfants et les accompagnatrices. Il apparaît étonnant que les accompagnatrices parlent de « s'intégrer au groupe », plutôt que d'y trouver leur place d'accompagnatrice. C'est en ce sens que nous soutenons l'idée d'inversion : des adultes qui cherchent à s'intégrer au groupe des enfants, et non l'inverse. Les accompagnatrices cherchent à s'adapter au groupe alors que les enfants ont développé un mode de fonctionnement qui exclut les adultes. Le rôle d'acteur est accentué chez les enfants du collège devenus de plus en plus autonomes. Cette posture est aussi source de tensions entre eux et les adultes dont ils peinent à appliquer les directives.

A l'observation lors des séances, les enfants jouent entre eux, mais ils ne rejettent pas de nouvelles personnes qui souhaitent participer à leurs jeux. En tant qu'observateur participant, nous avons participé aux différents jeux auxquels s'adonnent les collégiens. Les accompagnatrices restent en marge du groupe sans s'inviter dans leurs jeux. Intervenant sur deux groupes différents les mardis et jeudis, elles se présentent dans les groupes pour mettre en place et conduire les activités. Elles affirment leur aisance sur le groupe du jeudi où tous les enfants sont à leur première année dans ce groupe et ne se connaissent pas. Les accompagnatrices restent les leaders auxquels se réfèrent les enfants. Elles leur communiquent les règles de fonctionnement du groupe et garantissent leur application. Cette approche d'intervention ne peut s'appliquer dans le groupe du mardi avec des enfants possédant une certaine expérience. Etant à leur première année d'accompagnement à l'Association, elles ne parviennent pas à trouver d'autres moyens pour partager leurs expériences avec les jeunes. En outre, les difficultés d'adaptation des accompagnatrices révèlent leur manque de formation

avant de se retrouver dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Les propos de Sylvia et Reine sont à croiser avec ceux du coordonnateur Alfred.

Encadré 20: Extraits d'entretien avec Alfred sur l'exclusion du groupe des collégiens

Le groupe du mardi c'est un petit souci. Oui, c'est complètement différent parce qu'ils arrivent tous par le même biais, tous par le foot. Du coup, ils se connaissent déjà tous, ils ont des dynamiques déjà enclenchées. Et surtout, c'est un groupe qui est un peu excluant. C'est compliqué, on le voit bien pour Dimitri, pour Karim de s'intégrer à ce groupe-là, qui vit ensemble, ils font tout, ensemble, ils ont leurs codes, ils ont leur façon d'être, leur façon de vivre, leur façon de parler, et on voit que dans ce groupe, il y a des footballeurs, et puis il y a les autres. Ça été débattu, on en a déjà discuté, ça fait deux trois ans ce groupe existe. La première année, il y avait que des footballeurs, on n'avait pas forcément trouvé ça pertinent. Pendant la première année, on avait discuté, est-ce qu'il fallait faire un groupe que pour les footballeurs ou faire un groupe avec les autres jeunes. On a dit non, on fait un groupe pour les footballeurs et les non footballeurs. On met cinq places pour les footballeurs et cinq places pour les non footballeurs. L'année dernière, si je ne dis pas des bêtises, c'est ce qu'il y avait. Cette année, on s'est fait dépasser par le nombre de footballeurs. Emile (encadreur de foot) repère beaucoup de besoins chez ces jeunes-là, et souhaite que la plupart soit accompagné. C'est louable, il restait des places sur des groupes et du coup, on les a pris. Mais on se retrouve avec six footballeurs. On le voit au niveau des jeux, Dimitri et Karim jouent de leur côté, et les autres, ils vont faire leurs trucs ensemble. Pour cette année ça va être compliqué, au début on essaie et petit à petit ils se remettent ensemble, on va casser un tout petit peu, on va essayer à l'étape de mardi prochain, ils ont une logique à se mettre ensemble, parce qu'ils s'apprécient, c'est un moment pour eux. Par contre c'est un groupe sur lequel on n'a quasiment, pas trop d'absence par rapport à d'autres groupes, ils viennent tous ensemble.

Les propos d'Alfred confirment ceux des accompagnatrices qui reconnaissent les affinités qui existent dans le groupe des collégiens. Pour le coordonnateur, l'idée de former un groupe mixte composé de footballeurs et de non footballeurs a accentué les affinités. Il précise : « Dimitri et Karim jouent de leur côté, et les autres, ils vont faire leurs trucs ensemble ».

A l'observation, les non footballeurs qui se retrouvent à un ou deux aux séances jouent généralement aux jeux de société avec les deux accompagnatrices pendant que les footballeurs s'occupent de leur côté. L'affinité ne se limite donc pas aux catégories enfants-adultes, mais entre enfants également. Le coordonnateur trouve ce groupe de mardi excluant. Il fait remarquer par contre que les enfants footballeurs s'apprécient, qu'ils sont toujours ensemble. Une autre conséquence de cette cohésion est qu'il n'y a quasiment pas d'absence au sein de ce groupe. Alfred explique les dispositions envisagées en vue d'instaurer la cohésion à l'ensemble des enfants du groupe. Il argumente, « Pour cette année ça va être compliqué, au début on essaie et

petit à petit ils se remettent ensemble, on va casser un tout petit peu, on va essayer à l'étape de mardi prochain ». Les observations se sont poursuivies pour comprendre les évolutions que connaîtront les interactions entre enfants et adultes.

*Description d'un moment de jeu avec les collégiens*

Le jeu proposé dans le groupe du jeudi consiste d'abord à former deux équipes. Ensuite, Reine joue de la musique à partir de son téléphone et les joueurs doivent identifier le nom de l'artiste. Une bonne réponse donne droit à un point. Les équipes interviennent dans un ordre et si l'équipe désignée ne trouve pas la bonne réponse, la seconde est en droit de proposer sa réponse. L'équipe gagnante est celle qui totalise le maximum de points à la fin. Marc passe au tableau pour noter les points obtenus par chaque équipe dans sa colonne. Marc bavarde en même temps que les autres. Face au bruit et au bavardage des jeunes malgré les interventions des adultes pour ramener le calme, Marc est remplacé par l'accompagnatrice Sylvia. Elle rappelle les règles et ajoute : celui qui fera du bruit sera retiré du groupe durant cinq minutes. Christian se met à parler et écope de la punition de cinq minutes de retrait du jeu. Dans le même temps, Alfred arrive sur le groupe. Il participe au jeu de musique en adhérant à l'une des deux équipes constituées à cet effet. Mory se met à bavarder et est puni pour cinq minutes également. Il développe des arguments de contestation pour ne pas se retirer durant les 5 minutes. Sur l'insistance de Sylvia, il finit par se retirer du jeu. Après avoir quelques minutes, Sylvia l'informe que sa punition est levée et il rejoint le groupe pour poursuivre le jeu. Quelque temps après, Mory tire le dossier de la chaise de son voisin Biram qui tombe à la suite. Alfred lui demande de se retirer du groupe à son tour et il va prendre place dans le canapé. Une dizaine de minutes avant la fin de la séance, Emile, le coach de l'équipe de football arrive sur le groupe. Les enfants abandonnent le jeu et se retrouvent autour de lui. Il échange avec eux à propos de leur disponibilité sur la période des vacances à venir. Les jeunes lui demandent les dates des prochains matchs et il les leur communique en indiquant que leur prochain match à domicile se jouera le samedi 5 mai 2018, à 15h30. Les échanges entre les adultes et les jeunes se poursuivent jusqu'à la fin de la séance.

Les accompagnatrices tentent de proposer des jeux autres que ce que les enfants ont l'habitude de faire afin d'avoir une certaine maîtrise du groupe. Elles initient un jeu auquel participent tous les enfants et adultes en établissant les règles. Les enfants s'adonnent au bavardage qui donne lieu à leur suspension du groupe durant 5 minutes. Durant la séance, trois enfants ont été punis. Les oppositions des enfants aux règles montrent qu'ils ne se conforment pas aux directives des adultes. Ils organisent de manière autonome leurs propres jeux. Mais lorsque l'initiative émane des adultes, ils affichent leur opposition.

Les observations consistent aussi à voir si les enfants adoptent les mêmes réticences à l'endroit de tous les adultes. L'arrivée d'Alfred à l'atelier n'a pas amené les enfants à renoncer à leur bavardage. Malgré tout, son autorité est plus grande que les accompagnatrices. Le point suivant traite de ces questions. Mais lorsque le coach Emile arrive sur le groupe, les enfants

abandonnent le jeu et les accompagnatrices pour se retrouver autour de lui. Ils lui posent des questions et poursuivent les échanges avec leur coach jusqu'au terme de la séance.

L'analyse des données dans ce groupe éclaire le lien entre l'âge des enfants et leur soumission aux règles imposées par les adultes. Plus ils deviennent adolescents, plus leur volonté d'établir leurs propres règles se développe. Les moments de loisir sont ainsi des moments d'expression de ce que les enfants souhaitent faire. Ils tentent au mieux de s'affranchir de la dépendance des adultes afin de manifester leur autonomie. Dans un rapport de recherche, Gilles Brougère (1998) fait « remarquer comment les adolescents utilisent les loisirs pour affirmer une distance avec le monde adulte, un espace d'autonomie générationnelle si ce n'est individuelle » (p. 17). Les enfants du collège s'approprient les moments de jeu pour s'affirmer comme acteur. Dans cet élan, ils ont tendance à s'opposer à certaines décisions des adultes accompagnateurs qui apparaissent comme des limitations à leur autonomie. Ils choisissent par contre les pairs et adultes avec qui ils entretiennent des rapports harmonieux, motivés par une même pratique du football.

## **Conclusion partielle**

De l'ensemble de notre analyse, il ressort que face à ce qui est autorisé ou interdit aux enfants par les adultes, les réactions des enfants ne se conforment pas toujours aux injonctions des adultes, ils réagissent. Certains refusent de parler au moment où les adultes les invitent à le faire, ou encore ils parlent à un moment où leur silence est requis pour écouter celui qui a la parole, d'autres s'adonnent à des activités pour lesquelles ils ne sont pas autorisés par les adultes, comme le billard ou le babyfoot pendant que certains enfants continuent de faire leurs devoirs. Il est aussi à remarquer des prises d'initiative pendant le goûter comme aux jeux, et aussi des adhésions à certaines propositions des adultes. Le rôle d'acteur amène l'enfant à participer aux différentes interactions. Mais aussi, au-delà des affirmations, le jeu n'est pas totalement libre. A l'observation, ce sont les adultes qui détiennent la gamme de jeux disponibles. Le choix des enfants est donc limité. Il s'agit dès lors de jeux guidés, qui font subsister une forme d'adultocentrisme.

A cet effet, Julie Delalande (2008) clarifie qu'en sociologie de l'enfance, la notion d'acteur indique le fait, pour le chercheur, de ne pas voir l'enfant seulement comme un futur adulte, un être à éduquer et sur lequel l'adulte agit, mais aussi comme un être au présent qui se socialise au sein des multiples interactions auxquelles il participe. La réflexion de l'auteure

invite surtout le chercheur à s'intéresser à l'expérience des enfants pour ce qu'elle leur apporte, et ce malgré le projet éducatif des adultes. C'est aussi cela que nous voyons avec ce groupe de footballeurs : la force d'une sociabilité entre pairs, fondée sur la pratique du football, qui empêche des adultes de mener leur mission éducative comme ils l'entendent et d'investir le rôle éducatif comme ils le prévoient, sauf pour l'adulte par qui précisément cette amitié ou sociabilité horizontale est nourrie. Nous préciserons dans le point suivant, les relations des jeunes avec Emile, leur coach en football. Les enfants, malgré le statut hiérarchique de leurs accompagnateurs réagissent par des adhésions et des oppositions aux projets de ces derniers. Il leur arrive de les exclure ou de les associer aux activités comme le jeu pour lesquels ils sont des organisateurs.

Nous retenons également de ce point que les ateliers d'accompagnement à la scolarité dans leurs déclinaisons en moments de goûter, d'aide aux devoirs et de jeu visent à satisfaire un ensemble de besoins chez les enfants. Ils partent de leur valorisation à travers la parole donnée aux enfants, à leur ouverture culturelle en passant par l'aide aux devoirs qui les aide à acquérir des compétences dans leurs apprentissages scolaires. Bien que prévus par les adultes, nous observons que les ateliers sont aussi des espaces de positionnement des enfants qui s'affirment en s'opposant, ou en prenant des initiatives. Ces situations créent parfois des tensions entre enfants et adulte qui s'attendent à une application des principes régissant les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Aussi, le cadre d'échange prévu par les adultes en début de chaque séance n'est pas un cadre où la parole est toujours libre. Les entretiens ont montré que les enfants ont beaucoup plus à dire que ce qu'ils expriment volontairement ou à la demande des accompagnateurs. Nos analyses amènent à retenir que les ateliers les ateliers d'accompagnement à la scolarité sont prévus pour valoriser la place des enfants. Ils concourent à leur éducation et à leur socialisation. Leurs interactions entre pairs sont des leviers de leur autonomie et surtout de leurs rôles d'acteurs. Toutefois, face aux enfants réticents, ou adoptant des comportements contraires aux attentes des accompagnateurs, le manque de formation de ces derniers ne leur donnent pas une marge de réponse à ces comportements inattendus. Les adultes accompagnateurs optent pour leur dénonciation auprès du coordonnateur. Il s'impose dès lors, une adaptation des pratiques des adultes.

## **Chapitre 5 : La coéducation rendue difficile :** inexistence de lien entre les enseignants et les accompagnateurs, effets de sous-traitance de la difficulté scolaire à des acteurs non scolaires, apprentissages professionnels « sur le tas » et insuffisamment soutenus des accompagnatrices

Le processus d'éducation des enfants s'inscrit dans leurs interactions avec les adultes et leurs pairs. Ainsi, la variété des acteurs et des espaces éducatifs expose les enfants à une

### **5.1- Les statuts et rôles des adultes basés sur des apprentissages sur le tas : une incertitude à l'adaptation de leurs pratiques aux enfants accompagnés**

Les données collectées lors des ateliers du primaire et du collège montrent une différence de statuts des adultes qui interviennent auprès des enfants. Ces statuts leur confèrent des rôles spécifiques.

Pour la sociologie classique américaine, le statut (ou *status*) désigne la position qu'un individu occupe dans un système social donné. Associé à un ensemble de rôles, il définit ce que l'individu est en droit d'attendre du comportement des autres à son égard (Rui, 2014). Dans le cadre de cette recherche, le statut des acteurs s'entend à propos de la place que chaque acteur, enfant ou adulte se reconnaît et est également reconnue par les autres et qui lui confère des prérogatives ou des limitations d'actions lors des différentes interactions.

Quant au rôle, il peut se définir comme un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel (Rocheblave, 1963). L'auteure soutient que cette définition, volontairement très générale, semble en accord avec la plupart des conceptions et inclut les diverses significations que peut prendre cette notion dans un contexte particulier. Ainsi distingue-t-elle, à partir de cette définition de base, plusieurs cas particuliers. Rocheblave décrit deux autres contenus à la notion de rôle. Il s'agit du rôle dramatique où la position est fournie par le thème de la pièce ; le modèle définissant le jeu de l'acteur a été créé par l'auteur dramatique. Puis, le rôle personnel dans lequel l'individu détermine lui-même sa position par rapport aux autres et agit conformément à un modèle de conduite propre qu'il érige en norme.

Le rôle recouvre diverses connotations en fonction des champs disciplinaires. Ainsi, parmi les différentes définitions exposées, le rôle social paraît mieux approprié au contexte de la présente recherche. En effet, en famille comme dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité, les rôles des enfants comme ceux des adultes sont liés à leurs statuts respectifs et reconnus comme tels par l'ensemble des acteurs en présence. En conséquence, il apparaît dans le discours des enfants enquêtés qu'« Alfred, c'est le chef, les accompagnatrices sont là pour nous aider ». Les enfants reconnaissent au coordonnateur son statut de chef en attribuant aux accompagnatrices leur rôle d'aidant. Ce passage montre bien le lien qui existe entre le statut et rôle des acteurs sociaux, et surtout, il montre que les enfants ont bien compris les deux statuts : celui du coordonnateur et des accompagnateurs. Ils constatent aussi la différence d'autorité et le savoir-faire des différents adultes.

Durant les enquêtes, il est observé que le statut de « chef » reconnu au responsable administratif lui confère un rôle de décision et de régulateur. Les accompagnatrices lui rendent compte des situations qu'elles ne parviennent pas à gérer afin de l'inviter sur les groupes pour rappeler les règles et les conséquences qui peuvent en découler. Cette autorité s'inscrit moins dans la communication que dans la dissuasion en usant de son statut d'adulte et coordonnateur de l'Association. Quant aux accompagnatrices, elles mènent les activités avec les enfants tout en privilégiant les interactions verbales. Ces derniers sont en situation d'apprentissage et prennent aussi des initiatives dans un cadre qui leur est autorisé.

Toutefois, il est aussi observé qu'au-delà du statut reconnu à chaque acteur et qui l'autorise à agir, tous les éléments d'un modèle de conduite qui définit un rôle ne sont pas prédéfinis. L'idée de rôle social s'imbrique alors dans les statuts, les droits et les obligations des acteurs en interaction dans un milieu donné. Il arrive aussi d'observer dans les ateliers que les accompagnatrices hésitent parfois à prendre certaines initiatives dans le groupe, comme autoriser un enfant à se rendre à la bibliothèque pour emprunter un livre ou d'informer ou pas un parent suite à la réticence d'un enfant à prendre part aux activités. De même, les enfants vont parfois adopter des comportements qui ne s'inscrivent pas dans les rôles qui leur sont reconnus par les adultes. Ces situations amènent les adultes à user de leur autonomie pour prendre des mesures à faire cesser ces actes qu'ils n'admettent pas.



- **Le statut d'adulte dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité** : un facteur de rapport asymétrique et de contrainte

La différence d'âge entre les enfants et les adultes qui interviennent auprès d'eux dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité dote ces adultes de capacités à décider ce qui pourrait conduire au bon déroulement des séances. Du coordonnateur aux enseignantes en passant par les accompagnateurs, la question d'autorité domine les activités. Cependant, les rôles attribués à chaque catégorie d'adultes étant spécifique, l'exercice de l'autorité prend ainsi différentes formes. L'analyse permettra alors de percevoir l'autorité affirmée par les adultes et leur manière de la mettre en œuvre et son lien avec les faits observés. Afin de comprendre les stratégies d'intervention du coordonnateur, il est donc apparu nécessaire de l'interroger sur sa formation et ses expériences antérieures. Le coordonnateur exprime l'image que les accompagnatrices et les enfants ont de lui.

- **L'expérience du coordonnateur Alfred en accompagnement scolaire** : une formation initiale hors du champ du social, une expérience en accompagnement acquise sur le tas

A son arrivée, le coordonnateur participe aux activités en cours dans les ateliers. Son appui aux accompagnateurs afin de les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors de leurs interventions résulte d'une certaine expérience. Il a passé en revue aussi bien sa formation et son expérience.

*Encadré 21: Extrait d'entretien sur la formation et l'expérience du coordonnateur*

**Ça fait combien de temps que vous travaillez là ?**

Du coup 2005, j'ai eu mon Diplôme universitaire de Technologie (DUT) en techniques de commercialisation, ça ne me plaisait pas, je l'ai quand même validé parce que je trouvais que c'était important. Après, je suis parti à l'IUT management social et santé comme spécialité, j'ai fait un an, deux ans, trois ans, après j'ai fait la maîtrise. Ça fait cinq ans je faisais les études, je voulais aller vers le social mais je n'avais aucune expérience, je n'avais jamais bossé avec des gamins, je n'avais jamais bossé sur les quartiers. J'ai donc fait l'accompagnement scolaire en tant que bénévole sur l'année 2007-2008 sur une école ici pour voir ce que c'était. Ça m'a bien plu, le contact avec les enfants et les familles, je suis resté au service civique et j'ai eu une opportunité d'être embauché, et j'ai été embauché. Donc en gros en tant que salarié, j'ai fait 8-9 ans, si j'ajoute le service civique avant c'est presque 10 ans, et même un peu plus.

Le coordonnateur de l'Association décrit son expérience antérieure dans l'interaction avec les enfants en tant qu'accompagnateur. Les compétences acquises à cet effet l'amènent à s'impliquer dans les activités des ateliers d'accompagnement au même titre que les accompagnatrices. Il se met à la même table que les enfants et joue avec ces derniers. La formation reçue par le coordonnateur présente l'intérêt de mieux comprendre son savoir-faire et sa reconnaissance dans les groupes. Titulaire d'un DUT en technique de commercialisation, il affirme « je voulais aller vers le social, mais je n'avais aucune expérience ». La formation du coordonnateur ne lui a donc pas servi. En d'autres termes, les propos d'Alfred montrent qu'il n'a pas de formation appropriée. Il s'est ainsi formé sur le tas comme accompagnateur, ce qui explique aussi ses maladresses quand il « menace » de prévenir les parents ou les enseignants pour asseoir son autorité. Cette approche limite la capacité d'action des enfants qui doivent se soumettre aux règles établies par les adultes, non pas par adhésion, mais plutôt par crainte d'être dénoncés.

La dizaine d'année d'expériences de terrain en accompagnement à la scolarité positionne le coordonnateur différemment des accompagnateurs qui sont précaires, sans formation. Comme indiqué dans la partie méthodologique, ils sont recrutés en service civique pour un an. Les enfants distinguent ainsi son rôle de celui des accompagnatrices. C'est le cas de Christian qui opère la distinction entre le rôle des accompagnatrices et celui du coordonnateur de l'Association. Il argumente que « les accompagnatrices sont là pour travailler. Ceux qui viennent de l'Association (Alfred notamment), c'est pour nous parler, échanger sur des projets ».

Cette distinction n'est pas sans intérêt. En effet, Christian est un élève en classe de cinquième et appartenant à une équipe de football comme la plupart des jeunes du groupe. Avec ce groupe, Alfred aborde les programmes de compétitions auxquels l'équipe des enfants doit participer. Il est ressorti des entretiens que ces collégiens envisagent une carrière de footballeur dans l'avenir. Les échanges ne portent donc pas seulement sur l'aide aux devoirs ou l'ouverture culturelle telles que annoncés par le directeur Daniel dans les objectifs de l'Association. L'Association se préoccupe aussi de tout ce qui contribue à la réussite des enfants. Cet intérêt montre que l'accompagnement à la scolarité se préoccupe de la réussite globale de ces derniers. Cette mission ressort des objectifs de l'association tels qu'exposés par les responsables lors de nos entretiens. Certaines observations ressortent des éléments en lien avec le rôle régulateur et d'échange autour des projets pour les collégiens.

- **Le statut de coordonnateur d'Alfred** : un frein à la légitimité des accompagnateurs

Le coordonnateur Alfred se présente aux séances pour veiller à leur bon déroulement. Comme évoqué au chapitre précédent, les accompagnateurs sont des jeunes en service civique n'ayant pas de formation spécifique en accompagnement à la scolarité. Ainsi, en plus des directives de l'Association et des sessions qu'elle organise avec les accompagnateurs, Alfred les rejoint régulièrement dans les ateliers pour s'imprégner de leurs difficultés en vue de les aider à les surmonter. Lors de ses passages, il tente de rétablir l'ordre lorsque que les enfants perturbent la séance à son arrivée. Il revient également sur les faits qui lui sont rapportés par les accompagnateurs au sujet des mauvaises attitudes adoptées par les enfants. Ce rôle de régulation du coordonnateur lui confère une certaine influence sur les accompagnateurs et reconnue par les enfants et les adultes selon lui.

*Encadré 22: Extrait d'entretien avec Alfred relatif à l'influence de son statut sur ses interventions en atelier*

**Qu'est-ce qui change dans votre approche d'intervention par rapport à celle des accompagnateurs ?**

Clairement, elles n'ont pas la même autorité. Clairement, j'impressionne plus que les filles (les accompagnatrices), ça j'en ai conscience, elles me le disent, ..... Je dis je suis passé, ça se passait bien, elles me disent quand tu es parti c'était le bordel quoi. .... Il faut plus d'autorité, de suivi, les enfants intègrent bien : oui c'est Alfred, c'est le chef. .... Ce n'est pas la même chose, ils (les enfants) savent que j'ai un lien avec les enseignants, je pense que, c'est pas les mêmes. Pour moi c'est facile, je peux arriver sur une séance, je peux, entre guillemets pousser un coup de gueule et recadrer, je ne vais pas le faire sur dix séances. .... C'est tout le problème de mon travail, il ne faut pas que tout soit porté que sur moi. Tout le problème est du démarrage, à quel moment je laisse les accompagnateurs, les accompagnatrices faire, combien de séances je passe avec elles pour les aider, pour les guider, parce que plus j'en passe, plus ça repose sur moi.

Mais si je fais une demi-séance avec elles ou une séance, il y a le sentiment pour les accompagnateurs d'être un peu lâchés dans la nature et donc c'est de bien jauger lorsque je dois venir et partir. Soit lorsque j'arrive sur la séance, les enfants savent que je suis là, je vais voir les enseignants, je les laisse bosser, parce qu'il ne faut pas que ça repose sur moi, il faut qu'elles soient autonomes.

Je leur dis aussi, quand on met des règles dites que c'est moi, vous dites que c'est moi, dites que c'est l'Association, que c'est la direction. Et là, on va séparer les tables de la MJC mardi, et il faut leur dire que ça été décidé en équipe avec Alfred. Il faudra assumer ce rôle-là et dégager les filles de ces choses, je pense.

Alfred décrit des faits qui traduisent son influence auprès des enfants par rapport aux accompagnateurs. Son statut hiérarchique est reconnu selon lui, non seulement par les enfants qui le reconnaissent comme « chef », mais aussi par les adultes accompagnateurs. Le statut de chef implique dans un premier temps une supériorité par rapport aux autres adultes. Le chef est reconnu comme celui qui bénéficie d'un certain pouvoir de commander et qui doit en conséquence être respecté. Ses décisions s'imposent à tous et de ce fait, mérite d'être écouté et obéi. Alfred emploie le terme « autorité » pour affirmer sa capacité à imposer son obéissance au groupe. A travers ses propos « Clairement, j'impressionne plus que les filles, ça j'en ai conscience, elles me le disent », il fait référence à son influence dans les ateliers. Il désigne par fille les accompagnatrices des ateliers de l'année scolaire 2017-2018. L'usage du verbe impressionner renvoie à la capacité d'amener les enfants à faire ce qui leur est demandé et à respecter les règles de vie sociale, notamment le respect des autres, l'écoute de ceux qui ont la parole et la tolérance aux frustrations. Mais cette influence ne relève pas de l'autorité éducative telle que définie par Eirick Prairat (2017). Nous reviendrons plus tard sur cette notion. L'autorité du coordonnateur découle du fait que les enfants savent qu'il a un lien avec les enseignants, selon ses propos. Il détient ainsi sa légitimité du fait de sa relation aux enseignants : il est un intermédiaire entre enfants et enseignants. L'influence du coordonnateur limite aussi l'autorité des accompagnateurs : « je leur dis aussi, quand on met des règles dites que c'est moi, vous dites que c'est moi, dites que c'est l'Association, que c'est la direction » (propos d'Alfred, encadré 24).

A l'analyse, Alfred ne permet pas aux accompagnateurs d'être autonomes dans leur autorité : il les invite à en référer à lui. Il s'agit d'une maladresse de sa part qui ne légitime pas les accompagnateurs face aux enfants.

En croisant les propos d'Alfred avec les faits d'observation, nous retenons aussi que l'autorité affirmée par Alfred reste relative. Dans le groupe du primaire, certains enfants reprennent les comportements qu'il leur a antérieurement reprochés. Il a aussi peu d'autorité sur les collégiens du jeudi. Les enfants ont donc tendance à s'opposer à ce qui leur est imposé sans en avoir été convaincu.

L'influence dont parle le coordonnateur ne se limite cependant pas seulement à l'exécution d'un ordre donné, mais il s'étend également à des choix de comportement en fonction des personnes en présence. Cette action des enfants visant à se comporter selon les

attentes des adultes traduit une certaine appropriation des pratiques au bout d'un certain nombre de séances. Alfred explique que les enfants se comportent différemment en sa présence et changent d'attitude à son absence : « Je dis je suis passé, ça se passait bien, elles me disent, quand tu es parti c'était le bordel quoi ». Le fait d'être simplement un adulte ne suffit donc pas à faire régner l'ordre dans le groupe d'enfants, surtout que les accompagnateurs qui sont aussi des adultes n'y parviennent pas, selon Alfred. Les enfants essaient alors de s'affirmer en choisissant de se conformer ou pas aux principes du groupe.

Par ailleurs, la reconnaissance du statut de supérieur au coordonnateur et qui entraîne l'observance des règles de fonctionnement par les enfants en sa présence résulte aussi du fait que les accompagnateurs lui rendent compte de leurs difficultés afin qu'il les aide à les surmonter. Ce sont surtout les perturbations des séances auxquelles s'adonnent certains enfants. C'est également le coordonnateur qui appelle les parents pour dénoncer les comportements anormaux des enfants ou rendre compte des progrès réalisés par ces derniers.

En plus, en tant que membre de l'équipe dirigeante, il participe à la prise de toute décision concernant les enfants. Ces mesures concernent le maintien ou non des enfants à l'Association à l'entame d'une nouvelle année. Elles concernent aussi les décisions de suspension ou d'exclusion d'un enfant des ateliers à la suite de fautes jugées graves. Alfred évoque en plus de son statut, ses liens avec les parents et les enseignants comme faits explicatifs de son influence dans le groupe.

Le statut d'Alfred limite alors l'autorité des accompagnateurs. Les adhésions des enfants peuvent ne pas découler d'une communication active entre eux et les adultes, mais par crainte de voir leurs parents informés leur infliger des punitions.

A l'observation, Alfred mobilise aussi des compétences relationnelles pour susciter une certaine motivation chez les enfants. Ainsi, lors de ses passages dans les ateliers, lorsqu'il constate que des enfants sont en retrait du groupe, il initie un jeu auquel il les invite à participer. Le plus souvent, il propose des jeux qui opposent deux équipes pour susciter la participation de tous les enfants. Il échange avec les enfants durant ces moments.

Le coordonnateur se prononce aussi sur les comportements des enfants aux séances précédentes. Il félicite soit le groupe, soit certains enfants individuellement pour les progrès réalisés dans leurs comportements ou au niveau du travail scolaire. Par contre, en cas de plaintes exprimées par les accompagnateurs, le coordonnateur exprime son mécontentement aux enfants

tout en leur rappelant les conséquences de leurs actes pouvant aller jusqu'à leur exclusion des ateliers.

Les adultes de l'Association tout comme les enfants reconnaissent à Alfred un statut de responsable. Il est le coordonnateur chargé des activités et supervise les différents ateliers. C'est à cet effet qu'il visite les groupes et rappelle en cas de besoin les règles de fonctionnement aux enfants. Nous avons noté des effets de son rôle lors d'un passage dans un atelier d'accompagnement à la scolarité avec le groupe du primaire.

*Observations sur le rôle d'Alfred à une séance avec le groupe du primaire*

Alfred arrive dans le groupe 15 minutes avant la fin de la séance. Il demande à chaque table si tout se déroule bien avant de prendre part à un jeu de société avec Nina et Edy. A la fin de l'heure, chaque enfant récupère son manteau, porte son sac et se dirige vers la porte de sortie, laissant des bouts de papiers par terre, et des pièces de jouets sur les tables. Alfred s'adresse au groupe d'enfants « personne ne sort de la salle si tout n'est pas rangé dans la salle ». Les enfants ramassent les bouts de papiers et autres objets traînant sur les tables et au sol. Pendant que certains enfants ramassent les bouts de papiers et les objets délaissés, d'autres tentent de sortir. Alfred se met alors à la porte et rappelle à nouveau que « tout doit être rangé avant la sortie ». Tous les enfants se retrouvent munis de leurs sacs devant lui.

Adossé à la porte de sortie, le coordonnateur de l'Association revient sur quelques consignes : « Vous faites trop de bruit dans cette salle et on vous entend depuis le couloir. Vous voyez que je ne parle pas assez fort mais ça prend toute la salle. Vous deviez donc parler sans crier pour ne pas déranger ». Pendant ces consignes, certains enfants bavardent. Il leur demande « taisez-vous j'attends que tout le monde soit calme » et il marque un moment de silence. Les enfants finissent par se taire, et il invite les enfants à respecter les règles du groupe. « Lorsque quelqu'un parle, vous devez l'écouter terminer avant de prendre la parole. Vous faites trop de bruit sur le groupe et les séances deviennent difficiles, la semaine dernière vous avez foutu le bazar à la sortie, je ne veux pas que ça recommence ». Les enfants et les accompagnateurs l'écoutent parler. Il ouvre enfin la porte et les enfants sont accompagnés par les adultes jusqu'à la sortie où leurs parents les attendent.

Les faits d'observation font ressortir la prise en compte du point de vue des enfants, la participation et l'expression de l'autorité d'Alfred. Cette volonté s'inscrit dans l'appui d'Alfred aux accompagnatrices peu expérimentés d'une part et d'autre part, valoriser les principaux destinataires des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Les enfants ne sont pas de simples récepteurs des injonctions éducatives des adultes, mais plutôt des sujets qui ont leur mot à dire au sujet des prestations qu'ils reçoivent dans les ateliers. Le projet de l'Association consistant à aider les enfants à devenir des sujets autonomes amène ainsi les adultes à les impliquer dans les activités tout en recueillant leur *feed-back*. En effet, le fait de demander aux occupants enfants et adultes de chaque table si tout se déroule bien traduit la volonté de l'Association de prendre en compte le retour des enfants et accompagnateurs afin de corriger les imperfections.

En outre, Alfred affiche son rôle régulateur qu'il joue pour ramener l'ordre dans les groupes. Cette autorité lui est reconnue à travers son statut de responsable. Lors des entretiens formels, les enfants ont exprimé ce statut. Pour Ismael, « Alfred c'est le chef ». Dans le groupe du primaire, toutes les fois qu'il intervient, les minutes ou les séances qui suivent montrent une certaine obéissance à ses recommandations. Il rappelle aux enfants les sanctions, notamment leur exclusion des ateliers, qui peuvent découler de leurs manquements s'ils ne respectent pas les règles de groupe. Les rappels réguliers de certaines dispositions du règlement intérieur aux enfants les amènent à se les approprier et à adopter des comportements en lien avec les attentes de l'Association.

Dans le groupe du collège, les observations montrent des comportements différents de ceux du groupe du primaire. Les enfants poursuivent leurs échanges malgré les interpellations d'Alfred pour les ramener au calme. Ce fut le cas à la séance du 3 avril 2018 à la MJC, où Alfred a rappelé quatre fois les jeunes à garder le silence en une quinzaine de minutes sans succès. Les enfants ne sont donc pas inscrits dans l'obéissance systématique aux injonctions des adultes, mais ils se permettent de réagir à ce qui leur est demandé tout en s'opposant parfois aux ordres qui ne leur conviennent pas, en tant que sujets de droit. Cela peut être vu comme de la désobéissance face à l'injonction des adultes. La situation décrite montre comment sur le groupe des collégiens, des mesures sont prises pour que les enfants obéissent. Les mises à l'écart des enfants traduisent cette approche basée sur l'obéissance aux adultes. L'analyse donne à voir aussi que c'est par le discours explicatif qu'Alfred va amener les enfants à intégrer des règles : ce modèle éducatif découle du fait que l'enfant est vu comme sujet de droit. Il s'agit moins de le soumettre que de lui expliquer. La réaction des enfants lors des ateliers invite à se pencher sur la question de la subjectivation.

Dans son article consacré à la subjectivation, Laurence Cornu (2014) aborde sa définition en s'appuyant sur d'autres travaux antérieurs. Il apparaît ainsi dans son œuvre que le concept de subjectivation recueille aussi le sens de pratique de soi, puis même d'une éthique de soi, qui est aussi une esthétique de l'existence (Foucault, 1984). L'auteure rappelle également la définition de Jacques Rancière (1995) qui considère la subjectivation comme étant la production par une série d'actes d'une instance et d'une capacité d'énonciation qui n'étaient pas identifiables dans un champ d'expérience donné. (p.20). Les différentes définitions font émerger des compétences personnelles du sujet. Lors des ateliers, la considération de l'enfant comme individu amène les adultes à accorder de l'importance à sa parole. La place d'acteur reconnue à l'enfant, modifie la relation entre ce dernier et les adultes.

D'une relation traditionnellement asymétrique entre enfant et adulte, les rapports entre ces deux catégories d'acteurs se transforment en une relation où, l'enfant peut se permettre de réagir en exécutant ou en s'opposant à ce que l'adulte lui demande de faire. A l'observation, les oppositions de l'enfant aux demandes de l'adulte ne donnent pas lieu à des sanctions, elles occasionnent au contraire des rappels portant sur la conduite à tenir dans le groupe et au besoin des sanctions pouvant découler de leur inobservance. La réaction de l'adulte ne consiste pas à enfermer l'enfant dans un mutisme, mais plutôt de l'amener à interagir avec les autres, pairs ou adultes dans l'ordre et le respect mutuel. La subjectivation au-delà de ses différentes formes se résume à une « orientation vers l'émancipation » (Cornu, 2014, p. 22) de l'enfant dans la situation présente. Cette émancipation se construit progressivement dans les ateliers, à travers les initiatives enfantines lors des ateliers. Il convient aussi de montrer qu'en même temps, Alfred utilise la menace de prévenir les parents et de parler aux enseignants. Il ya donc un mélange de plusieurs outils qui appartiennent à des registres éducatifs différents. En plus du coordonnateur, nous nous sommes également intéressé au coach des enfants footballeurs.

**- Le statut de coach :** l'intérêt des enfants pour le football, un élément d'influence (pour Emile)

La variété des enquêtés permet d'observer des comportements différents de la part des enfants en fonction des adultes en présence. Il apparait à l'observation que les enfants du collège abandonnent les activités ou les échanges en cours avec les autres adultes pour se regrouper autour du coach de football dès son arrivée dans le groupe. L'analyse de l'extrait d'entretien avec ce dernier amènera à comprendre les faits observés.

*Encadré 23: Extrait d'entretien avec le coach Emile sur son expérience*

**Parlez-nous de votre expérience avec les jeunes footballeurs du groupe de la MJC**

Moi ça fait 5 ans que je suis à la structure, et là, j'ai bien vu leur évolution. Au foot, ce sont eux qui sont venus s'inscrire. On est dans un quartier où les jeunes aiment ce sport-là. Ce sont des jeunes du quartier, moi je suis axé sur le foot, sur les entraînements et sur les matchs. On n'est pas sur des formations, un enfant, il peut venir s'inscrire au club naturellement et nous on le forme sur des entraînements avec des matchs les week-ends. On a plusieurs équipes par rapport au niveau. Les plus forts seront au niveau 1. C'est un cursus assez spécial parce qu'on est à la fois sur le scolaire et sportivement. Ils commencent en club amateur, ce qui existe bien à l'école à leur niveau, pour pouvoir se projeter, pour qu'ils prennent du plaisir au niveau du foot et vivre leur passion.



L'extrait d'entretien ressort qu'Emile mobilise à son actif une expérience de 5 années dans le coaching des jeunes de son quartier en football. Cette expérience traduit une connaissance du quartier avec ses réalités de sa population. Le quartier d'intervention fait partie du Réseau d'Education Prioritaire (REP). Cette classification suppose que les enfants de ce milieu rencontrent des difficultés qui nécessitent des actions éducatives concertées. Il est en outre apparu dans les échanges informels que le coach est lui-même issu de ce quartier où il a séjourné depuis son jeune âge. Il affirme ainsi qu'il a vu l'évolution des jeunes.

Les faits évoqués montrent que le coach connaît les enfants et l'environnement dans lequel ils évoluent. Emile est donc immergé dans son milieu d'intervention non seulement en tant que professionnel y travaillant depuis des années, mais aussi en tant que « fils » de ce quartier. Cette prédisposition l'amène à adopter une approche éducative mieux adaptée aux enfants. En effet, la connaissance du bénéficiaire d'une action éducative favorise la prise en compte de ses potentialités et de ses difficultés. Ainsi, il oriente son modèle sur la considération du choix des enfants. A travers les propos : « Au foot, ce sont eux qui sont venus s'inscrire. On est dans un quartier où les jeunes aiment ce sport-là », le coach montre l'approche participative des jeunes aux activités de football. De surcroît, l'inscription des jeunes s'est faite librement par eux. Ce choix confirme les observations du coach qui fait par ailleurs remarquer que les jeunes de ce quartier aiment le football. L'activité n'est pas imposée aux jeunes. Ils la pratiquent non seulement dans leur quartier, mais aussi en milieu scolaire et sur leurs temps libres.

Les termes plaisir et passion traduisent la détermination des collégiens et leur engagement à pratiquer le football. La projection qu'ils en font montre la place du football dans leur projet personnel. Etant des élèves en difficulté dans leur ensemble, le sport apparaît pour ces jeunes comme une autre opportunité de réussite. L'inscription du football au centre des préoccupations des jeunes collégiens les amène à franchir des stades de progression. Pour le coach, les plus forts intègrent l'équipe du niveau 1. Le football présente un espoir d'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes. Cet intérêt n'induit pas pour autant un caractère contraignant pour les jeunes qui le pratiquent avec plaisir comme le mentionne Emile. En plus, contrairement à l'école qui revêt un caractère obligatoire, les bénéficiaires des ateliers d'accompagnement à la scolarité de la MJC adhèrent volontairement au sport.

Des observations ont été faites durant les séances d'entraînement de ces jeunes au stade du quartier, certains samedis. Ainsi, avant l'arrivée de leur coach, nous observons ces jeunes qui effectuent tous seuls les exercices d'échauffement. Avant de passer à leur répartition en

deux équipes, ils bavardent, se taquinaient et certains se poursuivent ou se font tomber sur la pelouse. Ils jouent en s'organisant en équipe avec un arbitre. Le jeu se déroule dans le respect des décisions arbitrales avec des plaintes des auteurs de fautes par moment. A l'arrivée du coach, il remplace l'arbitre qui prend part au jeu. A la fin, tous les joueurs se retrouvent autour du coach qui échange avec eux sur la séance du jour et l'actualité sportive, puis leur donne des informations relatives aux compétitions en vue, auxquelles ils doivent participer.

En l'absence du coach, les jeunes organisent le jeu dans les mêmes conditions qu'en la présence de leur entraîneur. Ils se sont donc appropriés le fonctionnement des séances et parviennent à les organiser de manière autonome. Il est aussi observé que les enfants posent toujours des questions au coach qu'ils prennent le temps d'écouter. Leurs interactions ont aussi été observées en atelier en présence de différents adultes : accompagnatrices, Alfred et Emile.

*Faits d'observations à la séance du 24 avril 2018*

A l'arrivée d'Alfred à l'atelier, il participe au jeu de musique auquel prennent part les enfants et deux accompagnatrices répartis en deux équipes. Il adhère à l'une des deux équipes. Le jeu consiste à faire jouer la musique d'un artiste. A tour de rôle, chaque équipe doit trouver le nom de l'artiste. Lorsque l'équipe désignée ne trouve pas la bonne réponse, l'autre est amenée à répliquer en faisant sa proposition. Toute bonne réponse donne droit à un point. A chaque bonne réponse, les enfants rappellent le total de leurs points. A la fin de la séance, l'accompagnatrice modératrice totalise les points par équipe et désigne la gagnante. Au-delà de la consigne, les accompagnatrices établissent des règles pour instaurer l'ordre durant le jeu. Ainsi, tout joueur perturbateur du jeu écope d'une suspension de cinq minutes.

Durant le jeu, Mory bavardage et est suspendu pour 5 mn, il développe des arguments de contestation pour ne pas se retirer, sur insistance de l'accompagnatrice, il finit par se retirer du groupe et se met à l'écart dans le canapé.

Quelques instants après, l'accompagnatrice lui rappelle que sa punition est levée et il rejoint le groupe pour poursuivre le jeu avec les autres jeunes.

Quelques minutes après, il tire le dossier de la chaise de son voisin qui tombe avec la chaise.

Alfred lui demande de se retirer du groupe et il va de nouveau prendre place dans le canapé pendant que le jeu se poursuit.

Dix minutes avant la fin de la séance, le coach de l'équipe de football Emile arrive à l'atelier.

Les jeunes footballeurs de l'atelier abandonnent aussitôt le jeu et les autres adultes pour se retrouvent autour de lui. Il échange avec eux à propos de leur disponibilité sur la période des vacances. Il leur communique les dates de leur prochain match. Nous lui expliquons que nous avons déjà été voir les jeunes au stade durant sa période de non présence, puis notre volonté à assister au prochain match. Il nous informe que le prochain match à domicile se jouera le samedi 5 mai, à 15h30mn, au stade du quartier. Les échanges entre Emile et les jeunes se poursuivent jusqu'à la fin de la séance.

Les faits d'observation seront analysés en mettant l'accent sur l'autorité des adultes présents à cette séance.

**- Un coach plus écouté que les autres adultes par les collégiens**

A la séance du 10 avril 2019, les échanges sur un projet de participation à une compétition entre Alfred, sa collaboratrice et les jeunes ont été suspendus à l'arrivée du coach de l'équipe de foot. Il a aussitôt été entouré par les collégiens qui se sont engagés dans des

échanges avec ce dernier. En effet, il ressort des entretiens avec Alfred et Emile que l'arrivée des collégiens footballeurs est une initiative du coach. Il a développé le projet de former au football, les enfants de son quartier, manifestant un intérêt pour ce sport. Par la suite, se rendant compte des difficultés scolaires des apprenants, il a sollicité l'Association pour leur accompagnement en vue d'une réussite globale.

Dans le discours des enfants, il apparaît qu'ils inscrivent le football dans leur projet personnel. Avec leurs difficultés scolaires, le football reste une autre opportunité de réussite. Leur motivation pour le sport les amène à tout abandonner pour se retrouver autour d'Emile à son arrivée aux ateliers. En plus de ce que représente ce sport pour les collégiens, il nous est apparu nécessaire de comprendre le modèle éducatif du coach. A l'observation, le coach et les jeunes restent debout durant leurs échanges. Aussi avons-nous observé qu'il prend le temps de répondre à toutes les questions des enfants. Elles tournent autour des programmes de leurs entraînements et des matchs à jouer sur d'autres terrains. Les collégiens indiquent leurs disponibilités à prendre part aux rencontres surtout lorsqu'elles interviennent durant les périodes de vacances scolaires. A ces sujets s'ajoutent l'actualité sportive, et surtout des commentaires sur les résultats de l'équipe communale. Chaque enfant prend librement la parole pour s'exprimer. Au sport, nous avons également observé que le coach amène tous les enfants à participer à l'activité, de la mise en place au rangement en passant par la pratique du football. Il est souvent arbitre lors des rencontres tout en communiquant avec les jeunes. A la pause comme à la fin, il regroupe tous les joueurs pour recueillir leurs avis sur la partie. Chacun s'exprime et il intervient pour faire les synthèses. Le coach attire l'attention des enfants sur leurs erreurs et félicite ceux qui ont réalisé des progrès. Cette approche participative amène les enfants à organiser les séances même en l'absence de leur coach.

Par ailleurs, il est observé que contrairement à l'aide aux devoirs où les enfants s'opposent parfois à faire un exercice donné par une accompagnatrice, au sport, ils mènent l'activité jusqu'à son terme. Même aux ateliers, l'essentiel de leurs échanges entre pairs porte sur le sport.

A l'analyse, le sens de l'écoute du coach est un facteur de valorisation de la parole des enfants. Le fait aussi pour lui de participer aux mêmes activités avec eux les rapproche davantage de lui. En outre, le coach arrive aux ateliers, une fois sur deux. Au terme des séances, il échange avec les accompagnatrices et le coordonnateur Alfred.

Par ailleurs, le fait pour lui d'avoir vécu au quartier depuis son enfance lui permet de comprendre ces jeunes, leurs difficultés pour mieux adapter ses approches. Ses propos « On est obligé de mettre des règles en place parce que ça reste des enfants de quartier avec une éducation très compliquée, la plupart est issue de familles monoparentales avec le papa qui est absent, une maman toute seule avec les enfants » montrent qu'il connaît mieux les jeunes qu'il accompagne, un « ex-pairs » (Meirieu, *op. cit.*) de ces derniers.

La question d'autorité des adultes invite également à passer en revue ce qui se déroule entre les accompagnatrices et les jeunes.

- **Les adultes accompagnateurs** : une autorité basée sur les menaces de dénonciation auprès du coordonnateur

Le développement de ce point montrera comment la qualité des interactions entre enfants et adultes peut influencer l'autorité de ces derniers. L'analyse se penchera également sur les changements qui interviennent entre les accompagnateurs et les enfants sur les deux années d'enquête.

Les accompagnatrices n'ayant pas reçu de formation préalable pour intervenir dans les ateliers, elles ne restent pas figées sur un programme préétabli et nécessitant une exécution systématique. Au contraire, elles se débrouillent à trouver les approches qui peuvent convenir au mieux non seulement à chaque enfant, mais aussi au groupe dans son ensemble. C'est ainsi que les accompagnatrices Sylvia et Reine ont évoqué leurs efforts à s'adapter au fonctionnement du groupe du collège de mardi de l'année 2018-2019 où les enfants ont déjà instauré un mode de fonctionnement. Les enfants qui se fréquentent dans leurs quartiers et au sport ont développé des habitudes de jeu, et d'expression qu'ils adoptent lorsqu'ils se retrouvent en atelier.

Le manque de qualification des adultes ne les empêche pas de faire preuve de créativité. Les accompagnatrices accordent une importance aux initiatives des enfants qui ont aussi une expérience issue de leurs différentes interactions à travers les espaces éducatifs qu'ils traversent. La plupart des enfants est à la deuxième année de présence aux ateliers, et donc bénéficie d'une certaine expérience. Ils proposent aussi des activités de loisir, notamment de nouveaux jeux de société que les accompagnatrices encouragent à expérimenter avec l'ensemble du groupe. Il ressort aussi des entretiens que cette force de proposition est encouragée par les adultes qui chaque année, leur demandent de proposer les activités à

présenter aux parents. La valorisation de l'expérience des enfants par les adultes crée une synergie d'action suscitant l'expression et les initiatives enfantines.

Chaque groupe d'enfants est accompagné par deux jeunes adultes du service civique tout au long de l'année scolaire. Les accompagnatrices interviennent dans différents groupes, généralement deux en cours d'année. En l'absence de formation préalable, les accompagnateurs bénéficient de formations sur le tas à travers les séances de préparation durant la période d'accompagnement. L'encadré qui suit décrit comment Sylvia et Reine ont pu progressivement exercer leur autorité dans des collégiens.

*Encadré 24: Extrait d'entretien sur l'autorité de Sylvia et Reine*

### **Comment exercez-vous votre autorité dans les ateliers ?**

Aux premières séances on a eu du mal à nous imposer, on était dans la même pièce, c'était tout. On n'avait aucune autorité sur eux, et là, on a gagné leur respect. Sur le groupe du jeudi, l'ambiance est très bonne, une belle entente entre nous et les jeunes, on partage les bons moments, on réussit à les mettre au travail.

Avec le groupe du mardi, c'est toujours compliqué. Par moment, on arrive à s'intégrer. On s'est beaucoup remise en question sur notre capacité à le faire aussi. Quand chaque séance, chaque semaine se passe mal, on se demande si le problème ne vient pas nous. On agit différemment parce qu'on n'a pas le même groupe le mardi et jeudi. On essaie de faire des compromis, de lâcher la bride. On travaille dans la bonne humeur tout en respectant les règles (**Reine**).

Au départ, on faisait des choses très scolaires. De plus en plus, on fait du scolaire en abordant des discussions. Au bout d'un moment, ils apprennent d'eux-mêmes. On n'est pas là pour leur dire de finir forcément leurs devoirs. On a eu une séance où personne n'a travaillé, on a débattu des sujets. On a créé du lien, ils sont partis avec quelques informations. On a réussi à sortir des difficultés avec le groupe du mardi, le fait d'être en binôme, on a toujours eu l'idée de se soutenir mutuellement (**Sylvia**).

Les accompagnatrices évoquent dans l'entretien les stratégies mises en place pour se faire accepter par les enfants. Intervenant dans deux groupes différents, elles affirment les difficultés rencontrées avec le groupe du mardi, tandis que celui du jeudi, l'ambiance a toujours été bonne. Le passage « Au départ, on faisait des choses très scolaires, de plus en plus, on fait du scolaire en abordant des discussions », montre une certaine modification dans les approches des accompagnatrices. Cette adaptation a amené les accompagnatrices à obtenir l'adhésion des enfants : « on a eu du mal à nous imposer, on était dans la même pièce, c'était tout. On n'avait

aucune autorité sur eux, et là, on a gagné leur respect » (Propos de Reine, encadré 28). Les accompagnatrices se réfèrent au mode de conduite des enfants comme indicateur du bon déroulement de la séance.

La tendance à donner uniquement des ordres suscite un repli des enfants qui non seulement excluent les adultes, mais surtout organisent de manière autonome, leurs activités. En accordant de la place aux échanges, Sylvia et Reine accordent de l'intérêt à la parole des enfants avec qui les liens se tissent désormais.

En imposant aux jeunes un mode de fonctionnement auquel ils ne sont pas associés, leurs réactions est de s'y opposer. L'autorité de Sylvia et Reine n'est pas acquise par leur statut d'adulte, mais plutôt par la création de lien avec les bénéficiaires des ateliers. Avec le groupe du jeudi, elles emploient les termes « bonne ambiance et partage de bons moments » pour traduire les approches utilisées qui ont favorisé l'adhésion des enfants.

Un extrait d'observation à la séance du 26 février 2019 montre comment l'accompagnatrice Sylvia tente d'afficher son autorité. Musa arrive avec environ cinq minutes de retard en buvant une canette à l'aide d'une paille. Il s'assoit sur l'accoudoir près de la table d'activité. Sylvia l'interpelle aussitôt « tu ne vas pas commencer comme ça. Tu vas d'abord te lever ». Musa se lève et Sylvia poursuit « voilà une chaise qui t'attend ». Elle indique de la main une chaise vide de l'autre côté de la table. Mussa la rapproche des autres enfants et s'y installe. Sylvia l'interpelle à nouveau « il reste le bonjour ». Reine la deuxième accompagnatrice du jour intervient pour rassurer sa collègue : « si, il a dit bonjour ». Mussa reprend la parole « c'est à cause de la paille que j'ai dans la bouche ». Il la retire et à la demande des adultes sort son agenda et ses cahiers pour l'exercice du jour.

Nous notons aussi l'importance de la coanimation de l'atelier. L'une intervient aussitôt pour rattraper une insuffisance constatée chez l'autre. Le soutien mutuel reconnu par Sylvia à l'entretien permet aux accompagnatrices de mettre à contribution leurs expériences singulières pour dénouer les situations qui se présentent à elles. Lors des ateliers, il est observé que l'une sollicitait l'aide de l'autre pour la résolution d'exercices qui paraissent difficiles. Elles effectuent souvent des recherches sur internet durant quelques minutes avant de proposer une correction à certains exercices.

Dans le groupe du primaire, des faits d'observation ont aussi été collectés sur l'exercice de l'autorité des accompagnatrices. Face aux enfants réticents à prendre part aux activités, Katy se rapproche d'eux pour essayer de les convaincre. Parfois, elle les tient par la main pour les

tirer vers le groupe. C'est le cas de Nina qu'elle tient régulièrement par les deux mains pour l'inviter à participer aux jeux. A une autre séance, elle a approché sa collègue Méline pour lui demander de renoncer à appeler les parents de Jules pour dénoncer le comportement peu sociable de leur enfant à cette séance. Quant à Méline, l'exercice de son autorité se manifeste par des mises à l'écart des enfants durant quelques minutes ou à les rappeler systématiquement à l'ordre dès qu'ils méconnaissent les règles de groupe. Passés ces moments, les enfants la rejoignent et poursuivent soit les devoirs, soit les jeux avec elle.

Pour sa part, Patrick, le seul accompagnateur homme observé durant nos enquêtes, fait asseoir les enfants avant leur sortie pour leur demander un rappel des règles et des comportements à adopter afin d'éviter le désordre qui a souvent cours à la fin des séances. Ces règles portent surtout sur le fait de ne pas courir dans les escaliers, ne pas taper ses camarades, écouter celui qui parle, ne pas bavarder durant les devoirs, ramasser les bouts de papier avant de sortir, attendre l'ordre de l'adulte avant de sortir, puis respecter les adultes et les autres enfants.

A l'observation, Patrick se positionne comme le garant de l'ordre dans le groupe. Toutes les fois que certains enfants ont tendance à perturber la séance, il les amène à rappeler les règles de conduite qui doivent régir le fonctionnement des ateliers.

Dans l'ensemble, chaque adulte exprime différemment son autorité. Tandis que les uns adoptent des approches plus souples, d'autres tentent de dissuader les enfants à travers des mesures dissuasives. Il est aussi remarquable que les différents adultes se soutiennent à faire prévaloir leur autorité pour garantir l'ordre et le bon déroulement des séances. Les approches développées afin d'amener les enfants à participer aux activités diffèrent d'un accompagnateur à un autre. La question de l'autorité dans les interactions entre les adultes et les enfants est décrite en mettant en lien la « sécurité affective et la sécurité éducative » (Lescouarch, 2018, p. 140). L'auteur mobilise la notion de « bienveillance éducative » (p. 140) pour insister sur le besoin de sécurité des enfants en situation d'apprentissage pour manifester leur intérêt pour l'institution scolaire. Des ateliers d'accompagnement à la scolarité à l'environnement scolaire, la question de l'autorité devient transversale en ce qu'elle régit les rapports entre enfants et adultes. Tout en instituant des règles de fonctionnement, les adultes sont aussi invités à user de leur autorité non seulement pour le respect de ces règles, mais aussi pour le bon fonctionnement du groupe. Les accompagnateurs n'ayant pas reçu de formation préalable comme indiqué dans la partie théorique de ce travail, se donnent les moyens qui leur semblent meilleurs pour

instaurer leur autorité. Mais l'autorité éducative est celle basée sur la communication afin que les enfants comprennent et acceptent l'influence des adultes qui les accompagnent. Cette approche bienveillante tend à éviter les tensions qui pourraient empiéter sur les conditions d'apprentissage des enfants ou leur participation aux activités du groupe. L'exercice de l'autorité éducative tire sa substance dans la communication. Dès lors, elle est définie comme « l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte ; elle recommande plus qu'elle commande ; elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit » (Prairat, 2017, p. 48). L'autorité éducative se distingue ainsi de l'autoritarisme axé sur les injonctions et le recours à la force de surcroît pour faire obéir les enfants. L'autorité éducative permet d'encourager la liberté d'expression des enfants et leur prise de parole. Bien qu'elle ne garantisse le résultat d'une adhésion de tous les enfants, l'autorité éducative reste néanmoins une condition de facilitation des interactions entre les enfants et les adultes dans les différents espaces éducatifs. Dans cette perspective, les accompagnatrices tentent d'adapter leurs approches d'accompagnement au contexte qui se présentent à elles.

## **5.2- Des accompagnatrices qui tentent de s'adapter : mais sans ressources véritables**

Les adultes qui accompagnent les enfants à la scolarité tentent d'adapter leurs approches aux difficultés des enfants et aussi à leur singularité. La question de l'adaptation éclaire l'idée de rupture avec des modèles éducatifs basés sur l'obéissance et la coercition. Au-delà de l'affirmation de la place centrale de l'enfant dans la mise en œuvre des ateliers, l'analyse des données offre de voir l'effectivité des réajustements des approches aux enfants. Face à un groupe d'enfants différents les uns des autres aussi bien dans leurs apprentissages que les niveaux scolaires, les mécanismes d'adaptation envisagés sont à apprécier à différents niveaux, principalement deux dans cette analyse. Les efforts d'harmonisation déployés par les accompagnatrices à la scolarité afin de satisfaire aux besoins de chacun des enfants investissent d'une part la singularité des bénéficiaires, et d'autre part les spécificités des groupes.

### **- Une adaptation à la singularité des enfants : une mission difficile à réaliser**

Les groupes d'enfants au sein desquels interviennent les adultes de l'Association présentent des singularités à considérer dans les différentes interactions. En plus de leur



appartenance à des classes de niveaux différents, les difficultés scolaires des enfants partent des plus simples aux plus complexes. Elles s'étendent chez certains enfants, à des problèmes d'ordre comportemental. Les accompagnatrices déclinent à l'entretien, la prise en compte de ces différences pour une intervention profitable à tous.

Les observations faites lors des ateliers d'accompagnement montrent des faits qui reflètent le rôle des adultes. En effet, les accompagnatrices participent aux différents jeux avec les enfants les enfants. Parfois, ce sont ces derniers qui les invitent à jouer avec eux quand il s'agit des jeux extérieurs surtout. Des liens se créent ainsi davantage avec les enfants qui les trouvent plus attentionnés et à leur écoute. Les enfants utilisent des termes propres à eux pour qualifier les soins et la disponibilité des adultes de l'Association. Le mot "cool" employé traduit une certaine sympathie. Laura ira plus loin pour motiver son opinion du travail des adultes. « Oui, il y a beaucoup de différences parce que la maîtresse, elle n'a pas le temps de s'occuper de moi. Moi j'ai plus de difficultés que les autres du coup je me rabaisse plus. Ici, je ne me rabaisse pas parce qu'il y a quelqu'un avec moi qui m'aide et je trouve qu'il y a beaucoup plus de différence ».

En effet, nous avons observé que dans leurs interactions, les adultes adaptent leur posture en tentant de se mêler aux enfants. Ils s'asseyent par terre dans la cour avec les enfants pour discuter de l'organisation des jeux. Ils participent en tant que joueurs aux jeux intérieurs ou extérieurs entrepris par eux ou à l'initiative des enfants, et se conforment aux principes des jeux mis en place par les enfants. Ils proposent une autre manière de faire vivre la hiérarchie, qui ne suppose pas de se mettre à part. Bien que n'ayant pas une formation d'animateur, leurs pratiques rappellent une situation de ce type et suppose un savoir-faire qu'ils mobilisent dans leur relation avec les enfants.

En effet, Laura de par ses difficultés orthophoniques et ses retards devrait être orientée dans un collège qui dispose de spécialistes pour des programmes personnalisés. Nous avons demandé aux accompagnatrices qui sont à leur première année sur le groupe comment procèdent-elles pour recueillir les informations sur les enfants, surtout que certains rentrent seuls, et qu'elles échangent très peu avec les parents qui viennent chercher leurs enfants à la sortie. Elles ont répondu que les parents appellent le responsable Alfred pour lui donner des informations nouvelles et à son tour, il les leur communique lors des préparations d'activité au bureau de l'association avant chaque séance. C'est un moment formatif qui consiste à sélectionner des fiches d'activité en fonction des difficultés des enfants. Les accompagnateurs

choisissent librement les types d'exercice qu'ils jugent nécessaires. Les échanges ressortent aussi que ces moments servent de réunions de synthèse où les accompagnateurs et le coordonnateur discutent sur le déroulement des séances. Des propositions leur sont faites pour une meilleure orientation des séances à venir.

Lors de nos passages au bureau de l'Association, nous apercevons des accompagnatrices dans une salle équipée de documents disposés sur des étagères. Elles les exploitent tout en faisant également des recherches sur internet pour concevoir des fiches d'exercices en français, en mathématique et dans d'autres matières également. Les fiches sont ensuite imprimées pour servir de supports lors à l'aide aux devoirs. Ces supports sont utilisés lorsque l'enfant n'a pas d'exercices proposé par les enseignants, ou lorsqu'il finit de les traiter avant la demi-heure consacrée aux devoirs

En plus des accompagnatrices, la mixité du groupe classe conduit les enseignantes à adapter également leurs pratiques.

### **- Des pratiques enseignantes basées sur la mixité du groupe classe et méconnue des accompagnateurs**

L'intérêt de cette recherche exige de recueillir des données de chacun des principaux espaces temps éducatifs pouvant éclairer la place accordée à l'enfant et la valorisation de ses initiatives. En plus des espaces d'accompagnement à la scolarité et du cadre familial, il est préoccupant d'interroger les enseignantes au sujet de la prise en compte de l'enfant en tant que sujet dans leurs pratiques. Les enseignantes Léa et Yvette des classes de CM2 et CM1, ont à ce titre été interrogées afin de comprendre les transformations qui interviennent dans leurs pratiques, face à un groupe d'élèves aussi différents les uns des autres.

Afin de mieux comprendre l'analyse, il convient de rappeler l'articulation entre les enseignantes et l'Association. Comme nous l'avons rappelé, les enseignantes identifient préalablement les enfants en difficulté et proposent aux parents de ceux qui adhèrent à l'idée de leur orientation à l'Association. En plus, les accompagnatrices et le coordonnateur ont rapporté à l'entretien que les enseignantes organisent au premier trimestre de chaque année, une réunion à laquelle participent les adultes de l'Association. A cette rencontre, les enseignantes décrivent le profil des enfants qui participent aux ateliers d'accompagnement à la scolarité. Ces séances aident les accompagnateurs qui ne disposent pas toujours de compétences pour

diagnostiquer les difficultés des enfants. Aussi, en cours d'année, Alfred a mentionné qu'il va à la rencontre des enseignantes pour s'imprégner de l'évolution des enfants. Bien qu'à l'observation les accompagnatrices ne partent pas vers les enseignantes, il existe tout de même un cadre de communication entre les enseignantes et Alfred. Ces rencontres témoignent de la complémentarité de ces espaces éducatifs en vue de faciliter les apprentissages scolaires des enfants. L'encadré qui suit récapitule par ailleurs l'adaptation des pratiques des enseignantes face aux enfants en difficulté.

*Encadré 25: Extrait d'entretien avec les enseignantes Léa et Yvette sur l'adaptation de leurs pratiques*

Oui toujours j'adapte. La première chose, c'est de voir s'il y a des handicaps, et puis après on voit bien qu'il y a des élèves, par exemple il y en a une qui ne peut pas compter sans avoir des choses à manipuler, donc elle compte avec des crayons, des feutres, donc on va trouver des astuces pour qu'au collège ça fonctionne. On va lui donner d'autres manières de faire qui vont lui donner quand même de continuer au niveau scolaire même s'ils n'ont pas cette capacité-là. D'autres ça va être sur l'orthographe, on va leur dire écoute travaille bien ta grammaire avec ta syntaxe, en orthographe tu lis. Ça, ce sont des petites choses qu'on va faire autour (**Léa**).

C'est vrai qu'ils n'arriveront pas tous au même niveau, et puis il y a des enfants qui ne parlent pas français à la maison, il y en a d'autres qui parlent français, il y en a qui lisent, il y en a d'autres qui lisent pas, c'est trop varié pour pouvoir faire une seule chose avec tout le monde (**Yvette**).

Les activités enseignantes, bien qu'inscrites dans un programme scolaire à exécuter dans le temps, connaissent tout de même des adaptations initiées par les enseignantes. L'analyse des entretiens réalisés avec Léa et Yvette fait apparaître que les approches des enseignantes sont personnalisées pour répondre aux attentes spécifiques de chaque enfant. Léa évoque le handicap qui reste déterminant dans la prise en compte des spécificités des apprenants. La loi française du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit le handicap, en son article 2, comme toute limitation d'activité ou restriction de la participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (JORF, 2005).

Les enseignantes procèdent, de manière informelle à l'évaluation des aptitudes et des difficultés de chaque enfant « c'est de voir s'il y a des handicaps, et puis après on voit bien qu'il y a des élèves, par exemple il y en a une qui ne peut pas compter sans avoir des choses à manipuler » (Léa, encadré 37). La bonne connaissance des enfants traduit le fait que les méthodes pédagogiques ne sont pas généralisées. Les adultes des classes développent des compétences pour permettre aux apprenants d'avancer selon leur niveau de développement. En d'autres termes, la participation de chaque enfant aux activités de la classe est recherchée par les enseignantes. Cette vision adaptative des approches éducatives intègre la volonté gouvernementale. En effet, les réformes du système éducatif français ont permis depuis 2015 de créer des Unités locales d'inclusion scolaire (Ulis) au sein des écoles. Soumis au même programme que les autres enfants, il appartient aux enseignantes de trouver l'approche pédagogique qui convient à aider au mieux les enfants dans le processus de leurs apprentissages.

Il apparaît en outre que le handicap n'est pas le seul facteur déterminant des transformations des pratiques enseignantes. Les enseignantes effectuent des observations sur la manière dont chaque enfant apprend et les difficultés particulières des élèves. Yvette évoque aussi les capacités des enfants à parler le français, surtout pour ceux issus de familles étrangères. Les transformations ne visent donc pas seulement les élèves en situation de handicap, mais surtout, elles concernent l'ensemble des enfants qui sont différents les uns des autres selon leurs potentialités, leurs difficultés et leurs cultures.

Les modalités d'adaptation des pratiques par les enseignantes interrogées font référence aux travaux sur l'éducation inclusive de la spécialiste en sciences de l'éducation Magdalena Kohout-Diaz (2018). Du point de vue terminologique, la notion d'éducation inclusive s'est généralisée avec l'avènement de la convention internationale relative aux droits des enfants avec par ailleurs une définition du handicap cumulant la déficience, l'incapacité et le désavantage social. Dans le cas des enfants, provenant de familles allophones, leurs principales difficultés restent leur incapacité à s'exprimer et surtout écrire en français.

Pour l'auteure, le processus inclusif trouve son sens dans un regard nouveau de la société sur les formes de fragilité sociale. Du point de vue juridique, la loi française du 11 février 2005 fait obligation de respecter le droit des élèves en situation de handicap à leur scolarisation. Dans la mise en œuvre de cette politique, l'interdépendance de tous et la vulnérabilité de chacun doivent être prise en compte. Il appartient ainsi aux enseignants, comme l'affirment les

enquêtées Léa et Yvette de comprendre les singularités des enfants et de leur proposer des moyens d'apprentissage plus efficaces.

Au-delà des efforts d'adaptation exprimés, il apparaît que seules, les observations des enseignantes sont mobilisées pour mieux cerner les difficultés et les potentialités des élèves dont elles ont la charge. Les observations et leurs analyses ont montré qu'ils échangent entre eux sur leurs journées, leurs *week-ends*, leurs vacances, leurs expériences agréables comme désagréables vécues à l'école, en famille ou ailleurs. De ce fait, il est apparu nécessaire dans le cadre de cette enquête de recueillir leurs appréciations sur les différentes interactions qui les impliquent.

De l'ensemble de nos analyses sur ce point, il ressort que la charte nationale d'accompagnement à la scolarité définit les objectifs des ateliers certes, mais ne formalise pas le contenu des activités et les modalités de leur mise en œuvre. Cette marge offre aux associations et leurs accompagnateurs de trouver les ressources pour forger leur autorité et d'adapter leurs pratiques aux enfants en présence. Les adultes adoptent alors diverses approches face aux enfants. Le coordonnateur brandit la possibilité d'exclusion du groupe, ou de la dénonciation des enfants auprès de leurs parents pour les amener à se conformer aux règles établies par les adultes. Quant aux accompagnatrices, elles essaient d'adapter leurs activités aux besoins des enfants pour susciter leur participation. Dans un cas comme dans l'autre, les enfants résistent souvent aux méthodes visant leur soumission. Il est aussi remarquable que les adultes ne se plaignent pas des enfants au cours des activités de loisirs qu'ils ont eux-mêmes choisies. Un autre type d'interaction, axée sur l'adhésion des enfants se développe entre eux et leur coach qui est mieux écouté. Il met en avant l'activité de football qui intéresse les enfants et des échanges à ce sujet et parvient à exercer son autorité sur les enfants.

Nous retenons en outre que la formation sur le tas offre aux adultes des compétences en accompagnement à la scolarité. Cependant, leur manque de formation véritable occasionne, de leur part, des erreurs éducatives et pédagogiques. Quant aux enseignantes, elles mobilisent les actions allant de la collaboration avec l'Association à l'adaptation de leurs propres pratiques en vue de la réussite scolaire des enfants.

Outre le milieu scolaire et les ateliers d'accompagnement à la scolarité, les occupations des enfants en famille méritent d'être analysées pour en dégager l'importance de l'espace familial dans l'éducation des enfants.

- **L'appropriation par les enfants de situations éducatives mises en place par les adultes**

La notion d'appropriation est définie comme un acte de l'esprit qui s'approprie, qui fait siennes les connaissances qu'il acquiert<sup>27</sup>. En lien avec ce travail de recherche, nous trouvons cette définition inappropriée puis qu'il s'agit de situations et non de connaissances. Au contraire, dans le cadre de ce travail, l'appropriation désigne la manière dont les enfants s'inspirent des situations éducatives mises en place par les adultes pour créer des situations nouvelles de manière autonome.

- **L'autonomisation des enfants dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité : des activités organisées par les enfants tout seuls**

L'autonomisation des enfants fait appel aux activités qu'ils prennent l'initiative de conduire sans la demande préalable des adultes, même si ces derniers sont présents. La prise d'initiatives se rapporte à ce que les enfants font de ce que les adultes font d'eux. Des faits d'observations illustrent l'autonomisation des bénéficiaires des ateliers. Nous passerons en revue quelques faits d'observation avant de les analyser.

*Faits d'observations lors d'un atelier avec les enfants du Primaire*

Le jeudi 29 mars 2018, les enfants arrivent dans la salle d'activité avant les adultes. Certains d'entre eux s'adonnent à un jeu de cache-cache et jouent à la souris durant quelques minutes. Après quelques minutes de jeu entre leur salle et les salles voisines, ils se retrouvent tous dans la salle principale d'activité. Ils portent les tables-bancs à 2 ou à 3 pour les rapprocher et les disposer en rectangle. Tandis que les uns sortent les biscuits et les verres du panier pour les disposer sur les tables, deux autres sortent les carafes qu'ils partent remplir d'eau. Dès que les animatrices arrivent, ils s'asseyent autour de la table et se servent leur goûter. Les enfants font passer la carafe et chacun se sert en eau. Quant aux biscuits, ils sont distribués par les adultes. Ils disent les différents types de biscuits disponibles et chaque enfant précise sa préférence pour être servi par la suite. Au terme du goûter, des enfants débarrassent les tables et font le rangement, d'autres récupèrent des lingettes que les accompagnatrices sortent du panier pour nettoyer les tables. A l'observation, ce sont les mêmes enfants qui, d'un jour à l'autre, prennent volontairement le matériel de nettoyage. Mais les adultes en désignent d'autres pour le service. Ensuite, ils disposent à nouveau les tables en trois îlots avec l'aide des adultes pour les séances d'aide aux devoirs. Ils procèdent de la même manière à toutes les séances.

La plupart des enfants participe à l'organisation du goûter en l'absence des adultes. Ils n'attendent pas les adultes pour le faire, quand bien même certains enfants ne s'y impliquent pas systématiquement. Il y a donc une certaine routine qui s'est installée et qui les rend acteurs

---

<sup>27</sup> . Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), consulté sur le site <https://www.cnrtl.fr/definition/appropriation>, le 27 mars 2022

et responsables. Les enfants ont acquis des compétences issues de leurs interactions avec les adultes accompagnateurs qui les impliquent à l'organisation de ces goûters depuis le démarrage des ateliers au premier trimestre de l'année scolaire. Laura, 10 ans, explique à cet effet : « moi je suis habituée parce que ça fait plusieurs années que je suis à l'accompagnement scolaire ; les CM1 aussi mais pour les CE1, ce n'est pas toujours évident parce que c'est leur première année ». En plus de la routine liée à l'expérience acquise sur le groupe, Edy, 10 ans, indique que ce sont les enfants qui sont à l'origine de cette routine et évoque leur volonté d'agir ainsi pour susciter une réaction chez les adultes et pour répondre, sans doute, à des marques d'attention des accompagnatrices auxquelles ils avaient été sensibles : « ça vient de nous. On a dit qu'on voulait leur faire plaisir donc on a décidé de faire comme ça ». Les habitudes participent donc à développer des aptitudes des enfants à s'autogérer. Leur volonté est entretenue par les encouragements des adultes. Lorsque les adultes arrivent dans le groupe, Edy a l'habitude de s'adresser à Méline en lui disant « aujourd'hui je ne me suis pas battu », et elle le félicite en retour. Lors des entretiens, Méline a rappelé le travail éducatif qui est entrepris et qui a abouti à enrayer les bagarres auxquelles s'adonnait Edy les premiers mois de la rentrée.

Les initiatives enfantines s'observent aussi sur les moments d'aide aux devoirs et de jeu, aussi bien les ateliers destinés aux enfants de l'école primaire que dans ceux des collégiens. Les tables sont disposées en trois sous-groupes et un adulte s'installe à chaque niveau. Les enfants se répartissent selon leur volonté dans les trois sous-groupes. Certains nous demandent : « tu peux m'aider à faire mes devoirs ? », et attendent notre réponse toujours favorable avant de nous rejoindre. Après les devoirs, les trente dernières minutes sont consacrées au jeu. Dans la salle, les enfants choisissent des jeux qu'ils veulent mener. Il arrive aussi que des propositions soient faites par les adultes qui prennent part aux jeux avec les enfants. Parfois, après quelques temps passés sur un jeu, les enfants rejoignent un autre groupe pour prendre part à d'autres types de jeux. Ce sont généralement des jeux de société et ils n'hésitent pas à nous en expliquer le fonctionnement lorsque nous voulons prendre part à un jeu que nous ne connaissons pas. Sur le temps de jeu, certains enfants décident de faire du dessin, ou encore de lire. A une séance, nous avons participé à un concours de dessin au tableau avec trois filles et un garçon. Nous avons rejoint les quatre enfants qui ont décidé de faire des dessins en leur proposant l'idée de concours du meilleur dessin. Le tableau a été divisé en cinq pour que chacun d'entre nous ait un espace pour sa création. Une fillette n'a pas participé mais a été sollicitée par ses amis en tant que jury. Après la phase de dessin, les enfants ont rejoint les autres qui faisaient différents jeux de société avec les deux autres animatrices. Lorsque les conditions climatiques le

permettent, ils obtiennent l'autorisation des adultes pour jouer dans la cour de l'école. Ils invitent les adultes à jouer avec eux. Ensemble, filles et garçons prennent part au jeu d'épervier. Lorsqu'il s'agit du football, ce sont souvent les garçons qui s'y adonnent. Pendant ce temps, les filles jouent à la balle ou à la corde à sauter sous le préau.

Pendant les moments de jeu, qu'ils soient à l'intérieur ou en extérieur, les enfants sont à l'initiative des types de jeu ou de toute autre activité comme la lecture, le coloriage, le dessin. Certains décident de regarder les autres jouer en se mêlant aux échanges et commentaires avec celles et ceux qui jouent. En plus de choisir leur jeu, ils invitent les adultes à jouer et leur proposent des types de jeu. Les enfants partagent des moments ludiques avec ces adultes, alors que les enseignants ne leur proposent pas ce rapprochement possible. Cette activité participe à créer le lien qui les unit. Ils ont pour certains mentionné le fait qu'ils se sentent plus libres et plus à l'aise sur les ateliers par rapport au contexte de la classe. Ils échangent avec les accompagnatrices sur ces moments, expriment leur joie en cas de victoire et sont prêts à relever des défis en cas de perte. Ils veillent au respect des règles de jeu et interpellent systématiquement ceux qui les enfreignent. Les enfants montrent leur capacité à choisir, organiser et réglementer une activité. Aussi, en début d'année scolaire 2018-2019, il leur a été demandé de proposer une activité à présenter aux parents. Ils se sont concertés pour proposer la chorale. Les accompagnatrices les ont alors aidés à préparer cette activité et leurs parents et enseignants ont été invités pour la présentation à la fin du premier trimestre. Les adultes des ateliers multiplient les actions pour faciliter l'autonomisation des enfants sur les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Ils les valorisent de surcroît afin de susciter la motivation des enfants.

### **5.3- La tentative de valorisation des initiatives des enfants : des adultes qui respectent les décisions des enfants, mais de manière sélective**

La prise en compte des choix des enfants par les adultes éclaire la question de valorisation de leur parole. La valorisation de la parole de l'enfant est la conséquence de sa reconnaissance comme sujet de droit. Dans le cadre de cette recherche, la parole de l'enfant est mobilisée tout au long de l'enquête. Elle permet de comprendre ce qu'il pense de l'éducation reçue, des acteurs adultes et groupe de pairs, des espaces qu'ils traversent également. L'enfant est aussi amené à formuler des suggestions portant sur les pratiques éducatives et l'environnement de leur mise en œuvre.



- **La prise en compte des choix de l'enfant** : entre proposition et imposition de la volonté de l'adulte

La prise en compte de des choix de l'enfant est influencée d'une part par sa reconnaissance en tant que sujet par l'adulte, et d'autre part par la situation asymétrique entre l'enfant et l'adulte. Au-delà de la reconnaissance de l'enfant comme principal acteur de son développement aussi bien par les chercheurs que par les pédagogues, l'enquête réalisée permet de recueillir l'avis des enfants sur l'effectivité de cette prérogative. L'encadré suivant montre ce que les enfants disent de la prise en compte de leurs choix.

*Encadré 26: Extraits d'entretiens sur la liberté de choix des enfants*

**Est-ce que tu as l'impression qu'on demande ton avis que ce soit à la maison, à l'école ou dans le groupe ici, pour faire quelque chose ?**

**Denis** : Non

**Oumar** : Non

**Mory** : Pas beaucoup.

**Edy** : Non pas toujours.

**Tina** : Je ne fais jamais mes choix toute seule.

**Annick** : A la maison non.

**Ismaël** : Ce sont les adultes qui choisissent. C'est mieux parce que si ce sont les enfants qui choisissent, ça ne va pas forcément plaire aux adultes.

**Axel** : A la maison oui on me demande mon avis mais pas à l'école. A l'école on me donne des ordres et j'exécute, je n'ai pas mon avis à donner.

**Téo** : A l'Association, ce sont les adultes qui choisissent les jeux mais quand tu ne veux pas jouer tu t'occupes ou soit tu révises tes devoirs. A la maison on ne demande pas toujours mon avis mais tu sens qu'ils attendent mon avis. Par exemple quand ils décident qu'on doit visiter un lieu (usage du mot lieu, pour garder l'anonymat), ils me demandent si ça me plaît. Si je dis non ils vont décider d'aller ailleurs la prochaine fois.

**Victoire** : Oui, on demande mon avis à l'école par exemple en art plastique. Ici (aux ateliers), quand les adultes décident, je n'ai pas trop le choix.

**Musa** : Non, à la maison mon père me propose des choses, mais il ne me propose pas des choses que je ne vais pas aimer.

**Ilan** : Sur les accompagnements, c'est nous qui choisissons ce qu'on veut jouer. A l'école, je peux choisir les jeux que je veux par exemple. A la maison, parfois oui parfois non.

**Luc** : A l'école on me demande si je veux faire ceci ou cela. A la maison on me demande mon avis pour les sorties, les jeux que je veux faire.

Lors des entretiens, la question de savoir si l'avis des enfants est requis pour faire quelque chose a été posée. Certains enfants ont catégoriquement affirmé qu'ils n'ont pas l'impression que les adultes demandent leur avis. Ces derniers ont employé « non, jamais, pas toujours, pas beaucoup, on me donne des ordres et j'exécute », pour rendre compte de l'indifférence des adultes face à leurs avis. Cette injonction des adultes à l'endroit des enfants traduit la méconnaissance des enfants en tant que sujet de droit. Les adultes décident à la place des enfants sans se préoccuper de leurs ressentiments. Cette approche adultocentrée peut empiéter sur l'expression même des enfants et les confiner dans un rôle de récepteurs d'ordres jugés meilleurs pour eux par les adultes.

De surcroît, la faible participation de l'enfant aux actions éducatives dont il est le principal destinataire ne facilite pas son autonomisation, indispensable à son développement en tant que sujet. A l'école, les enseignants en mission d'exécution d'un programme préétabli n'offrent pas une marge de choix aux enfants. Toutefois, il est observable, et même affirmé par certains enfants que leur volonté est requise lorsqu'il s'agit d'activités de loisirs.

En famille, l'hétérogénéité des modèles éducatifs conduit à différents types d'interactions entre enfants et adultes. Plus le modèle est démocratique, plus il implique l'enfant dans les choix. Ainsi, certains enfants interrogés affirment la prise en compte de leur avis par leurs parents, sur des sujets qui les concernent. « A la maison, oui on me demande mon avis » (Axel). A son tour, Luc affirme « A la maison, on me demande mon avis pour les sorties, les jeux que je veux faire ». Les moments de loisirs, comme antérieurement développés, participent au développement de l'enfant en tant que sujet. Le jeu qui apparaît comme la principale activité de l'enfant nécessite que ce dernier puisse souscrire à son choix.

Pour d'autres enfants, les choix émanent de leurs parents qui tentent de les conformer aux attentes de l'enfant. Le parent est censé connaître ce qui peut convenir à l'enfant et ne juge pas utile de recueillir son avis. Téo relate à cet effet, « à la maison, on ne demande pas toujours mon avis mais tu sens qu'ils attendent mon avis. Par exemple quand ils décident qu'on doit visiter un lieu, ils me demandent si ça me plait ». Musa abonde dans le même sens en ces termes « à la maison, mon père me propose des choses, mais il ne me propose pas des choses que je ne vais pas aimer ».

Contrairement aux premiers qui ont affiché un « non » catégorique, les seconds enfants montrent que leur avis est pris en compte dans le cadre familial. Téo et Musa précisent par ailleurs que même si les décisions sont prises par leurs parents, ces derniers tiennent compte de

ce qui peut convenir aux enfants. Lors des ateliers, Ismaël et Victoire font part de ce que les choix proviennent des adultes. Il s'agit d'un choix que les enfants ont l'impression qu'on leur impose. Victoire avance pour soutenir ses propos ! « Ici, quand les adultes décident, je n'ai pas trop le choix ». Au-delà de la liberté affirmée sur les choix des enfants, ces derniers ne reconnaissent pas cette liberté qui leur est attribuée.

A l'observation, les adultes des ateliers d'accompagnements en primaire arrivent à chaque séance avec des sacs contenant des jouets puis des biscuits et des jus pour le goûter. Les choix donc des enfants se limitent à la gamme de jeux et de friandises apportés. Le fait que les adultes demandent aux enfants de choisir le type de jeux ou le type de gâteaux donne l'impression de promouvoir leur liberté de choix. Cette liberté de choix est différemment appréciée par les enfants.

Ils usent de termes comme « on me donne des ordres et j'exécute, je n'ai pas trop le choix, si ce sont les enfants qui choisissent, ça ne va pas plaire forcément aux adultes »

Ces propos montrent que toute initiative enfantine s'opère toujours dans un cadre mis en place par l'adulte. Ce qui est remarquable, c'est qu'Ismaël l'exprime si clairement pour exprimer parfois le caractère unilatéral des choix faits par les adultes. Ces derniers optent pour ce qu'ils pensent convenir et pouvoir susciter de l'intérêt pour les enfants.

La confrontation des données collectées invite à relativiser la notion de liberté de choix reconnue ou non aux enfants selon qu'ils se trouvent en famille, à l'école ou dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Les enfants ne sont donc pas unanimes sur un lieu qui leur offre plus de liberté d'expression et d'action que d'autres. Tandis que certains affirment que les décisions proviennent toujours des adultes, d'autres expriment la liberté qui leur est reconnue de choisir. Mais aussi, il est remarqué que les enfants n'attendent pas toujours les autorisations pour manifester leur choix et n'adhèrent de surplus pas toujours aux injonctions des adultes. C'est notamment la cause de situations conflictuelles survenues entre les adultes et les enfants.

En outre, lorsque les enfants opèrent librement des choix lors des jeux, même entre pairs, les uns adhèrent aux propositions faites par d'autres (des meneurs) qui prennent promptement des initiatives.

- **La prise en compte des choix de l'enfant par l'adulte : dans un contexte d'hétérogénéité dans les modèles des familles**

Dans le cadre de notre enquête, il ressort des différents entretiens et de nos observations que la marge de liberté de choix de l'enfant incombe à l'adulte qui l'y autorise ou qui crée les conditions nécessaires pour la faciliter. Aussi, il est remarquable que le système éducatif français prône le développement du sujet comme individu quel que soit son âge. A ce titre, les institutions éducatives, notamment l'école et les espaces d'accompagnement à la scolarité aménagent des espace-temps afin de permettre à l'enfant de gagner davantage en autonomie. Les activités de loisir initiées à l'école ou par les associations répondent surtout à cet objectif. En famille également, les enfants reconnaissent les opportunités qui leurs sont offertes de jouer individuellement ou collectivement avec les autres membres de la famille.

La disponibilité de l'adulte à valoriser les choix des enfants varie d'un milieu à un autre. Dans les familles particulièrement, l'hétérogénéité des modèles éducatifs offre une prise en compte variable de la parole enfantine. Des travaux scientifiques développent à ce titre, divers modèles éducatifs. En effet, le sociologue Bouchard (1987) décline les modèles éducatifs des parents. Nous nous limiterons dans ce titre, au paradigme humaniste en lien avec la prise en compte des choix de l'enfant.

En effet, dans le paradigme humaniste, Bouchard (*op. cit.*) explique que l'enfant est vu comme l'agent actif et premier de son éducation qui apparaît elle-même comme le résultat de son interaction avec le milieu. Dans ce contexte, le développement et l'apprentissage prennent un sens seulement s'ils répondent à un ensemble de besoins affectifs et cognitifs de l'enfant. A cet effet, le parent l'autorise librement à se constituer agent de son propre changement en lui faisant confiance et en le rendant responsable de ses décisions. Le parent éduque son enfant grâce à la qualité de sa relation avec lui, par son équilibre émotif et par le mode de vie qu'il adopte. Ce paradigme fait du parent un guide lorsque celui-ci doit résoudre un problème ou prendre une décision, il favorise la franchise et accepte la divergence d'opinion. Il organise l'environnement pour le rendre favorable au développement de l'enfant et à son apprentissage.

Dans l'ensemble, la prise de conscience des enfants sur leurs droits et les mécanismes de dénonciation des différentes formes d'abus les met généralement à l'abri d'un modèle éducatif de type rationnel avec des approches assez injonctives et coercitives. A l'opposé, les enfants enquêtés, dont l'âge varie entre neuf et treize ans ne confirment pas l'existence de relations symétriques entre eux et les adultes. Des parents qui opèrent des choix tout en

s'assurant que ceux-ci conviennent aux enfants destinataires marquent la différence de statut. Bien que l'initiative leur revient, les prises de décision ne paraissent pourtant pas strictement injonctives. Cette approche intermédiaire transparait aux entretiens lorsque les enfants tentent de nuancer leurs propos « parfois oui, parfois non » (Ilan), « ils me proposent » (Musa), « à la maison, on ne demande pas toujours mon avis mais tu sens qu'ils attendent mon avis » (Téo). Par ailleurs, ceux parmi les enfants qui ne reconnaissent pas la prise en compte de leurs avis confirment, à travers d'autres questions, le temps de jeu qui leur est reconnu, un espace privilégié de libre choix et de libre expression.

L'analyse des données sur la prise en compte des choix de l'avis de l'enfant par les adultes situe les modèles éducatifs des familles dans le paradigme humaniste expliqué par Jean-Marie Bouchard.

#### **5.4- Les limitations à la capacité d'agir des enfants**

La capacité d'agir de l'enfant, bien que reconnue par l'adulte se heurte parfois aux restrictions de ce dernier. La différence de statut entre ces acteurs entretient des situations asymétriques qui amènent l'adulte à vouloir imposer son point de vue lorsque certains comportements de l'enfant lui semblent socialement inacceptables. Certaines réactions sont révélées par les enfants lors des entretiens individuels. Des divergences apparaissent aussi dans les interactions entre les enfants et les adultes aussi bien en famille, à l'école qu'en atelier d'accompagnement à la scolarité.

- **Les réactions des adultes en cas d'échecs ou de fautes commises par les enfants** : punitions, privation de privilèges de la part des parents, des bâtons dans le cahier de liaison par la maitresse, aide des accompagnateurs, suspension aux séances par l'Association

Les réactions des adultes suite aux fautes commises par les enfants sont variables. Leur ampleur détermine le niveau de tolérance des adultes considérant comme s'inscrivant dans le processus de développement de l'enfant et pouvant être surmontées progressivement. Par contre, une forme d'adultocentrisme conduit à réprimer systématiquement les manquements des enfants. Des propos sont recueillis auprès des enfants lors des entretiens pour analyser les modèles éducatifs dans lesquels ils se retrouvent.

**Lorsque tu fais quelque chose qui n'est pas bien ou lorsque tu as une mauvaise note comment réagissent les accompagnatrices, les parents et les encadreurs de l'école ?**

**Edy :** Ils me disputent et après ils me punissent. A la maison, maman me prive de sortie, en classe la maîtresse me met des bâtons à chaque fois que tu te comportes mal et celui qui plus de bâtons que le nombre recommandé passe par la ceinture.

**(La ceinture c'est-à-dire quoi ?)** La ceinture part de la blanche à la rouge et à chaque fois que tu évolues en ceinture ça veut dire que tu as un bon comportement. Quand tu as la ceinture rouge, la maîtresse ramène des tablettes éducatives et tu as le droit de l'utiliser. A l'Association, on me met au coin.

**Annick :** Ils (parents) ne me disputent pas ils disent ce n'est pas grave. On va dans une chambre pour faire mes devoirs

**Musa :** Mes parents me punissent, ils peuvent m'interdire de sortir.

**Lucien :** Mes parents me disent de travailler plus au lieu de m'occuper avec ma tablette de m'occuper plus avec mes leçons. Ma maîtresse ne me dit pas grande chose. Elle n'est juste pas très contente parce qu'il y en a qui ne suivent pas et ils ont des mauvaises notes. Les accompagnatrices, je ne sais pas trop.

**Estève :** le chef des cuisiniers là, il vient parfois nous voir comment on mange. Si on joue pendant qu'on mange beuh on a une punition, moi je ne dois pas jouer quand je mange, mais j'ai failli l'avoir.

**Denis :** Rien ils me disent que ce n'est pas bien. C'est tout.

**Ilan :** Ils (les parents) ne sont pas contents. Mais quand je fais une bêtise, ils se mettent en colère c'est pareil pour les maîtres, maîtresses et les animateurs.

**Oumar :** Ils (les parents) me punissent. Soit ils prennent mon portable, ou ils m'interdisent de regarder la télévision.

**Biram :** Des fois ils (les adultes des ateliers) appellent les parents pour dire que je n'ai pas apporté mes affaires. **(Et comment les parents réagissent ?)** Ma mère elle était énervée parce que je ne parlais pas avec mes affaires.

**Tina :** Moi j'ai toujours de bonnes notes donc je ne sais pas, mais mes parents me frappent souvent, je leur dis souvent des gros mots sans faire exprès.

**Mireille :** Ils disent ce n'est pas bien, tu aurais dû faire tes devoirs. Il faut montrer l'exemple.

**Axel :** Ma mère me prive de jeu vidéo, la maîtresse me rencontre pour voir mes difficultés, les accompagnatrices ne disent rien.

**Luc :** Ils se mettent en colère, me punissent, me privent de certaines choses et je reste dans ma chambre. Des fois ma mère me punit pour rien, à l'école on me punit pour une raison.

**Mory :** Les accompagnatrices me demandent en quoi j'ai des difficultés, me donnent des exercices pour que je m'améliore, elles m'aident et mes parents me disent que je peux faire mieux. A la maison je travaille avec mon père et quand j'ai de très mauvaises notes, il me donne des exercices pour le week-end.

**Biram :** Ma mère me disait que ça ne va pas, l'année scolaire n'avance pas.

La capacité d'agir de l'enfant est ce qui résulte de son rôle d'acteur. Cette compétence sociale se heurte par moment aux limitations imposées par les adultes qui apprécient l'opportunité des actions des enfants. Lors des entretiens, certains enfants font remarquer la tolérance des adultes à travers des conseils et des mots de sensibilisation en cas de fautes commises ou de travail scolaire insuffisant. D'autres décrivent au contraire des situations dans lesquelles leurs parents les disputent et les privent de loisirs comme les jeux et les sorties. Bien qu'ils apparaissent pour l'adulte comme des privilèges pouvant faire l'objet de privation, les loisirs, les activités créatives et culturelles sont des prérogatives garanties à l'enfant par les Etats signataires de la CIDE. L'enfant a ainsi le droit aux loisirs, au jeu et à la participation à des activités culturelles et artistiques (CIDE, art. 31). Les loisirs restent un cadre d'expression et de développement de compétences relationnelles, cognitives et psychomotrices de l'enfant. C'est aussi le moment où les contraintes extérieures sont moindres et les prises d'initiatives enfantines sont de plus en plus importantes. Leur retrait de la vie des enfants, même durant une période relativement courte, constitue pour eux une punition importante que ceux qui en ont été victimes ne manquent de relever à l'entretien.

Les différents modèles éducatifs des parents déterminent leurs réactions face aux échecs des enfants. Alors que certains se contentent de conscientiser leurs enfants fautifs, d'autres parents les privent de ce qu'ils aiment le plus. Parfois, ils font subir aux enfants des punitions corporelles pour réprimer un comportement que les parents n'approuvent pas. « Mes parents me frappent souvent, je leur dis souvent des gros mots sans faire exprès » (Tina). Cette pratique est pourtant réprimée par la loi qui exclut de l'autorité parentale sur l'enfant, les violences physiques et psychologiques (article 371-1 du code civil français)<sup>28</sup>.

Lors de l'entretien avec Alfred, il a témoigné de certaines attitudes de parents d'origine africaine observées à la descente. Des coups de pied ou d'objets ont été donnés aux enfants soit pour avoir tardé dans l'école avant de sortir ou sans raison valable. Des propos selon les coordonnateurs laissent aussi imaginer des punitions réservées à l'enfant en famille : « toi, à la maison, tu vas voir ce qui va se passer ». Provenant de pays ou issus de cultures tolérant les violences à l'encontre des enfants, certains parents éprouvent des difficultés à se conformer aux exigences des institutions françaises. Nous reviendrons sur l'influence de la culture sur les modèles éducatifs des parents.

---

<sup>28</sup> . Loi n°2019-721 du 10 juillet 2019

Il est aussi remarquable de souligner qu'à l'école ou en atelier d'accompagnement à la scolarité, les réactions des adultes en cas de mauvaise conduite ou difficultés des enfants visent à les sensibiliser à surmonter leurs difficultés « la maîtresse me rencontre pour voir mes difficultés » (Axel). Parfois, ils adoptent des attitudes dissuasives pour susciter une prise de conscience chez l'enfant : « Ma maîtresse ne me dit pas grande chose, elle n'est juste pas très contente parce qu'il y en a qui ne suivent pas et ils ont des mauvaises notes » (Lucien). Les enfants sont presque unanimes sur la posture des adultes en milieu institutionnel qui ne vise pas à punir les enfants, mais plutôt trouver les moyens de leur faire prendre conscience de leurs déviances : « mais quand je fais une bêtise, ils se mettent en colère c'est pareil pour les maîtres, maîtresses et les animateurs » (Ilan). Les enseignantes optent aussi pour les bâtons pour suivre avec les enfants, les progrès réalisés ou l'ampleur de leurs comportements asociaux.

Nous retenons que les réactions des adultes face aux fautes commises par les enfants varient en fonction des espace-temps en présence. En milieu institutionnel comme l'école ou encore à l'Association, les réponses des adultes participent à l'incitation des enfants à mieux se comporter en groupe tout en respectant les règles en vigueur. Ils interagissent avec les enfants dans le respect de leurs droits et en respectant leur dignité. En cas de persistance des difficultés chez un enfant donné, les parents sont informés de la situation.

Les réactions de ces derniers sont aussi rapportées par les enfants. Tout comme les enseignantes et les accompagnatrices, certains parents tentent de conscientiser leurs enfants aux bonnes pratiques sociales et au bon rendement scolaire. « Mes parents me disent de travailler plus au lieu de m'occuper avec ma tablette, de m'occuper plus avec mes leçons » (Lucien). La motivation des enfants à mieux travailler est un sentiment qui anime également les parents de Mory : « A la maison, je travaille avec mon père et quand j'ai de très mauvaises notes, il me donne des exercices pour le week-end » (Encadré 51). Les approches éducatives des parents varient d'une famille à l'autre. Le point sur l'influence culturelle sur les projets éducatifs permettra d'exposer les motivations des parents dans les choix de leurs modèles éducatifs. Les limitations de la capacité d'agir des enfants, en plus des réactions restrictives de certains adultes se traduisent aussi par les incompréhensions entre enfants et adultes.

Dans les pratiques éducatives, l'implication de l'enfant à son éducation dépend parfois de la classe sociale à laquelle il appartient. Les classes bourgeoises l'approche d'encerclement ou la réduction de l'univers du souhaitable qui consiste au développement des compétences personnelles de l'enfant pour que ce dernier incarne depuis le bas-âge les valeurs propres à leur



statut (van Zanten, 2009). Pour les classes moyennes, l'auteure relève le recours à l'argumentation ou l'effort pour convaincre les enfants. Ce procédé vise les compétences techniques comme facteur de développement. Les parents de classes moyennes favorisent les interactions entre leurs enfants et d'autres de classes différentes pour une meilleure intégration sociale. Quant aux classes populaires, leur modèle éducatif est basé sur la survivance de l'autorité paternelle à laquelle l'enfant ne peut se soustraire et l'ébauche communicationnelle qui se limite à une simple information que l'enfant ne peut discuter (Le Pape, 2009). Alors que l'éducation des classes supérieures et moyennes s'apparente au paradigme humaniste, celle des classes populaires quant à elle se rapproche du paradigme autoritaire tel que décrit par Jean-Marie Bouchard (*op. cit.*). Pour sa part, Dolto (1991) écrivait que les enfants n'ont plus de liberté, ni de droit d'aller et venir, encore moins le loisir d'observer et de muser. Elle fustige les restrictions de circulation, sous prétexte de protection des mineurs. Dolto fait également apparaître que «la société a créé « l'enfant paquet », qui fait l'objet de ramassage, de dépôt et de garde, soit par des personnes, soit par des objets comme la télévision. En survalorisant la protection et l'imitation, l'éducation aboutit à une limitation de l'humanisation » (p. 117).

Des travaux plus récents évoquent une évolution sociétale où l'éducation familiale obéit à de nouvelles normes sur l'éducation de l'enfant en tant qu'objectif prioritaire des parents et même, la fonction principale de la famille (Dechaux, 2009). Le sociologue estime qu'aujourd'hui, il s'agit de plus en plus d'inculquer aux enfants des compétences relationnelles, bien que l'éducation procède désormais par apprentissage progressif valorisant l'acquisition de l'autonomie. La stricte discipline est remplacée par une recherche de compromis et d'attention aux désirs des enfants. Cette éducation est basée sur de nouvelles normes qui transcendent les classes sociales. Des auteurs établissent le lien entre le style éducatif et la place de la famille au sein du système social. Ils lient le modèle éducatif relationnel ou démocratique aux classes supérieures et le style autoritaire aux classes populaires (van Zanten, Le Pape, *op. cit.*).

A l'examen, nous remarquons que dans les différents styles éducatifs, les auteurs ne donnent pas réellement de précisions sur le degré et la nature de l'implication de l'enfant à son éducation, alors qu'il n'est pas toujours évident qu'une société se retrouve dans son ensemble avec des pratiques éducatives typiquement similaires. "Le jeu des extrêmes" est loin de caractériser avec exactitude des sociétés toutes entières. La tendance à attribuer à une classe sociale donnée un type d'éducation apparaît comme une forme de généralisation des approches éducatives. Outre les restrictions imposées aux enfants par les adultes, les limitations de la

capacité d'agir des enfants surgissent aussi des incompréhensions entre ces acteurs au cours de leurs interactions.

- **Les incompréhensions entre enfants et adultes** : l'adulte qui dénonce les mauvais comportements face aux enfants non contents d'être en atelier

La participation effective des enfants aux ateliers afin d'en tirer le meilleur profit exige l'adhésion préalable de ces derniers. Lors des entretiens, il est revenu que l'accord préalable de l'enfant est requis pour son inscription aux ateliers organisés par l'Association. Cependant, la réticence de certains enfants et leur empiètement sur les règles du groupe montrent qu'au-delà de leurs accords préalables, ils ne sont pas toujours contents d'être en atelier. Les échanges informels à la séance d'atelier du 4 mars 2019 illustrent les discordances d'appréciation entre enfants et adultes.

*Encadré 28: Extrait d'échanges informels sur les divergences entre Alfred et les enfants du primaire*

**Propos d'Alfred, s'adressant aux enfants à l'atelier du 4 mars 2019, suite à un signalement fait par les accompagnatrices et réactions de deux enfants**

**Alfred** : Vous ne respectez pas les règles, chaque trois semaines, c'est du n'importe quoi, vous êtes revenus des vacances et vous êtes insupportables, les adultes qui vous accompagnent sont fatigués, vous ne les respectez pas, nous allons passer aux sanctions, on n'est pas là pour ça, mais vous nous obligez à le faire. Luc, tu refuses de faire les exercices que les accompagnateurs te donnent.

**Luc** : je ne devais pas être ici, je devais être sur ma tablette actuellement.

**Alfred** : mais pourquoi tu es venu sur le groupe ?

**Luc** : c'est ma mère qui m'a inscrit, l'année prochaine je ne serai pas là.

**Alfred** : mais les accompagnements t'ont apporté quelque chose.

**Luc** : je réfléchis.

**Antoine** : moi l'année prochaine, ce n'est pas sûr.

**Alfred** : tu ne viens pas l'année prochaine ?

**Antoine** : j'ai demandé à ma mère, elle dit ce n'est pas sûr.

Les mises en garde du coordonnateur se font toutes les fois que des comportements inappropriés des enfants sont dénoncés par les accompagnatrices lors des réunions. Aux séances suivantes, il se présente pour revenir sur les faits reprochés en s'adressant soit à l'ensemble des enfants, soit à ceux qui sont mis en cause individuellement. Les prises de paroles se font en présence de toutes les personnes présentes dans la salle d'activité. Habituellement les enfants ne s'expriment pas lors des conseils et des rappels des comportements et conduites à adopter dans le groupe.

A l'analyse, certains enfants ne se sentent pas particulièrement concernés par les messages adressés à tous les enfants en général. Le silence qui suit les interventions des adultes ne signifie pas une adhésion collective des enfants. Ainsi, à la fin des propos du coordonnateur, aucun enfant n'a réagi. Cependant, lorsqu'à la fin de ses propos Alfred s'adresse à Luc nommément, ce dernier donne des réponses inattendues. Pour l'avoir individuellement ciblé, Luc fait comprendre son désintérêt pour les ateliers. Son opposition (je ne devais pas être ici, je devais être sur ma tablette actuellement) à ce qui lui est proposé ou imposé (c'est ma mère qui m'a inscrit, l'année prochaine je ne serai pas là) résulte aussi de sa capacité à réagir à ce qui provient des adultes.

Nous retenons que la participation de certains enfants aux échanges est conditionnée par leur sollicitation individuelle. Les observations le montrent à travers les désignations des enfants réticents par les accompagnatrices pour donner leur avis sur un sujet abordé. En croisant les données, les entretiens individuels ont permis à Luc de donner les raisons de ses refus à faire ses devoirs. Interrogé sur les apports des accompagnements pour lui, il répond par « je réfléchis ». Cette incertitude démontre qu'il ne tire pas véritablement profit, ou n'ose-t-il pas l'affirmer, des ateliers d'accompagnement à la scolarité. Par ailleurs les accompagnatrices affirment lors des échanges informels que Luc ne fait pas ses exercices, ce qu'il confirme en partie, atteste sa faible adhésion aux ateliers. Cette situation pose la question de la valorisation des choix des enfants. Sa présence à l'Association relevant de l'initiative de sa mère, il a tendance à refuser de participer aux activités d'aide aux devoirs et surtout, le travail en plus selon lui. Les entretiens individuels que nous avons menés ont permis de recueillir les points de vue des enfants sur ce qui leur est reproché et les limitations à leur capacité d'agir, imposées par des adultes. Ces remarques ne sont pas exprimées lors des échanges en groupe, alors qu'elles pourraient être l'objet d'échanges et d'éclaircissements sur les attentes de chacun.

L'absence de temps prévus pour des entretiens individuels, qui permettraient ces échanges, peut donc apparaître comme une autre limite de la capacité d'agir des enfants.

Les incompréhensions entre les enfants et les adultes ne se limitent pas aux ateliers du primaire. Avec les collégiens également, des faits d'observation consignés dans l'encadré ci-après rendent compte des divergences entre enfants et accompagnatrices à une séance.

*Encadré 29 : Extrait d'échanges entre accompagnatrices et enfants sur leurs incompréhensions*

### Faits d'observation à une séance d'atelier avec les collégiens

**Olga** : Biram, sors tes devoirs !

**Biram** : Je n'ai pas de devoir.

**Olga** : Éric, tu as des devoirs non ?

**Éric** : De l'art.

**Olga** : Tu n'es pas ici pour faire de l'art. Éric, sors ton livre de français !

**Éric** : Je n'ai pas français aujourd'hui, je ne l'ai pas.

**Olga** : Mohamed, sors ton cahier.

Mohamed sort un cahier de son sac, et dit : je n'ai rien.

**Olga** : Éric, tu fais espagnol ?

**Éric** : Oui, j'ai une évaluation

Éric bavarde avec d'autres enfants

**Olga** : Éric, tu te tais.

Mohamed réplique : Mais, il n'a rien fait

Olga remet une fiche à Éric.

**Éric** : Mais c'est quoi ça ? J'ai demandé espagnol !

**Olga** : Non, tu as demandé math avant espagnol.

Éric commence à traiter ses exercices. Pendant ce temps, Mohamed bavarde avec les autres jeunes du groupe.

**Éric** : C'est normal ? Je dois faire le même exercice dix fois ?

**Olga** : Ce n'est pas le même.

Biram se promène dans la salle. Il arrive à la porte et demande à Katy : Est-ce que je peux aller prendre quelque chose en haut ?

**Katy** : Mais vous y étiez tout à l'heure ?

**Biram** : Oui mais je dois prendre.

**Katy** : OK

Mohamed et Oumar le retrouvent à la porte et tentent de sortir avec lui

**Katy** : Non, lui seul.

Les deux enfants non autorisés à sortir reviennent dans la salle. Biram sort seul mais revient à peine une minute après.

L'extrait d'échange montre que les collégiens font leurs devoirs à la demande des accompagnatrices. Arrivés à l'atelier d'accompagnement à la scolarité, les enfants saluent les adultes et leurs camarades et s'assoient autour des tables à leur arrivée. Après quelques minutes

d'échange, certains sortent leurs cahiers tandis que d'autres continuent de bavarder. Les accompagnatrices invitent individuellement ces derniers à sortir leurs agendas, cahiers et livres pour traiter leurs devoirs. Les interpellations « Biram, sors tes devoirs, ... Éric, tu as des devoirs non ? ... Mohamed, sors ton cahier » traduisent que les enfants ne décident pas systématiquement de faire des devoirs. Ils manifestent parfois des réticences face aux demandes des accompagnatrices. Des expressions tirées de leurs échanges avec les accompagnatrices traduisent l'absence de désirs de certains pour le travail scolaire « Je n'ai pas de devoir ... je n'ai rien... C'est normal ? Je dois faire le même exercice dix fois ? ... Est-ce que je peux aller prendre quelque chose en haut ? ». Quelques-uns affichent les mêmes refus lorsque les adultes leur proposent d'autres exercices.

Les faits d'observations montrent que les bénéficiaires s'adonnent aux jeux de leur choix durant l'espace-temps qui y est consacré, sans une sollicitation préalable des adultes. Il en est de même pour certains enfants qui sortent promptement leurs agendas sur le temps d'aide aux devoirs, pour entamer, seuls ou avec l'aide des adultes, les exercices demandés. Par contre, des résistances s'observent face à des injonctions de la part des adultes. Enfants et adultes s'affrontent dans des échanges contradictoires lorsque les premiers n'adhèrent pas au travail demandé. Ces échanges perturbent le déroulement des ateliers. Ils font non seulement perdre une partie du temps imparti pour la séance, mais surtout, ne permettent pas d'aider les bénéficiaires sur leurs difficultés. Bien qu'une certaine solidarité se développe entre pairs, les interactions entre enfants et adultes sont marquées par les incompréhensions.

En comparant les deux groupes d'âge destinataires des ateliers, il ressort des observations que les enfants du primaire exécutent les consignes données par les adultes dans la plupart des cas avec promptitude. Il n'est toutefois pas rare de les voir revenir soit au bavardage quelques minutes après. La situation se présente différemment dans les groupes du collège. Lorsque les enfants ne partagent pas une consigne donnée, ils expriment aussitôt leur désaccord. Parfois, ils continuent de bavarder malgré les interpellations des adultes. Les accompagnatrices tentent d'insister pour les convaincre à réaliser la tâche demandée.

L'analyse des ateliers d'accompagnement à la scolarité mis en place par l'Association a permis de faire apparaître comment les enfants s'approprient les situations mises en place par les adultes les encadrant, comment ils s'imposent comme des « agents [...] qui jouent un rôle dans la vie de leur propre entourage, dans la société dans laquelle ils vivent » (Mayall 2002, cité et traduit par Pache & Ossipow 2012 : 20). De leur côté, Pache et Ossipow définissent

l'agencéité des enfants (puisque c'est ce terme qu'elles choisissent) comme « leur capacité de participer à la reproduction sociale et culturelle » (ibid.), insistant ainsi sur l'articulation entre les structures sociales et l'action, point, qui constitue le cœur du numéro qu'elles coordonnent. Elles nous aident ainsi à mieux comprendre que l'autonomie prônée par Alfred est fonction d'un projet mis en place par les adultes, mais peu attentif à des revendications que pourraient faire les enfants si un espace de parole individuel leur était proposé. On peut ainsi reprendre à notre compte la conclusion de ces auteures pour qui « les enfants se voient imposer dans divers espaces une « autonomie normée » définie par l'institution, qui valorise des pratiques/attitudes (...) congruentes avec l'agenda et les contraintes institutionnelles » (idem, p.25).

L'autonomie apparaît comme une compétence que les adultes souhaitent faire grandir chez les enfants, qui suppose de la part du chercheur d'être attentif aux « présupposés idéologiques qu'elle revêt », tel que Diasio et Vinel l'avaient relevé dans l'introduction du numéro qu'elles ont coordonné (Diasio & Vinel 2014 : 14). Ainsi, alors qu'un des points forts de ces ateliers semble être le moment du goûter, prévu pour permettre aux enfants de discuter entre eux et avec les adultes, c'est au moment des entretiens individuels que nous avons menés avec eux dans le cadre de l'enquête que sont apparues les limites de la prise en compte du point des enfants, et même en amont de l'écoute de ce qu'ils ont à dire. Loin d'être un temps déconnecté de leur expérience quotidienne, la situation d'enquête participe à les conforter dans leur rôle d'enfants acteurs et à les former dans ce sens.

## **Chapitre 6 : Les positions des parents à l'égard du dispositif, de l'école, de l'éducation, des acteurs éducatifs et scolaires et de leur enfant**

La sociologie de l'enfance travaille depuis les années 1990 à mieux comprendre la manière dont les enfants sont des individus à part entière, des acteurs capables d'apporter leur part au jeu social, en réagissant à ce qu'on leur propose et impose, des individus susceptibles d'être à l'initiative d'actes et de pensées (Delalande 2014b, Sirota 2006). Cette problématique de recherche a émergé du fait d'un changement au sein de la société, dans les pays occidentaux, et plus précisément d'une évolution des modes d'éducation familiale et scolaire. Dans la relation entre les adultes et les enfants, éduquer ne consiste pas seulement en une action des premiers sur les seconds et suppose par conséquent, pour les chercheurs, de prendre en compte « ce que l'enfant fait de ce qu'on lui fait » (Montandon & Osiek, 1997) et la manière dont les enfants s'impliquent dans le processus éducatif. Ainsi découle-t-il des données de nos enquêtes que l'implication de l'enfant à son éducation dépend à la fois de facteurs qui lui sont propres et aussi de l'environnement dans lequel il se trouve. A cela s'ajoute le projet éducatif des parents qui varient également d'une famille à une autre. Ainsi, tenterons nous d'analyser les facteurs déterminants qui émergent de nos données d'enquête, notamment l'âge de l'enfant, les personnes avec qui il interagit, puis les représentations et les modèles éducatifs des parents.

### **6.1- Les modèles éducatifs parentaux et les modèles institutionnels : entre décalage des représentations et tentative de conciliation**

Les ateliers d'accompagnement à la scolarité regroupent des enfants issus de familles françaises et d'origines étrangères. Ces dernières proviennent de divers pays d'Afrique et d'Asie notamment. Les familles françaises connaissent également une évolution de la société de l'époque des parents enquêtés à celle des enfants. L'interculturalité à laquelle sont confrontées les familles influence les modèles éducatifs parentaux qui tentent de se conformer aux normes françaises du moment. Les familles affrontent ainsi un brassage de cultures faisant appel à l'interculturalité en termes de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations (Jovelin, *op.cit.*). Il s'agit de comprendre dans ce titre comment les parents allient-ils les cultures de leurs pays d'origine, ou les normes qui ont prévalu à leur époque à celles de la société française moderne dans leurs projets éducatifs respectifs. En lien avec le sujet de recherche, il convient d'éclairer comment les parents transforment-ils leurs approches

éducatives dans un contexte exigeant la considération de l'enfant comme sujet de droit. Il s'agit en d'autres termes d'interroger les parents sur ce qu'ils font de la demande institutionnelle à valoriser l'enfant dans sa parole, dans ses compétences, dans son rôle d'acteur tout en créant les conditions pour profiter de moments de loisirs entre pairs.

L'analyse porte d'une part sur le décalage des pratiques et représentations des parents par rapport aux modèles actuels des institutions françaises, et d'autre part sur les stratégies de conciliation des modèles éducatifs parentaux avec celui des institutions françaises.

Les parents interrogés sont d'origine étrangère pour la plupart, et française pour d'autres. Leurs pratiques éducatives sont influencées par les différentes cultures dans lesquelles ils ont évolué depuis leur enfance. La place de l'enfant dans ces différentes cultures et la représentation de ce dernier sont parfois différentes de ce qu'il en est actuellement dans les institutions éducatives françaises. Les décalages qui s'opèrent entre les cultures d'origines et celle du pays d'accueil sont exposés dans le développement qui suit. Ils sont en lien avec l'influence de l'interculturalisme, l'expérience personnelle des parents et la transformation des normes éducatives. A ces indicateurs s'ajoutent l'obligation de respecter les droits des enfants qui donne à certains parents le sentiment d'une perte d'autorité face à leur enfant.

- **L'éducation dans les milieux culturels des parents :** l'éducation de l'enfant dans une famille élargie d'un pays africain basée sur l'obéissance et une éducation française stricte mais visant l'autonomie de l'enfant

L'éducation reçue par les parents se heurte souvent aux exigences de la culture française dominante. Certaines pratiques éducatives étrangères sont même contradictoires à celles exigées en France quand bien même elles visent l'épanouissement de l'enfant selon les initiateurs. Ils sont, à cet effet, tentés de transmettre l'héritage culturel reçu de leur environnement social d'origine. Dans un cas comme dans l'autre, il nous revient de dégager ce que les différentes cultures proposent ou imposent à l'enfant et sa participation aux projets éducatifs qui s'appliquent à lui.

Il convient aussi de préciser dans notre analyse que, bien que des éducations distinctes s'observent sur le continent africain, les enquêtés évoquent l'Afrique comme un espace uniforme, ou pour des caractéristiques communes supposées entre groupes culturels. Par commodité, nous adoptons cette simplicité d'écriture. Nous nous appuyons sur des



caractéristiques partagées entre nos enquêtés et les caractéristiques des groupes étudiés par les auteurs mobilisés, bien que n'étant pas membres des mêmes groupes culturels.

Encadré 30: Les différences entre l'éducation reçue par les parents et celle du système français

**Quelles différences observez-vous entre l'éducation reçue (dans votre culture d'origine) et celle du système français actuel ?**

**Père d'Abdel** (tchadien) : En Afrique l'éducation est bien différente de celle d'ici. En Afrique tous les parents que ce soit du côté de la maman ou du papa les parents étaient bien obligés financièrement donc ils sont tout le temps à votre secours. C'est vrai, les oncles côté maternel et paternel commencent à nous aider. Donc, il y a des amis aussi pour les parents qui nous aident, donc il y a des entraides et puis, ils ne nous ont pas manqué lorsqu'on sentait bien un problème.

La relation à l'époque entre parents et enfants n'est pas la même que celle d'aujourd'hui. On a eu une relation pas amicale, mais la relation parent enfant, on obéissait aux parents à l'époque. Les parents étaient un peu durs avec nous. Quand on vient de l'école c'est vrai, moi j'ai la chance d'être éduqué par un père qui est un instituteur donc un instituteur à l'époque c'est des gens qui encadrent bien les enfants à la maison, et il nous suivait de près, qu'est-ce qu'on a fait à l'école et qu'est-ce qu'on pouvait faire la nuit avant de dormir, qui est parti à l'école en retard, qui n'est pas parti en retard, qui s'est absenté. Tout le temps, les parents étaient derrière nous pour nous demander ce qu'on a fait. Ils voulaient voir nos résultats.

Pour l'éducation de mes enfants, c'est nous deux qui participons, surtout la maman et moi mais, tu sais chez nous l'éducation des enfants à bas âge, surtout c'est la maman, les enfants sont plus attentifs à leur maman par rapport à leur papa. Il y a aussi la question d'absence aussi. Les enfants mettent plus de temps avec leur maman que leur papa.

**Mère de Téo** (française) : J'ai reçu une éducation stricte et souple à la fois. J'ai trois frères, et j'étais la seule fille. Etant la seule fille, je n'ai pas eu du tout la même éducation. J'avais beaucoup moins d'autorisation de sortie, beaucoup plus d'interdiction, il y avait énormément de choses. Après, mes parents, ils m'ont appris le respect envers les personnes, peu importe la personne en face de nous, qu'elle soit en bonne santé, qu'elle soit malade, qu'elle soit jaune, 'verte', 'orange', peu importe. C'est une personne à part entière, un être à part entière, donc on doit respecter cette personne. Ensuite tout ce qui est moquerie, etc, c'est pareil. Disons, on nous a appris à ne pas se moquer des camarades, des gens. Ensuite, on aidait beaucoup nos parents, mon père travaillait et il rentrait très tard, ma mère était nourrice à domicile mais ce n'est pas parce qu'elle était à domicile qu'elle n'était pas prise avec les enfants dont elle avait la garde. Donc on était très vite autonome. Avec mes frères, que ce soit le matin ou le soir, on avait des tâches. Le matin si on était réveillé dans un ordre précis, on passait dans la salle de bain dans cet ordre précis, on avait un créneau, un timing dans la salle de bain, il ne fallait pas dépasser pour que l'autre ne soit pas en retard. Le soir, c'était mon grand frère qui devait mettre la table, le petit qui débarrassait, moi pendant ce temps je passais l'aspirateur et le dernier lavait la vaisselle. On avait des tâches comme ça. De temps en temps, on échangeait. Mais, ça restait pacifique pour éviter les disputes entre fratrie. 'Grosso modo', ça reste une bonne éducation qu'on a reçue.

Les propos de deux parents dont l'un d'origine africaine (père d'Abdel) et l'autre d'origine française (mère de Téo), mettent l'accent sur les personnes en charge de l'éducation de l'enfant d'une part, et les valeurs développées d'autre part dans l'éducation qu'ils ont reçues. Bien que des éducations distinctes s'observent sur le continent africain, le père d'Abdel évoque l'Afrique comme un espace uniforme avec des caractéristiques communes supposées entre groupes culturels. Par commodité nous adoptons cette simplicité d'écriture. Nous nous appuyons sur des caractéristiques partagées entre nos enquêtés et les caractéristiques des groupes étudiés par les auteurs mobilisés, bien que n'étant pas membres des mêmes groupes culturels.

Les acteurs de l'éducation familiale auxquels les parents ont été soumis durant leur enfance varient en fonction du milieu. Dans le contexte africain, l'éducation de l'enfant incombe au même titre, à tous les adultes de la famille. La famille se compose ainsi de tous les descendants d'un ancêtre commun. Souvent, les groupes de consanguins et d'alliés réunis sous le même toit ou en plusieurs édifices dans un même espace, vont jusqu'à occuper un quartier de village (Lallemand, 2013, p. 37). Le père d'Abdel souligne l'implication de tous les parents, les oncles paternels et maternels dans l'éducation de l'enfant : « En Afrique tous les parents que ce soit du côté de la maman ou du papa, les parents étaient bien obligés financièrement donc ils sont tout le temps à votre secours » (père d'Abdel). L'énumération des parents, des oncles, des tantes (encadré 60) montre l'important rôle éducatif des adultes de la famille. Parfois, leurs décisions s'imposent aux parents biologiques. Le pouvoir de décision concernant l'enfant appartient soit aux parents paternels ou maternels selon que le système est de type patriarcal ou matriarcal.

D'une éducation communautaire dans leur pays d'origine, les parents d'Abdel se retrouvent dans le système français où l'éducation de leurs enfants repose sur les parents biologiques, le père et la mère : « Pour l'éducation de mes enfants, c'est nous deux qui participons, surtout la maman et moi » (père d'Abdel). Il ressort de ses propos que cette éducation repose à titre principal sur la mère par leur proximité, liée à leur jeune âge et de ses absences : « les enfants sont plus attentifs à leur maman par rapport à leur papa ; il y a aussi la question d'absence aussi » (père d'Abdel). La notion d'absence évoquée par le père d'Abdel nécessite un éclaircissement afin de mieux éclairer le lecteur. En effet, la proximité des enfants de leur mère peut aussi s'expliquer par la disponibilité des parents. En effet, la mère d'Abdel est une femme au foyer. Elle est ainsi en contact avec les enfants toutes les fois qu'ils se

retrouvent en famille. Quant au père, il était bien souvent hors de la maison et parfois en voyage lors de nos séances d'accompagnement hebdomadaires. Au-delà de la disponibilité de la mère, son rôle dans l'éducation des enfants revêt un caractère culturel : « mais, tu sais chez nous, l'éducation des enfants à bas âge, surtout c'est la maman » (père d'Abdel). Une répartition des rôles éducatifs est établie dans cette société africaine. Ainsi, « l'entretien des enfants est une tâche qui incombe essentiellement aux mères de l'enfant » (Bonnet & Pourchez, 2007, p. 124). De la toilette aux soins, en passant par l'alimentation de l'enfant sont autant de gestes qui rapprochent les enfants de leurs mères, créant des liens privilégiés entre eux. Il apparaît opportun de rappeler que le rapprochement des enfants à leurs mères n'est pas spécifique à un pays africain donné. En France aussi, comme dans beaucoup de pays, ce sont surtout les femmes qui s'occupent des enfants, même si les choses changent progressivement avec les activités professionnelles et salariées de la femme qui appellent de plus en plus, une participation active des pères à l'éducation des enfants.

Dans la culture française, même si l'éducation de l'enfant a été communautaire jusqu'à une époque antérieure à l'époque industrielle, elle ne recouvre plus, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, un aspect aussi communautaire que dans le système africain. L'approche individualiste de cette société occidentale circonscrit l'éducation familiale à la cellule nucléaire. Ainsi, il ressort des propos de la mère de Téo (encadré 60) que son éducation s'est déroulée dans sa famille composée de ses parents, ses trois frères et elle-même. Les parents biologiques restent dans ce contexte les principaux initiateurs des projets éducatifs destinés aux enfants. Bien que l'éducation familiale relève de la compétence des parents, elle n'émane pas exclusivement de leurs initiatives. En d'autres termes, la responsabilité éducative des familles est contrôlée par l'État. Pierrine Robin s'appuie sur les travaux de Youf (2002) pour faire reconnaître que tous les Etats occidentaux ont posé le principe d'une intervention de l'Etat dans la sphère privée pour mettre fin au règne du plus fort dans l'espace familial. A cet effet, une série de lois a été introduite au XIX<sup>e</sup> siècle visant à mettre fin au travail des enfants, à imposer une scolarisation obligatoire, et à ouvrir la voie à une possible déchéance des droits parentaux (Robin, 2013, p. 82). L'éducation familiale émerge de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin des années 1960 avec la prévention de la mortalité infantile, la prise en charge spécialisée des enfants, la lutte contre l'échec scolaire et le développement d'actions en direction des parents ordinaires (Durning, 2006). Le partage de l'éducation de l'enfant, entre la famille et les autres acteurs s'appuie aussi sur la loi de la cohésion sociale qui institue le programme de réussite éducative, coordonnant les temps de l'enfant et des acteurs autour de l'enfant (Robin, 2013, p.86). La

présence des enquêtés aux ateliers d'accompagnement à la scolarité s'inscrit dans cette politique. Afin de réduire les tensions entre les acteurs éducateurs, l'organisation des politiques éducatives est déconcentrée et décentralisée (*ibid.* p.87).

Dans le contexte africain, il convient de préciser comment une pluralité d'adultes peut-elle convenir d'une forme d'éducation destinée à l'enfant au sein de la famille. Les faits d'observation des situations éducatives montrent que les modèles éducatifs naissent des valeurs et principes socialement admis et transmis de générations en générations. L'adhésion aux valeurs communes réduit les risques de discordance sur les modèles éducatifs de la famille. Au-delà, la croyance au lien entre l'enfant et le monde invisible, peu évoqué à l'entretien, l'épargne de certains abus de la part des adultes au risque de provoquer la colère des ancêtres. « L'enfant est entendu à travers les souffrances de son corps. Son corps parle, il est objet de communication, et les parents, la famille ou les devins interprètent et traduisent les messages des esprits de l'au-delà, *via* ses souffrances physiques, ses maladies ou ses malformations » (Bonnet, 2010, p.15). En grandissant, l'enfant acquiert le statut d'homme. Cependant, sa capacité à s'exprimer ne lui donne « aucun droit de parole ... Il doit apprendre à se comporter selon les critères sociaux de la société d'appartenance » (p. 16).

La compétence éducative dans les sociétés africaines est partagée entre les aînés des familles paternelles et maternelles, comme le souligne le père d'Abdel dans ses explications (tous les parents). Toutefois, la hiérarchisation des familles reconnaît à l'homme le plus âgé, le statut de garant de l'ordre et de la stabilité. La décision portant sur des faits concernant un membre de la famille et en matière éducative éventuellement, lui revient. C'est notamment le cas chez les Mossis cultivateurs, comme chez beaucoup d'autres paysans de la zone de l'Ouest africain, où le plus vieil habitant de la grande demeure, le vivant le plus près des ancêtres morts et du fondateur de l'habitation est le plus respecté et le plus puissant (Lallemand, 2013, p.38). Il est censé être le plus expérimenté et le plus sage. Ainsi, sa parole ne peut être discutée par les autres membres de la famille moins jeunes que lui. Cette représentation de l'enfance peut influencer les comportements modernes des parents. D'une part, elle marque un décalage avec le système éducatif moderne axé sur une éducation réservée aux parents biologiques principalement. Au-delà, nous verrons dans le titre suivant la disponibilité des parents africains, habitués à la coéducation, à se conformer au modèle français avec l'intervention de nouveaux acteurs.

Au-delà des acteurs en charge de l'éducation dans les milieux africains et français, ces deux systèmes éducatifs de l'époque des parents véhiculent des valeurs divergentes, même si leurs finalités convergent vers la réussite sociale de l'enfant. Les pratiques éducatives décrites par les parents sont à mettre en lien avec des modèles éducatifs définis par les chercheurs. Il importe surtout de ressortir la place accordée à l'enfant dans chacune des approches éducatives. Le père d'Abdel fait d'abord remarquer les différences entre l'éducation qu'il a reçue et celle donnée aux enfants dans le système actuel en insistant sur la transformation des rapports parents-enfants : « La relation à l'époque entre parents et enfants n'est pas la même que celle d'aujourd'hui. On a eu une relation pas amicale, mais la relation parent enfant, on obéissait aux parents à l'époque. Les parents étaient un peu durs avec nous » (père d'Abdel, encadré 60).

L'évolution de la société peut justifier les changements progressifs qui s'y déroulent. Cependant, le parent africain s'appuie sur certains termes pour apprécier la nature de l'éducation reçue durant son enfance. Une « relation pas amicale ... on obéissait ... les parents étaient un peu durs avec nous » traduisent un modèle éducatif adultocentré. Ce modèle éducatif centré sur la dominance de l'adulte s'apparente au paradigme rationnel (Bouchard, 1987). Pour l'auteur, ce modèle renvoie à un mécanisme de transmission d'un savoir prédéterminé et même imposé. Dans l'éducation traditionnelle africaine, l'adulte est censé connaître ce qui est bon pour l'enfant. De même que la parole de l'ancêtre fondateur ne se discute pas, l'enfant est tenu d'obéir systématiquement aux injonctions des adultes sous peine d'être taxé d'impoli et stigmatisé par le groupe social. Il est même passible de punition allant des privations aux sévices corporels. Battre un enfant apparaît un moyen normal de le corriger et le mettre sur « le droit chemin ». L'exercice de ce pouvoir peut même s'appuyer sur la force physique ou la contrainte psychologique et morale (De Rosnay, 1975). L'acquisition de la connaissance devient un moyen de promotion sociale et risque, dans certains contextes, de constituer une forme de domination par le détenteur du savoir sur les autres (Bouchard, *op.cit.*). Dans ce contexte, le point de vue de l'enfant n'est pas considéré lorsqu'un conflit l'oppose à un adulte. Il est censé être assez jeune pour savoir ce qui est bon pour lui. La relation verticale qui induit une obéissance des enfants envers les aînés donne toujours "raison" aux adultes quelles que soient les décisions prises à l'encontre d'un enfant. Ce paradigme, selon la sociologue Marie Bouchard valorise surtout le rôle de l'expert, le parent, et la prépondérance des connaissances professionnelles dans différentes problématiques. Il s'apparente aux parents dont les conduites éducatives sont impositives et dans certains cas même, coercitives. L'autorité, la discipline, l'obéissance et le respect de la hiérarchie sont les valeurs de ce paradigme. La suprématie de

l'adulte dans son rôle éducatif méconnaît l'enfant en tant que sujet. Il est au contraire réduit à son statut de "petit homme" ou encore de futur adulte.

Dans la famille française enquêtée, le modèle éducatif est aussi basé sur la rigueur envers les enfants. L'éducation reçue par la mère de Téo ne semble pas monotone dans ses approches, elle tend vers une adaptation en fonction des circonstances : « J'ai reçu une éducation stricte et souple à la fois » (Mère de Téo, encadré 60). En outre, l'enquêtée revient sur la prise en compte du genre dans l'éducation familiale. « J'ai trois frères, et j'étais la seule fille. Etant la seule fille, je n'ai pas eu du tout la même éducation. J'avais beaucoup moins d'autorisations de sortie, beaucoup plus d'interdictions ». Les propos de la mère de Téo décrivent une certaine limitation de sa liberté de sortir, en tant que fille, par rapport à ses frères. Ces restrictions peuvent s'inscrire dans les mesures de protection et de sécurité, et surtout d'éducation différenciée entre filles et garçons, en relation avec un rôle social distinct de l'homme et de la femme à venir. En lien avec notre travail, elles font tout de même écho à la limitation de l'entre-enfants, un moment de loisirs et d'apprentissage informel comme l'ont relevé les auteurs dans les parties précédentes. Des travaux tendent à généraliser les restrictions imposées à certains enfants. Les enfants n'ont plus de liberté, ni de droit d'aller et venir, encore moins le loisir d'observer et de muser (Dolto, 1985). L'auteure décrit les restrictions de circulation, sous prétexte de protection des mineurs. Quelques années après, Françoise Dolto fait remarquer son indignation face au traitement réservé aux enfants. Elle dénonce le fait que « la société a créé « l'enfant paquet », qui fait l'objet de ramassage, de dépôt et de garde, soit par des personnes, soit par des objets comme la télévision. En survalorisant la protection et l'imitation, l'éducation aboutit à une limitation de l'humanisation » (Dolto, 1991, p. 117). Durant nos enquêtes, certains parents d'enfants du primaire ont, au cours des échanges informels exprimé leurs inquiétudes à laisser leurs enfants aller hors de la maison, au risque de s'exposer à de « mauvaises fréquentations ». La méfiance anime les parents face aux différentes formes de déviances sociales.

Dans la famille africaine enquêtée, tout comme dans celle de la mère française, les parents sont à la fois préoccupés par la protection et la sécurité de leurs enfants. Ils le manifestent par un suivi excessif (« tout le temps, les parents étaient derrière nous pour nous demander ce qu'on a fait », Père d'Abdel), soit par des mesures de confinement (« beaucoup plus de restrictions », mère de Téo). Il pèse sur les parents, la responsabilité de réussir l'éducation de son enfant en conformité avec les attentes du groupe social auquel il appartient. Ils agissent comme des représentants de leur communauté auprès de l'enfant afin que ce dernier

intériorise des standards ou des coutumes (Bigras, Capuanod & Crepaldi, *op. cit.*). C'est ainsi que les comportements des enfants sont considérés comme le résultat de l'éducation reçue. Dans certaines communautés africaines d'ailleurs, les parents sont désignés à travers les noms de leurs enfants pour marquer ce lien parent-enfant.

Au-delà des limitations imposées par ses parents durant son enfance, la mère de Téo relate des valeurs éducatives que véhiculait sa famille. C'est surtout le « respect envers les personnes, peu importe la personne en face », puis l'interdiction à « la moquerie d'autrui », même lorsqu'il s'agit de ses camarades. Il ressort de nos expériences personnelles que le respect de la personne, quel que soit son état, participe à l'acceptation de la différence. Surtout, en acceptant les autres, le sujet se fait à son tour accepter par tous. Cette valeur favorise des interactions avec des tiers et permet ainsi à l'enfant de mieux s'exprimer et de développer progressivement d'autres compétences sociales.

L'éducation reçue par le père d'Abdel et la mère de Théo visait aussi à les rendre autonome. En suivant le travail scolaire effectué en famille, les parents d'Abdel développaient les capacités de leur enfant à accomplir des tâches. Ce que l'enfant devait « faire la nuit avant de dormir » (père d'Abdel) et « ce qu'il a fait à l'école » (père d'Abdel) ou encore la préoccupation de savoir « qui est parti à l'école en retard, qui n'est pas parti en retard » (père d'Abdel) sont des actions de contrôle visant à s'assurer de la bonne progression de l'enfant. A travers le passage « ils voulaient voir nos résultats » (père d'Abdel), le parent de la famille africaine montre l'ambition de réussite scolaire qu'affichaient ses parents. En effet, la réussite scolaire est considérée comme un moyen de réussite sociale et la garantie d'un avenir socioprofessionnel. Nous retenons que la réussite scolaire tant attendue des parents d'Abdel est aussi et surtout la résultante d'un travail autonome. Malgré le fait qu'en famille les enfants subissent les mesures injonctives de la part des adultes, ces derniers attendent qu'ils puissent s'impliquer en tant qu'acteurs dans leurs apprentissages scolaires. L'éducation reçue en famille participe donc à la promotion de ce rôle d'acteur. En famille, les parents ne demandent pas le *feed back* de leurs enfants sur leurs approches éducatives dont ils sont destinataires. Toutefois, ils se préoccupent de recueillir le point de vue des enfants sur leur travail scolaire. Au-delà, les résultats attendus des enfants supposent que les parents ont conscience que leurs enfants en ont les compétences. Nous pouvons donc retenir que la parole de l'enfant n'est pas totalement méprisée dans l'éducation traditionnelle du parent africain. Mais surtout, elle est conditionnée par l'objet concernée. L'enfant n'a pas droit à la parole sur les pratiques éducatives de l'adulte. Il ne peut pas remettre en cause une décision prise par un aîné. Au contraire sa parole est

sollicitée pour parler de sa journée et de son travail scolaire. Cet intérêt des parents du père d'Abdel peut aussi résulter du fait que son père était instituteur. Il insiste sur le travail scolaire en famille parce qu'étant lui-même en mesure d'expliquer à ses enfants, ce qu'ils ne comprennent pas.

Dans la famille française notamment, les propos de la mère de Téo mettent en exergue une autonomisation influencée par les activités de la mère. Le père occupé par ses activités professionnelles, et la mère nourrice à domicile, des tâches ménagères étaient attribuées à chaque enfant. La participation des enfants aux activités familiales constituait une aide pour la mère. Mais au-delà, les enfants mènent les activités selon la répartition faite par la mère : « Le soir, c'était mon grand frère qui devait mettre la table, le petit qui débarrassait, moi pendant ce temps je passais l'aspirateur et le dernier lavait la vaisselle » (Encadré 60). La distribution des rôles tient compte des capacités de chaque enfant à le faire. La mère reconnaissait en chacun, des compétences lui permettant de mener une activité donnée dans la famille. L'accomplissement des rôles attribués se faisait aussi selon une certaine organisation. L'ordre de passage et le temps à respecter au moment du bain puis les activités quotidiennes développent des habitudes chez les enfants. Ils deviennent responsables de tâches qu'ils gèrent progressivement de manière autonome.

Dans la famille française aussi, l'entre-enfants au sein de la fratrie permettait aux enfants d'échanger. Les valeurs de respect réciproque instaurés par les parents, développées précédemment amenaient les enfants à interagir sans conflits : « De temps en temps, on échangeait. Mais, ça restait pacifique pour éviter les disputes entre fratrie » (Mère de Téo). Les enfants appliquent les dispositions prises par leurs parents dans le cadre de leur éducation et échangent pacifiquement entre eux. Les relations verticales entre adultes et enfants restent régies par l'obéissance. Quant aux interactions horizontales entre enfants, les échanges dans la fratrie deviennent davantage pacifiques. Le respect réciproque entre les enfants, exigé par leurs parents, donne à chacun le droit de s'exprimer librement.

L'éducation reçue par les parents interrogés allie rigueur et transmission de valeurs éducatives. La position asymétrique des enfants par rapport à leurs parents les conduisait, le père d'Abdel comme la mère de Téo à obéir aux injonctions éducatives parentales. Ils reconnaissent toutefois le caractère parfois contraignant des modèles éducatifs de leurs parents. Il nous est ainsi apparu nécessaire d'en savoir davantage sur ce qu'ils abandonnent et ce qu'ils transmettent de leur éducation reçue, à leurs enfants.



- **L'influence de l'éducation reçue sur le projet éducatif parental** : des approches éducatives familiales adultocentrées malgré le maintien des valeurs sociales et le rejet des pratiques coercitives

L'éducation parentale est une initiative qui incombe à priori aux parents. Cependant, en dehors de formations à l'exercice de cette responsabilité, chaque parent se donne les moyens d'y parvenir. Les enquêtes menées dans le cadre de ce travail montrent comment l'éducation reçue reste une référence pour les parents. De ce fait, le risque de décalage entre l'éducation à transmettre et les exigences du système éducatif du moment peut s'avérer réel. Certaines pratiques sont abandonnées tandis que d'autres jugées nobles par les parents sont reconduites.

*Encadré 31: Propos des parents sur leur propre éducation : ce qu'ils abandonnent et ce qu'ils transmettent à leurs enfants*

**Entre l'éducation que vous avez reçue et celle que vous donnez à votre enfant, dites-moi ce que vous abandonnez et ce que vous transmettez**

**Père de Denis** (turque) : L'éducation que je donne à mes enfants est différente de celle que moi j'ai eue. Ils sont à l'école déjà et lettrés, c'est les devoirs, l'écriture à faire correctement, les calculs, le français et tout. Ils apprennent tout ça par cœur, les maths c'est pareil. Je ne suis pas arrivé loin à l'école et je ne veux pas que mes enfants soient comme moi. Je veux qu'ils soient plus intelligents que moi. C'est pour ça que je suis comme ça avec eux, pour leur avenir, leurs besoins.

**Mère de Téo** (française) : Les choses que j'ai laissées tomber, mais je ne sais pas en fait parce que je suis très, très louve, donc je suis très protectrice. Ce que je n'ai pas reçu c'est que mes parents me faisaient confiance donc très jeune on a pu parfois sortir avec des copains, on habitait un petit village donc on se déplaçait plus facilement et je parlais aussi au parc avec eux. Ça c'est quelque chose que je n'ai pas forcément réussi, pas que je ne lui fais pas confiance mais j'ai tellement peur de tout ce qui pourrait se passer autour avec tout ce qu'on est en train de voir. Voilà, après dans ce que moi j'ai reçu que je n'ai pas forcément donné, et voilà les tâches ménagères. Voilà juste le soir je lui dis ton rôle c'est de débarrasser la table, mais c'est vraiment la seule chose que je fais faire. A son âge, je lavais la vaisselle, je passais l'aspirateur, je faisais l'entretien de la maison. Ce que j'ai enlevé de ma propre éducation c'est la participation à la vie ménagère de la maison.

**Mère de Yunus** (turque) : Nous partagions un appartement à neuf, on se changeait parfois les vêtements, je regrette de n'avoir pas eu ma chambre. Il n'y avait pas tout ce qui est ordinateur et des jeux dehors. Je me souviens aussi que papa avait acheté un vélo, mais c'était un vélo à quatre. Toute la galère que j'ai vécue pendant ma jeunesse, j'ai décidé de ne pas la transmettre à mes enfants, j'essaie de faire tout le contraire. J'ai conservé mes origines et ma religion, c'était les bases, j'ai conservé et ça, j'ai transmis.

**Mère de Luc** (nigériane) : Pour moi l'éducation, ce sont les valeurs, la morale et tout. C'est ce que je donne à mes enfants, ils savent qu'il y a le mal et le bien, comment vivre avec les autres. Un enfant reste un enfant et je les élève aussi avec beaucoup d'amour, je fais de mon mieux, et il faut savoir que dans la vie on ne peut pas avoir tout ce qu'on veut, quand il n'y a pas les moyens, ils comprennent. Ce que j'ai laissé, c'est le fait d'être trop stricte avec les enfants, après les enfants ont peur de vous. Moi je prends mes enfants comme des amis, ils me disent tout, ils ont confiance en moi. Mais avec mes parents, ce n'était pas comme ça.

**Père d'Abdel** (tchadien) : Moi, j'éduque mes enfants comme moi j'ai été éduqué. L'éducation que j'ai reçue aujourd'hui je ne regretterai pas si j'arrive à donner à mes enfants la même éducation. La différence est que j'ai été un peu chicoté quand j'étais enfant, bon on me tapait, on me fessait. J'ai eu une éducation de fer comme on le dit en Afrique. Maintenant, il n'y a pas de fessée ici, rire. Mais je ne tape jamais un enfant, moi, je n'ai jamais tapé mes enfants, jamais. Mais tout ce que je leur dis, ils le respectent. Ils jouent, ils peuvent aller jouer sur le centre aéré, si je leur dis « vous rentrez à 16 heures 30 », ils rentrent à 16 heures 30.

Les parents décrivent l'éducation qu'ils ont reçue en mentionnant ce qu'ils en abandonnent et ce qu'ils intègrent à leurs projets éducatifs au profit de leurs enfants. L'éducation reçue devient dès lors le premier repère pour les nouveaux éducateurs : « Moi, j'éduque mes enfants comme j'ai été éduqué » (père d'Abdel). Dans leurs interventions, les parents interrogés révèlent avoir reçu une bonne éducation : « '*Grosso modo*', ça reste une bonne éducation qu'on a reçue » (Mère de Théo). Dans leur ensemble, ils attribuent leur réussite sociale à l'éducation reçue malgré ses points d'imperfection. L'éducation reçue apparaît comme un élément d'identité culturelle auquel les parents restent attachés : « J'ai conservé mes origines et ma religion, c'était les bases, j'ai conservé et ça, j'ai transmis » (mère de Yunus). Cette valorisation les prédispose à s'y conformer dans leurs modèles éducatifs respectifs. A cela s'ajoute le fait que les parents ne disposent pas suffisamment d'autres expériences éducatives en dehors des leurs. Leur champ devient alors restreint, avec pour risque d'ignorer d'autres aspects tout aussi importants pour le développement global de l'enfant. Ainsi, l'expérience du faible niveau scolaire amène le père de Denis à insister sur les apprentissages scolaires de ses enfants comme élément déterminant pour leur éducation et leur intelligence. En effet, il est revenu lors des échanges que le niveau scolaire du père de Denis ne lui permet pas de lire. Il sollicite alors son fils en CM1 en 2018-2019 pour la lecture de ses courriers. L'école devient pour lui, le moyen pour ses enfants de dépasser ses limites : « Je ne suis pas arrivé loin à l'école et je ne veux pas que mes enfants soient comme moi. Je veux qu'ils soient plus intelligents que moi ». Surtout, il en établit un lien avec la réussite de ses enfants : « C'est pour ça que je suis comme ça avec eux, pour leur avenir, leurs besoins ». Dans leurs efforts éducatifs, les parents sont guidés par leurs attentes concernant l'avenir de leur enfant, par la vision qu'ils ont de lui quand il sera adulte (Montandon & Sapru, p. 133). L'idée de voir en ses enfants des personnes plus intelligentes et les projections dans le futur laisse penser qu'ils ne seront socialement compétents que dans l'avenir, au mépris de leurs aptitudes actuelles. Leur place au présent, comme acteur dans le jeu social n'est pas abordée par le père de Denis. Il s'inscrit dans la vision traditionnelle de l'enfant perçu comme un futur adulte. Dans la littérature scientifique comme dans les pratiques éducatives dominantes portées par les institutions éducatives, il y a un surpassement de cette considération. La reconnaissance de droits à l'enfant induit sa considération comme sujet et acteur du jeu social.

L'école est certes un moyen de développement de l'enfant aussi bien sur les plans cognitifs, socioaffectifs et psychomoteurs. Mais désormais, la réussite de l'enfant est envisagée dans une approche globale à travers les programmes de réussite éducative comme l'ont fait

remarquer des chercheurs dont certains travaux ont été déjà exploités (Glasman, 2007, Dolto, 1985).

D'autres parents ayant été influencés par les valeurs sociales dans le processus de leur éducation envisagent de les transmettre à leurs enfants. « Pour moi, l'éducation, ce sont les valeurs, la morale et tout. C'est ce que je donne à mes enfants, ils savent qu'il y a le mal et le bien, comment vivre avec les autres. Un enfant reste un enfant et je les élève aussi avec beaucoup d'amour » (mère de Luc). Dans la plupart des sociétés africaines, les valeurs morales constituent les principales bases de l'éducation. L'obéissance et le respect des autres déterminent le niveau de réussite de l'action éducative des parents. Les parents se retrouvent dans un système qui offre des orientations en matière d'éducation, mais chaque famille privilégie certains aspects par rapport à d'autres. Pour un parent (mère de Yunus) ayant vécu dans la promiscuité « Nous partageons un appartement à neuf, on se changeait parfois les vêtements », avec les moyens limités « Il n'y avait pas tout ce qui est ordinateur et des jeux dehors. Je me souviens aussi que papa avait acheté un vélo, mais c'était un vélo à quatre » et dans des conditions difficiles « Toute la galère que j'ai vécue pendant ma jeunesse », le projet éducatif pour ses enfants se focalise sur l'amélioration de conditions de vie « j'essaie de faire tout le contraire ».

La comparaison des encadrés sur l'éducation reçue (encadré 29) et l'éducation transmise (encadré 30) permettent aussi de découvrir des approches éducatives transmises sans être affirmée comme telle par le parent. Nous déduisons ainsi que la surprotection de la mère de Téo « je suis très, très louve, donc je suis très protectrice » et les privations de sortie de son fils « pas que je ne lui fais pas confiance mais j'ai tellement peur de tout ce qui pourrait se passer autour avec tout ce qu'on est en train de voir » peuvent être une transmission de ce qui lui a été imposé durant son enfance « Etant la seule fille, je n'ai pas eu du tout la même éducation. J'avais beaucoup moins d'autorisation de sortie, beaucoup plus d'interdiction » (encadré 29).

Dans l'ensemble, l'évolution de la société et les mesures de protection de l'enfant amènent les parents à adopter des approches éducatives préservant l'intégrité physique et morale de leurs enfants. Ils sont responsables de leur éducation familiale, mais celle-ci reste inscrite dans un cadre déterminé par les pouvoirs publics. Qu'ils soient d'origine française ou étrangère, l'éducation reçue influence l'éducation donnée. L'éducation familiale reste, dans une certaine mesure, et au-delà de quelques réaménagements, une transmission de valeurs intellectuelles, sociales et culturelles. Des décalages par rapport au système éducatif actuel

existent dans ce processus de transmission. Ils prennent la forme de restrictions des champs éducatifs aux priorités singulières des parents, plutôt que d'envisager une approche globale alliant le bien-être, le travail scolaire et les loisirs et l'ouverture culturelle tout aussi indispensable à l'enfant. Les décalages peuvent aussi générer des tensions entre les cultures parentales et celle dominante du milieu d'accueil français. De l'éducation reçue à celle donnée à leurs enfants, les parents interrogés ne mentionnent pas la véritable place de l'enfant en tant qu'acteur. Les compétences développées par les enfants aussi bien dans le travail scolaire que dans les activités ménagères sont perçues comme émanant de l'initiative des adultes. Il y a ainsi, dans l'éducation familiale, la survivance de l'injonction éducative, entretenant ainsi l'adultocentrisme des parents. Cette approche éducative est en décalage avec le système éducatif français qui entend faire de l'enfant le principal acteur de son développement. Afin de rééquilibrer les besoins de l'enfant pour un développement harmonieux, la politique de territorialisation tient compte des besoins singuliers de chaque enfant pour les combler à travers le PRE dont les missions ont été abordées dans la partie théorique. Les parents sont tout de même unanimes sur les transformations éducatives intervenues, de la période de leur enfance à celle de leurs enfants.

- **La transformation des normes éducatives de l'époque des parents à celles de leurs enfants** : une liberté des enfants controversée par les parents

Les parents affirment que l'éducation reçue durant leur enfance n'est pas la même que celle du système actuel dans lequel se retrouvent leurs enfants. Il ne s'agit pas de simples reformes de formes, ils déplorent surtout une perte de valeurs dans les approches éducatives actuelles. En lien avec notre travail de recherche, nous tenterons de relever la place accordée à l'enfant dans ses relations avec l'adulte d'une part, et de la valorisation de sa parole d'autre part. L'encadré qui suit récapitule les propos de quelques-uns sur la question.

## Qu'est-ce qui a changé de l'éducation de votre époque à celle d'aujourd'hui ?

**Mère de Laura** (française) : Moi je trouve qu'en classe ce n'est plus du tout pareil, on avait du respect envers les professeurs, les maitresses et nos maîtres. Ici, je trouve que les enfants, ils ont beaucoup plus de droits que les professeurs et ils ont moins de respect envers les professeurs que nous on en avait. Nous quand la directrice entrait en classe, tout le monde se levait. Maintenant, quand la directrice entre en classe, ils restent assis, ils peuvent continuer de parler, ça ne dérange pas. Moi je trouve ça comme un manque de respect envers la personne qui entre.

**Mère de Téo** (française) : Moi je trouve qu'il y a énormément de choses qui ne vont plus par rapport à mon époque, je suis vraiment nostalgique de nos méthodes à nous, les méthodes que les instituteurs mettaient en place. Peut-être que globalement les enfants d'aujourd'hui sont plus difficiles à gérer et à tenir que nous l'étions à l'époque. Peut-être que ça dépend de l'éducation reçue à la maison, je ne sais pas. Je ne trouve pas normal qu'un enseignant mette une journée entière pour obtenir le silence des enfants. Après, je suis partisane de la punition. Je pense qu'un enfant lorsqu'il fait des bêtises à l'école, manque de respect à un camarade, s'il doit être sanctionné, il faut qu'il le fasse immédiatement. L'année dernière, mon fils a fait une très, très grosse bêtise, à la maison je l'ai sévèrement sanctionné, il a fait des lits, il a été privé de de télé, de l'intégralité de ses jouets, de golf pendant un mois, et à l'école ils étaient en réflexion, il (l'enseignant de l'élève) m'a dit : madame, le jour il voudra quelque chose on lui dira non. Donc si dans six mois l'enfant demande est-ce que je peux lire un livre, tu lui diras non, et il ne va pas comprendre, ce n'est pas normal, pas de cohérence, pas de logique. Aujourd'hui à l'éducation nationale, ils n'ont peut-être plus les moyens de le faire par rapport à la façon de faire des parents, mais je ne trouve pas ça normal. Moi, mon instituteur lorsqu'il me sanctionnait à l'école quand je faisais une bêtise, arrivée à la maison, j'avais peur parce que si mes parents l'apprenaient, ils allaient encore me punir. Il n'y a plus du tout cette crainte et je trouve ça dommage parce que je trouve ça très important.

**Mère de Yunus** (turque) : Il y a beaucoup d'aide pour les enfants, parce qu'à mon temps il n'y avait pas beaucoup d'aide. Il y a beaucoup d'aide pour les enfants y compris mon fils, mais l'éducation française n'est pas encore "au top". Je ne sais pas si c'est l'éducation ou si c'est l'enfant, je ne saurais le dire. Je peux les comprendre aussi en disant, ils ne veulent pas avoir d'autorité sur leurs élèves parce qu'ils veulent être plus cool, mais ça ne marche pas.

**Père d'Abdel** (tchadien) : Les conditions ne sont pas les mêmes, les opportunités que les enfants d'aujourd'hui ils ont eu nous on n'a pas eu cette opportunité, c'est pas comme aujourd'hui où l'école est gratuite, la cantine est à l'école, elle était gratuite aussi à l'époque. Et en quelque sorte, pendant mon éducation à moi, je peux dire l'école était gratuite, mais elle n'était pas obligatoire.

Les parents se sont exprimés sur leurs appréciations du système éducatif français actuel. Leurs propos s'inscrivent dans une comparaison entre l'éducation dont ils ont bénéficié à leur enfance et le modèle porté par les institutions éducatives applicables à leurs enfants. Ils emploient différents termes pour marquer la rupture entre les deux générations, la leur et celle de leurs enfants : « Moi je trouve qu'en classe ce n'est plus du tout pareil » (mère de Laura), « Moi je trouve qu'il y a énormément de choses qui ne vont plus par rapport à mon époque » (mère de Téo), « les conditions ne sont pas les mêmes » (père d'Abdel). Les parents sont unanimes sur les transformations intervenues dans le temps. Ces remarques sont faites aussi bien par les parents français que ceux d'origine étrangère. L'évolution des approches éducatives n'est donc pas spécifique à un pays donné, elle traverse les pays, et même, les continents quels que soient les cultures et les modèles éducatifs en présence. En exprimant leur attachement à l'éducation de leur époque, « je suis vraiment nostalgique de nos méthodes à nous, les méthodes que les instituteurs mettaient en place » (mère de Téo) ; et aux valeurs qui régissaient les rapports élèves-enseignants « on avait du respect envers les professeurs, les maitresses et nos maîtres » (mère de Laura), les parents fustigent, pour la plupart d'entre eux, le système éducatif actuel. Héritiers d'une éducation axée sur l'obéissance et la dominance des adultes, les parents déplorent un système qui offre plus de droits aux enfants.

Les prérogatives reconnues à l'enfant, lui permettent de s'exprimer librement face aux adultes. Ses capacités d'actions et de réaction aux propositions des adultes sont interprétés par les parents comme un manque de respect : « ils ont beaucoup plus de droits que les professeurs » (mère de Laura). La référence faite aux rapports entre leurs enfants et les enseignants montre qu'en famille, les rapports sont plutôt asymétriques et marqués par l'obéissance comme précédemment développé. Ils attribuent surtout cette liberté des enfants à un manque de respect : « Maintenant, quand la directrice entre en classe, ils restent assis, ils peuvent continuer de parler, ça ne dérange pas. Moi je trouve ça comme un manque de respect envers la personne qui entre ». D'attitudes exigées par l'adulte dans le système éducatif traditionnel, l'enfant, en tant que sujet de droit a désormais le pouvoir d'agir par action ou par inaction dans le système éducatif actuel. Cette pratique est nouvelle pour les parents qui la décrivent. Les enfants ne craignent donc pas de punition pour leurs idées émises ou pour toute faute commise soit volontairement, soit par imprudence. Les sanctions ne sont par ailleurs pas aussi systématiques comme l'auraient souhaité certains parents : « je suis partisane de la punition. Je pense qu'un enfant lorsqu'il fait des bêtises à l'école, manque de respect à un camarade, s'il doit être sanctionné, il faut qu'il le fasse immédiatement » (mère de Téo). La punition peut

trouver sa place en éducation. Elle décrit son expérience personnelle : « Moi, mon instituteur lorsqu'il me sanctionnait à l'école quand je faisais une bêtise, arrivée à la maison, j'avais peur parce que si mes parents l'apprenaient, ils allaient encore me punir » (encadré 62). Le parent interrogé n'évoque nullement la communication comme stratégie parentale afin de comprendre les erreurs et maladresses des enfants.

Contrairement aux propos tenus par les parents, les enseignants ne sont pas, au regard des données collectées, aussi indifférents face aux fautes commises par les enfants. Toutefois, les réactions des adultes du milieu scolaire ne s'inscrivent certainement pas dans la forme de punition souhaitée par les parents. Les punitions connaissent, avec l'émergence des droits de l'enfant, des réaménagements en milieu scolaire. Il ne s'agit plus de "battre" un enfant perturbateur ou incapable de réciter une leçon, ou de réussir un exercice. Désormais, les cahiers de liaison permettent aux enseignants d'y consigner les comportements de l'enfant avec le système de "bâton" et d'alerter les parents en cas de dépassement d'un certain seuil de tolérance. La responsabilité éducative n'incombe donc pas seulement aux enseignants, elle reste partagée entre eux et les parents. Dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité également, de petits moments d'exclusion de l'enfant du groupe, autour de cinq minutes, sont infligés aux enfants récidivistes dans le bavardage perturbateur. En cas d'exagération, le coordonnateur en est informé, et intervient soit personnellement auprès des enfants, soit en informe les parents. Dans l'ensemble, les réactions des adultes des milieux éducatifs institutionnels prennent la forme de sensibilisation des enfants plutôt que des mesures assez coercitives. Les droits dont ils disposent en tant que sujet ne permettent à quiconque, même pas leurs éducateurs, de leur administrer des coups et autres traitements dégradants, inhumains et cruels. Les enfants traversent ainsi des milieux éducatifs dont les modèles sont soit inspirés de l'expérience personnelle des adultes (milieu familial) ou de l'application des textes juridiques (milieu scolaire et espaces d'accompagnement à la scolarité). La protection de l'enfant est en effet un principe régi par des instruments juridiques internationaux applicables dans les États signataires : « Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à

qui il est confié » (CIDE, article 19-1)<sup>29</sup>. Les mesures institutionnelles interviennent pour non seulement protéger l'enfant, mais aussi "compléter" l'éducation reçue en famille.

Les institutions procèdent par divers mécanismes pour offrir à l'enfant, un cadre éducatif qui prend en compte la globalité de ses besoins. Ainsi, tous les enfants bénéficient des aides des pouvoirs publics. Ceux qui sont en grande difficulté en bénéficient davantage pour combler les manques que les familles n'auraient pu satisfaire. Les parents reconnaissent l'importance des appuis apportés à leurs enfants : « les opportunités que les enfants d'aujourd'hui ont, nous on n'a pas eu cette opportunité » (père d'Abdel), « Il y a beaucoup d'aide pour les enfants, parce qu'à mon temps, il n'y avait pas beaucoup d'aide » (mère de Yunus). Les aides sont variées et dépendent des besoins de chaque enfant. Elles s'étendent aux familles afin de renforcer leurs capacités à mieux éduquer les enfants. Les obstacles à la réussite éducative des enfants sont répertoriés à partir des sollicitations des parents, ou de faits et situations observées en milieu scolaire. En rendant l'école gratuite et obligatoire, tous les enfants se retrouvent dans des milieux éducatifs permettant de recenser leurs difficultés singulières et de les référer vers les structures compétentes, pour leur y apporter des solutions appropriées.

L'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation des enfants impose aux familles d'adopter des modèles éducatifs respectant les droits des enfants sous peine de sanctions pouvant aller jusqu'au retrait de ceux-ci. Ces mesures contradictoires avec leur éducation reçue et qui méprisent le statut de sujet de l'enfant, développent chez les parents, le sentiment de perte d'autorité face à leurs enfants.

- **Le sentiment de perte d'autorité face aux enfants** : « dans le système éducatif français, on ne peut pas corriger un enfant, ici c'est l'enfant qui commande, lui, c'est le chef de la maison »

De leur époque à celle de leurs enfants, les parents dénoncent la perte de valeurs éducatives dans le système actuel en France. Ils font à l'unanimité reconnaître la perte d'autorité des éducateurs, notamment les enseignants. Leurs ressentiments sont transcrits dans l'encadré qui suit.

---

<sup>29</sup> . UNICEF (1989). La Convention relative aux droits de l'enfant, 54 articles, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989.



### **Comment vous sentez-vous en tant que parent dans le système éducatif actuel ?**

**Mère de Luc** (nigériane) : Dans le système éducatif français, on ne peut pas corriger un enfant. Ils laissent l'enfant comme ça, c'est l'enfant qui décide tout, c'est l'enfant qui les contrôle. Si l'enfant dit non, c'est non, même quand il fait des bêtises, ils ne sont même pas capables de lever la voix, et ça je trouve que ce n'est pas bien. Pour moi, quand tu fais une bêtise, on doit te faire comprendre, on te punit et tu ne refais pas. Mais ici, c'est l'enfant qui commande, cette partie de l'éducation, ce n'est pas bien.

**Mère d'Estève** (française) : Avant c'était plus dur que maintenant, ils font ce qu'ils veulent les enfants. Avant, ce n'était pas comme, non si tu fais tes leçons tu fais tes leçons, là il y a du laissez aller un peu. Avant j'étais plus sévère, quand je disais de faire ça, ils faisaient ça, ils faisaient tout ce que je leur disais. Quand je leur disais de faire leurs leçons, ils étaient assis, ils faisaient leurs leçons. Et maintenant, lui c'est le chef de la maison. Le dernier beuh, je ne sais pas, ils sont pas pareils du tout. Je n'arrive pas à expliquer pourquoi.

**Mère de Téo** (française) : Aujourd'hui, les enfants ne respectent pas leurs professeurs, et les professeurs se trouvent démunis. C'est un défaut du système de l'éducation français parce que c'est le système-même qui permet ce genre de choses, et pourquoi ne pas en profiter puisque c'est le système qui les pousse dans cette direction-là. Aussi, mon fils a été étranglé dans la cour sous le regard d'un adulte, l'enseignant a été informé et rien n'a été fait. Je me suis rendue à l'école et retrouvé l'enfant, il m'a regardé dans les yeux et m'a dit oui hier j'ai étranglé Téo. Et il a été puni. Si je n'étais pas intervenue, rien ne serait fait, je ne pense pas, et c'est un gros défaut au niveau de l'école. Autre chose, cette année pour le programme de CE2, l'Etat a décidé de concentrer et d'axer l'apprentissage sur l'écrit du français, l'apprentissage correct de la lecture, puis les maths parce que finalement en France ce qui est important c'est savoir écrire, lire et compter. Mais non, l'histoire c'est important. A leur âge, on avait un minimum de base avant l'entrée au collège. Nos enfants, ils ne sont pas bêtes, mais leur retirer des matières de base, ça ne les aidera pas dans leur vie.

**Mère de Yunus** (turque) : Déjà, un enfant peut prendre aujourd'hui un enseignant comme son ami. Il n'y a pas ce respect où, on se dit, c'est mon professeur, malheureusement.

Au niveau de l'académie, ils doivent revoir ce qu'ils sont censés enseigner à nos enfants, expliquer que l'éducation, c'est quelque chose d'important. On emmène nos enfants à l'école, c'est devenu une routine, mais quand on dit éducation, ça n'intéresse personne. Dire si mon fils n'arrive pas à avoir le brevet, non. Ici c'est vrai qu'il y a la facilité en France, s'il n'a pas le BAC, ce n'est pas grave, il y a des passerelles. Plutôt que d'en arriver là, plutôt que de dépenser de l'argent dans ce système, pourquoi ne pas renforcer les bases au primaire ou au collège. Aujourd'hui aussi ce qui est dommage, c'est que l'académie refuse le redoublement d'un enfant, parce que ça coute cher.

A partir de la question « Comment vous sentez-vous en tant que parent dans le système éducatif actuel ? », les parents ont exposé la situation éducative actuelle en des termes différents, mais convergents. Ils décrivent un système éducatif en perte d'autorité sur les enfants

qui se permettent tout ce que bon leur semble : « Dans le système éducatif français, on ne peut pas corriger un enfant. Ils laissent l'enfant comme ça, c'est l'enfant qui décide tout, c'est l'enfant qui les contrôle. Si l'enfant dit non, c'est non » (mère de Luc). Le statut de sujet de droit reconnu à l'enfant lui donne désormais la capacité de s'exprimer et de voir sa parole valorisée. Il s'agit d'une transformation de pratiques éducatives en rupture avec les modèles antérieurs où il « subissait » le bon vouloir des adultes. Pour les parents, ces prérogatives se traduisent par une liberté excessive de l'enfant. Il s'agit d'un décalage non seulement par rapport au système éducatif des familles étrangères, mais aussi des familles françaises avant l'entrée en vigueur de la convention internationale des droits de l'enfant de 1990 : « Ils font ce qu'ils veulent les enfants... là, il y a du laissez aller un peu » (mère d'Estève). Les raisons de ce revirement apparaissent aussi préoccupantes pour les parents dont les enfants sont les destinataires de ce nouveau système éducatif. Les uns s'interrogent encore sur les faits explicatifs de ce choix « Je n'arrive pas à expliquer pourquoi » (mère d'Estève) tandis que d'autres tiennent le système éducatif français pour responsable « C'est un défaut du système de l'éducation français parce que c'est le système-même qui permet ce genre de choses, et pourquoi ne pas en profiter, puisque c'est le système qui les pousse dans cette direction-là » (mère de Téo).

Le sentiment de perte d'autorité des adultes est qualifié de « crise d'autorité » analysée du point de vue « sociologique » comme « une crise de confiance » envers l'institution scolaire dont « l'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence » (Prairat, 2017, p. 50). Elle découle selon l'auteur, de « la perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire comme instance de promotion » (p. 51). La perte d'autorité de l'enseignant est une manifestation du désespoir envers l'école qui ne garantit pas aux apprenants l'avenir professionnel souhaité. Certains parents révèlent dans leurs propos une sorte de « désengagement » du système éducatif face à la réussite scolaire. Le système de passerelles ne fait plus de l'obtention de diplômes une priorité du système. En d'autres termes, le manque d'intérêt pour la réussite scolaire se traduit par l'absence d'exigence envers l'enfant pourtant en apprentissage. « On emmène nos enfants à l'école, c'est devenu une routine, mais quand on dit éducation, ça n'intéresse personne. Ici c'est vrai qu'il y a la facilité en France, s'il n'a pas le BAC, ce n'est pas grave, il y a des passerelles. Plutôt que d'en arriver là, plutôt que de dépenser de l'argent dans ce système, pourquoi ne pas renforcer les bases au primaire ou au collège. Aujourd'hui aussi, ce qui est dommage, c'est que l'académie refuse le redoublement d'un enfant, parce que ça coute cher ». La crise de confiance envers l'institution scolaire est

accentuée par la responsabilité du faible niveau des enfants, attribuée au système scolaire. En instituant le passage systématique en classe supérieure, même des enfants n'ayant pas acquis les bases du niveau antérieur, l'échec de ces derniers est en quelque sorte programmé. La mère de Téo revient sur l'accent mis sur l'écrit du français, la lecture et les mathématiques au mépris des autres disciplines pourtant nécessaires pour leur cursus au collège.

En croisant les données des parents avec ceux des enfants, il ressort un certain malaise de l'enfant admis en classe supérieure alors que ses aptitudes ne le permettent. Un extrait des propos de Laura sur ce qu'elle souhaite voir changer pour être plus à l'aise, est évocateur : « Je voudrais améliorer mon niveau et je voudrais aussi pouvoir redoubler parce qu'on n'a pas la possibilité de redoubler du coup je ne connais pas mon CP, mon CE et mon CM1 et ça sera difficile pour moi au collège, parce que je n'ai pas le niveau. En classe, à part les accompagnements scolaires, je n'arrive pas à faire mes devoirs, je souhaiterais qu'on me donne des choses moins difficiles à faire parce que c'est un peu compliqué pour moi et mes parents se battent pour moi pour que j'aie au collège ». Du malaise de l'élève peut surgir son désintérêt aussi bien pour les enseignements, que pour l'enseignant. L'effritement de son autorité envers les enfants n'est qu'une conséquence comme le fait remarquer Eirick Prairat : « L'enseignant chahuté y est au titre de représentant d'une institution qui déçoit » (p. 51). La déception exprimée par les parents peut se traduire par une « désobéissance » des enfants envers les enseignants : « les enfants ne respectent pas leurs professeurs, et les professeurs se trouvent démunis » (mère de Téo). L'absence de réponse du professeur face au manque de respect des enfants est une autre forme de décalage des pratiques et représentations des parents par rapport aux modèles actuels des institutions françaises. Les rapports entre enfants et adultes changent de nature et fragilisent davantage l'autorité des enseignants.

Il apparaît dans le discours des parents que la perte d'autorité de l'adulte est aussi liée à la place accordée à l'enfant dans le système moderne. En famille (« maintenant, lui c'est le chef de la maison », mère d'Estève) comme à l'école, (« ici, c'est l'enfant qui commande », mère de Luc), l'enfant s'affirme en réagissant à ce qui lui est proposé. Il est capable de s'opposer à l'adulte ou rejeter des idées venant de ce dernier qui ne lui conviennent pas. Les rapports entre enfants et adultes, traditionnellement hiérarchisés tendent à devenir de plus en plus égalitaires. « La crise de l'autorité résulte ici de la pénétration des valeurs constitutives de l'idéal démocratique (la liberté et l'égalité) au sein des sphères prépolitiques (la famille et l'école) » (Prairat, p. 51). Dans cette approche, « Un enfant peut prendre aujourd'hui un enseignant

comme son ami » (Mère de Yunus). Les rapports quelque peu égalitaires au mépris de la différence de statut entre les acteurs sont diversement appréciés par les adultes. Bien que la liberté d'expression puisse faciliter les apprentissages des enfants en famille comme à l'école, en faisant connaître la manière de recevoir et leurs critiques sur le savoir enseigné, certains parents jugent les idées contradictoires émanant des enfants comme un "manque de respect". L'enfant ne peut pourtant pas franchir le statut d'objet pour se positionner comme sujet dans le jeu social en maintenant les rapports asymétriques guidés par les injonctions éducatives des adultes.

Les missions de l'école ont donc connu des transformations pour s'arrimer avec la représentation nouvelle de l'enfant. A ce titre, Eirick Prairat fait remarquer que « Si l'école traditionnelle entendait former à un métier et donner à chacun une place dans une société stable et hiérarchisée, l'école moderne vise à faire advenir un sujet responsable qui saura s'orienter au sein d'une communauté d'égaux, en perpétuel mouvement » (p. 51). Nostalgiques de l'éducation reçue, les parents semblent figés sur les approches éducatives traditionnelles. Ils ne tirent que des conséquences négatives des nouvelles formes d'interaction avec les plus jeunes. Un nouveau regard s'impose en tout état de cause pour tirer le meilleur de cette place accordée à l'enfant et mobiliser au mieux ses compétences dans des relations éducatives.

Les enfants évoluent dans un système marqué par les tensions entre les tenants de l'autorité hiérarchique de l'adulte et les exigences d'égalité et de liberté revendiquées par les institutions. La complexité de la tâche éducative dans une société en pleine évolution est relevée par certains chercheurs. Eirick Prairat s'appuie ainsi sur les travaux d'Alain Renaut qui soulignent que « nous ne pouvons plus exclure l'enfant du statut de semblable qui est, par définition celui de l'individu démocratique comme *alter ego*, et en conséquence, nous instaurons, avec lui, de plus en plus, dans l'école comme dans la famille, des relations qui, de fait se développent sur des bases d'égalité [...] mais, d'un autre côté, ce régime de similitude est impraticable jusqu'au bout, ne serait-ce que parce qu'il apparaît difficilement compatible avec l'idée même d'éducation et avec une relation à l'enfant qui, comme relation éducative, se fonde sur la supériorité de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué » (Renaut, 2002, p. 27). Il se pose la question des types de rapports à entretenir avec l'enfant pour une éducation réussie. En d'autres termes, l'autorité éducative n'intègre-t-elle pas l'idée de rapports démocratiques entre éducateur comme ex-pairs et enfant en autonomisation pour se passer plus tard de l'adulte ? A l'examen, "l'autorité en crise" face à l'enfant comme individu s'apparente à une autorité qui

s'appuie sur la puissance et la contrainte pour imposer une « influence manipulatoire ou conditionnement » (Prairat, *op.cit.*, p.46). L'imposition des normes rencontre l'opposition des destinataires investis du droit de réagir face à ce qui leur est proposé. Dans un monde marqué par une variété de sources de connaissances, le numérique notamment, le seul statut d'adultes ne suffit pas à en faire un détenteur de savoirs. Les enfants acquièrent aussi des connaissances qu'ignorent parfois leurs éducateurs et ne sauraient se renfermer dans l'obéissance aveugle des adultes.

A l'opposé, l'autorité des enseignants, contestée par les parents, intègre bien la définition de l'autorité éducative portée par les politiques éducatives. L'absence de contrainte qui prédispose les enfants à s'exprimer en toute liberté sans crainte n'est pas, un manque de respect, mais au contraire intègre les caractéristiques de l'autorité éducative dans son exercice.

En effet, l'autorité éducative exerce une influence libératrice (Prairat, *op. cit*, p. 48) en ce qu'elle fait « croître, grandir » avec pour fonction première d'autoriser : « autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer » (Guillot, 2006, p.15). La fonction libératrice de l'enfant vise à lui reconnaître des compétences et des potentialités à avancer dans ses apprentissages. Il est reconnu comme un acteur de ses apprentissages et les adultes doivent créer les conditions nécessaires pour lui faire apprendre en toute liberté. La création de lien avec l'éducateur tient aussi une place importante dans la libération de son potentiel. Ainsi, des interactions verticales se créent pour bénéficier de l'expertise de l'adulte éducateur, et des interactions entre pairs trouvent également leur pertinence dans le partage d'expériences entre pairs et la socialisation des apprenants. L'importance de la relation en éducation amène Eirick Prairat à décrire l'autorité éducative comme « une action indirecte : moins une action « sur » qu'une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité » (p. 49). L'autorité éducative s'inscrit dans « une relation éducative » où les apprenants sont valorisés. Ils ne sont pas des destinataires d'actions éducatives, ils sont participants du processus de leur apprentissage. A terme, les expériences acquises doivent en faire des sujets autonomes capables de se passer des adultes éducateurs.

En l'absence de tout recours à la force ou à la contrainte pour imposer son autorité, les modalités d'exercice de l'autorité éducative amène les destinataires, notamment les enfants à la reconnaître. L'autorité éducative garantit l'ordre, et suscite des liens de confiance entre les acteurs. Face à la persistance des tensions entre une éducation démocratique affichée et les incessantes critiques des parents qui ne manquent pas de pertinence, « il s'agit de bricoler, à nouveaux frais, une régulation qui assure une sorte d'égalité morale entre éducateurs et éduqués

tout en préservant la dissymétrie symbolique constitutive de la relation éducative. Telle est une des orientations les plus originales pour tenter de dissiper « l'aporie de l'égalité » qui travaille l'école contemporaine » (Prairat, *op. cit.* p., 52). Processus dynamique, l'éducation doit suivre l'évolution de la société et tenir compte des destinataires dans leur évolution. Les approches ne peuvent vanter leur efficacité pour se dresser contre toute réforme. La prise en compte de la globalité des besoins de l'enfant exige en tout lieu et en toute circonstance de le reconnaître comme acteur quel que soit son âge et son sexe en vue d'une implication effective.

Au-delà des décalages entre cultures et de leurs expériences éducatives qui se démarquent du système éducatif moderne, les parents restent conscients de la prédominance des orientations de la politique éducative française. Ils tentent de s'y conformer tout de même.

## **6.2- Les stratégies de conciliation des modèles éducatifs parentaux avec le modèle dominant des institutions françaises : l'adaptation du projet éducatif parental à celui porté par les institutions (scolaire et d'accompagnement)**

L'analyse des données collectées fait apparaître les disparités entre l'éducation reçue par les parents et le modèle éducatif actuellement soutenu par les institutions éducatives françaises. Toutefois, au-delà de leurs critiques à l'endroit du système éducatif français, les parents la reconnaissent comme le modèle dominant et y adhèrent. L'intérêt de ce point d'analyse est de comprendre en quoi les stratégies de conciliation des modèles éducatifs parentaux avec le modèle français participent à la modification des modèles éducatifs des parents vers une considération de l'enfant comme sujet de droit. Ils renoncent ainsi aux approches éducatives coercitives et optent pour la promotion d'une éducation basée sur les valeurs sociales et la protection. En outre, les modèles éducatifs des parents enquêtés évoluent vers le respect des droits de l'enfant.

- **La reconnaissance de l'école comme lieu de développement de compétences chez l'enfant : apprendre à vivre en société, avoir des valeurs et des connaissances, lieu d'apprentissage de l'écriture, des calculs, de la lecture**

Les parents interrogés sur la question de l'importance de l'école ont donné des éléments de réponse complémentaires. Leurs propos mettent en exergue les apports de l'école pour leurs enfants au présent, mais aussi ses avantages pour leur vie future. Les différents avis sont consignés dans l'encadré qui suit.

### Quelle importance présente l'école pour votre enfant, selon vous ?

**Mère de Luc :** A l'école, ils apprennent comment lire, comment vivre avec les autres sans dispute, comment échanger avec les autres, avoir des connaissances. L'enfant, c'est l'avenir du monde, c'est pourquoi il faut donner de bonnes valeurs pour qu'ils grandissent avec.

**Mère de Yunus :** L'école, c'est le lieu d'enseignement qui lui permet d'apprendre des choses utiles.

**Père de Denis :** L'école, c'est les devoirs, l'écriture à faire correctement, les calculs, le français et tout. Ils sont à l'école déjà et lettrés ; ils apprennent tout ça par cœur, les maths c'est pareil. Je ne suis pas arrivé loin à l'école et je ne veux pas que mes enfants soient comme moi. Je veux qu'ils soient plus intelligents que moi.

**Père d'Abdel :** L'école, c'est très important. J'ai un ami qui a le même âge que moi, mon ami intime. Il n'a pas eu la chance d'aller à l'école, aujourd'hui ses enfants n'ont pas eu cette chance d'aller à l'école. C'est pourquoi chez moi par exemple on dit que celui qui n'est pas éduqué ne peut pas éduquer ses enfants.

**Mère de Téo :** l'école apporte tout ce qui est instruction, apprentissage correct de la lecture puis des maths.

Depuis la loi Ferry de 1882 à ce jour, la scolarisation est obligatoire pour tout enfant à partir de trois ans jusqu'à 16 ans révolus. Les différentes réformes du système scolaire soulèvent des critiques de la part de certains acteurs du système éducatif. Parfois même, des tensions surgissent entre les normes imposées par les institutions et les modèles éducatifs parentaux. Au-delà des controverses, les parents enquêtés reconnaissent dans leur ensemble, les bienfaits de l'école pour leurs enfants.

L'importance de l'école est mise en lien avec ce qu'elle représente pour chaque parent. Ils recourent parfois à des exemples pour apporter un éclairage à leurs propos : « L'école c'est très important. J'ai un ami qui a le même âge que moi, mon ami intime. Il n'a pas eu la chance d'aller à l'école, aujourd'hui ses enfants n'ont pas eu cette chance d'aller à l'école » (Père d'Abdel). L'accès à l'école est décrit comme une chance. En effet, dans certaines sociétés africaines à l'image de celle de l'enquêté, l'insuffisance d'infrastructures scolaires associée aux conditions de vie des populations quelque fois précaires ne favorisent pas l'accès ou le maintien de tous les enfants à l'école comme l'envisagent les textes législatifs de ces pays. Des cas d'abandon, de décrochage et d'échec surtout dans les classes d'examen, sont des facteurs d'exclusion d'enfants en âge de scolarisation. Cette incertitude d'achèvement de la scolarité

obligatoire ou d'accessibilité à l'école justifie le privilège de ceux qui « terminent » leurs études. Au-delà de ses aspects formels, l'école est reconnue comme un espace de transmission culturelle des adultes aux plus jeunes : « Donc pourquoi chez moi par exemple on dit que celui qui n'est pas éduqué ne peut pas éduquer ses enfants ». Dans ses propos, l'enquêté réduit en quelque sorte l'éducation de l'enfant à celle donnée à l'école. Cette similitude montre l'importance qu'il accorde à l'école dans le processus éducatif. La transmission de valeurs des adultes aux sujets à éduquer suppose d'abord l'acquisition d'expériences qui fait de l'éducateur un expert. Cette expérience de l'adulte, notamment l'enseignant, dans le contexte scolaire, doit être par la suite reconnue par les enfants destinataires pour en tirer un meilleur profit. Cette dimension anthropologique de la culture scolaire « conserve un certain état passé et présent de l'esprit humain ; la mémoire et le passé recèlent l'autorité dont les maîtres ont besoin pour que leurs élèves demeurent fidèles à la culture et aux œuvres de leur société » (Jacquet-Francillon, 2017, p. 128). En d'autres termes, les parents reconnaissent à l'école et implicitement aux enseignants, l'expérience nécessaire pour assumer leur rôle de perpétuation de valeurs socio-culturelles auprès des enfants, comme le fait remarquer une enquêtée : « A l'école, ils apprennent comment vivre avec les autres sans dispute, comment échanger avec les autres et avoir des connaissances, (Mère de Luc). A travers les termes « ils apprennent », la participation de l'enfant est mise en exergue. Pour apprendre en effet, il est nécessaire d'avoir des capacités à le faire. Il peut s'agir non seulement de potentialités cognitives, mais les apprentissages mobilisent aussi des compétences sur les plans physiques et socioaffectifs. L'engagement des apprenants reste déterminant dans leurs processus d'apprentissage. L'école facilite une forme de subjectivation des enfants que reconnaissent implicitement les parents enquêtés. Cette vision est aussi partagée par la mère de Yunus : « L'école c'est le lieu d'enseignement qui lui permet d'apprendre des choses utiles ». L'utilité « des choses » apprises ne s'apprécie que dans leur usage par l'enfant. C'est aussi sa capacité à exercer des compétences à partir des apprentissages scolaires. L'accent est mis sur sa capacité à apprendre et de s'approprié ce qui lui est transmis. Ainsi apparaît l'enfant, non pas comme un récepteur d'enseignements en milieu scolaire, mais plutôt dans un rôle d'acteur. Son assimilation des valeurs et savoirs enseignés dépendent de sa capacité à apprendre. Le processus éducatif se construit dans la relation entre éducateur et éduqué.

L'éducation, bien qu'elle tient une place importante dans les propos des parents n'est cependant pas le seul rôle reconnu à l'école. L'encadré laisse transparaître l'école comme facteur d'épanouissement pour l'enfant dans son évolution. Cette ambition est diversement



exprimée par les parents. Ils se projettent dans le futur pour apprécier les apports de l'école pour leurs enfants. « L'enfant c'est l'avenir du monde ; c'est pourquoi, il faut donner de bonnes valeurs pour qu'ils grandissent avec » (Mère de Luc). L'enfant est vu dans sa fonction sociale ultérieure. Il incarne la perpétuation de la société, la relève des générations adultes. Les propos de la Mère de Luc présentent les « bonnes valeurs » comme éléments indispensables à l'exercice des fonctions que l'enfant devra assumer plus tard. Au-delà des apports culturels de l'école, les enquêtés font aussi référence aux contenus des enseignements. Le père de Denis tente d'énumérer les contenus des enseignements : « Ils sont à l'école déjà et lettrés. Ils apprennent tout ça par cœur, les maths c'est pareil ». Le père de Denis commence par les apports de l'école en termes d'acquisition pour ses enfants (« ils sont à l'école déjà et lettrés »). Les compétences scolaires des enfants reviennent dans les différentes réponses des parents lors des entretiens. Les parents d'origine étrangère comme françaises restent unanimes dans la reconnaissance de ces compétences enfantines. Au-delà, ils évoquent les matières qui y participent : « l'école, c'est les c'est les devoirs, l'écriture à faire correctement, les calculs, le français et tout » (père de Denis), « L'école apporte tout ce qui est instruction, apprentissage correct de la lecture puis des maths » (Mère de Téo). Les contenus des unités d'enseignements rappelés par les enquêtés se rapprochent de la culture scolaire dans sa définition pédagogique.

En effet, « sur le registre pédagogique, on entend par culture scolaire le contenu des programmes que l'administration notifie dans des « instructions officielles ». La culture scolaire se déploie dans le temps de la scolarité par « division », « classes », « cours », etc, et elle décrit des univers de matières et d'objets » (*ibid.* p. 129). La maîtrise des contenus des programmes scolaires par les parents et leurs attentes de l'école les amènent à la reconnaître comme un lieu de promotion sociale de leurs enfants. Leurs propos traduisent le fait que l'école joue ainsi un rôle dans l'acquisition de prérequis indispensables à l'épanouissement futur de leurs enfants.

La dimension des bienfaits de l'école pour l'enfant, non seulement au présent, mais aussi dans le futur est aussi décrite par Jacquet-Francillon (*op. cit.*) sur un registre sociologique. Pour l'auteur, « il s'avère que la culture scolaire n'obéit pas toujours à des objectifs purement et simplement éducatifs, désintéressés par conséquent. Elle répond aussi à des motifs intéressés puisqu'elle procure certains bénéfices, notamment l'accès à des statuts et à des postes » (*ibid.* p. 129). Les parents perçoivent en outre l'école comme un facteur de promotion sociale pour leurs enfants. Ainsi, leurs tentatives d'adhésion aux exigences du système éducatif découlent des objectifs qu'ils reconnaissent aux institutions scolaires dans la réalisation cette ambition.

En outre, Jacquet-Francillon soutient que « même restreinte, la diffusion de la culture scolaire supporte un processus de mobilité et d'ascension sociales, processus qui, en outre, valorise le mérite personnel plutôt que l'héritage des métiers au sein des familles ou des corporations » (*ibid.* p. 129). Cette vision émancipatrice de l'école n'est pas absente dans les discours des parents enquêtés. Ainsi, l'importance de l'école pour les enfants est diversement exprimée par les parents. Lors des entretiens, les parents mettent en exergue le lien entre l'école et la réussite sociale des enfants. A cette fin, nous reprenons les propos du père de Denis, déjà évoqué (encadré 61), que nous exploitons sous un autre angle, dans ce paragraphe : « Je ne suis pas arrivé loin à l'école et je ne veux pas que mes enfants soient comme moi. Je veux qu'ils soient plus intelligents que moi ». L'école apparaît ici comme un espace de promotion de l'intelligence ; l'intelligence étant la capacité du sujet à réussir dans sa vie. L'enquêté met ici en lien le niveau d'étude et le niveau d'intelligence voire l'épanouissement de l'enfant. En scolarisant ses enfants, il reste convaincu d'une certaine contribution de l'école à faire des enfants des êtres responsables dans la société où ils auront un rôle à jouer. En effet, la culture scolaire du point de vue sociologique valorise ainsi le sujet et lui assigne un statut dans la société. Un statut valorisant l'enfant devient un élément d'honneur pour ses parents. La réussite de l'enfant suppose une éducation de base réussie de ses parents. Ce sentiment de responsabilité du devenir des enfants qui anime les parents traduit les attentes de ces derniers, via à vis de l'école, tant ils restent convaincus de ne pas pouvoir y parvenir tout seuls. La réussite sociale des enfants dans leur vie future, devient dès lors, la principale préoccupation des parents.

En lien avec notre recherche, nous retenons que les parents enquêtés reconnaissent aux enfants des potentialités à assumer leur rôle d'apprenant dans le processus de leur éducation. Pour le parent de faible niveau scolaires, les compétences des enfants sont mêmes reconnues supérieurs aux siens. Cette reconnaissance devient une avancée dans les transformations des représentations de l'enfant par les parents adultes. La contribution de l'école amène un parent d'origine africaine (père d'Abdel) à soutenir avec intérêt que l'école est une chance. Cette chance est plutôt une sorte de complémentarité éducative pour le bien-être des enfants dans la prise en compte de la globalité de ses besoins. Un autre étayage des stratégies de conciliation des modèles éducatifs parentaux avec le modèle dominant des institutions françaises réside dans la sollicitation des institutions en vue de combler les insuffisances éducatives.

- **La sollicitation des institutions par les parents pour combler leurs insuffisances éducatives** : accompagnement à la scolarité, participation à la réussite éducative de l'enfant et réduction des tensions entre parents et enfants

La description antérieure des apports de l'école pour leurs enfants au présent, mais aussi à moyen et long terme dans leur vie d'adulte traduit une certaine confiance de la plupart des parents aux enseignants et aux accompagnateurs. Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, pour une participation des enfants aux ateliers d'accompagnement à la scolarité outre leur accord en tant que principal destinataire, l'avis des parents est aussi indispensable. Les propos de divers acteurs, consignés dans l'encadré ci-après rendent compte de l'adhésion des parents.

*Encadré 35: Propos croisés sur les sollicitations de l'Association par les parents ou leur proposition d'adhésion de leurs enfants*

**Comment, les enfants se sont retrouvés (ou votre enfant s'est retrouvé) dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité ?**

**Mère de Téo** (parent) : C'est à ma demande, c'est lors de la réunion des parents et profs, au tout premier rendez-vous de l'année. Une maman était présente, son enfant est dans la même classe que mon fils, c'est elle qui m'en a parlé. Ça m'a tout de suite interpellée, j'ai pris les renseignements auprès de la maîtresse, je lui ai expliqué que je souhaiterais que mon fils soit sur les aides aux devoirs, et il a été accepté.

**Mère de Laura** (parent) : C'est l'Association qui est venue à l'école pour demander s'il y avait des enfants en difficulté pour des aides aux devoirs et la maîtresse proposait à chaque enfant qui avait des difficultés s'il voulait venir ou pas. Ensuite ils nous ont demandé, à nous si on était d'accord, on a dit qu'on était d'accord et puis elle est rentrée à l'Association.

**Alfred** (coordonnateur) : Il y a plusieurs critères et le plus évident, est ce que la famille a envie de reprendre ou pas, ça paraît assez logique. L'École cible différents enfants et propose aux familles. C'est des propositions qui sont faites aux familles et il n'y a rien d'obligatoire. Il y a plusieurs choix, plusieurs possibilités, soit les familles viennent voir les enseignants directement et parlent des difficultés que rencontrent les enfants à un moment, lors des leçons, ou alors les difficultés scolaires que rencontrent leurs enfants dans leur scolarité. L'enseignant leur dit qu'il y a une association qui peut aider votre enfant, ou soit les enseignants repèrent des enfants en difficulté sur le travail scolaire, et vont proposer aux familles, ils vont voir les familles à la sortie, il y a des accompagnements scolaires est-ce que ça vous intéresse.

**Léa et Yvette** (enseignantes) : Il s'agit des enfants en difficulté que nous avons observés, et qui adhèrent. On a aussi des parents qui demandent que leur enfant soit à l'Association sans qu'il n'ait des difficultés scolaires. Il y a des parents qui ont parfois du mal à faire des devoirs avec leurs enfants, et qui veulent qu'ils aient une aide aux devoirs deux fois par semaine.

Les parents, en inscrivant leurs enfants aux ateliers d'accompagnement à la scolarité manifestent leur adhésion aux modèles éducatifs français. En affirmant : « c'est à ma demande ... je lui ai expliqué que je souhaiterais que mon fils soit sur les aides aux devoirs », la mère de Téo reste convaincue des apports des ateliers pour son enfant. De même, les parents contactés par les enseignantes à cet effet, émettent dans leur ensemble, des avis favorables à la participation de leurs enfants aux ateliers. C'est le cas de la mère de Laura : « C'est l'Association qui est venue à l'école pour demander s'il y avait des enfants en difficulté pour des aides aux devoirs et la maitresse proposait à chaque enfant qui avait des difficultés s'il voulait venir ou pas. Ensuite ils nous ont demandé, à nous si on était d'accord, on a dit qu'on était d'accord et puis elle est rentrée à l'Association ». L'acceptation des parents est systématique lorsque qu'ils sont informés par l'enseignante ou par un autre parent dont l'enfant est déjà bénéficiaire des ateliers d'accompagnement à la scolarité.

Quant à d'autres connaissant mieux les actions de l'Association, ils prennent l'initiative de solliciter directement l'Association en vue de la poursuite des actions au profit d'un enfant déjà bénéficiaire, ou pour en inscrire un nouveau aux ateliers. Par ailleurs, l'engagement des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants place l'aide aux devoirs en priorité dans leurs sollicitations. Mais aussi, les ateliers pourraient atténuer les tensions entre les parents et leurs enfants. Cette préoccupation est confirmée par certains travaux de chercheurs en sciences de l'éducation. En effet, « le travail scolaire à la maison génère des tensions, voire des conflits au sein du foyer et les parents sont conscients, avant même l'entrée à l'école élémentaire, des risques liés à cette petite guerre qui se crée entre parents et enfants » (Francis & Milova, 2011, p.119). La situation décrite par ces auteurs transparait également lors de nos entretiens formels. La mère de Yunus a partagé ses difficultés à s'accorder avec son fils sur le travail scolaire : « Yunus a un caractère beaucoup plus difficile que des fois, je n'arrive pas à maîtriser ». Les tensions qui naissent du travail scolaire en famille caractérisent les réactions de l'enfant face à ce qui lui est proposé ou imposé par ses parents. Lors de nos enquêtes en famille, le père d'Abdel a exprimé le refus de son enfant en classe de CE2 à faire des exercices qu'il lui donne ; l'enfant estimant qu'ils ne sont pas donnés par sa maitresse. Dans la famille française enquêtée également, la mère d'Estève a exprimé l'existence de tension entre elle et son fils lorsqu'il s'agit de travailler. Dans cette dernière situation, le conflit portait surtout sur le moment du travail scolaire, lorsque l'enfant est préoccupé par autre chose, un jeu sur sa tablette ou un film en cours de visualisation. D'une part, les enfants ne reconnaissent pas toujours en leurs parents les compétences pédagogiques et refusent de se soumettre, d'autre part, les difficultés à imposer

aux enfants, une activité sans tenir compte de leur disponibilité engendrent les conflits. En sollicitant l'Association, les parents restent convaincus que des approches mieux adaptées pouvant susciter la motivation chez leurs enfants y sont appliquées. D'autres facteurs sont à mobiliser pour expliquer le recours des parents aux ateliers d'accompagnement à la scolarité.

Certains parents s'appuient sur les résultats de leurs enfants accompagnés antérieurement, par l'Association pour renouveler leurs demandes. « Interrogés sur les effets des actions d'accompagnement à la scolarité, les parents décrivent une diminution des tensions parents-enfants liées au travail scolaire, notent des améliorations sur le bien-être de l'enfant à la maison et à l'école, sur son comportement, sur l'apaisement des relations dans l'espace familial » (ibid. p. 119). Le privilège d'accompagner les enfants sur l'ensemble de leurs besoins retient l'attention des parents enquêtés aussi bien dans notre travail de recherche que ceux interrogés par les auteures précitées. Le modèle éducatif porté par les institutions applique des approches d'intervention qui aident à combler les difficultés des enfants. Il se distingue des modèles éducatifs parentaux, quelque peu injonctif au mépris de la considération de la singularité des enfants. Les parents, non seulement sollicitent les institutions scolaires, mais aussi, leurs efforts de conciliation de leurs modèles éducatifs avec ceux des institutions françaises se manifestent par leurs adhésions aux demandes des enseignants et responsables de l'Association. Les parents contactés par les enseignantes émettent toujours un avis favorable à la participation de leurs enfants aux ateliers. Lors des échanges informels notamment, le coordonnateur de l'Association a fait remarquer la disponibilité des parents à faire participer leurs enfants aux activités proposées comme durant les vacances. Dans le cadre de nos activités d'immersion également, les parents ont toujours approuvé nos sorties aux parcs de jeu avec leurs enfants. Ils ont pour la plupart participé aux moments conviviaux à l'initiative de l'Association. Certains parmi eux profitaient de la sortie après les ateliers pour échanger avec les accompagnatrices sur l'évolution de leurs enfants. Ces occasions de rapprochement entre parents et accompagnatrices traduisent la confiance que les parents leur font. Lors des entretiens, ils ont aussi autorisé à l'unanimité leurs enfants à se prêter à nos questions afin de mieux comprendre les faits observés.

Face à la complexité que recouvrent les pratiques éducatives dans un environnement en pleine évolution, les mécanismes envisagés par les institutions éducatives s'inscrivent dans une éducation partagée des enfants. Il est question d'apporter des réponses institutionnelles aux difficultés des enfants tout en soutenant les familles en difficulté. En sollicitant d'autres acteurs éducatifs, les parents expriment leur prédisposition à partager, avec eux, l'éducation de leurs

enfants. Cette « coéducation permet de rappeler que l'éducation des enfants est co-construite et co-réalisée, le plus souvent dans une interaction entre l'enfant et les agents de ces différentes institutions (père, mère, accueillant(e), enseignant(e)s, autres enfants ...), sous la surveillance supposée bienveillante des représentants d'un Etat désigné comme régulateur du système » (Neyrand, 2013, p. 32). La coaction sollicitée présente l'intérêt de ne pas se limiter aux adultes, mais surtout de faire prévaloir les potentialités de l'enfant, à faire évoluer vers son autonomie. En se conformant aux modèles éducatifs dominant des institutions françaises, les parents s'inscrivent dans la transformation de leurs représentations des enfants, en respectant leurs droits garantis par la CIDE.

### **6.3- La transformation des modèles éducatifs des parents vers le respect des droits de l'enfant : de l'éducation à l'obéissance vers l'éducation basée sur la communication et le respect des droits des enfants**

L'éducation des enfants découle des projets des adultes qui en ont la charge. Lors des échanges avec ces derniers, il est ressorti qu'ils modifient l'éducation qu'ils ont reçue pour la conformer à celle que la société leur exige de nos jours. L'éducation familiale obéit alors à de nouvelles normes sur l'éducation de l'enfant en tant qu'objectif prioritaire des parents et même, la fonction principale de la famille (Dechaux, 2006). Le sociologue estime qu'aujourd'hui, il s'agit de plus en plus d'inculquer aux enfants des compétences relationnelles, bien que l'éducation procède désormais par apprentissage progressif valorisant l'acquisition de l'autonomie. Des propos recueillis aux entretiens avec les parents rendent bien compte de cette approche éducative nouvelle : « il faut que je sois à leur écoute, faut pas que je mette la pression ; maintenant, mes rapports avec mes enfants c'est un peu amical, je suis toujours à leur écoute, et j'aimerais bien qu'ils m'écoutent aussi » (père d'Abdel). Progressivement, les modèles éducatifs parentaux évoluent vers la reconnaissance de l'enfant comme sujet. En étant à l'écoute des enfants, le père d'Abdel tient compte d'eux en tant qu'individu. Cette rupture avec le système éducatif traditionnel marqué par l'autoritarisme de l'adulte va de pair avec la valorisation de la parole des enfants, à travers leur écoute. Etre à l'écoute des enfants suppose qu'ils méritent d'être écoutés, de par la pertinence de leur propos. Les événements qu'ils vivent, les difficultés rencontrées, les expériences, bonnes comme mauvaises, partagés avec les parents peuvent être analysés pour en tirer le meilleur. Ainsi, la disponibilité des parents favorise la création de liens avec leurs enfants qui peuvent mieux bénéficier de leur expertise. Le parent interrogé insiste également sur la réciprocité des engagements. A leur tour, les enfants sont

tenus de l'écouter. Il donne l'exemple de ce qu'il attend de ses enfants comme valeur sociale ; l'écoute mutuelle participant au respect réciproque dans les interactions avec les autres pour une meilleure socialisation.

Nous notons également un renoncement aux rapports asymétriques entre les adultes et les enfants. Le terme « un peu amical » pour qualifier les rapports entre le père d'Abdel et ses enfants, fait appel à la bienveillance qui régit leurs relations. Cette disposition affective est un cadre favorable à la libre expression, sans crainte d'être jugé ni sanctionné qui favorise la participation des enfants aux interactions familiales. Il importe toutefois de nuancer les propos du père d'Abdel dans la mesure où ils ne sont pas représentatifs de tous les parents interrogés. Tandis que les interactions entre certains parents et leurs enfants sont qualifiés « d'amicaux », d'autres (Mère d'Estève, mère de Yunus) affirment l'existence de tensions qui ne facilitent pas ce type de relations. La stricte discipline est remplacée par une recherche de compromis et d'attention aux désirs des enfants. Cette éducation est basée sur de nouvelles normes qui transcendent les classes sociales (*idem*).

Il s'agit des mesures de protection de l'enfant énoncées dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989<sup>30</sup> d'une part, et celles contenues dans des textes locaux d'autre part. En effet, la CIDE en son article 2 engage les États à protéger l'enfant contre toute forme de discrimination et de prendre des mesures positives pour favoriser le respect de ses droits. Aussi, la parole de l'enfant est valorisée. C'est alors que l'article 12 de la convention stipule que « les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale ». Au niveau interne, l'article L. 112-3 du code français de l'action sociale et des familles prévoit un ensemble de mesures de protection de l'enfance « dans le respect de ses droits ». La reconnaissance de prérogatives à l'enfant en tant que sujet de droit constitue une avancée par rapport à l'époque des parents où la marge de liberté et d'expression des enfants était réduite.

---

<sup>30</sup> . La Convention relative aux droits de l'enfant a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989 et signée par la France le 26 janvier 1990. Le Parlement, par une loi du 2 juillet 1990, en a autorisé la ratification qui est intervenue le 7 août 1990. Conformément à l'article 49 de la Convention, celle-ci est entrée en application en France le 6 septembre 1990.

## Conclusion générale

La reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit a amené la plupart des Etats signataires de la CIDE et particulièrement la France à faire de son éducation une priorité (l'article 58 de la loi n°2021-1109 du 24 août 2021). De leur côté, les chercheurs évoquent dans leurs travaux le statut de sujet de l'enfant à travers la notion d'enfant acteur (Sirota, 2005 ; Delalande, 2014). Notre travail de recherche s'appuie sur une enquête de terrain qui donne aux enfants la possibilité d'exprimer leur point de vue. Elle permet de voir comment les chercheurs participent par leurs méthodologies d'enquête à recueillir la voix des enfants et par la diffusion de leurs travaux à faire entendre cette voix.

Dans les institutions éducatives, les instruments juridiques internationaux et nationaux servent de cadre de référence pour éduquer l'enfant tout en respectant sa dignité et en valorisant ses compétences. Ainsi, en plus de l'école, des dispositifs sont mis en œuvre afin de créer un cadre éducatif basé sur la globalité des besoins des enfants. Quant à l'éducation familiale, elle se fait sous diverses influences. En effet, les modèles éducatifs sont parfois spécifiques aux classes sociales d'appartenance. En fonction des milieux, ils peuvent être autoritaires ou démocratiques, avec des formes allant de l'encadrement à l'accompagnement des enfants à éduquer (Bouchard, 1987 ; Le Pape, 2009 ; van Zanten, 2009). D'autres facteurs comme l'environnement socioculturel influencent les projets éducatifs des parents qui ont parfois tendance à éduquer leurs enfants en fonction de l'éducation reçue durant leur enfance. Le modèle éducatif porté par les institutions françaises et les mesures de protection des enfants obligent les parents à préserver l'intérêt supérieur des enfants quel que soit le modèle éducatif en présence.

Il ressort des enquêtes que des tensions naissent entre certains parents issus de cultures prônant l'obéissance et la soumission des enfants. Ces adultes du cadre familial confrontés à une éducation basée sur le respect de la dignité des enfants se sentent dépossédés de leur autorité.

Le présent travail de recherche apporte plutôt un éclairage sur les modes d'interaction entre les enfants et les adultes qui les éduquent. A ce titre, le rôle d'acteur de l'enfant place les adultes en situation de valoriser ses compétences dans le processus de son éducation. Ils sont soutenus, en cas d'indisponibilité, par d'autres acteurs dans le cadre du dispositif de réussite éducative développé sur le territoire qui permet de prendre en compte les réalités sociales et culturelles de la zone géographique concernée.



La mise en œuvre de ce programme fait évoluer la réussite scolaire vers la réussite éducative des enfants. Cependant, l'enquête fait ressortir des difficultés liées à l'atteinte de cet objectif dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Les accompagnateurs n'ayant pas de formation pour développer des compétences spécifiques en matière d'éducation ne disposent pas d'outils véritables pour répondre efficacement aux attentes des enfants en difficulté. Ils tentent toutefois, de valoriser les prises d'initiative des enfants. Nous retenons que malgré le fait qu'ils ne soient pas formés aux techniques d'enseignement et aux approches éducatives, leur statut de ni parents, ni enseignants offre aux enfants une marge de liberté. Ces ex-pairs (Meirieu, 2016) se mettent à la disposition des enfants qui prennent le temps de s'exprimer, de poser des questions, d'organiser le goûter, les jeux auxquels participent également les adultes. Il arrive ainsi d'observer que les accompagnateurs interviennent pour encourager la participation des enfants réticents aux activités. Si dans les ateliers du primaire les enfants suivent le plus souvent les consignes des accompagnateurs, ceux du collège, plus autonomes se passent parfois des accompagnateurs pour organiser leurs activités. Les oppositions sont plus récurrentes dans leurs groupes. Avec les enfants du primaire comme ceux du collège, les ateliers d'accompagnement à la scolarité apparaissent comme des moments favorisant leur implication dans les actions éducatives.

Afin de redynamiser les politiques éducatives, la collaboration des enseignants et des acteurs intervenant hors de l'école est souhaitée. Les chercheurs notent le manque de collaboration entre les acteurs intervenant en milieu scolaire d'une part et d'autre part l'inexistence de lien entre les enseignants et les accompagnateurs (Goirand, 2012). L'enquête montre l'inexistence de collaboration entre les accompagnateurs et les enseignants du collège. Avec ceux du primaire, ce sont des rencontres ponctuelles à l'initiative de l'enseignante de la classe contiguë à la salle d'activité. Il n'existe pas de cadre de collaboration défini entre ces acteurs. Ce travail dissocié entre les acteurs ne participe pas à la réussite scolaire et éducative des enfants. Mais au-delà, cette discontinuité éducative jugée parfois bénéfique pour les enfants (Meirieu, 2016) trouve sa place dans le cadre d'une réussite globale ; les ateliers favorisant les interactions entre enfants d'une part et entre les enfants et les jeunes adultes d'autre part. En traversant les différents milieux éducatifs, les enfants mobilisent différentes compétences qu'ils peuvent mettre en œuvre dans leurs prises d'initiatives lors des différents moments de l'atelier. L'analyse des propos des enfants montre comment les ateliers ont contribué à sortir certains enfants de leur timidité. Les passages au tableau et des prises de parole exprimées sont révélateurs d'un changement au niveau des enfants du primaire qui prennent de plus en plus

des initiatives. Concernant les enfants du collège, ils n'attendent pas toujours des adultes qu'ils les incitent à prendre des initiatives. Lors des séances de football en l'absence de leur coach, ils se répartissent des rôles (arbitres, joueurs de surface, remplaçants) et organisent eux-mêmes les séances. Nous avons aussi observé qu'ils se soumettent aux décisions de leur pair arbitre. Les ateliers de football représentent un tiers-lieu qui participe à favoriser les initiatives des enfants, leur *agency*. Les résultats des enquêtes montrent que les autres enfants du groupe des collégiens n'appartenant pas à l'équipe de football et ayant peu de rapports avec le groupe constitué se rapprochent des accompagnateurs pour les jeux et sont plus à leur écoute. L'entre-enfants apparaît dès lors comme un espace-temps qui favorise les prises d'initiatives enfantines et participent au développement de leur *agency*.

L'enquête a aussi donné l'occasion aux enfants de dire ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils veulent voir changer dans les ateliers. La particularité de l'enquête ici, est de faire se révéler des points de vue jamais abordés avec les enfants par les accompagnateurs. Au-delà de leur participation aux ateliers depuis le goûter jusqu'aux jeux en passant par l'aide aux devoirs, les enfants ont aussi des attentes méconnues par les adultes accompagnateurs. Il s'agit entre autres d'augmenter la variété des jeux et de prendre en compte les propositions des enfants, mais aussi de discuter des devoirs supplémentaires en amont avec les enfants pour comprendre leurs réticences et faire évoluer cette pratique. En d'autres termes, s'ils n'adhèrent pas, c'est parce que ces devoirs ne sont pas toujours adaptés (pris sur internet) du fait d'accompagnateurs pas formés et pas épaulés par l'enseignante. En outre, des enfants ne considèrent pas les accompagnateurs comme aussi légitimes que les enseignantes pour donner des devoirs. Ils ne veulent surtout pas faire du travail en plus de celui donné par ces dernières. Nous pouvons de ce fait envisager que ces points soient l'objet d'une discussion entre enfants et adultes.

Certains enfants du primaire s'attendent à une autorité des adultes accompagnateurs visant à pouvoir instaurer l'ordre dans les groupes sans avoir recours aux dénonciations. En d'autres termes, en impliquant les enfants dans la mise en place des situations éducatives, les adultes créent l'occasion de susciter leur participation et d'en faire des acteurs. Les attentes des enfants suscitent en outre des réactions diverses en fonction des personnes en présence et des types d'interactions hétérogènes se nouent entre les enfants et ces personnes.

Les résultats de l'enquête montrent par ailleurs que certains parents affirment les décalages qui existent parfois entre leurs modèles éducatifs inspirés de leurs propres

expériences et les modèles d'éducation exigés par le système éducatif français. Leurs représentations des enfants comme des sujets immatures et devant obéir aux adultes sont aussi en déphasage avec le statut de sujet qui leur est reconnu dans le système éducatif français. Le cadre de protection des enfants amène les parents à affirmer dans les entretiens leurs tentatives de conciliation ou de conformité de leur approche éducative avec le modèle soutenu par les institutions françaises.

Au-delà de ces résultats, des limites liées à l'indisponibilité de certains parents à l'égard de leurs enfants et pour répondre à nos sollicitations pour un entretien, surtout ceux des enfants du collège s'observent. A cela s'ajoutent l'indisponibilité de certains enfants du collège lors des entretiens. Notre enquête a été plus riche en école primaire et a donné lieu à davantage d'analyses. Mais l'intérêt de croiser les deux terrains a été de faire apparaître la réceptivité plus grande des enfants d'école primaire aux attentes des adultes et par conséquent le fait qu'ils peuvent tirer plus de bénéfices de ces moments en termes d'implication. Pour que des bénéfices équivalents apparaissent lors des ateliers avec les collégiens, il serait nécessaire que ces moments soient précisément davantage conçus avec les collégiens.

## Liste des encadrés

Encadré 1: Extrait d'entretien avec le directeur Daniel sur les attentes de l'Association -----	117
Encadré 2: Extrait d'entretien avec Alfred sur les attentes de l'Association-----	119
Encadré 3: Extrait d'entretien sur les attentes des accompagnatrices-----	121
Encadré 4: Extrait d'entretien avec les enfants sur leurs attentes -----	125
Encadré 5: Echanges entre une accompagnatrice et les collégiens -----	130
Encadré 6:L'importance du goûter au primaire selon les enfants-----	136
Encadré 7:L'importance du goûter selon Alfred et Daniel -----	140
Encadré 8: Importance du goûter selon les accompagnateurs du primaire -----	145
Encadré 9: les apports de l'aide aux devoirs selon les enfants au primaire et du collègue-----	153
Encadré 10:L'importance de l'aide aux devoirs selon le directeur Daniel-----	160
Encadré 11:L'importance de l'aide aux devoirs selon le coordonnateur -----	166
Encadré 12:L'importance de l'aide aux devoirs selon les accompagnatrices Sylvia et Reine-----	170
Encadré 13:L'importance de l'aide aux devoirs selon les enseignantes -----	177
Encadré 14:L'importance de l'aide aux devoirs selon les parents-----	180
Encadré 15: Importance des moments de jeu selon les enfants du primaire -----	184
Encadré 16: Extraits d'entretiens avec le directeur Daniel sur l'importance du moment de jeu -----	190
Encadré 17: Extraits d'entretiens avec les accompagnatrices, sur l'importance du moment de jeu -	192
Encadré 18: Extraits d'entretiens avec les accompagnatrices des groupes du collège sur l'importance des moments de jeu -----	194
Encadré 19: Extrait d'entretien avec les accompagnatrices sur les affinités des enfants du collège pendant les jeux -----	196
Encadré 20: Extrait d'entretien avec Alfred sur l'exclusion du groupe des collégiens -----	198
Encadré 21: Extrait d'entretien sur la formation et l'expérience du coordonnateur -----	204
Encadré 22: Extrait d'entretien avec Alfred relatif à l'influence de son statut sur les interventions en atelier-----	206
Encadré 23: Extrait d'entretien avec le coach Emile sur son expérience -----	211
Encadré 24: Extrait d'entretien sur l'autorité de Sylvia et Reine -----	216
Encadré 25: Extrait d'entretien avec les enseignantes Léa et Yvette sur l'adaptation de leurs pratiques -----	222
Encadré 26: Extrait d'entretien sur la liberté de choix des enfants -----	228
Encadré 27: Réactions des adultes selon les enfants, face à leurs échecs -----	233
Encadré 28: Extrait d'échanges informels sur les divergences entre Alfred et les enfants-----	237
Encadré 29: Extrait d'échange entre accompagnatrices et enfants sur leurs incompréhensions -----	239
Encadré 30: Les différences entre l'éducation reçue par les parents et celle du système français ---	244
Encadré 31: Propos des parents sur leur propre éducation : ce qu'ils abandonnent et ce qu'ils transmettent à leurs enfants -----	252
Encadré 32: Propos des parents relatifs aux transformations du système scolaire-----	256
Encadré 33: Propos des parents sur l'impuissance des adultes face aux enfants -----	260
Encadré 34: Propos des parents sur les apports de l'école pour l'enfant -----	266
Encadré 35: Propos croisés sur les sollicitations de l'Association par les parents ou leur proposition d'adhésion de leurs enfants -----	270



# Bibliographie

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique*, Québec, Les classiques des sciences sociales.
- Allen, N. J., & Meyer, J. Paul. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. Consulté le 05 janvier 2023, sur le site : <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Ariès, Ph. (1973/1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil.
- Arleo, A. & Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines*. Rennes, PUR.
- Augé, M. & Colleyn, J-P. (2007). *L'anthropologie*. Paris, PUF.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu, 9<sup>e</sup> édition*. Paris, PUF.
- Baumgartner, M.P. (1988). *The moral order of a suburb*, Oxford, Oxford University Press.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain. Quatrième édition augmentée*. Paris, La Découverte.
- Becker, H. S. (1960). Note on the Concept of Commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Beitone, A. & al. (2000). *Sciences sociales, 2<sup>e</sup> édition*, Paris, éditions Sirey.
- Ben Ayed, C. (2018). Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école. *Espaces et sociétés*, 3(166), 15-30.
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(51), 15-35.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin.
- Besse-Patin, B. & Roucous, N. (2019). Animer et jouer : rencontres et confusions. *Sciences du jeu*, 12. Consulté le 30 juin 2023 sur le site : <http://journals.openedition.org/sdj/1965>
- Bigras, M., Capuanob, F. & Crepaldi, M. A. (2013). Education familiale et développement des compétences sociales chez l'enfant et l'adolescent. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Dir). *Traité d'éducation familiale* (pp. 273-294), Paris, Dunod
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Une séance de cours ordinaire : « Mélanie, tiens, passe au tableau*. Paris, L'Harmattan.

- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1975). Introduction to qualitative research method: a phenomenological approach to the social sciences. *Recherches qualitatives*, vol. 26, p. 5-31
- Boisson, M. (2010). Soutenir la fonction parentale dans l'intérêt des enfants : de la théorie aux instruments. *Informations sociales*, 160, 34-40.
- Bouchard, J-M., (1987). *Les modèles éducatifs des parents*. Montréal, UQUAM.
- Bonnéry, S. (2015). Les dispositifs locaux d'action culturelle face à l'échec scolaire. Les limites de l'externalisation. *Diversité*, 181, 139-144.
- Bonnet, D. (1988). *Corps biologique, corps social. Procréation et maladies de l'enfant en pays mossi. Burkina Faso*. Paris, édition de l'Orstom.
- Bonnet, D. & Pouchez, L. (2007). *Du soin au rite dans l'enfance*. Paris, IRD.
- Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfance : une variété de normes et de contextes. *Informations sociales*, 4(160), 12-18.
- Brogère, G. (1998). *Dépendance et autonomie représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines. Rapport de recherche*. Consulté le 19 juin 2023, sur le site : <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03634521>.
- Brogère, G. (2006). Le jouet un objet pour la sociologie de l'enfance ? In R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 257-266) Rennes : P.U.R.
- Burret, A. (2015). *Tiers-lieux et plus si affinité*. FYP Editions.
- Castra, M. (2013). Socialisation. In S. Paugam (Cord). *Les 100 mots de la sociologie*. (pp. 97-98). Paris, PUF.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie". *VEI Enjeux*, 123, 56-63.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*, 2<sup>e</sup> édition. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Comenius, J. A. K. (2002). La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous, traduit du latin par Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck.
- Cook, D. (2004). *The commodification of childhood. The children's clothing industry and the rise of the child consumer*. London, Duke University Press
- Coq, G. (1995). Tiers-lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Ecarts d'identité*, 74, 6-8.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, 2(24), 21-30
- Cornu, L. (2014). Subjectivation, Émancipation, Élaboration. *Tumultes, Kimé*, 2(43), 17-31.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris, La Découverte.

- Crettier, X. & Mucchielli, L. (2010). *Les violences politiques en Europe. Un état des lieux*. Paris, La Découverte.
- Danic, I. (2006). Socialisation scolaire. In A. van Zanten (Dir). *Dictionnaire de l'éducation, 1<sup>ère</sup> édition*. (pp. 621-625). Paris, PUF.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, PUR.
- Danic, I. (2017). La socialisation scolaire. In A. van Zanten & P. Rayou (Dir). *Dictionnaire de l'éducation, 2<sup>e</sup> édition* (pp. 792-797). Paris, PUF.
- Daverne-Bailly, C. & Vari, J. (2020). 3 Édito - Au-delà du conformisme des adultes, la parole des enfants. *Recherches en éducation*. 39, 3-6.
- Déchaux, J.-H. (2009). *Sociologie de la famille*. Paris, La Découverte.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes, PUR.
- Delalande, J. (2006). Des récréations sous observation. In I. Danic, J. Delalande & P. Rayou. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* (pp. 122-141). Rennes, PUR.
- Delalande J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 4 (37), 671-679.
- Delalande J. (2008). « Enfance (socio-anthropologie de l') ». In A. van Zanten (ed.) *Dictionnaire de l'éducation* (246-251). Paris, PUF.
- Delalande, J. (2009a). Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion In A. Vergnioux (Dir). *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ?* (pp. 103-112). Caen, Presses universitaires de Caen.
- Delalande, J. (2009b). *Des enfants entre eux ; Des jeux, des règles, des secrets*. Paris, Autrement.
- Delalande, J. (2010a). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*. 55, 67-82.
- Delalande, J. (2010b). Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? *Le Télémaque*, 1(37), 71-81.
- Delalande, J. (2010c). La socialisation des enfants dans la cour de l'école : une conquête consentie ? In I. Danic, O. David, & S. Depeau. *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (pp. 35-47). Rennes, PUR
- Delalande, J. (2014a). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*, n°4, Consulté sur <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/documentphp?id=1927>, le 9 juin 2019.



Delalande J. (2014b), Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20, 9-22.

Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite*, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, CTREQ. Consulté le 10 Janvier 2023, sur le site : [http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719\\_fr.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Le Manuel SAGE de la recherche qualitative, 3ème édition*. Thousand Oaks, Sage Publications.

de Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie*. Paris, Ed. Seuil.

de Singly, F. (2000). *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*. Paris, Nathan.

de Singly, F. & Chaland, K. (2003). *Les espaces de l'autonomie des préadolescents. Une comparaison franco-allemande du processus d'individualisation*. Consulté le 09 août 2023, sur le site : [www.urbanisme-puca.gouv.fr](http://www.urbanisme-puca.gouv.fr)

de Singly, F. (2004). *Le soi, le couple et la famille*. Paris, Nathan Pocket.

de Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris, Armand Colin.

Diasio, N. (2008). Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome. Consulté sur le site : [www.lemangeur-ocha.com](http://www.lemangeur-ocha.com) mise en ligne : 18 mars 2008

Diasio N., Vinel V. (2014). La préadolescence : un nouvel âge de la vie ? *Revue des Sciences Sociales*, 51, 8-13.

Dolto, F. (1985). Dolto (F.), *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont.

Durkheim, E. (1966/1922). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes, PUR.

Durning, P. (1985). *Éducation et suppléance familiale. Psycho-sociologie de l'internat « spécialisé »*. Paris, CTNERHI ;

Durning, P. (2006). *Éducation familiale, Acteurs processus et enjeux*. Paris, l'Harmattan.

Fortin, F., (1988). *Introduction à la recherche*. Mont Royal, Québec, édition Décarie.

Foucault, M. (1984). Une esthétique de l'existence. *Le Monde, Dits et écrits*, vol. 4, texte n°357

- Francis, V. & Milova, H. (2017). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *ERES, Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(12), 113-127.
- Gallant, N. & al. (2004). Implantation d'un programme d'éducation parentale auprès de mères adolescentes. In E. Palacio-Quintin & al. (Coord) *Questions d'éducation familiale*. (pp. 415-441), Montréal, Éditions Logiques.
- Galland, O. (2017). Jeunesse (sociologie de la). In A. van Zanten & P. Rayou (Dir). *Dictionnaire de l'éducation*, 2<sup>ème</sup> édition, (pp. 543-548). Paris, PUF.
- Garnier, P. (1997). *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF.
- Garnier, P. (2015). L'agency des enfants. Projet scientifique et politique des childhood studies. *Education et société*, 2(36), 159-173.
- Garnier, P. (2019). Enfances à l'école : un singulier pluriel. *Émulations. Revue de sciences sociales*, 29, 155-167.
- Gasparini, R. (2001). Dominique Glasman. L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école. Compte rendu. *Éducation et Sociétés*, 1(7), 191-202.
- Géraud, M-O., Leservoisier, O. & Pottier, R. (1998). *Les mots clés de l'anthropologie*. Paris, Armand Colin.
- Glasman, D. (1992). Rapprocher les familles de l'école : mais pour quoi faire ? dans *Actes de l'Université d'été : Ecole et parents d'élèves en ZEP*. Versailles, CEFISEM.
- Glasman, D. (1995). Quel rôle pour les associations ? Pour un accompagnement éducatif. *Écarts d'identité*, 74, 2-5.
- Glasman, D. (1996). Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ? *Lien social et Politiques*, 35, 99-107.
- Glasman, D. (2000). L'accompagnement scolaire : un espace de « médiation » ? *Les cahiers du CERFEE*, 16, 113-125.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de de réussite éducative. *Information sociale*, 141, 74-85.
- Goirand, S. (2012). *La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale: le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009*. Thèse de doctorat en Sociologie, soutenue à l'Université de Toulouse le Mirail. Consulté le 14 décembre 2022, sur le site : <https://theses.hal.science/tel-00820552>
- Gouldner, A. W. (1979). *The Future of intellectuals and the Rise of the New Class*. New York, The Seabury Press.

Guide pratique d'accompagnement à la scolarité (2001). Consulté le 8 avril 2019 sur le site : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/guide-pratique-daccompagnement-a-la-scolarite-2001-clas>

Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris, ESF.

Hameline, D. (2002). L'éducation dans le miroir du temps. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere Nouvelle, 1922-2002 : Pour l'Ere nouvelle* et l'Education nouvelle 80 ans après, vol. 35, n°4, CERSE, Université de Caen, p.17.

Hanquez-Maincent, M-F. (1998). Barbie, poupée totem, Entre mère et fille, lien ou rupture. *Autrement*, n°131.

Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *La Découverte, Mouvements*, 1(49), 46-52.

Heurdier, L. & Prost, A. (2017). *Les politiques de l'éducation en France*. Paris, La documentation française.

Houssaye J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, 95-107.

Humain-Lamoure, A. L. (2017). Territorialisation de l'action éducative. In A. van Zanten & P. Rayou (Dir). *Dictionnaire de l'éducation, 2<sup>e</sup> édition*, (pp. 831-832). Paris, PUF.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.

Jacquet-Francillon, F. (2002). Pour une histoire de l'Education nouvelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere Nouvelle, 1922-2002 : Pour l'Ere nouvelle* et l'Education nouvelle 80 ans après, vol. 35, n°4, CERSE, Université de Caen, p. 19-25

Jacquet-Francillon, F. (2017). Culture scolaire. In A. van Zanten & P. Rayou (Dir). *Dictionnaire de l'éducation, 2<sup>ème</sup> édition*, (pp. 128-134). Paris, PUF.

James A. (2009). Agency. In Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.S. eds. *Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave and Mac Millan.

Jésu, F. (2010). Parents, professionnels, élus : pour une coéducation démocratique ? *Journal du droit des jeunes* 10 (300), 9-12.

Join-Lambert, H. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie*, 187, 71-80.

JORF (2005). Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 portant programmation pour la cohésion sociale, consulté le 2 avril 2019 sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166>

Jovelin, E. (2016). *Le travail social face à l'interculturalité : comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris, l'Harmattan.

Kakpo, S. & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de*

*pédagogie*, 182, 55-70. Consulté le 30 décembre 2022, sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/4003> ; DOI : 10.4000/rfp.4003.

Kherroubi, M. & Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « coéducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 4(50), 7-23.

Kilani, M. (1989). Introduction à l'anthropologie. In *Enquêtes aux domicile des familles: la recherche dans l'espace privé*, (coordonné par B. Tillard et M. Robin), Paris, L'Harmattan.

Kilani, M. (1996). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne, Payot.

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Toulouse, Erès.

Lallemand, S. & Le Moal, G. (1981). Un petit sujet, *Journal des Africanistes*, tome 51, fasc 1-2, 5-21.

Lallemand, S., Morel, M. F. et Guidetti, M. (2000). *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.

Lallemand, S. (2013). Approche ethno-anthropologique de la famille dans son rapport avec l'éducation. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Dir). *Traité d'éducation familiale* (pp. 35-55). Paris, Dunod.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and FamilyLife*. Berkeley, University of California Press.

Lebon, F. (2010). Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux. *Cahiers de l'action*. 4(30), 19-24.

Le Breton, D. (2007). *En souffrance : adolescence et entrée dans la vie*. Paris, Métailié.

Lee, N. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. London, Open University Press.

Leiris, M. (2016). Contacts de civilisations en Martinique et en Guadeloupe. In E. Jovelin (Dir). *Le travail social face à l'interculturalité : comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. (pp. 9-10). Paris, l'Harmattan.

Le Pape, M. C. (2009). Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, 154, 88-95.

Leroy, G. (2014). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine. *Recherches en éducation*, 20, 7-16.

Lescouarch, L. (2008). « Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire ». Consulté le 10 novembre 2021 sur le site : <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/lescouarchaccompagnementscolaireciviic2008.p>

Lescouarch, L. & Dubois, E. (2013). *Perspectives coéducatives dans le Projet Educatif Local : articulations éducatives temps scolaires et périscolaires à Saint-Etienne-du-Rouvray. Rapport de recherche*. Rouen, Laboratoire CIVIIC.

- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*. Paris, ESF Sciences humaines.
- Lescouarch, L. & Vergnon, M. (2018). Le CLAS : un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ? *Éducation et socialisation*, n<sup>o</sup> 48. Consulté le 05 Novembre 2020, sur le site : <http://journals.openedition.org/edso/3046> ; DOI : 10.4000/edso.3046.
- Lethierry, H. (1986). *Education nouvelle, quelle histoire ! 1<sup>ère</sup> édition*. Fribourg, Delval.
- Lett, D. (2014). Les relations entre les enfants et les adultes au sein des familles médiévales. *Le Télémaque*, 2(46), 87-101. Consulté le 08 Décembre 2022, sur le site : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2014-2-page-87.htm>
- Levi-Strauss, C. (1923-1924, 1967). *Les structures élémentaires de la parenté*, 2<sup>e</sup> édition. Paris, Mouton.
- Levrard, S. (2020). *Les enfants dans l'école : une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Caen Normandie.
- Lignier, W. & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Editions du Seuil.
- Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard.
- Maubant, P. (1999). Dispositif dans et hors l'école : de nouvelles configurations pédagogiques. *In Apprendre autrement aujourd'hui ? 10<sup>e</sup> Entretien de la Villette*. Consulté le 19 décembre 2022 sur le site : <http://www.cite-sciences.fr>
- Mauss, M. (1968). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Consulté le 23 juin 2020, sur le site : [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood*, Philadelphia, Open University Press.
- Meirieu, P. (2016). L'enfant a besoin de discontinuités éducatives. Entretien réalisé par Régis Guyon en mai 2015, *Diversité*, 1<sup>er</sup> trimestre, 183, 12-16.
- MENESR-DEPP (2014). Compte provisoire de l'éducation pour 2014. In *Repères et références statistiques 2016*, p. 324-341.
- MENESR-DEPP (2015). Enquêtes « Insertion dans la vie active (IVA) » menées au 1er février 2014 et 2015 auprès des sortants de lycée. *Repères et références statistiques 2016*, p. 208-269.
- MENESR-DEPP, LFI (2016). Missions Enseignement scolaire et Recherche et enseignement supérieur, Loi de finances initiale. *Repères et références statistiques 2016*, p. 324-341.
- Metton, C. (2004). Les usages d'internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseau*, 22(123), 60-84
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2019). *L'école élémentaire*, mis en ligne en juillet 2019, consulté sur le site <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668>, le 17 décembre 2020.

Ministère de l'éducation nationale (MEN, 2021) le budget et les finances du système éducatif. *Repères et références statistiques 2021* ; consulté sur le site : <https://www.education.gouv.fr/le-budget-et-les-finances-du-systeme-educatif-89252>, le 14 novembre 2022.

Moignard, B. & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 2(36), 47-60.

Monnot C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris, Autrement.

Montandon, C. & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, 43-51.

Montandon, C. & Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. Consulté le 04 avril 2022 sur le site : <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0125>

Montoussé, M. & Renouard, G. (1997). *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Montréal, éditions du Boréal.

Mucchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. Conférence au Colloque international « recherche qualitative, Bilan et prospective ». Béziers, 27-29 juin.

Naouri, A. (2008). *Éduquer ses enfants. L'Urgence aujourd'hui*. Paris, Odile Jacob.

Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. Paris, PUF.

Neyrand, G. (2005), Une histoire de l'enfance et de l'enfant du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours. In M. Palacios (Dir). *Enfants, sexe innocent ?* (pp. 7-13), Paris, Autrement.

Neyrand, G. (2013). Le rapport parent-enfant à la croisée des chemins : un renouvellement des façons de voir et d'intervenir. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Dir). *Traité d'éducation familiale* (pp. 13-33), Paris, Dunod.

Noonan, J. T. (1969). *Contraception et mariage. Évolution et contradiction dans la pensée chrétienne ?* Traduit par M. Josua. Paris, Éditions du Cerf.

Nooy-Palm, H. (1994). Mes jours en or. Souvenirs d'enfance toradja. In J. Koubi & J. Massard. *Enfance et société d'Asie du Sud-Est* (pp. 209-234). Paris, L'Harmattan.

Octobre S., (2004). *Les loisirs culturels des enfants de 6 à 14 ans*. Paris, La Documentation française.

Pache Huber V. & Ossipow L. (2012). Les enfants comme enjeux et comme acteurs : appartenances, relations interindividuelles et logiques institutionnelles. *Tsantsa*, Zürich, Société suisse d'ethnologie, 17, 19-25.

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3<sup>e</sup> édition. Paris, Armand Colin.
- Pasquier D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris, MSH.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement.
- Paturel D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensée plurielle*, 3(19), 51-61.
- Peltreau, T. (1999). L'entre-deux rives ou les miroirs troublés. Approche de la communication interculturelle dans une certaine parenté de Carlos Fuentes. In M. Abdallah-Preteuille & L. Porcher (Dir). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, édition Anthropos.
- Perrenoud, P. (1988). A propos de socialisation et sens commun. *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*, Université de Lyon II, n° spécial 'Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives, 195-206.
- Peterson, M. W. & Anderson, A. D. (2001). The civic engagement cluster: the design and creation of interorganizational collaboration, Rapport Eric.
- Peyronie, H. (2015). Biographie de Freinet et histoire des débuts de son mouvement. In J. Houssaye (Dir). *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis* (pp. 567-608). Paris, Éditions Fabert.
- Piot, T. (2018). « La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : pour un renouveau des pédagogies actives ? », Questions Vives. Consulté le 21 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3556>.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, Quebec, Les classiques des sciences sociales.
- Platt, J. (1983). The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology: Origin Myth and History. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 379-393.
- Poncelet, D. et al. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 9-14.
- Pourtois, J.P. et coll. (1984). *Eduquer les parents*. Bruxelles, Labor.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991). L'éducation parentale, *Revue Française de Pédagogie*, n°96, p. 87-112.
- Prairat, E. (2011). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy, PUN.
- Prairat, E. (2017). Autorité. In A. van Zanten & P. Rayou (Dir). *Dictionnaire de l'éducation*, 2<sup>ème</sup> édition, (pp. 48-53). Paris, PUF.
- Quentel, J-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en Éducation*, 20, 23-32.

- Rajaobelina, L. (2007). Etude exploratoire des facteurs clés de succès de la collaboration : le cas du secteur touristique, Montréal, Université du Québec à Montréal, consulté le 26 mai 2015, sur le site <http://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:36fafca1-e1da-4ce8-8ab7-fc6fa9d35091>
- Rancière, J. (1995). *La méésentente*. Paris, Galilée.
- Rayou, P. (2017). Sociologie de l'éducation, 2<sup>ème</sup> édition. Paris, PUF.
- Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*, 11<sup>e</sup> édition, Paris, PUF.
- Remy, M. (1996). *La Côte d'Ivoire aujourd'hui*. Paris, Editions du Jaguar.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris, Bayard et Calmann-Lévy.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, 94, 1-44.
- Robin, P. (2013). Émergence et développement des politiques relatives à l'éducation des enfants et des adolescents dans leur famille : Étude de la situation française. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Dir). *Traité d'éducation familiale* (pp. 79-96). Paris, Dunod.
- Rocheblave, A. M. (1963). La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels. *Revue française de sociologie*, 4(3), 300-306.
- Rochex, J6Y. (2018). L'éducation prioritaire en France : les paradoxes d'une politique incertaine. *Administration et Éducation*, 3(159), 101-103.
- Roucous, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*. Consulté le 25 avril 2020, sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/731>.
- Rui, S. (2018). « Tableau croisé ». In Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Recension et synthèse des écrits*. Québec : Emploi, Solidarité sociale et Famille.
- Salmon-Marchat, L. (2004). *Les enfants de la rue à Abidjan. Une étude socio-anthropologique des éléments symptomatiques de la crise ivoirienne*, Paris, L'harmattan.
- Schwengler, B. (2021). *Salaires des enseignants. La chute*. Paris, L'Harmattan.
- Sirota, R. (1993). Note de synthèse. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*. 104, 85-108.
- Sirota, R. dir. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sirora, R. (2015). Enfance et socialisation au quotidien. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(37), 9-16.



- Sompayrac, L. (2020). *Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en œuvre d'un Programme de Réussite Educative*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, soutenue à l'Université de Limoges. Consulté le 20 décembre 2022, sur le site : <https://theses.hal.science/tel-03043741>.
- Swenson, D. (2004). *A neo-functionalist synthesis of the theories of family sociology*. New-York, Edwin Mellen.
- Terrisse, B. (1997). *La taxonomie d'objectifs et de soutien parental*. St-Sauveur, Québec, Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B. et Pithon, G. (2003). *Être parent aujourd'hui. Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*. Saint-Anne des Lacs, Éditions du Ponant.
- Thébault-Violat, P. (2019). La construction de l'engagement chez l'enfant dans le cadre scolaire. *Le journal des psychologues*, 10(372), 37-41.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70-76.
- Tillard, B. & Robin, M. (Dir) (2010). *Enquêter au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*. Paris, L'Harmattan.
- Trudel, L. & al. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, hors-séries*, 5, 38-45.
- Tylor, E. B. (1971). *La civilisation primitive*. Paris, Reinwald.
- Valéau, P. (1995). *Implication et motivation, une complémentarité. Thèse de doctorat, chapitre 1*, consulté le 5 janvier 2023, sur le site : [http://patrick.valeau.com/gerer-\\_1\\_implication/pdf/chapitre1.pdf](http://patrick.valeau.com/gerer-_1_implication/pdf/chapitre1.pdf).
- Van Haecht, A. (1990). L'Enfance : terre inconnue du sociologue. *Bulletin AISLF, Bruxelles*, 6, 87-97.
- van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154, 80-87.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF Sciences humaines, 9<sup>e</sup> édition.
- Vulbeau, A. (2009). Responsabilité plutôt qu'autorité : Françoise Dolto et la parole comme volonté éducative. *Informations sociales*, 154, 116-119.
- WANLIN, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Winer, M. & Ray, K. (1994). *Collaboration handbook : sustaining and enjoying the journey*. Saint Paul, Minnesota, Amherst H.WilderFoundation.

Wismann, H. (2005). Comment penser l'école de demain. *Le monde de l'éducation*, n°338, juillet-août, p. 10-12.

Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris, PUF.

Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*. New York, Farrar and Rinehart.



# Table des matières

Remerciements.....	3
Liste des sigles et acronymes .....	8
Introduction.....	10
Partie 1 : Considérations théoriques .....	18
Chapitre 1 : La position du problème : la place de l'enfant dans les institutions éducatives.....	19
1.1- L'engagement de l'État face aux questions socio-éducatives : la mobilisation de divers moyens pour la réussite des enfants .....	21
1.2- L'étude des pratiques sociales et culturelles relatives aux enfants .....	27
1.3- Les représentations sociales de l'enfance : l'influence de l'environnement socioculturel .....	31
1.4- Les pratiques éducatives, classes sociales et normes communes .....	34
1.5- Les fonctions parentales : une exigence de protection, de socialisation et d'autonomisation de l'enfant .....	38
1.6- L'enfant, sujet ou acteur : débats au fil du temps en recherche et dans les institutions .....	41
1.7- La préadolescence : l'âge de transition entre l'enfance et l'adolescence.....	47
1.8- La contribution de notre enquête à cette problématique .....	49
Conclusion partielle.....	52
Chapitre 2 : La revue de littérature : l'approche globalisante du Programme de Réussite Educative (PRE) 54	
2.1- De la réussite scolaire à la réussite éducative.....	55
2.1.1- La « réussite scolaire » et la « réussite éducative » : deux processus distincts.....	56
2.1.2- La « réussite scolaire » et la « réussite éducative » : deux processus complémentaires .....	58
2.2- Le PRE : un dispositif de territorialisation de la politique éducative .....	60
2.2.1- Les textes sur la territorialisation des politiques éducatives : la décentralisation de l'enseignement et la déconcentration administrative.....	61
2.2.2- La mise en place des PRE : pour une adaptation des approches éducatives aux réalités du terrain 63	
2.2.3- L'intervention de nouveaux acteurs : les collectivités locales.....	66
2.3- Le PRE : pour une approche collaborative des acteurs.....	67
2.3.1- Une collaboration des acteurs éducatifs affirmée : la nécessité du partenariat .....	73
2.3.2- Une collaboration des acteurs éducatifs compromise: insuffisance de liens véritables .....	75
2.4- Le défi de la Réussite éducative : l'émergence des ateliers d'accompagnement à la scolarité 82	
2.4.1- L'accompagnement à la scolarité : un dispositif au contenu variable.....	83
2.4.2- La tension entre « travail scolaire et jeu » dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité : les enseignants ne voient le dispositif que sur le travail scolaire .....	84

<b>2.5- La question de la formation des accompagnateurs</b> : des accompagnateurs « démunis » face aux enjeux de la prise en compte de la globalité des besoins des enfants .....	90
<b>Conclusion partielle</b> .....	93
<b>Chapitre 3 : L'approche méthodologique</b> : une enquête ethnographique.....	95
<b>3.1- Le champ disciplinaire</b> : La socioanthropologie de l'enfance .....	96
<b>3.2- Une méthode qualitative de type exploratoire</b> .....	96
<b>3.3- Présentation du lieu d'enquête</b> : un quartier sensible, des écoles du réseau d'éducation prioritaire .....	98
<b>3.4- La population et les critères de choix des enquêtés</b> : l'âge des enfants et la variété des origines culturelles des familles .....	101
<b>3.5- Le déroulement de l'enquête</b> : l'observation par immersion et l'entretien semi directif .....	104
<b>3.6- Le traitement et l'analyse des données</b> .....	110
<b>3.7- La fiabilité et la validité de la recherche</b> .....	113
<b>Conclusion partielle</b> .....	114
<b>Partie 2 : La présentation des résultats</b> : de l'autonomisation à l'appropriation des situations éducatives mises en place par les adultes .....	115
<b>Chapitre 4 : Les tensions inhérentes au dispositif d'accompagnement à la scolarité</b> : un espace ayant à faire face à des normes éducatives potentiellement distinctes.....	115
<b>4.1- Les attentes les adultes et les enfants à l'égard des ateliers d'accompagnement à la scolarité</b> : des attentes trop ambitieuses pour des accompagnateurs non formés .....	116
4.1.1- Les attentes des adultes de l'Association, en lien avec les objectifs de la structure : créer les conditions pour mieux accompagner .....	116
- Les attentes du directeur de l'Association : lever les freins pour une scolarité accomplie, accompagnement global, ouverture vers l'extérieur.....	116
- Les attentes du coordonnateur de l'Association : engagement des accompagnateurs, création de liens, valorisation des enfants, utilisation du jeu.....	119
- Les attentes des accompagnatrices : amélioration du comportement des enfants, leur socialisation, travail scolaire sans attente de réussite scolaire .....	121
4.1.2- Les attentes des enfants méconnues des adultes : cohésion du groupe, amélioration de la salle, adaptation des devoirs aux singularités des enfants, variation des jeux et du goûter, limitation du temps de travail, réduction des nuisances .....	125
<b>4.2- L'ordinaire du dispositif, sa vie quotidienne</b> : hiatus entre le projet tourné vers la réussite éducative et les injonctions à la réussite scolaire .....	128
4.2.1- Les ateliers d'accompagnement à la scolarité : goûter, devoirs et jeu mobilisés au profit de la réussite scolaire .....	128
- Le goûter, un moment de transition entre l'arrivée et l'aide aux devoirs dans un groupe du collège : échange sur les faits marquants de la journée.....	129
- Le goûter, un moment de préparation à l'aide aux devoirs : partager, se calmer, se concentrer .....	133

- L'importance du goûter selon les adultes Daniel et Alfred : accueillir, échanger, s'écouter, parler de la journée, créer du lien, transition, adaptation .....	139
- L'importance du goûter selon les accompagnateurs des enfants : adapter, discuter, rigoler, décompresser, maintenir la cohérence du groupe, responsabiliser.....	144
- L'aide aux devoirs : un moment de développement de compétences individuelles au profit du scolaire .....	148
- L'aide aux devoirs selon les enfants : aider, apprendre à faire, passer au tableau, s'améliorer et mieux travailler, faire son métier d'élève.....	153
- L'aide aux devoirs selon les adultes (directeur et coordonnateur de l'Association) : reprendre des choses non comprises, faire ses devoirs, passer assez de temps ensemble, aider, valoriser, faire ensemble.....	160
- Les activités de l'Association : un tiers-lieu qui favorise une discontinuité éducative bénéfique .....	162
- L'aide aux devoirs selon les adultes accompagnatrices Sylvia et Reine : accompagner, expliquer, aide scolaire .....	170
- L'aide aux devoirs selon les adultes enseignantes Léa (CM1) et Yvette (CE2) : gagner en confiance, filet de sécurité, n'ont pas peur, d'autres occasions de retravailler, progresser .....	177
- L'aide aux devoirs selon les adultes parents d'enfants du primaire: aide, organisation, confiance, mieux retenir, faire comprendre, apprendre mieux avec des jeunes, faire grandir .	178
4.2.2- Le moment de jeu : le contraste entre la liberté de choix et de règles et les contraintes imposées par les adultes.....	183
- L'importance du jeu selon les enfants : se défouler, s'amuser, se relaxer .....	184
- L'importance du jeu selon le directeur Daniel : ouverture culturelle, temps de rencontre, vivre ensemble, respect des règles .....	190
- L'importance du jeu selon les accompagnateurs du primaire : on n'est pas derrière eux pour dire faites ceci, faites cela, détente, collectif, relationnel.....	191
- Le jeu dans les ateliers d'accompagnement des groupes du collège : socialisation, cohésion du groupe, respect des règles .....	193
- Le jeu dans les ateliers d'accompagnement des groupes du collège : l'autonomie des enfants face à des accompagnatrices qui peinent à trouver leur place .....	195
<b>Conclusion partielle</b> .....	200
<b>Chapitre 5 : La coéducation rendue difficile</b> : inexistence de lien entre les enseignants et les accompagnateurs, effets de sous-traitance de la difficulté scolaire à des acteurs non scolaires, apprentissages professionnels « sur le tas » et insuffisamment soutenus des accompagnatrices	202
5.1- Les statuts et rôles des adultes basés sur des apprentissages sur le tas : une incertitude à l'adaptation de leurs pratiques aux enfants accompagnés .....	202
- Le statut d'adulte dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité : un facteur de rapport asymétrique et de contrainte.....	204
- L'expérience du coordonnateur Alfred en accompagnement scolaire : une formation initiale hors du champ du social, une expérience en accompagnement acquise sur le tas .....	204
- Le statut de coordonnateur d'Alfred : un frein à la légitimité des accompagnateurs.....	206

- Le statut de coach : l'intérêt des enfants pour le football, un élément d'influence (pour Emile)	211
- Un coach plus écouté que les autres adultes par les collégiens	213
- Les adultes accompagnateurs : une autorité basée sur les menaces de dénonciation auprès du coordonnateur	215
5.2- Des accompagnatrices qui tentent de s'adapter : mais sans ressources véritables	219
- Une adaptation à la singularité des enfants : une mission difficile à réaliser	219
- Des pratiques enseignantes basées sur la mixité du groupe classe et méconnue des accompagnateurs	221
- L'appropriation par les enfants de situations éducatives mises en place par les adultes	225
- L'autonomisation des enfants dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité : des activités organisées par les enfants tout seuls	225
5.3- La tentative de valorisation des initiatives des enfants : des adultes qui respectent les décisions des enfants, mais de manière sélective	227
- La prise en compte des choix de l'enfant : entre proposition et imposition de la volonté de l'adulte	228
- La prise en compte des choix de l'enfant par l'adulte : dans un contexte d'hétérogénéité dans les modèles des familles	231
- Les réactions des adultes en cas d'échecs ou de fautes commises par les enfants : punitions, privation de privilèges de la part des parents, des bâtons dans le cahier de liaison par la maîtresse, aide des accompagnateurs, suspension aux séances par l'Association	232
- Les incompréhensions entre enfants et adultes : l'adulte qui dénonce les mauvais comportements face aux enfants non contents d'être en atelier	237
<b>Chapitre 6 : Les positions des parents à l'égard du dispositif, de l'école, de l'éducation, des acteurs éducatifs et scolaires et de leur enfant</b>	<b>242</b>
<b>6.1- Les modèles éducatifs parentaux et les modèles institutionnels : entre décalage des représentations et tentative de conciliation</b>	<b>242</b>
- <b>L'éducation dans les milieux culturels des parents : l'éducation de l'enfant dans une famille élargie d'un pays africain basée sur l'obéissance et une éducation française stricte mais visant l'autonomie de l'enfant</b>	<b>243</b>
- <b>L'influence de l'éducation reçue sur le projet éducatif parental : des approches éducatives familiales adultocentrées malgré le maintien des valeurs sociales et le rejet des pratiques coercitives</b>	<b>252</b>
- <b>La transformation des normes éducatives de l'époque des parents à celles de leurs enfants : une liberté des enfants controversée par les parents</b>	<b>255</b>
- <b>Le sentiment de perte d'autorité face aux enfants : « dans le système éducatif français, on ne peut pas corriger un enfant, ici c'est l'enfant qui commande, lui, c'est le chef de la maison »</b>	<b>259</b>
<b>6.2- Les stratégies de conciliation des modèles éducatifs parentaux avec le modèle dominant des institutions françaises : l'adaptation du projet éducatif parental à celui porté par les institutions (scolaire et d'accompagnement)</b>	<b>265</b>

- <b>La reconnaissance de l'école comme lieu de développement de compétences chez l'enfant :</b> apprendre à vivre en société, avoir des valeurs et des connaissances, lieu d'apprentissage de l'écriture, des calculs, de la lecture .....	265
- <b>La sollicitation des institutions par les parents pour combler leurs insuffisances éducatives :</b> accompagnement à la scolarité, participation à la réussite éducative de l'enfant et réduction des tensions entre parents et enfants .....	270
<b>6.3- La transformation des modèles éducatifs des parents vers le respect des droits de l'enfant :</b> de l'éducation à l'obéissance vers l'éducation basée sur la communication et le respect des droits des enfants .....	273
<b>Conclusion générale</b> .....	275
<b>Liste des encadrés</b> .....	279
<b>Bibliographie</b> .....	280
<b>Table des matières</b> .....	293
<b>Annexes</b> .....	298
<b>Liste des enquêtés</b> .....	298
<b>Quelques portraits</b> .....	302
<b>Courrier de consentement des parents</b> .....	304
<b>Transcription d'entretien avec un enfant français du primaire observé en famille</b> .....	305
<b>Transcription d'entretien avec un enfant tchadien du primaire observé en famille</b> .....	307
<b>Transcription d'entretien avec un enfant camerounais/comorien du primaire observé en atelier d'accompagnement à la scolarité</b> .....	309
- <b>Transcription d'entretien avec un enfant français du primaire observé en atelier d'accompagnement à la scolarité</b> .....	311
<b>Transcription d'entretien avec un enfant congolais du collège observé en atelier d'accompagnement à la scolarité</b> .....	313
<b>Transcription d'entretien avec un enfant arménien du primaire observé en atelier d'accompagnement à la scolarité</b> .....	316
<b>Transcription d'entretien avec un parent tchadien</b> .....	318
<b>Transcription d'entretien avec un parent français</b> .....	322
<b>Transcription d'entretien avec un responsable de l'Association</b> .....	324
<b>Transcription d'entretien avec des accompagnatrices d'atelier d'accompagnement à la scolarité</b>	341
<b>Compte rendu d'observations dans un groupe du primaire</b> .....	343
<b>Compte rendu d'observations dans un groupe du collège</b> .....	344



## Annexes

### Liste des enquêtés

#### Liste des enfants enquêtés en famille 2017

N°	Nom fictif	Classe/ Age	Pays d'origine
01	Estève	CE2 - 9 ans	France
02	Abdel	CM2 - 11 ans	Tchad

#### Liste des enfants enquêtés du primaire 2017-2018

N°	Nom fictif	Classe/ Age	Pays d'origine
01	Denis	CE2 - 9 ans	Arménie
02	Marie	CE2 - 9 ans	Cameroun/Comore
03	Ismaël	CM1 - 9 ans	Turquie
04	Serge	CM1 - 10 ans	Cambodge
05	Nina	CM1 - 10 ans	France
06	Mireille	CM1 - 10 ans	France
07	Edy	CM2 - 11 ans	Cameroun/Comore
08	Lucien	CM2 - 11 ans	Algérie
09	Yunus	CM2 - 11 ans	Turquie
10	Jules	CM2 - 11 ans	Réunion
11	Laura	CM2 - 11 ans	France

#### Liste des enfants enquêtés du primaire 2018-2019

N°	Nom fictif	Classe/ Age	Pays d'origine
01	Annick	CE2 - 9 ans	Algérie
02	Victoire	CE2 - 9 ans	Maroc
03	Téo	CE2 - 9 ans	France
04	Ilan	CE2 - 9 ans	Turquie
05	Yanne	CE2 - 9 ans	France
06	Denis	CM1 - 10 ans	Arménie
07	Luc	CM1 - 10 ans	Nigeria
08	Antoine	CM1 - 10 ans	France
09	Axel	CM1 - 10 ans	Nigeria
10	Tina	CM1 - 10 ans	Mauritanie
11	Ismael	CM2 - 11 ans	Turquie
12	Serge	CM2 - 11 ans	Cambodge

### Liste des enfants enquêtés du collège 2017-2018

N°	Nom fictif	Classe/âge	Pays d'origine
01	Dimitri	6 <sup>ème</sup> - 11 ans	France
02	Christian	6 <sup>ème</sup> - 11 ans	Congo
03	Oumar	6 <sup>ème</sup> - 11 ans	Arménie
04	Karim	6 <sup>ème</sup> - 11 ans	Guinée
05	Biram	5 <sup>ème</sup> - 12 ans	Congo
06	Steves	5 <sup>ème</sup> - 12 ans	Nigeria
07	Eric	5 <sup>ème</sup> - 12 ans	Côte d'Ivoire
08	Marc	4 <sup>ème</sup> - 13 ans	France
09	Mory	4 <sup>ème</sup> - 13 ans	Guinée

### Liste des enfants enquêtés du collège 2017-2018

N°	Nom fictif	Classe/âge	Pays d'origine
01	Christian	5 <sup>ème</sup> - 12 ans	Congo
02	Oumar	5 <sup>ème</sup> - 12 ans	Arménie
03	Karim	5 <sup>ème</sup> - 12 ans	Guinée
04	Biram	4 <sup>ème</sup> - 13 ans	Congo
05	Steves	4 <sup>ème</sup> - 13 ans	Nigeria
06	Eric	4 <sup>ème</sup> - 13 ans	Côte d'Ivoire
07	Mory	3 <sup>ème</sup> 14 ans	Guinée
08	Musa	3 <sup>ème</sup> 14 ans	Algérie

### Liste des parents enquêtés

N°	Nom fictif	Pays d'origine
01	Mère d'Estève	France
02	Père d'Abdel	Tchad
03	Père de Denis	Turquie
04	Mère de Téo	France
05	Mère de Yunus	Turquie
06	Mère de Laura	France
07	Mère de Luc	Nigeria

### Liste des membres de l'Association enquêtés

N°	Nom fictif	Statut
01	Alfred	Coordonnateur
02	Daniel	Directeur

### Liste des accompagnateurs à la scolarité, enquêtées

N°	Nom fictif	Année	Classe/âge
01	Méline	2017-2018	20-23 ans
02	Katy		
03	Olga		
04	Wendy		
05	Clarisse	2018-2019	20-24 ans
06	Patrick		
07	Sylvia		
08	Reine		
09	Morelle		

### Liste des enseignantes et coach enquêtés

<b>N°</b>	<b>Nom fictif</b>	<b>Statut</b>
01	Léa	Enseignante CM1
02	Yvette	Enseignante CE2
03	Emile	Coach de l'équipe de football

# Quelques portraits

## Portrait de Laura

Laura qui est en CM2 aussi et je pense qu'elle est d'origine française Il y a Laura qui est dyslexique, nous essayons donc de faire un peu attention à elle par rapport aux autres. Elle est en CM2 mais elle n'a pas un niveau de CM2, elle travaille sur un niveau CP-CE essentiellement, un petit peu de CM1 de temps en temps

## Portrait d'Abdel

Abdel est un enfant âgé de 11 ans en 2018 et en classe de sixième. Il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Il est né au Tchad et y a commencé l'école primaire. Il a rejoint son père en France en 2017 et inscrit en CM2. Il est accompagné par l'Association en soutien individuel en famille à la demande de son père. Ce dernier explique que cette demande fait suite aux difficultés d'Abdel en français et dans toutes les autres disciplines. Pour le père, Abdel est inscrit en CM1 à son arrivée en France en fonction de son âge alors qu'il n'a pas le niveau de la classe.

## Portrait du père d'Abdel

Le père d'Abdel est originaire de l'Afrique centrale et est âgé de 44 ans en 2017. Il vit avec son épouse et ses deux enfants. Arrivé en France en 2001, il y a séjourné durant dix années. En 2011, il repart dans son pays en Afrique où il passe cinq années. Il revient à nouveau en France en 2016 avec son épouse et ses deux enfants, Abdel, 11 ans et son frère âgé de 9 ans en 2017, tous deux nés en Afrique. Il est à relever par ailleurs que le père d'Abdel a un niveau universitaire, il a poursuivi ses études universitaires en France.

## Portrait d'Estève

Estève est un garçon âgé de 9 ans et en classe de CE2. Il est le cadet d'une fratrie de quatre enfants dont l'aîné est âgé de trente ans, le second est un garçon de dix-huit ans et la troisième, une fille âgée de 15 ans. Selon sa mère, la naissance d'Estève n'était pas attendue. Elle ajoute qu'en conséquence, il a été chouchouté et il est devenu le chef de la maison parce qu'il fait ce qu'il veut selon elle. La mère a aussi expliqué lors de nos échanges après chaque séance qu'il était accompagné par une première bénévole avant notre arrivée qui a fini par se désister parce qu'Estève passait son temps sur sa tablette et ne faisait pas ce qu'elle lui demandait de faire.

## Portrait de Denis

Denis est un élève en classe de CM1 en 2019 et âgé de 9 ans. Il est d'origine turque et inscrit pour la deuxième année consécutive dans les ateliers d'accompagnement à la scolarité. Il ressort des entretiens réalisés avec les accompagnateurs et avec son père qu'il est dyslexique.

Il est aussi l'aîné d'une famille monoparentale. Ses parents sont divorcés et il vit en France avec son père, sa sœur et son frère, le cadet vivant avec sa mère en Turquie. Son père relate également ses difficultés scolaires tout en reconnaissant une amélioration progressive depuis sa participation aux ateliers de l'Association.

### **Portrait d'Edy**

Edy est de mère comorienne et de père camerounais. Il est âgé de 11 ans en classe de sixième. Il est à sa deuxième année d'inscription aux ateliers d'accompagnement à la scolarité de l'Association. Edy est issu d'une famille de sept enfants dont trois frères âgés de 27, 25 et 18 ans, puis trois sœurs de 26, 19 et 9 ans. Les accompagnatrices de l'année 2018 affirment que Edy n'a pas de difficultés scolaires. Il est orienté sur le groupe à la demande de ses parents parce qu'il se bagarre fréquemment avec d'autres élèves à l'école. Il est aussi apparu aux observations qu'au moment du goûter, il informe les accompagnatrices qu'il ne s'est pas bagarré et ces dernières le félicitent. Il fait partie des enfants qui prennent spontanément la parole pour parler de leur journée, de leurs vacances, ou d'un événement vécu.

### **Portrait de Téo**

Téo est un enfant âgé de 10 ans et d'origine française. Il ressort des entretiens que ses parents sont divorcés et il vit avec sa sœur, sa mère et le nouveau compagnon de sa mère. Téo a aussi précisé qu'il passe ses vacances et un week-end sur deux chez son père. Il est orienté aux accompagnements pour ses difficultés scolaires.

# Courrier de consentement des parents

## Aux parents de l'enfant .....

Dans le cadre de ses activités, l'Association travaille cette année en collaboration avec le Laboratoire des Sciences de l'Education de l'Université de Caen Normandie (CIRNEF). A cet effet, il a reçu un doctorant, Alexandre Kouakou, qui intervient dans les activités d'accompagnement à la scolarité dans le cadre de son travail de recherche.

Je sollicite donc votre autorisation pour qu'il puisse réaliser des entretiens avec votre enfant sur la manière dont il vit l'accompagnement, ses attentes et ses satisfactions.

Veillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Le Directeur

## Votre avis

Je suis d'accord

Je ne suis pas d'accord

Autre avis

Préciser .....

## **Transcription d'entretien avec un enfant français du primaire observé en famille**

### **Transcription d'entretien avec l'enfant Estève (CE2, 2017)**

Bonjour, comme je l'ai déjà dit, cet entretien s'inscrit dans le cadre de ma recherche, je dois échanger avec des enfants pour comprendre leur vécu, ce qu'ils pensent de l'éducation qu'on leur donne, pour proposer ensuite des solutions pour mieux les aider. Je le fais pour beaucoup d'enfants et aujourd'hui je suis avec toi. Tout ce qu'on dira reste confidentiel, dans l'anonymat, les noms seront changés dans le document final et il n'y a pas de jugement. Si tu ne comprends pas une question, il faut le dire pour que je la réexplique. Tu es d'accord pour qu'on commence ?

- Hum, mais ma maman m'a dit attends je vais te parler, après dès que ça fait ça triiii à la porte, beuh ma maman m'a dit il va te poser 5 questions au plus je ne sais pas.

- ça peut être un peu plus, et les parents sont déjà d'accord pour que tu dises ce que tu as envie de dire.

- **Lorsque tu ne comprends pas quelque chose, ou tu veux savoir quelque chose comment tu fais ?**

Beuh quand je ne sais pas quelque chose je lève la main, je dis maîtresse je comprends pas après elle explique, après je comprends.

- **D'accord et quand c'est à la maison ?**

Beuh je demande à ma maman ou à mon papa.

- **A quel moment tu demandes ?**

Oui c'est comme s'il y avait une opération 500/13, je demande à ma maman c'est quoi, après elle me dit la réponse.

- **Qui sont les personnes qui s'occupent de toi à l'école comme à la maison ?**

La maîtresse, madame P.

- **Il y a d'autres personnes ?**

Euh, il y a aussi 2 dames qui nous préparent à manger.

- **Et à la maison ?**

Ma maman, un petit peu mon père mais il ne fait pas beaucoup de fois.

- **Et pourquoi il ne fait pas beaucoup de fois ?**

Euh, je n'en sais rien, pouh

- **Avec ces personnes qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

Au début de l'année on a commencé à voir s'il y avait de nouveaux élèves, il y avait nouv, aaah, il y avait 6 nouveaux élèves. Après on leur a dit de nouveaux trucs quand ils n'étaient pas là, après juste au mois d'octobre il y a un enfant qui s'appelle C il a dit qu'il va aller à la Réunion à Madagascar, il va revenir jusqu'au mois de juin. Hum, il y a aussi avant qu'il ne part là, à la Réunion il nous a offert un gâteau pour ses au revoir.

- **Tu as parlé aussi des femmes qui vous font à manger**

Euh, en fait elles nous préparent juste, une dame qui nous dit que ça c'est, ces choses-là c'est comme si c'est, on dit, je connais pas c'est comme si je demandais c'était quoi et je dis madame c'est quoi ça elle dit c'est des nouilles, parce que je n'aime pas trop les nouilles, c'est les chinois.

- **Est ce qu'on demande votre avis au moment de choisir les menus ?**

Oui on nous demande, par force on mange mais ils ne nous répondent pas trop parfois parce qu'ils sont pressés par leur chef, ils sont au moins, il y a 8 filles, 2 filles qui nous occupent et 4 filles pour le lycée, et le le le chef là, le cuisinier là le chef des cuisiniers là, des cuisinières, je sais plus comment il s'appelle beuh, il vient parfois nous voir comment on mange. Si on joue pendant qu'on mange beuh on a une punition, moi je ne dois pas jouer quand je mange, mais j'ai failli l'avoir.

- **Mais est-ce que ces consignes vous sont expliquées au départ ?**



Euh beuh oui s'il y a une dame, en noir là, elle est habillée toujours en noir, là euh elle vient, dès qu'on lève le doigt elle vient nous voir pour nous dire si on peut manger notre dessert, et moi si j'ai mangé la moitié de mon assiette euh là elle vient me voir, après elle vient me voir, après elle me dit, tu peux manger ton dessert.

**- Est-ce qu'il y a d'autres activités que tu mènes à l'école ?**

Euh non

**- Et à la maison qu'est-ce que tu fais avec les personnes qui s'occupent de toi ?**

Euh je joue à la tablette, silence.

**- Tu as aussi parlé de ta maman, de ton papa**

Euh on va à la piscine, je fais parfois de la piscine, je vais parfois dehors avec ma maman, et mon père il aime bien quand je vais à la piscine parce que j'ai un cuba, je me masque et je peux aller jusqu'au fond. Mon cuba il fait au moins 1 mètre, il fait au moins jusque-là (il se lève et me montre la hauteur vers son menton).

**- Avec qui tu te sens le plus libre, le plus à l'aise ?**

Euh avec ma maman

**- Qu'est-ce que tu aimes chez ta maman ?**

Beuh, elle peut me sortir le soir là quand je ne vais pas à l'école. Euh je peux sortir le mardi, le vendredi, le samedi, le dimanche, quand je n'ai pas d'école et c'est tout.

**- Les sorties c'est toi qui les demande ou c'est elle qui le décide ?**

C'est elle qui me sort.

**- Qu'est-ce que vous faites quand vous sortez ?**

On joue dehors, moi je demande toujours 1 heure et 30 minutes.

**- Vous jouez à quoi ?**

Moi je fais parfois du vélo pendant 10 minutes, du foot pendant 50 minutes, et c'est tout. Et voilà je joue avec mes copains pendant 30 minutes.

**- Qu'est-ce que tu aimes, et ce que tu n'aimes pas ?**

Je n'aime pas à la maison quand mon père me dit, quand ma mère ou mon père, ah! Quand ma mère ou mon papa il me dit tu arrêtes de jouer à ta tablette, beuh je n'aime pas qu'on me dise ça. Je n'aime pas travailler à l'école, parce que je n'aime pas.

**- Tu peux m'expliquer pourquoi ?**

Parce que la première fois j'ai commencé l'école je me suis dit, oh ça va être nul.

**- Et à la maison ?**

Mais en fait mercredi là, à 10 heures 30 j'ai pris un rendez-vous avec la maîtresse, c'est à 10 heures 30 jusqu'à dix, jusqu'à 11 heures.

**- Avec qui tu n'es pas très à l'aise ?**

Ma maîtresse, silence.

**- Pourquoi ?**

Parce qu'à chaque fois je lui demande la colle elle me fait chut, ça m'énerve. A chaque fois la maîtresse me fait chut, mais je lui dis je n'ai pas de colle, je peux en avoir s'il vous plaît elle me dit chhhhhh, c'est ça qui m'énerve. (Des voix d'enfants dehors derrière la fenêtre) Voilà ce sont mes copains qui m'attendent, c'est les 5 qui jouent avec moi là, ils m'attendent, dès on fait ça, ils m'attendent tout en bas, en bas de chez moi.

**- Ah d'accord**

**- Qu'est-ce que tu voudrais voir changer pour que tu sois à l'aise ?**

Qu'on ne travaille pas beaucoup, j'aime qu'on travaille que jeudi et vendredi, et c'est tout. Et qu'on n'ait pas beaucoup de devoirs, et rester 13 heures à l'école.

**- Est-ce qu'on t'a expliqué pourquoi tous ces devoirs à l'école ?**

Je sais pourquoi. Je sais si on travaille plus on aura de l'argent après, beuh si on ne travaille pas beuh après on n'aura pas d'argent, on va vivre comme des gens qui sont pauvres.

**- Mais tu sais tout cela pourquoi tu ne veux pas travailler ?**

Je n'aime pas, silence.

**- Dis-moi ce que tu fais les moments où tu es seul.**

Beuh je joue à la tablette ou à la console.

**- Tu joues à quels jeux par exemple ?**

Star war, je joue à ça (il se lève pour me montrer ses cd) comme jeu. Je les adore mais je n'ai pas envie de jouer. Star war en fait ce sont des gens-là qui viennent sur internet pour apprendre à quelqu'un là comment on, comment on entre ah! comment, on comment on, on ah! Et puis ils entraînent les enfants, et puis après dès qu'ils grandissent, beuh ils vont les laisser tous seuls se débrouiller, star war ça veut dire sabre à laser, et dèh que ça fait ça dji, dès que ça colle ça fait ça dji dji dji dji.

**- Qu'est-ce que tu fais lorsque tu es avec tes amis ?**

Euh, bon mes amis habitent là-bas, là, là et j'ai 3 amis là-bas (il se lève pour indiquer du doigt le sens des lieux d'habitations de ses amis)

**- Qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

Beuh parfois, le jour qu'on n'a pas d'école les mercredis, samedis dimanche on va traîner dehors.

**- Vous faites quoi d'autre quand vous êtes dehors ?**

Beuh, on fait, on parle, on traîne comme ça (il marche dans la pièce), on traîne juste, ma maman, leurs parents et ma maman, là, ah! J'en viens mes parents et leurs parents beuh ils disent ils peuvent aller jusqu'à 4 kilomètres, ils ont dit beuh vous pouvez y aller mais il y en a un qui a une horloge pour voir si on pouvait aller jusqu'à combien de kilomètres. Si on dépasse 4 kilomètres, 4 kilomètres 1, beuh on rentre directement.

**- Et qu'est-ce que tu fais lorsque tu es avec tes parents ?**

Euh mes parents ou mes copains, ah ! Mais je, beuh, je ne sais pas. Samedi ou dimanche, parfois les samedis je vais à la piscine.

**- Qu'est-ce que tu fais avec tes frères et sœurs ?**

Euh moi je joue parfois avec mon frère sur internet, mais ma sœur je n'aime pas trop jouer avec elle, je sais pas pourquoi, je sais pas.

**- Qu'est-ce que tu veux ajouter ?**

Rien. Est ce qu'on peut écouter ce qu'on a dit ?

- Bien sûr, merci Estève.

## **Transcription d'entretien avec un enfant tchadien du primaire observé en famille**

### **Transcription d'entretien avec Abdel (CM2, 2017)**

- Bonjour, comme je l'ai déjà dit, cet entretien s'inscrit dans le cadre de ma recherche, je dois échanger avec des enfants pour avoir des informations pour faire mon travail et aider les enfants. Je le fais avec d'autres enfants et aujourd'hui je suis avec toi. Tout ce qu'on dira reste confidentiel, je ne les donne à personne. Tout reste dans l'anonymat, les noms seront changés dans le document final et il n'y a pas de jugement. Si tu ne comprends pas une question, il faut le dire pour que je la réexplique. Tu es d'accord pour qu'on commence ?

D'accord

**- Lorsque tu ne comprends pas quelque chose, ou tu veux savoir quelque chose comment tu fais ?**

Je demande à mes parents ou je prends le dictionnaire.

**- Et quand tu es à l'école ?**

Beuh, je demande à, à la maîtresse.

**- Qui sont les personnes qui s'occupaient de toi quand tu étais au Tchad ?**

Mon père et ma mère.

**- D'accord mais ils étaient en France quand tu étais au Tchad ?**

C'est mon père qui est venu avant ma maman, après on est venu ensemble.

**- D'accord, raconte-moi les choses qui t'ont marqué quand tu étais au Tchad ?**

Silence, non, il n'y a rien.

**- Raconte-moi un souvenir que tu as aimé ?**

Ah beuh, à côté de ma porte il y a un monsieur qui vient, qui lave des chaussures, silence, c'est tout.

**- Explique-moi aussi les choses que tu n'as pas aimées quand tu étais là-bas.**

Non, il n'y a rien.

**- Qui s'occupe de toi maintenant ?**

C'est ma mère et mon père.

**- Qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

Beuh, on parle, on regarde la télé, silence, euh, on va au marché, souvent.

**- Et avec ta mère, qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

Mais la même.

**- Explique-moi de quoi vous parlez ensemble ?**

De l'école, euh, de, de mes copains, c'est tout.

**- Et avec ton papa, qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

C'est la même chose.

**- Et à l'école quelles sont les personnes qui s'occupent de toi ?**

Beuh, la maîtresse, et les maîtresses.

**- Explique-moi ce que vous faites.**

Beuh en classe on travaille, dans la classe on travaille. On fait français, des conjugaisons, des sciences, géographie, arts plastiques.

**- Et en dehors de la classe ?**

On joue au foot avec les animateurs, souvent on a un groupe de couleur. Il y a des récréatives, il y a des djembés, il y a cuisine, il y a foot.

**- Comment se fait la répartition dans les différents groupes ?**

C'est nous qui choisissons. J'ai choisi vert club mais il n'y a pas de places, donc je suis parti en orange.

**- Il faut m'expliquer comment tu te sens dans ce groupe.**

C'est bien, bien.

**- Avec qui tu te sens le plus libre, le plus à l'aise ?**

A la maison c'est les 2 et à l'école c'est les copains.

**- Explique-moi ce que tu aimes ?**

Jouer au foot, jouer à la console, c'est tout.

**- Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?**

Je ne sais pas.

**- Avec qui tu n'es pas très à l'aise ?**

Personne.

**- Qu'est-ce que tu voudrais voir changer pour que tu sois à l'aise ?**

Bon, c'est bien maintenant.

**- Dis-moi ce que tu fais les moments où tu es seul.**

Beuh, je regarde la télé, je joue à la console, ou je sors dehors je joue au foot.

**- Tu peux me dire ce que vous faites les moments où tu es avec tes amis.**

On joue au foot.

**- Qu'est-ce que vous faites les moments où tu es avec les parents ?**

Euh, on regarde la télé, on parle de l'école, de mes copains du scolaire.

**- Entre ton papa et ta maman, c'est avec qui tu parles beaucoup ?**

Ma mère.

**- Qu'est-ce que tu veux ajouter ?**

Non, c'est bon.

- Merci AB, et comme je l'ai dit, nous sommes ensemble jusqu'à la fin de l'année, et si j'ai d'autres informations, je vais te les demander.

D'accord.

## **Transcription d'entretien avec un enfant camerounais/comorien du primaire observé en atelier d'accompagnement à la scolarité**

### **Transcription d'entretien avec Marie (CE2, 2018)**

- Bonjour comme je l'ai dit ma présence dans le groupe s'inscrit dans le cadre de mon travail de recherche pour avoir votre retour sur les accompagnements. Je tiens à souligner que tout est confidentiel ce qui veut dire que ni les accompagnateurs ni tes amis ni la maîtresse personne ne saura ce que tu as dit. Et dans mon travail final les noms seront codés et pour me souvenir de ce que tu as dit je vais enregistrer. Donc si tu es d'accord nous pouvons commencer.

Je suis totalement d'accord.

**- Merci. D'abord il y a un premier milieu qui est la famille le contact avec les parents, ensuite il y a l'école avec ses différentes activités et enfin après les cours vous vous retrouvez ici pour les accompagnements. Quelle différence fais-tu entre ces trois milieux ?**

C'est l'école.

**- Est-ce qu'il y a des choses ici qui t'ont marqué ?**

Oui c'était quand on a fait la chasse aux trésors.

**- Explique moi.**

Il y avait des enveloppes sur lesquelles étaient marqué groupe 1 et groupe 2. Le groupe 2 c'était mon groupe. On a d'abord cherché les enveloppes dans lesquelles il y avait des indices. Et on a trouvé le trésor qui était caché sous une chaise dans une salle de classe. Dans l'enveloppe du trésor il y avait des bonbons et des récompenses. On les a mangés.

**- Mais est-ce que les maîtresses travaillent de la même manière que les accompagnatrices ici ? Est-ce qu'elles ont la même manière de travailler ?**

Je ne sais pas trop mais oui.

**- Quand vous arrivez sur le groupe il y a un moment pour le goûter, pour l'aide au devoir et pour les jeux. Comment tu trouves ces différents moments ?**

Je trouve cela bien.

**- Qu'est-ce que cela t'apporte ?**

Cela me permet de travailler, on apprend des choses on fait des jeux par exemple on joue le Uno.

**- Est-ce que tu retrouves ces mêmes moments quand tu es à la maison en famille ?**

Oui.

**- D'accord. Qu'est-ce que tu fais avec tes parents et qu'est-ce que tu fais avec tes amis ?**

Avec mes parents on fait des sorties on va à Paris, avec mes amis on joue et on fait souvent nos devoirs ensemble.

**- C'est dans quel milieu tu te sens plus à l'aise entre l'école, la maison et les accompagnements ?**

En famille et à l'école.

**- Qu'est-ce que tu voudrais voir changer sur le groupe pour que tu sois plus à l'aise ?**

Je voudrais qu'il y ait plus de choses par exemple du jus d'orange et plus de choses à manger.

**- Et sur l'aide au devoir et sur les jeux qu'est-ce que tu as à proposer ?**

Je veux qu'il y ait plus de jeux parce qu'on fait tout le temps les mêmes jeux.

**- Et c'est avec qui que tu te sens plus à l'aise que ce soit au niveau de tes amis ou au niveau des accompagnateurs ?**

Je suis plus à l'aise avec ma famille, mes amis le maître et à l'accompagnement scolaire.

**- Et au niveau de l'Association c'est avec qui que tu te sens plus à l'aise ?**

Avec Meline.

**- Qu'est-ce que Meline fait qui te permet d'être plus à l'aise avec elle ?**

Elle m'aide à faire mes devoirs et après elle joue avec moi on fait plein de choses ensemble.

**- Et au niveau des enfants ?**

Je suis plus à l'aise avec Alizée, Inès et Mireille.

**- Et qu'est-ce que tu n'aimes pas sur le groupe ?**

Je n'aime pas trop faire mes devoirs.

**- Et je peux savoir pourquoi ?**

C'est trop difficile. Avec la maîtresse on ne fait pas de devoir c'est qu'avec le maître les Jeudis qu'on fait des devoirs.

**- Lorsque tu ne travailles pas bien et que tu as une mauvaise note comment réagissent les accompagnatrices, ta maîtresse et tes amis.**

Ils disent ce n'est pas bien tu aurais dû faire tes devoirs. Il faut montrer l'exemple.

**- Tu as dit qu'en famille vous faites des sorties. Qu'est-ce que vous faites concrètement ?**

On fait des colonies, on va à Paris, à Disneyland, on fait des courses, on participe à des compétitions.

**- Tu as d'autres frères et sœurs à la maison ?**

Oui.

**- Tu as combien de frères et sœurs et qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

Amar, Irma, Morelle mes frères il y a Edy, RA, Dove et SI (des codes utilisés pour préserver l'anonymat). On fait des jeux souvent on fait des chansons sur YouTube.

**- Est-ce qu'il y a des choses que tu dis aux accompagnatrices que tu ne dirais pas à d'autres adultes ?**

Je dis par exemple eux ils sont mignons.

**- Est-ce que les accompagnatrices ici ont la même manière de travailler que les maîtresses à l'école ?**

Avec l'Association, pendant les vacances on va au cinéma, on fête halloween ensemble.

**- Est-ce que tu peux dire pour chaque activité à l'accompagnement ce que cela t'a apporté ?**

Apprendre à faire des fois (multiplication), des plus (addition) par exemple.

**- Qu'est-ce que tu es libre de faire sur les accompagnements et que tu ne peux pas faire ailleurs ?**

Je peux décider de m'amuser.

**- Entre la classe, les accompagnements et la maison c'est à quel moment tu te sens plus à l'aise ?**

Je suis plus libre avec ma mère, ma maîtresse mais pas avec le maître.

**- Tu peux dire pourquoi ?**

Je ne l'aime pas parce qu'il crie pour rien.

**- Et qu'est-ce qu'il fait d'autre que tu n'aimes pas ?**

Déjà qu'il arrête de crier et qu'il arrête de nous faire mal.

**- Il vous fait mal comment ?**

La dernière fois, il a pincé mon cousin il avait un gros bleu.

**- D'accord. Nous sommes déjà à la fin de l'entretien qu'est-ce que tu veux voir changer sur le groupe pour que tu sois plus à l'aise ?**

Je voudrais qu'il y ait plus de jeux, plus de nourriture, du chocolat, on peut par exemple faire des recettes, des cookies. On pourrait aussi fabriquer des pépites de chocolat.

**- Et au niveau de l'école et de la maison est-ce qu'il y a des propositions que tu veux faire ?**

Non.

**- Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?**

Non.

**-Merci bien.**

## **- Transcription d'entretien avec un enfant français du primaire observé en atelier d'accompagnement à la scolarité**

### **Transcription d'entretien avec Laura (CM2, 2018)**

- Bonjour comme je l'ai dit au début c'est pour un travail de recherche que je fais à l'université sur les accompagnements. Ce qu'il faut retenir c'est que tout est confidentiel. Dans mon travail tous les noms seront codés et l'échange sera enregistré, si tu es d'accord nous pouvons commencer.

Ok bien sûr.

**- Dans l'accompagnement vous êtes dans trois milieux : l'école, la maison et l'accompagnement. Est-ce qu'il y a une différence entre ces trois milieux ?**

A l'accompagnement scolaire, il y a des gens pour s'occuper de nous contrairement à la maison où il n'y a personne pour s'occuper de nous. Je trouve que c'est bien.

**- Qu'est ce qui t'a plu particulièrement à l'Association ?**

A l'accompagnement scolaire, ce qui m'a plus plu ce sont les aides aux devoirs parce moi à la maison je n'avais pas beaucoup d'aide. En plus de cela, j'arrive à faire mes devoirs et à apprendre mes leçons avant je ne le faisais pas.

**- En dehors des devoirs y a-t-il d'autres espaces ?**

Oui. A l'accompagnement scolaire ils nous prennent pour faire des activités pendant les vacances et je trouve cela bien parce que j'y ai déjà participé et c'était bien.

**- J'ai aussi remarqué que vous avez une certaine organisation avant l'arrivée des accompagnatrices.**

Oui. Moi je suis habituée parce que cela fait plusieurs années que je suis à l'accompagnement scolaire, les CM1 aussi mais pour les CE1 ce n'est pas toujours évident parce que c'est leur première année.

**- Comment tu trouves les autres activités ?**

Moi je trouve que c'est bien parce qu'après les devoirs on joue. Il n'y a pas que les devoirs et cela nous permet d'échanger entre nous.

**- Quel avantage tires-tu de tout ceci ?**

Si je vais au collège et qu'il y a des accompagnements scolaires, j'irai parce que moi je trouve cela bien et je ne veux pas que cela s'arrête.

**- Quels sont tes bons souvenirs sur les accompagnements ?**

J'ai de bons souvenirs par exemple les accompagnatrices ont invité des gens et on a passé de bons moments dans le jardin.

**- Qu'est-ce que vous avez fait concrètement ?**

On est allé dans un joli jardin à côté de la structure et on a pris des bambous qu'on a décorés avec du fil et on a plié comme cela. Après on est allé voir les poissons et ils nous ont expliqué beaucoup de choses. Ils nous ont montré des éléphants faits en bois et j'ai trouvé cela très sympa. Et après on a regardé un film. J'ai trouvé cela très cool parce que c'était la première fois que je voyais cela.

**- Est-ce que dans le choix des jeux tu te sens impliquée ?**

Oui, moi je me sens beaucoup impliquée parce que je joue avec tout le monde.

**- Est-ce qu'il y a des gens avec qui tu te sens plus à l'aise ?**

Oui je me sens plus à l'aise avec les CM2 parce que je les connais plus.

**- D'accord. Est-ce que les accompagnatrices travaillent de la même manière que les maîtresses de l'école ?**

Oui il y a beaucoup de différence parce que la maîtresse elle n'a pas le temps de s'occuper de moi. Moi j'ai plus de difficultés que les autres du coup je me rabaisse plus. Ici, je ne me rabaisse pas parce qu'il y a quelqu'un avec moi qui m'aide et je trouve qu'il y a beaucoup plus de différence.

**- Ok et quelles sont les choses que tu n'aimes pas à l'accompagnement scolaire et que tu souhaiterais que cela s'améliore ?**

Je souhaiterais que la salle s'améliore parce qu'elle n'est pas assez grande et aussi qu'il y ait des groupes de chaque niveau.

**- Est-ce qu'au niveau des accompagnateurs il y a des gens que tu trouves plus adorables et plus sévères que d'autres ?**

Moi je trouve qu'ils sont très gentils avec moi on ne s'est jamais disputé.

**- Lorsque tu rates un devoir ou une composition comment les parents, les amis réagissent ?**

Ma maîtresse, elle réagit normal mes parents aussi. Les accompagnateurs sont un peu choqués. Mes amis eux se moquent de moi parce que je n'ai pas le même niveau qu'eux et moi je n'aime pas cela.

**- Et comment tu te sens ? Qu'est-ce que tu fais quand c'est comme cela ?**

Je vais au bureau de la directrice.

**- Est-ce qu'il y a des choses que tu évoques avec les accompagnatrices et dont tu ne peux pas parler avec d'autres adultes ?**

Je ne parle ni aux accompagnatrices ni à d'autres personnes parce que je ne sais pas réellement à qui faire confiance.

**- Cela fait plusieurs années que tu es ici est-ce que tu trouves une différence dans la manière de faire des accompagnatrices ?**

Oui il y a une différence parce que chaque année il y a de nouvelles accompagnatrices et il faut s'habituer mais il y a quand même une évolution.

**- Qu'est-ce qui a évolué ?**

Auparavant, on n'avait pas droit aux jeux dehors et l'année passée on avait droit aux jeux de société et pas cette année.

**- Et à la maison, qui sont ceux qui s'occupent de toi ? Et qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

A la maison, il y a papa et maman, une copine à ma mère, un ami à mon père papi et mamie aussi. Ensemble on fait du vélo, avec mes amis on va à la plage. Par contre avec papa et maman on ne fait pas beaucoup de choses ensemble parce qu'ils sont occupés avec le boulot. J'ai un frère handicapé à la maison qui ne peut pas sortir donc mes parents me laissent très souvent sortir avec mes amis. Je sais que ce n'est pas facile d'avoir un frère handicapé à la maison.

**- Et qui s'occupe de lui ?**

Il y a des gens qui viennent exprès pour lui le lundi, le samedi, pendant les vacances, parce que mon frère ne sait rien faire il est dans un fauteuil roulant, il ne parle même pas. Les dimanches c'est ma mère et moi qui nous occupons de lui.

**- Et qu'est-ce que tu décides de faire toi-même ? Quelles sont les initiatives que tu prends ?**

Non je ne décide pas de faire moi-même. Si j'ai envie de faire du vélo, je demande la permission à mes parents s'ils sont d'accord je le fais.

**- Et ici à l'accompagnement, est-ce que tu as l'impression qu'il y a des choses que tu décides de faire en terme de jeu par exemple ?**

Non je n'ai pas le droit de choisir c'est plutôt les autres.

**- Et avec tes amis du quartier, de l'école qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

On discute sur l'amour, on joue ensemble, avec le CM et les CE1, on fait un épervier. Des fois je suis toute seule. On fait des réunions des CM2 sur la maîtresse on parle des trucs qui doivent changer.

**- Est-ce qu'avec tes amis il y a des choses avec lesquelles tu n'es pas d'accord ? Est-ce qu'il y en a que tu n'aimes pas pour telle ou telle raison ?**

Oui, parce que ce sont toujours eux qui choisissent et il y en a qui me tapent et je vais voir la directrice parce que cela m'énerve.

**- Qu'est-ce que la directrice fait quand tu vas te plaindre ?**

Elle va voir la maîtresse et elle en parle à ses parents.

**- On va prendre la classe, la maison et les accompagnements quelles sont les choses que tu voudrais voir changer pour que tu sois plus à l'aise ?**

Je voudrais améliorer mon niveau et je voudrais aussi pouvoir redoubler parce qu'on n'a pas la possibilité de redoubler du coup je ne connais pas mon CP, mon CE et mon CM1 et ça sera difficile pour moi au collège parce que je n'ai pas le niveau. En classe à part les accompagnements scolaires, je n'arrive pas à faire mes devoirs, je souhaiterais qu'on me donne des choses moins difficiles à faire parce que c'est un peu compliqué pour moi et mes parents se battent pour moi pour que j'aille au collège.

**- Qu'est-ce que tu trouves intéressant quand tu es avec les autres ?**

Quand on est ensemble, c'est plus cool. On invente des jeux, on s'amuse plus et je trouve cela bien.

**- Entre la classe, la maison et les accompagnements, à quel moment tu te sens plus libre ? Et pourquoi ?**

A l'école. Parce que j'ai mes amis à côté de moi, je joue, j'apprends alors qu'à la maison je ne n'ai pas mes amis avec moi et je m'ennuie. Je travaille à l'école alors qu'à la maison je ne travaille pas beaucoup. Moi j'aime beaucoup l'école.

**- D'accord. Qu'est-ce que tu veux dire pour terminer sur ce que tu penses des accompagnements, de tes rapports avec tes amis ?**

Avec les animateurs ça se passe super bien et je ne veux pas que cela change. Avec mes amis aussi c'est pareil je ne veux pas que ça change.

**- Est-ce que tu as l'impression qu'on demande ton avis ou tu as l'impression qu'on te dit ce que tu dois faire ?**

Pour moi ce n'est pas grave si on ne me demande pas mon avis c'est parfait comme cela.

**- Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?**

Non.

- D'accord, merci pour ta contribution.

## **Transcription d'entretien avec un enfant congolais du collège observé en atelier d'accompagnement à la scolarité**

### **Transcription d'entretien avec Christian (6<sup>ème</sup>, 2018)**

Bonjour, comme je l'ai dit en début d'intervention ma présence ici est dans le cadre d'un travail que je suis en train de faire à l'université. C'est de pouvoir échanger avec vous, avoir vos retours sur les accompagnements, ce que vous en pensez et si vous avez des propositions à faire. Ce qu'il faut retenir c'est que tout est confidentiel c'est-à-dire que ni les accompagnateurs, ni les parents, ni les amis ne seront informés de ce qui va se dire ici. La deuxième chose c'est que ton nom ne figurera dans aucun document, tous les noms seront codés. Pour me souvenir de ce qui va se dire ici lors de mes analyses j'enregistre l'échange. Si tu es d'accord nous pouvons commencer.

**Cela fait quelques mois que tu es sur le groupe c'est ta première année. Qu'est-ce tu as pu retenir de positif comme de négatif sur les accompagnements ?**

Il faut être sérieux, bien écouter et bien travailler pour que tout se passe bien.

**- Quels sont les souvenirs qui t'ont marqué ?**

C'est le premier jour.

**- Tu peux m'expliquer ?**



Je ne connaissais personne, je ne connaissais pas les accompagnatrices. Mais pour les connaître au fil du temps, je les ai appréciées.

**- Qu'est-ce que tu as aimé dans leur manière de faire ?**

Tu peux leur demander de t'expliquer un exercice, tu peux manger avec elles, tu peux leur serrer la main aussi.

**- Et comment tu te sens, le fait de pouvoir faire tout cela avec eux ?**

Cela me donne du plaisir d'avoir de bonnes notes aussi.

**- Quand vous arrivez il y a une partie consacrée à l'aide au devoir et une partie jeu. Quelle importance accordes-tu à ces différentes parties ?**

C'est pour bien se concentrer

**- Est-ce que tu trouves cela important qu'il y ait une partie aide au devoir et une partie jeu ?**

Oui

**- Explique-moi en quoi c'est important ?**

Cela permet de séparer les choses. Quand tu finis tes devoirs tu peux aller jouer un peu.

**- D'accord. Est-ce qu'elles ont une manière de travailler qui est différent de ce qui se fait à l'école ?**

Oui un peu.

**- Explique-moi comment ça se passe ?**

Avec elles tu peux dire des insultes mais pas totalement. Tu peux dire "merde", "mince" mais au collège tu peux pas.

**- Lorsque par exemple tu as de mauvaises notes comment réagissent les parents, les accompagnatrices, tes amis ?**

Les parents réagissent mal. Les accompagnatrices sont un peu déçues parce qu'elles se disent que c'est de leur faute parce qu'elles ont mal aidé alors que c'est de ma faute parce que je n'ai pas assez travaillé.

**- Est que leur manière de réagir ici est pareil qu'en famille ?**

Les parents réagissent encore plus mal.

**- C'est dans quel milieu tu te sens plus à l'aise entre l'école, la famille et ici ?**

En famille.

**- En famille tu es avec qui ?**

Il y a mon frère, ma sœur, mon père, ma mère et moi.

**- Ta sœur et ton frère ont quel âge ?**

Ma sœur a 16 ans, mon frère a 19 ans, bientôt 20 ans.

**- Qu'est-ce que vous faites ensemble ?**

Mon frère m'aide souvent et s'il ne peut pas je demande à ma sœur.

**- Et avec les parents qu'est-ce que tu fais avec eux ?**

Ils regardent mes cahiers si c'est en bon état. Ils regardent mon carnet.

**- Au-delà de l'aspect scolaire qu'est-ce que vous faites d'autre ensemble ?**

On sort beaucoup.

**- Qu'est-ce que vous faites quand vous sortez ?**

Avec mon frère on va au parc, on joue au foot. Après, il fait de la musculation. Je le regarde.

**- Et avec les parents quand vous sortez vous faites quoi ?**

On va au magasin pour acheter des choses.

**- Tu peux me donner un exemple de situation où tu as l'impression qu'on te donne la liberté de choisir ou de faire quelque chose ?**

Ma mère me donne souvent de l'argent. Je le cotise et je m'achète souvent des vêtements et de la nourriture.

**- Et à l'école, est-ce qu'il y a des moments où on te donne la liberté de t'exprimer ou de faire ce que tu veux ?**

Oui, c'est en "vie de classe" au collège.

**- Explique, qu'est-ce que c'est ?**

Une vie de classe, c'est lorsque tu es avec ton prof principal et tous les autres élèves. Vous dites ce qui est mal, ceux qui ne se comportent pas bien. Par exemple le lundi on fait une vie de classe on a parlé des gens qui sont malpolis, qui ne disent pas bonjour aux professeurs, qui insultent les professeurs dans leur dos, qui tapent leurs camarades pendant les cours. On discute pendant 15 à 20 minutes, on travaille un peu et on revient faire une vie de classe.

**- Est-ce qu'on vous demande de faire des propositions ou de dire ce que vous n'aimez pas sur l'école ?**

Oui j'ai dit qu'on n'a pas le droit de jeter le ballon sur nos camarades, au foyer on a pas le droit de mettre la musique jusqu'à 30.

**- Oui, ce sont les règles de l'école n'est-ce pas ?**

Oui il n'y a qu'une seule règle.

**- Mais est ce qu'on vous demande les choses que vous n'aimez pas par exemple au niveau des professeurs ?**

Non.

**- D'accord. Et ici sur les accompagnements est ce qu'on demande votre avis ? Est-ce qu'il y a des choses que vous pouvez choisir de faire ?**

Oui

**- Donne-moi quelques exemples.**

Par exemple, il y des gens quand on leur demande s'ils ont des exercices ils disent non pour cacher aux accompagnateurs.

**- Et au niveau des jeux est ce que vous êtes venus les trouver ou bien c'est vous qui choisissez les jeux auxquels vous voulez jouer ?**

A l'école ou ici ?

**- Ici**

Ici c'est nous qui choisissons si nous voulons jouer au babyfoot, billards ou de jouer avec les accompagnatrices.

**- Comment tu trouves le fait de pouvoir jouer avec les accompagnatrices ?**

Marrant avec le plaisir.

**- Est-ce qu'il y a des choses que tu confierais aux accompagnatrices et que tu ne dirais pas à d'autres adultes ? Est-ce que c'est déjà arrivé ?**

Non

**- Avec qui tu te sens plus à l'aise sur le groupe que ce soit au niveau de tes amis comme des accompagnatrices ?**

Avec les deux accompagnatrices je me sens bien. C'est pareil avec mes amis aussi.

**- Au niveau des moniteurs de sport et les accompagnements ici, quelle différence tu fais entre tes rapports avec ces adultes ?**

Avec les moniteurs on peut délirer un peu. Ici avec les accompagnatrices, il y a de l'autorité il ne faut pas s'insulter, il faut être sérieux.

**- Est-ce que les insultes c'est dans le sens de se faire mal ?**

Non, c'est notre manière de jouer.

**- Mais est ce que ces insultes vous amènent à vous battre parfois ?**

Non pas à nous battre, sérieusement c'est juste pour rigoler.

**- Au collège tu as plusieurs enseignants est ce que tu vois une manière différence de travailler entre ces adultes ?**

En Arts Plastiques, on peut utiliser des cutters, des pistolets à colle, on peut demander à l'autre c'est quoi ton projet viens on va le faire ensemble.

**- Parmi les profs est ce qu'il y en a avec qui tu te sens plus à l'aise qu'avec d'autres ?**

Mon prof de sport et ma prof de Français.

**- Qu'est-ce qu'ils font qui est différent des autres ?**

Moi je suis compétiteurs et j'aime gagner. Aujourd'hui on a eu sport et mon prof m'a dit : « Si tu continues comme ça tu peux être bon joueur mais c'est juste dans ta tête » parce que je m'énerve vite. Moi si tu ne sais pas jouer je ne te fais pas la passe je préfère jouer pour mon ami.

**- Est ce qu'ici il y a des fois où tu n'aimes pas la manière d'agir des accompagnatrices ?**

Non.

**- Est-ce que tu vois que les adultes qui travaillent avec vous ont des rôles importants ?**

Oui il y a plus de personnes, du bruit. Plus on est nombreux plus on rigole.

**- Est-ce que tu vois une différence dans le rôle des accompagnatrices et celui de Ange qui vient de l'Association ?**

Les accompagnatrices sont là pour travailler. Ceux qui viennent de l'Association viennent pour nous parler échanger sur des projets.

**- Quels sont ceux que tu écoutes plus par rapport à d'autres ?**

Eux tous.

**- D'accord. Qu'est-ce que tu veux voir changer sur le groupe ?**

Je veux qu'on soit tous ensemble. Au début de l'année on était tous ensemble mais au milieu de l'année on nous a séparés parce qu'on faisait trop de bêtises.

**- On séparé les tables maintenant vous travaillez par groupe de trois et tu souhaiterais que vous travailliez ensemble. Est-ce que tu as d'autres suggestion au niveau des accompagnements, des jeux, du sport ?**

Non.

**- D'accord. Je pense qu'on a fait le tour de la question. Mais si tu reviens l'année prochaine sur le groupe qu'es- ce que tu veux voir changer ?**

Rien.

- **D'accord, merci bien pour ta disponibilité et passe de bonnes vacances.**

## **Transcription d'entretien avec un enfant arménien du primaire observé en atelier d'accompagnement à la scolarité**

### **Transcription d'entretien avec Oumar (5<sup>ème</sup>, 2019)**

Bonjour, comme je l'ai dit en début d'intervention ma présence ici est dans le cadre d'un travail que je suis en train de faire à l'université. C'est de pouvoir échanger avec vous, avoir vos retours sur les accompagnements, ce que vous en pensez et si vous avez des propositions à faire. Ce qu'il faut retenir c'est que tout est confidentiel c'est-à-dire que ni les accompagnateurs, ni les parents, ni les amis ne seront informés de ce qui va se dire ici. La deuxième chose c'est que ton nom ne figurera dans aucun document, tous les noms seront codés. Pour me souvenir de ce qui va se dire ici lors de mes analyses j'enregistre l'échange. Si tu es d'accord nous pouvons commencer.

**Pour commencer, peux-tu me dire ton pays d'origine ?**

Arménie.

**C'est situé où ?**

En Asie.

**J'aimerais avoir ton point de vue sur les différents moments du groupe c'est-à-dire l'aide aux devoirs et les jeux. Est-ce que tu trouves cela important ?**

Il y a un temps pour travailler et un temps pour jouer. Pendant le travail, les accompagnatrices nous aident à mieux comprendre et à faire nos devoirs. Et après il y a un moment pour jouer.

**Quelle est l'importance du milieu familial selon toi ?**

La famille est toujours là pour toi, c'est ta maison, tes parents te donnent des conseils.

**Qu'est ce qui change entre l'éducation que tu reçois à la maison, celle que tu reçois à l'école et celle que tu reçois sur le groupe ?**

Quand tu es en famille, tu peux faire ce que tu veux tu es avec tes parents, tes frères et sœurs. A l'école ce n'est plus pareil tu as des amis mais ils ne sont pas toujours là pour toi alors qu'à la maison ta mère te fait toujours à manger et ton père te donne toujours des conseils. Les accompagnements sont aussi importants parce que tu fais tes devoirs et si tu n'as pas compris quelque chose les accompagnatrices t'expliquent pour que tu comprennes.

**Tu as combien de frères et sœurs ?**

Deux petites sœurs de 8 ans et 9 ans.

**Qu'est-ce que tu fais avec elles ?**

On joue au Barbie, à cache-cache souvent, à "un deux trois quatre soleil", juste pour leur plaisir.

**Et qu'est-ce que tu fais avec tes parents ?**

On joue souvent aussi, ça arrive de temps en temps qu'on danse et on va au magasin aussi.

**Est-ce que tu as l'impression qu'il y a des choses dans votre culture qui change avec ce qu'on t'apprend à l'école ?**

Non.

**Et qu'elle importance tu accordes à l'école ?**

Cela va me permettre de faire le travail que je veux faire plus tard. Mes parents me disent « progresse, travaille afin que tu puisses exercer le métier de ton choix parce que nous on n'a pas eu la possibilité de faire le métier qu'on veut ».

**Quelles sont tes attentes des accompagnements ?**

Qu'ils m'aident au mieux qu'ils peuvent, me donnent de bons conseils pour que je puisse avancer.

**Est-ce qu'il y a des choses que tu décides toi-même de faire ?**

Déjà je me suis fixé des objectifs. Par exemple au foot j'ai décidé de donner le meilleur de moi. A l'école je travaille plus, je fournis plus d'effort pour avoir de bonnes notes.

**Comment les parents réagissent quand tu as une mauvaise note, ou lorsque tu te comportes mal ?**

Ils me punissent. Soit ils prennent mon portable, ou ils m'interdisent de regarder la télévision.

**Et sur le groupe est ce qu'il y a des choses que tu décides de faire ?**

Non pas spécialement.

**Quelles sont les choses que tu faisais quand tu étais plus jeune et que tu ne fais plus ?**

Quand j'étais plus jeune, j'aimais jouer au foot mais je me décourageais facilement, je trouvais cela compliqué. A l'école aussi, je me décourageais. Mais maintenant ce n'est plus pareil. J'ai plus confiance en moi. Quand je fais une erreur je ne baisse pas les bras, j'apprends de mes erreurs et j'avance.

**Est-ce qu'il y a une différence entre ton comportement avec les adultes, ton comportement avec ceux qui ont le même âge que toi et ceux qui sont moins âgés que toi ?**

Avec les adultes tu les respectes. Quand ils te disent de faire quelque chose, même si tu n'as pas envie, tu le fais quand même. Avec mes amis, ce n'est pas pareil. Tu me dis de faire quelque chose si je n'ai pas envie je ne le fais pas. Les plus jeunes te respectent parce que tu es leur aîné et à ton tour tu les respectes aussi. C'est comme ça que ça marche.

**Est-ce que tu peux m'expliquer un souvenir d'une sortie par exemple ?**

Une fois, on a fait une sortie à l'école, on est allé visiter le musée des beaux-arts, c'était ennuyant. Après, on est allé à l'université c'était encore plus ennuyant et je me suis endormi. Mes camarades se sont moqués de moi. Alors qu'ici, ce n'est pas pareil tu joues avec tes amis. Quand tu as un souci, ils t'aident.

**Est-ce qu'il y a un autre souvenir au niveau de l'école ?**

Une fois je me suis disputé avec le prof de physique chimie. Il y a quelqu'un qui a sifflé en classe et il pensait que c'était moi alors que j'étais en train d'écrire. On a fait près de 30 minutes de cours à se disputer.

**Est-ce qu'il y a un jeu que tu as mené qui t'a marqué ?**

Je ne sais pas trop.

**Quelle est la différence entre l'intervention des accompagnatrices et celles des autres adultes qui viennent souvent à l'Association ?**

C'est un peu la même chose. Si tu fais des bêtises, ils sont là pour te corriger et si tu as besoin d'aide ils sont là pour t'aider.

**Si tu devais comparer la manière de travailler des adultes de l'Association et celle du coach de sport quelle différence pourrais-tu faire ?**

Quand on est au foot, c'est uniquement pour le foot. Quand on est ici c'est pour travailler et faire nos devoirs.

**Entre l'Association, au sport et à la maison c'est où tu te sens plus à l'aise ?**

Les trois.

**Parmi tes amis avec qui tu te sens plus à l'aise ?**

Avec Chris

**Pourquoi ?**

Je discute plus avec lui parce que c'est la première personne qui m'a parlé quand je suis arrivé ici.

**L'Association c'était à la demande de tes parents ou à ta demande ?**

A la demande de mes parents et à ma demande aussi.

**Qu'est ce qui a motivé ce choix ?**

Parce qu'à la maison mes parents ne peuvent pas m'aider, parce qu'ils ne parlent pas le français. Ici on parle le français et c'est le coach qui nous l'a conseillé.

**Est-ce que les accompagnateurs d'ici et les adultes de l'école on la même façon de travailler ?**

Pas trop.

**Et qu'est ce qui change dans leur manière de travailler avec vous ?**

Les profs sont sévères avec nous. Ici, ils sont gentils. Chaque prof a sa matière au collège alors qu'ici ce sont spécialistes qui nous aident en tout.

**Est leur manière de travailler est la même chose avec les jeunes du groupe ou ça change d'un jeune à un autre ?**

Non c'est la même chose pour tout le monde.

**Tu es là depuis l'année dernière qu'est ça t'a apporté et qu'est-ce que tu veux voir changer pour que tu sois plus à l'aise ?**

Pour ma part j'ai eu plus d'expérience, j'ai eu confiance en moi, je me suis amélioré, j'ai eu d'autres amis. Je suis déjà à l'aise sur le groupe. Je veux m'améliorer encore plus au foot parce qu'on est nombreux à vouloir devenir footballeur mais ce n'est pas tout le monde qui sera footballeur. Il y a la concurrence et il faut s'entraîner tous les jours pour avoir un bon niveau, être parmi les meilleurs.

**Est-ce que qu'il y a quelque chose que tu souhaiterais ajouter ?**

Non.

**Je pense que tu es en cinquième et que tu as 13 ans.**

Oui c'est exact.

**Merci bien**

## **Transcription d'entretien avec un parent tchadien**

### **Transcription d'entretien avec le père d'Abdel (2017)**

Bonjour, comme je l'ai annoncé au départ, cet entretien s'inscrit dans le cadre de ma recherche. Je dois collecter des informations pour mieux comprendre la relation entre les parents et leurs enfants pour en arriver à des propositions afin de mieux aider les enfants. Il reste sous le sceau de l'anonymat pour être en conformité avec les normes d'éthique, les informations restent confidentielles, et les noms seront changés dans le document final.

**- Pouvez-vous nous décrire l'éducation que vous avez-reçue quand vous étiez jeune ?**

C'est très important, la question elle est très importante pour moi en tant que parent, euh l'éducation que moi j'ai reçu, je peux dire c'est une éducation différente de celle de mon enfant ou à celle de mes enfants. La différence, moi je suis éduqué dans un milieu qui est très différent du leur aussi. J'ai reçu l'éducation de mes parents, mes parents se sont bien investis, je suis né dans une famille de 6 enfants, je ne suis ni l'aîné, ni le benjamin mais je suis au milieu, et mes enfants, mes parents n'ont rien manqué pour moi. J'ai eu une éducation de fer comme on le dit en Afrique. L'éducation en Afrique toujours les parents, toujours derrière les enfants et les opportunités que les enfants d'aujourd'hui ils ont eu nous on n'a pas eu cette opportunité, ça c'est une première des choses. Je ne peux pas regretter (hausse de la voix) que j'ai eu une éducation par ci cela mais franchement je voyais que j'ai reçu une très bonne éducation. Une très bonne éducation pourquoi ? Les conditions sont pas les mêmes, mais l'éducation

que j'ai reçue aujourd'hui je ne regretterai pas si j'arrive à donner à mes enfants la même éducation. J'étais scolarisé à 7 ans à l'école française, j'étais à l'école publique à l'époque il n'y avait pas l'école privée. L'école est réglementée, ce n'est pas comme aujourd'hui. L'école est gratuite, la cantine est à l'école, elle est gratuite aussi à l'époque. Et en quelque sorte, pendant mon éducation à moi, je peux dire l'école est gratuite mais l'école n'est pas obligatoire. J'ai des amis ou des cousins qui ont le même âge que moi à l'époque, ils n'ont pas eu la chance d'y aller, à l'école parce que leurs parents n'ont pas voulu les amener à l'école pour une raison quelconque, mais aujourd'hui ils ont regretté. Je peux vous donner un exemple : j'ai un ami qui a le même âge que moi, mon ami intime. Il n'a pas eu la chance d'aller à l'école, aujourd'hui ses enfants n'ont pas eu cette chance d'aller à l'école. Donc pourquoi chez moi par exemple on dit que celui qui n'est pas éduqué ne peut pas éduquer ses enfants. Ce n'est pas un proverbe mais en quelque sorte c'est comme ça hein. Donc c'était comme ça et mes parents se sont vraiment investis pour mon éducation. Dans toute la famille, mes sœurs et frères, nous avons eu tous la chance d'y aller, à l'école ; et nous avons, nous étions tous responsabilisés. J'ai des sœurs aînées qui sont plus grandes que moi en âge avec des intervalles d'âge de 2 à 3 ans, mais maintenant elles sont des fonctionnaires. J'ai des petits frères qui sont intégrés à la fonction publique ils sont des fonctionnaires. A la fin j'étais heureux de mes parents, de l'éducation qu'ils m'ont donnée, et, je compte donner aussi la même éducation à mes enfants. Donc pour moi je peux dire que c'est grâce à mes parents que j'ai eu cette éducation.

**- Pouvez-vous m'expliquer comment se passaient concrètement vos rapports avec vos parents ?**

La relation à l'époque entre parents et enfants n'est pas la même que celle d'aujourd'hui. Ça c'est autre chose, on a une relation pas amicale mais la relation parent enfant, on s'obéit, on obéit aux parents à l'époque, les parents ils sont un peu durs avec nous. Quand on vient de l'école c'est vrai, moi j'ai la chance d'être éduqué par un père qui est un instituteur donc un instituteur à l'époque c'est des gens qui encadrent bien les enfants à la maison, et il nous suivait de près, qu'est-ce qu'on a fait à l'école et qu'est-ce qu'on pouvait faire la nuit avant de dormir, qui est parti à l'école en retard, qui n'est pas parti en retard, qui s'est absenté. Tout temps les parents sont derrière nous pour nous demander ce qu'on a fait. Ils voulaient voir le résultat par rapport aux résultats quoi, par rapport à nos résultats. Mais les rapports c'est génial, très bien, ils ne nous ont rien manqué. Donc c'est donnant donnant, nous on va à l'école ce qu'ils nous conseillent il faut bien étudier et après il est là pour nous donner tous les cadeaux tout ça. Ce que j'ai appris de nos rapports et tout ce que j'ai tiré comme hein bien, le plus beau cadeau qu'un parent donne à un enfant, moi je pense c'est l'éducation, rire, donc il n'y a pas un plus beau cadeau que celui-ci. Donc on a reçu ce cadeau.

**- Et votre mère, quels rapports aviez-vous avec elle ?**

De fois il y a des rapports de confidentialité, oui de fois quand on voulait aller faire, quand on est enfant on fait aussi des conneries hein, on se confie à maman qu'à papa parce que la maman elle est un peu souple que papa. Il demandait vous sortez où, pour aller où tout ça. Mais sinon en général, le papa c'est bon dans le couple. Ma mère elle n'a pas eu la chance d'aller à l'école, elle n'est pas instruite mais le père il est toujours voyant sur nous, et puis il est toujours à notre demande, il est toujours à notre écoute par rapport à ma maman. Donc, il y a ça. Mais en grosso-modo, en général les rapports sont bons, on a eu une bonne enfance, on n'a pas eu de séquelle à l'enfance Sauf que moi je peux dire moi mon père à l'âge de 15 ans, donc après au niveau financier c'était devenu un peu difficile, euh pour la suite de notre scolarisation et la chance que nous avons eu ma sœur aînée s'est vite intégrée à la fonction publique. Elle a fait la télécom donc c'est elle qui a pris la relève. Donc ainsi de suite, ainsi de suite jusqu'au benjamin quoi, on s'est entraidé, donc c'était ça.

**- En plus du père et de la mère, quelles sont les autres personnes qui intervenaient dans votre éducation ?**

Oui en Afrique l'éducation est bien différente de celle d'ici. En Afrique tous les parents que ce soit du côté de la maman ou du papa les parents étaient bien obligés financièrement donc ils sont tout le temps à votre secours. C'est vrai les oncles côté maternel et paternel commencent à nous aider quoi (ralentissement du rythme et baisse de la voix). Donc il y a des amis aussi pour les parents qui nous aident, donc il y a des entraides et puis euh, euh et puis ils nous ont pas manqué hein parce que on sentait bien le problème. Malgré l'éducation de base que papa nous a mis sur place, donc on a pu s'en sortir.

**- Comment expliquez-vous l'éducation que vous donnez à votre enfant aujourd'hui ?**

Ça c'est très important. Pour moi ce qui est important dans la famille avant tout, l'éducation c'est très important. Et euh, je, je fais tout pour m'investir sur l'éducation de mes enfants, ça c'est primordial pour moi. Et aujourd'hui, ais, l'illle système n'est pas le même, l'éducation que moi j'ai reçue, ça va pas être celle qu'auront mes enfants. Les enfants d'aujourd'hui ils ont plus des atouts que par rapport à nous. Euh il suffit que je fasse tout à ce que je les vis de près, il faut que je sois à leur écoute, faut pas que mette la pression, sauf que j'avais un tout petit peu de pression à l'époque à l'âge de mes enfants (hausse du ton). Mais maintenant mes rapports avec mes enfants c'est un peu amical, je suis toujours à leur écoute, et j'aimerais bien qu'ils m'écoutent aussi. Euh je voudrais qu'ils comprennent eux-mêmes quoi.

**- De l'éducation que vous avez reçue à celle que vous donnez à vos enfants, qu'est-ce que vous maintenez et qu'est-ce que vous transformez ?**

De mon éducation ce que je transmets à mon enfant, ou plutôt il faut que j'améliore, parce que euh, il suffit d'améliorer, euh il suffit d'assister, il suffit de l'écouter, il suffit de s'entendre pour trouver une solution ensemble. Parce que si je dis je peux donner la même éducation que j'ai hérité, donc, ça me donne un autre facteur, et il suffit de les suivre de près, et il suffit de les éduquer dans le système actuel.

**- Quelles sont les autres personnes qui participent à l'éducation de vos enfants ?**

Pour l'éducation de mes enfants, il y a, c'est nous 2 qui participons, surtout la maman et moi mais, tu sais chez nous l'éducation des enfants à bas âge, surtout c'est la maman qui, les enfants ils sont plus attentifs à leur maman par rapport à leur papa. Il y a aussi la question d'absence aussi hein. Les enfants ils mettent plus de temps avec leur maman que leur papa. Dans le cas de déplacement du travail et obligations du travail tout ça. Mais la mère elle n'a pas manqué, elle a beaucoup plus donné hein, je peux dire que c'est elle qui a beaucoup plus donné quand les enfants sont jeunes. (hausse de la voix) Et moi aussi je ne manquerai pas de prendre le relais mais moi donc c'est, surtout entre les 2 enfants, j'ai 2 enfants euh le petit a 8 ans le grand a 11 ans, 12 ans mais, le plus petit il écoute toujours sa maman que moi, rire.

**- Selon vous, comment l'enfant doit-être considéré dans la société d'aujourd'hui ?**

Ça c'est une question très importante. La société d'aujourd'hui dans laquelle nous vivons, l'enfant a sa place. Et la place de l'enfant est toujours dans l'éducation, donc il faut toujours donner la place à l'enfant, à ce que tu puisses lui donner une bonne éducation. Et il faut que l'enfant trouve aussi sa place mais là, la place de l'enfant dans la société actuelle d'aujourd'hui est difficile, elle est très difficile sa place, parce que même de fois il y a des contradictions dans la société d'aujourd'hui, ce n'est pas la même société que j'ai eu de l'éducation mais, je dis même la société a aussi sa part de responsabilité. Par exemple un enfant qui part à 8 heures et demie à l'école et qui reviendra à la maison à 16 heures et demie ou à 17 heures. 80% du temps de l'enfant est à l'école. Vous en tant que parent vous aurez juste 25 à 30% du temps de l'enfant. Cet enfant de fois il a une avance par rapport à vous, cet enfant de fois il a un décalage par rapport à vous euh, mais c'est un peu difficile. Donc pour ça donc la place de l'enfant aujourd'hui dans la société actuelle est à l'école. Et puis à la maison c'est, c'est euh la partie de la famille il faut s'occuper de l'enfant, il faut écouter l'enfant, et suivre l'enfant, c'est un peu difficile cette histoire.

**- Quel lien faites-vous entre les cultures éducatives africaine et française pour vous qui avez l'expérience de ces 2 cultures ?**

Euh moi je ne regrette pas d'avoir ma culture africaine avant de venir ici, je la donnerai à, je n'hésiterai pas de donner à mes enfants ma culture africaine, parce que j'ai un choc, j'ai un choc culturel, j'ai des séquelles culturelles aussi par rapport à mes enfants, ils sont venus à l'âge bas et ils ne connaissent pas ma culture. Mais l'affrontement de 2 cultures, c'est un problème pour moi qui vous parle. Je peux dire en quelque sorte je me sens responsable aussi de, de mélanger les 2 cultures. Je regrette avant tout parce que je voyais moi, en tant qu'africain qui a vécu une grande partie en Afrique et qui a 80% de culture africaine, vous voyez que la société ne m'accepte pas et je n'ai pas ma place dans cette société. (hausse de la voix) Je peux dire ça parce que pourquoi? Si aujourd'hui, tout ce que moi je veux aujourd'hui, je peux l'avoir ici mais la société ne l'accepte pas. Pourquoi la société ne l'accepte pas, il y a les causes hein, la société ouais, c'est une question d'intégration, la société a besoin d'une intégration forte pour que tu t'intègres dans la société, parce que ma culture dont je suis venu avec, c'est difficile donc le fait d'intégrer dans la société c'est très difficile pour moi, c'est très difficile pour moi à l'âge où je suis arrivé. Et en quelque sorte, aussi si on peut aller au fond il y a d'autres facteurs aussi, d'autres facteurs discriminatoires aussi, donc si on peut réunir tous ces problèmes, donc tu peux avoir un affrontement de chocs culturels.

**- Étant donné que vous êtes comme vous le dites imprégnés de votre culture et votre enfant arrive dans ce milieu qui a une culture différente, comment vous mettez les 2 ensemble ?**

Oh non, pour le choix des enfants, ça c'est un choix unique parce que ils n'ont pas eu la chance d'avoir la culture du pays donc ils vont grandir dans la société, ils n'auront pas les mêmes conséquences que moi j'ai eu. Là ils vont toujours aller dans leur système parce que moi en tant que parent d'origine étrangère, je veux dire africaine, je ne peux pas imposer aujourd'hui à mon fils qui est né ou qui grandit ici à l'école française. Je leur apprends ma culture, rien ne l'empêche je leur explique ma culture. Je leur dis j'ai grandi comme ça, je suis éduqué comme ça. Mais je l'oblige pas, je ne l'oblige pas mais je lui dis toujours que voilà tu as une culture, que tes parents ont une culture, voilà tu as des origines, voilà nous sommes éduqués comme ça, voilà je suis éduqué comme ça, ta maman est éduquée comme ça. Mais il faut que j'apprenne à mes enfants c'est normal de leur apprendre sinon après quand ils grandissent ils vont me demander aussi papa tu n'avais pas dit que tu es comme ça, comme ça mais. Je leur dis, ils

le savent bien, ils savent qu'ils sont d'origine africaine, d'un pays étranger, ils savent d'où ils viennent. Han, mais cela n'a pas un impact sur la culture actuelle dans le pays dans lequel il est.

**- A quels moments vous retrouvez-vous avec votre enfant et qu'est-ce que vous faites quand vous êtes ensemble ?**

Ouais on se retrouve souvent avec les enfants pendant le week-end, les samedis dimanches, quand l'école n'est pas là. Sinon normalement c'est des jours de repos, on fait des échanges avec les enfants. (baisse de la voix) Ehhhhh, on se pose des questions, on faisait des sorties de fois, tu sais ici aussi les enfants aussi ils ont à dire toujours hein, mais on cause, souvent on parle de l'école en quelque temps, et après on parle un peu de la vie, et après on parle des grands parents. De fois on communique avec les grands parents, on leur donne de parler avec leurs grands-parents, et on cause de tout. Aussi ils ont le temps d'aller faire leurs loisirs, d'aller jouer dans la cour avec leurs copains et aussi regarder leurs émissions préférées, dessins animés manchin. Mais, rire, la place de l'enfant pendant les vacances, les congés, les temps libres, souvent ce n'est pas comme notre place pendant que nous étions enfant, maintenant les enfants s'intéressent beaucoup plus aux jeux, à la télé, que de rester causer avec leurs parents. Ça c'est très important, donc y a, sa, souvent ce qu'ils font, surtout le plus petit euh, pendant ses temps libres soit à la télé, soit devant son play station que de parler avec ses parents quoi. Ça m'inquiète aussi, ça m'inquiète.

**- Quelle différence de caractère faites-vous entre votre fils avec qui je travaille et son frère ?**

Oui, c'est parce que c'est lui qui est le grand et il a, comme toute personne ses propres caractères. C'est vrai il a un caractère par rapport aux autres enfants, mais lui euh, c'est un enfant qui est un peu différent des autres. Donc il a des principes qui sont très importants parce que de 1 il est toujours rattaché, il est toujours à l'écoute, Et c'est un enfant qui m'écoute et il me pose de savoir toujours ce qu'il ne sait pas, il me demande (hausse de la voix). C'est vrai euh quand je demande à l'instituteur il me dit mais AB il est timide, mais à moi il me demande. Et quand il a sur son agenda un devoir à faire, euh, une poésie, manchin, il me demande, s'il n'arrive pas à faire il me le demande. Donc c'est un enfant qui est assidu, donc ça c'est ce que j'ai constaté de lui. Et donc ôôôôh par rapports aux autres enfants de son âge, sur le plan de l'école, je pense qu'il est timide. Il n'est pas trop bavard avec ses copains de l'école, lorsque je le dépose toujours au stade, il n'est pas trop relationnel, rire, c'est ce que j'ai constaté.

**- Quelle différence faites-vous entre son éducation et celle de son frère ?**

Avec son frère, il y a une différence parce que il y a, avec son frère parce que son frère est plus petit que lui de 2 ans je pense, son frère a 8 ans. La différence son frère lorsqu'il arrive de l'école, je lui demande de faire ses devoirs manchin, il me dit souvent qu'il a tout appris à l'école, ce n'est pas la peine qu'il reprenne ça à la maison. Je lui dis mais pourquoi ton grand frère les fait et toi tu me dis tu as tout appris à l'école, il me dit papa si tu veux on ouvre le cahier et je récite par cœur. Donc c'est un enfant qui est un peu doué par rapport à son grand frère. Et même vu l'âge et vue la classe, c'est un enfant qui va aller au collège et donc il a trop de boulot, l'autre il est au CE2. Et par rapport à son petit frère, AB est beaucoup plus assidu, il fait toujours ses devoirs. Et ce que j'apprécie beaucoup chez mon fils AB, c'est un enfant qui est méthodique, et bien organisé. Il n'aime pas les retards, même quand il est temps d'aller à l'école ou au foot, c'est lui qui est préparé et qui te dit on y va, tu ne demande jamais qu'il soit prêt, c'est lui qui te dit toujours, par rapport à son petit frère c'est le contraire.

**- Du fait qu'il soit le 1<sup>er</sup>, est-ce qu'il bénéficie d'une approche éducative particulière ?**

Il y a ça oui, y a ça aussi c'est très important le facteur de la place dans la famille, oui. Il est l'aîné quand je ne suis pas là c'est lui qui est le chef à la maison. Ça c'est très important cette place. Tu vois quand, par rapport à son petit frère, il se voit la 2<sup>ème</sup> personnalité après moi. Sa maman, c'est sa maman mais quand je ne serai pas là, c'est lui le chef de la maison. De fois quand je vois son petit frère allumer la télé pour dessins animés, lui je ne le vois pas parce que ce n'est pas son âge. Il y a ça aussi donc l'éducation est différente. Moi aussi, je lui ai donné une éducation qui a ses limites. Quand je suis devant la télé au salon, ils ont leur télé dans leur chambre, mais, ils respectent mon programme et moi aussi je respecte leur programme. Quand c'est le temps de dessins animés, je leur laisse leur place devant le dessin animé. Donc chacun a ses limites mais quand le petit, les 2 sont là aussi c'est comme ça. Donc moi je suis le grand, moi je regarde ça toi ce n'est pas ta place. C'est un peu compliqué les enfants aussi, tout dépend de l'éducation. Comme je l'avais dit dès le début, c'est la maman, toi tu connais la société africaine, la maman a plus de temps avec les enfants. Donc 80% voire plus de l'éducation c'est la maman qui produit. Donc ça c'est une éducation de base, et les enfants sont toujours à l'écoute de leur maman, et ils se confient toujours à leur maman, pas à moi, mais à leur maman. Et je peux vous donner des confidences ; de fois quand ils voulaient supposons une colle qui manque à l'école ou bien, feutre, ardoise ou bien stylos, ils disent à leur maman, pas à moi, pourtant c'est moi qui l'achète, mais ils disent, rire, à leur maman. Ils ne me le disent pas mais, on est ensemble dans le salon, mais ils vont dire à leur maman. Donc c'est, je ne comprends pas, je me demande pourquoi, c'est comme ça.

**- En plus de sa place d'aîné, y a-t-il d'autres facteurs qui influencent son éducation ?**



L'éducation que nous avons donné à notre enfant, il y a 9 ans, je me rappelle à l'âge de 4 ans, lui qui a 11 ans aujourd'hui, à l'âge de 4 ans, quand il a 4 ans, on partait ensemble, on faisait des courses, j'avais acheté des trucs, des courses dans un sachet, il me disait papa donne-moi, c'est moi qui prends. Je lui ai posé la question pourquoi, il me disait c'était lourd pour toi, je pense que ce que j'ai acheté dans le sachet est plus gros que lui-même, lui il a 4 ans, rire, donc ça il y a ça. Et de 2 quand on regarde la télé, avec les enfants, avec leur maman, la télé, aujourd'hui il n'y a pas mal de publicité hein, la télé qui, la télé c'est un handicap pour les enfants aussi, les images adultes il les zap (hausse de la voix). Quand ils sont à 2, les adultes nus à la télé, femme nue, avec soutien-gorge manchon et autre lui, il, il, il zap. C'est l'éducation, ce n'est pas le fait qu'il soit aîné.

Moi j'ai éduqué comme ça mes enfants, j'ai un principe d'éducation, euh voilà donc, l'école c'est autre chose. A la maison, l'éducation, c'est autre chose. Moi, j'éduque mes enfants comme moi j'ai été éduqué. La différence est que j'ai été un peu chicoté quand j'étais enfant, bon on me tapait, on me fessait. Maintenant, il n'y a pas de fessée hein, ici, rire. Mais je ne tape jamais un enfant, moi, je n'ai jamais tapé mes enfants, jamais. Mais tout ce que je leur dis, ils le respectent. Ils jouent, ils peuvent aller jouer sur le centre aéré, vous rentrer à 16 heures 30, ils rentrent à 16 heures 30.

**- Comment le nom qu'il porte peut-il influencer son éducation ?**

Oui, de fois il y a ça, le nom, oui, oui moi j'ai donné, le nom de mon fils aîné, c'est le nom de mon grand frère défunt, D, c'est le nom de mon grand frère à moi, il est défunt. C'est un enfant qui est très intelligent. A l'époque quand il est décédé, pendant la guerre au Tchad, dans les années 79, euh j'étais gamin hein. Moi je n'ai pas eu la chance de le côtoyer, euh je voyais le visage mais j'étais gamin, c'est un enfant qui est surdoué à l'école. Il était 1<sup>er</sup> en mathématique, 1<sup>er</sup> de sa classe, c'est un enfant qui est très intelligent, maintenant ses copains ils nous le disent au Tchad. Donc c'est son prénom que j'ai donné. Mais de fois ça simule, rire, ça donne des concordances mais c'était ça.

**- Est-ce que vous pensez à cela dans votre relation éducative avec votre fils ?**

Je pense à ça, à travers l'image de mon frère je le vois, moi je l'ai pas vu mais, avec l'image de mon frère, moi je n'ai pas connu mon frère. Et à travers l'image de mon frère je pense qu'ils ont des actes similaires. Donc, il y a un cousin à moi, c'était l'ami à mon grand frère, un cousin à moi qui est l'ami à mon grand frère qui est décédé, il est professeur à l'université du Mans, maintenant il enseigne à Saint Louis, professeur à l'université de Saint Louis à Dakar, au Sénégal. Donc ils ont vécu ensemble, ils ont étudié ensemble. Quand il vient, donc professeur il donne parfois des conférences au Mans, il vient, il vient passer la nuit chez moi ici, il dit, c'est lui qui me dit que, il a des choses similaires avec ton grand frère, donc moi j'ai beaucoup plus confiance à lui qu'au petit. Pourquoi, à leur âge, le petit parfois il me cache des choses, il cache, il me cache des choses, mais lui, non, jamais. Il ne ment pas, il cache rien. Donc, d'après moi, parfois il a le comportement, il a le comportement d'un adulte hein. Moi c'est mon devoir de lui donner une éducation, je veux voir mon fils réussir quoi, c'est ce qui est important pour moi. Ce n'est pas pour moi mais c'est pour lui hein, rire.

**- Qu'est-ce que vous voulez ajouter ?**

Je pense qu'on a tout dit.

**- Nous sommes donc au terme de l'entretien d'aujourd'hui et je vous remercie pour votre disponibilité. Je suis là jusqu'à la fin de l'année et si j'ai besoin d'informations supplémentaires, je prendrai à nouveau un rendez-vous.**

## **Transcription d'entretien avec un parent français**

### **Transcription d'entretien avec la mère de Laura (2019)**

**Pouvez-vous m'expliquer l'éducation que vous avez reçue quand vous étiez enfant ?**

Moi j'ai reçu une éducation où on respectait beaucoup les autres, le respect de soi-même et le respect des autres personnes, comme on respectait nos parents, beaucoup de respect.

**Pouvez-vous m'expliquer l'éducation que vous donnez à votre enfant ?**

Moi, c'est beaucoup de respect envers ses parents, envers les adultes. La politesse est très importante, beaucoup de respect envers soi et envers les autres. Dire bonjour, au revoir, merci.

**Qu'est-ce que vous conservez ou transformez entre l'éducation reçue et celle que vous donnez à votre enfant ?**

On était plusieurs, on était 6 à la maison. Beaucoup de choses ont changé. Moi je trouve qu'en classe ce n'est plus du tout pareil, on avait du respect envers les professeurs, les maîtresses et nos maîtres. Ici je trouve que les enfants,

ils ont beaucoup plus de lois que les professeurs et ils ont moins de respect envers les professeurs que nous on en avait. Nous quand la directrice entrait en classe, tout le monde se levait. Maintenant quand la directrice entre en classe, ils restent assis, ils peuvent continuer de parler, ça ne dérange pas. Moi je trouve ça comme un manque de respect envers la personne qui entre.

**Quels sont les rôles des autres personnes qui interviennent auprès de votre enfant ?**

Il y a nos parents, c'est tout en fait, nos parents qui disent écoute, ce n'est pas normal.

**Quelle différence de rôle entre vous et le papa ?**

Rire, papa on peut dire qu'il est un peu plus patient que moi en fait. A cette époque on a souvent peur de maman que de papa au fait, rire.

**Comment expliquez-vous la place de l'enfant dans la société d'aujourd'hui ?**

Il y a trop de choses qui se passent maintenant qu'on ne peut plus, on a confiance en notre enfant mais on n'a pas confiance aux autres qui sont autour d'elle.

**Est-ce qu'il y a des compétences que vous lui reconnaissez, des choses que vous la sentez capable de faire ?**

Ma fille est capable de faire beaucoup de choses, venir à l'école toute seule, aller à la maison à pied, elle sait faire beaucoup de choses. Mais toujours avec une crainte, quelque fois elle prend son téléphone pour dire papa je suis là, maman je suis là, ne vous inquiétez pas je passe mon chemin là, il y a une certaine inquiétude en fait. Quand il y a quelqu'un qui la suit, elle va nous appeler, il y a quelqu'un qui me suit, papa viens me voir.

**Est-ce qu'il y a des choses qu'elle prend l'initiative de faire ?**

Oui, si elle a un cours qui est décalé, elle va dire moi je rentre à la maison, je vais appeler mes parents pour dire que je rentre, pour nous prévenir. Elle ne sort pas du collège sans qu'on ne sache pas qu'elle sort du collège, elle rentre à la maison. Le temps que je travaille, elle rentre à la maison toute seule, elle peut rester à la maison toute seule, elle est capable.

**Qu'est-ce que vous voulez voir changer dans le système éducatif actuel ?**

C'est le respect.

**Avez-vous des situations dans les rapports élève-enseignant qui vous sont parvenues ?**

Oui, un petit exemple, ma fille se faisait harceler et le professeur ne voyait rien. Ça se passait en classe, ma fille se faisait harceler et le professeur ne voyait rien et ça je pense que c'est un manque total de respect envers l'enfant. Elle se fait harceler en classe et on demande au prof, disons je n'ai rien vu, c'est un petit peu léger quand même.

**Vous avez pu intervenir ?**

On est intervenu mais au niveau du directeur parce que le professeur disait qu'il ne voyait rien.

**Qu'est-ce qui a changé ?**

Ah oui, ça a changé beaucoup parce qu'on lui a fait changer de collège parce que c'était un harcèlement moral, physique. Dans son nouveau collège, c'est impeccable, comme elle a été harcelée, ils font beaucoup attention. Ça je trouve que c'est bien, ils font plus attention. Se faire harceler ce n'est pas quelque chose qu'on peut vérifier s'il n'y a pas de suivi derrière. Ils sont à l'écoute de l'enfant, même si ce n'est pas grande chose, je trouve que c'est très bien pour l'enfant.

**A quel moment vous retrouvez-vous avec votre enfant et que faites-vous ensemble ?**

Nous on se retrouve beaucoup le soir et le week-end, on fait des sorties en famille. On est vraiment sur le lien familial, même parfois on peut sortir ensemble faire les courses avec tout le monde.

**Qu'est-ce qui change dans son éducation par rapport à celle de ses frères et sœurs ?**

Non, c'est pareil pour tous.

**Quelle est l'importance de son rang (dans la fratrie) dans son éducation ?**

Elle est troisième, c'est vrai on adapte aussi avec leur âge. On va la laisser jouer dehors avec la trottinette, elle a plus de liberté que la petite. Souvent elle me dit je vais aller jouer, elle peut y aller toute seule. La petite, elle ne va jamais toute seule.

**Quelle évolution dans ses rapports avec vous ?**

Ah on est passé dans le petit changement de caractère, d'ado, une petite crise d'ado mais pas beaucoup. Quand ça ne va pas on parle, on essaie de trouver des solutions à tous les problèmes. Ils savent qu'ils peuvent compter sur nous, quand il y a un problème ils nous parlent, ils sont en confiance.

**Quelle importance accordez-vous aux autres milieux : école, accompagnement ?**

A l'Association, nous on peut dire qu'elle se développe, elle peut parler avec d'autres personnes et ça l'aide beaucoup. L'aide aux devoirs ça l'a aidée énormément, elle avait trop de difficultés et ça l'a aidée. On peut dire ça l'a fait grandir un tout petit peu, ils font des choses que nous on ne pouvait pas faire avec eux. Ils sont partis à une soirée au théâtre, nous on ne pourra jamais aller au théâtre avec le tout petit, ça l'aide, c'est très bien. Je suis très fière qu'elle soit à l'Association.

**Quel retour elle vous fait de ces moments à l'accompagnement ?**

Elle fait un retour positif, elle adore. Lorsqu'il y a des activités ils demandent toujours aux enfants s'ils veulent et elle répond toujours oui je le veux bien. Ils sont avec d'autres enfants dans un lieu sécurisé.

**Depuis combien de temps est-elle sur le groupe ?**

Il y a 3-4 ans.

**Comment s'est-elle retrouvée à l'Association ?**

C'est l'Association qui est venue à l'école pour demander s'il y avait des enfants en difficulté pour des aides aux devoirs et la maîtresse proposait à chaque enfant qui avait des difficultés s'il voulait venir ou pas. Ensuite ils nous ont demandé, à nous si on était d'accord, on a dit qu'on était d'accord et puis elle est rentrée à l'Association. C'est elle qui décide de revenir tout le temps.

**Quelles sont vos attentes ?**

Pour l'association, c'est de continuer, déjà ils mènent des activités, ils font des sorties, c'est bien. J'adore l'Association je suis contente qu'il y ait un peu de tout ça.

**Comment collaborez-vous avec les autres adultes qui interviennent auprès de votre enfant ?**

Ça se passe bien, on peut aller les voir, à l'école on les voyait tous les soirs quand ils sortaient. Je vais à l'école pour leur demander comment ça s'est passé. Là c'est vrai qu'elle est maintenant au collège et elle vient toute seule, mais souvent on prend des rendez-vous pour voir l'évolution de notre enfant, ils sont disponibles pour nous recevoir.

**Qu'est-ce qui change dans ses rapports avec ses frères et sœurs et les autres enfants ?**

A l'Association c'est copine-copain et à la maison, c'est plus fratrie.

**Quelle différence faites-vous dans ses rapports avec vous et avec ses frères et sœurs ?**

Notre relation, ça se passe très bien parce qu'on a une relation en fait de confiance, ils nous font beaucoup confiance et quand ils ont un problème ils nous le confient car ils ont confiance en nous et nous on a confiance en eux. Notre relation, ce n'est pas copain-copine mais presque, en fait.

**Qu'est-ce que vous voulez ajouter à tout ce qu'on a évoqué ?**

Moi je souhaiterais qu'il y ait plus de jeux, de rencontre avec les jeunes. Les enfants sont obligés de se retrouver dans la rue. Là il n'y a rien pour les accueillir au niveau de l'Association. Il n'y a rien pour les accueillir, pour se retrouver dans un lieu sécurisé. Moi je pense qu'il n'y a pas assez de jeux pour que les enfants soient dans un lieu sécurisé et de rencontre. Nous à notre temps on était plus en sécurité, moins de soucis. Les enfants, ce n'est plus pareil en fait. On discutait et là chacun part de son côté.

**Quelle est la forme de votre collaboration avec l'Association ?**

On a signé un contrat. Quand les enfants doivent sortir on signe une autorisation écrite.

**Je vous remercie.**

## **Transcription d'entretien avec un responsable de l'Association**

### **Transcription d'entretien avec le coordonnateur Alfred**

-Bonjour, comme vous l'ai expliqué dans le cadre de mes enquêtes de terrain pour ma formation doctorale j'ai besoin d'échanger avec vous pour avoir certaines informations concernant les accompagnements de l'Association dont vous êtes le coordonnateur. Toutes les informations restent confidentielles, les noms seront codés dans le document final et l'entretien sera enregistré donc si vous êtes d'accord nous pouvons commencer. Ma première préoccupation c'est juste un échange est de savoir si vous pouvez me présenter les différents enfants des deux groupes.

**-ok, donc le groupe du lundi est celui de l'école primaire et celui du mardi....**

**- Est-ce que vous avez quelque chose de particulier à dire sur tel ou tel autre enfant**

-Ok. Par rapport au groupe du mardi on doit avoir dix enfants. On a quatre filles et six garçons... On a des enfants qui sont là pour la première année cette année, des enfants pour qui c'est la deuxième et une petite pour qui c'est la troisième année. Au niveau des enfants on a des CE2 des CM1 et des CM2. C'est un choix de la directrice de l'école d'orienter sur ces plus grands. Il n'y a pas assez de places ; il n'y a que dix places. L'école se plaint de n'avoir pas assez de places sur l'accompagnement scolaire. C'est un choix aussi de notre part de limiter à dix parce que c'est un groupe quand même actif. Trois pour dix c'est quand même bien. Il y a pas mal d'enfants que je connais bien. L'avantage de mon emploi est que je suis en partie sur le terrain. Je les connais bien parce que les enfants qu'on connaît on en connaît la famille au fait. L'avantage de l'Association c'est qu'on a un accompagnement assez global, ça fait longtemps qu'on a planté sur le quartier du chemin vert on connaît pas mal de famille. Le petit Yunus par exemple on l'a accompagné au CM2, la deuxième année on a accompagné son frère quand il était en quatrième et troisième, on a accompagné sa sœur et l'accompagne toujours en quatrième, troisième et début de la seconde aussi. Du coup c'est une famille qu'on connaît très bien et les rapports avec leur maman sont très faciles. Je la croise régulièrement sur le chemin vert. On a Lola aussi qui est sur le groupe on l'a déjà depuis trois ans. On a eu Théo son grand frère sur le groupe de primaire. On connaît sa famille depuis de nombreuses années. Ainsi il y a une confiance qui se crée entre la famille et moi ou entre la famille et l'Association. Parce que les difficultés sont d'ordre professionnels. Il y a une confiance pour l'association en entier ou avec la personne qu'ils connaissent

**-En fait les bénévoles ils tournent chaque année ?**

-Oui

**- Et c'est vous la personne de référence ?**

-Oui parce que les accompagnateurs tournent chaque année parce que ce sont des services civiques qui s'étendent sur neuf mois et les bénévoles c'est extrêmement rare qu'ils s'impliquent plusieurs années de suite. Comme il y a beaucoup d'étudiants ils partent sur autre chose après. On avait sur le groupe là à Saint Germain une bénévole qui a dû arrêter qui a fait trois ou quatre ans. C'était intéressant. C'était un enseignant qui était proche des enfants c'était super intéressant. Mais elle a dû arrêter pour des raisons personnelles. C'était bénéfique d'avoir ce genre de bénévoles.

A l'Association on a des salariés. Tous les salariés sont responsables de groupes d'accompagnement scolaire. Comme coordonnateur, j'ai des vues d'ensemble sur tous les groupes mais j'ai des accompagnements scolaires en responsabilité direct comme celui sur l'école... Il y a des services civiques qui eux sont référents des groupes d'accompagnements scolaires. Il y a un référent fixe pour les deux jours d'accompagnement par semaine et deux bénévoles qui viennent les soutenir et les accompagner. Ces deux jours sont le lundi et le jeudi. Les enfants sont habitués à voir du monde passer parce que les bénévoles tournent et les personnes changent régulièrement. Il y a des stagiaires qui viennent sur les différents groupes renforcer et compéter parce que deux pour dix c'est un peu compliqué et il a des enfants dont le niveau de difficulté mérite d'être individualisé et au niveau de l'attitude il faut canaliser certains enfants. Donc deux pour dix c'est un peu compliqué parce qu'elles sont jeunes et ont plus de compétences mais au niveau de l'encadrement il faut s'imposer et ce n'est pas toujours facile. Mais ça se passe globalement bien. Carine, elle est en stage à l'Association

**-Vous avez dit que le choix des enfants dépend de la directrice de l'école. Pouvez-vous nous en dire plus sur le mode de recrutement ?**

-D'accord. En chaque début d'année scolaire, au mois de Septembre on rencontre la directrice de l'école et on prend la liste des enfants qu'on a suivi l'année précédente et on voit ensemble à qui on repropose ou à qui on ne repropose pas. Il y a plusieurs critères et le plus évident est ce que la famille a envie de reprendre ou pas, ça paraît assez logique. Et le deuxième c'est est-ce que nous on estime qu'il y a utilité ou pas. Il y a certains enfants qui saisissent pas les accompagnements de l'Association et auprès de qui on va faire les gendarmes, je pense qu'il n'y a pas d'utilité à reprendre. Ou alors des enfants qui auront besoin de l'Association, ça c'est l'école qui va décider, pour cet enfant-là ou il n'y a plus besoin d'accompagnement pour lui, ou il a bien progressé, ou il y a plus de besoin pour un autre. Ensemble on voit à qui on repropose et à qui on ne repropose pas, et les places entre guillemets qui restent, l'Ecole cible différents enfants et propose aux familles. C'est des propositions qui sont faites aux familles et il n'y a rien d'obligatoire. Il y a plusieurs choix, plusieurs possibilités, soit les familles viennent voir les enseignants directement et parlent des difficultés que rencontrent les enfants à un moment, lors des leçons, ou alors les difficultés scolaires que rencontrent leurs enfants dans leur scolarité. L'enseignant leur dit qu'il y a une association qui peut aider votre enfant, ou soit les enseignants repèrent des enfants en difficulté sur

le travail scolaire, et vont proposer aux familles, ils vont voir les familles à la sortie, il y a des accompagnements scolaires est-ce que ça vous intéresse.

**- Cela veut dire que le critère, ce n'est pas seulement les critères scolaires ?**

Non, le souci, ça dépend vraiment des personnes, c'est un projet bien défini, tout le monde devait l'appliquer, l'éducation nationale, la direction des écoles, le collège, on n'a pas tous les mêmes préoccupations je pense. Les écoles qui vont prendre vraiment des enfants en difficulté soit c'est pendant le travail scolaire, ou soit ce sont des enfants qui ont besoin d'un petit groupe, d'ouverture à la culture, qu'on prenne soin d'eux, qui ont besoin d'un adulte référent. Des enfants qui peuvent être isolés après la classe, qui ont besoin d'autres modèles, de bienveillance. Ce n'est pas les difficultés scolaires, encore moins les mauvaises notes. Il y a des enfants qui n'ont pas d'aide à la maison, qui n'ont pas de mauvaises notes mais qui ont besoin de soutien, qui ont besoin.

**- Donc ça c'est davantage les enseignants qui repèrent ?**

Oui, c'est des enseignants qui repèrent et pas nous.

**- Mais ils repèrent ça parce qu'ils les ont repérés l'année précédente ?**

On commence en octobre novembre, on commence en novembre.

**- Et les deux premiers mois ils les repèrent ?**

C'est ça, et après les directeurs, ça c'est aussi un autre inconvénient, des limites, le changement des équipes. Dès qu'on perd une directrice ou un directeur c'est la galère. Il faut tout recommencer, expliquer le projet, refaire, des fois on a des référents dans des écoles. On va dire dans les collèges on les utilise mais dès que ça change de direction c'est difficile. Et une direction qui n'a pas la même approche que nous, c'est un peu compliqué.

**C'est arrivé des fois ça ?**

En primaire non, pas trop. En primaire je pense qu'on a les mêmes, ils repèrent les enfants qu'ils présentent. L'enseignant connaît bien les enfants, l'ensemble des enseignants connaissent bien les enfants. Avec la directrice ou le directeur. Au collège, c'est arrivé qu'on nous cible des groupes, que les sixièmes qui ont de mauvaises notes, et on se retrouve avec des groupes « casse pieds ». L'avantage des groupes, c'est l'hétérogénéité. Tout groupe est mixte. L'année dernière il n'y avait que Laura avec 9 gars, c'était la galère. Le groupe du mardi il n'y a aucune mixité, c'est n'importe quoi, c'est vraiment un casse pied. Puis la mixité au niveau des âges. Plus le groupe, il est de la sixième à la troisième, c'est encore plus intéressant qu'un groupe d'une même classe.

**A quel niveau ?**

Il peut y avoir de l'échange entre les sixièmes, cinquième, quatrième et troisièmes tout ça. C'est intéressant, et surtout produit par le groupe classe. Quand un directeur nous dit dans un collège, vous avez que les sixièmes cette année, ou voici que les troisièmes cette année qui ont le brevet, et on se retrouve avec des groupes qui ressemblent à des groupes classes un peu plus réduits en fait.

**- L'idée, c'est de casser quelque chose qui s'est installé dans la classe, par exemple le regard sur un enfant, son attitude, son comportement etc., vous proposez un autre contexte pour qu'ils puissent agir différemment, un regard différent, vous proposez un autre regard de lui, créer d'autres liens ?**

Exactement. Je pense à un enfant qui est dans une autre classe, pour qui, c'est compliqué, qui à un moment subit des moqueries, des choses comme ça. Si on reproduit ça dans un groupe d'accompagnement, ça n'a pas de sens, c'est pas une bonne chose. S'il est sur un groupe d'accompagnement où il y a d'autres enfants avec qui il échange, il discute des choses, il y a des enfants qui peuvent avoir aussi les mêmes problématiques que lui, je trouve que ça peut l'aider. On a des enfants complètement différents sur un groupe d'accompagnements que dans leurs différents établissements scolaires.

**- Ça par exemple dans les enfants qu'on a vus, est-ce que vous avez, soit au collège soit à l'école**

Le groupe du mardi c'est un petit souci. Oui c'est complètement différent parce qu'ils arrivent tous par le même biais, tous par le foot. Du côté ils se connaissent déjà tous, ils ont des dynamiques déjà enclenchés. Et surtout c'est un groupe qui est un peu excluant. C'est compliqué, on le voit bien pour Dimitri, pour Karim de s'intégrer à ce groupe-là, qui vit ensemble, ils font tout ensemble, ils ont leurs codes, ils ont leur façon d'être, leur façon de vivre, leur façon de parler, et on voit que dans ce groupe, il y a des footballeurs, et puis il y a les autres. Ça été débattu, on en a déjà discuté, ça fait deux trois ans ce groupe existe. La première année il y avait que des footballeurs, on

n'avait pas forcément trouvé ça pertinent. Pendant la première année, on avait discuté, est-ce qu'il fallait faire un groupe que pour les footballeurs ou faire un groupe avec les autres jeunes. On a dit non, on fait un groupe pour les footballeurs et les non footballeurs, on met cinq places pour les footballeurs et cinq places pour les non footballeurs. L'année dernière, si je ne dis pas des bêtises, c'est ce qu'il y avait. Cette année, on s'est fait dépasser par le nombre de footballeurs. Emile (encadreur de foot) repère beaucoup de besoins chez ces jeunes-là, et souhaite que la plupart soit accompagné. C'est louable, il restait des places sur des groupes et du coût on les a pris. Mais on se retrouve avec six footballeurs. On le voit au niveau des jeux, Dimitri, Karim jouent de leur côté et les autres ils vont faire leurs trucs ensemble. Pour cette année ça va être compliqué, au début on essaie et petit à petit ils se remettent ensemble, on va casser un tout petit peu, on va essayer à l'étape de mardi prochain, ils ont une logique à se mettre ensemble, parce qu'ils s'apprécient, c'est un moment pour eux. Par contre c'est un groupe sur lequel on n'a quasiment, pas trop d'absence par rapport à d'autres groupes, ils viennent tous ensemble.

**- Est-ce qu'il y a des enfants pour qui vous voulez dire des choses particulièrement ?**

Par exemple Yunus, Laura, Denis, on connaît vraiment la famille, Denis aussi on a eu son frère qui est en seconde, il a bénéficié de l'accompagnement quand il était au CE2 chez lui à domicile et il s'est arrêté, puis au CM2 sur l'accompagnement de groupe, il a fait quatre ans avec nous au collège. Puis du coût on a eu JO qui vient sur le groupe de la MJC le jeudi qui était sur le groupe du collège. Et maintenant on a Denis, ça c'est des familles Yunus, Laura Denis qui poussent vraiment pour qu'on accompagne leurs enfants parce qu'on a accompagné leurs grands frères, leurs grandes sœurs, parce qu'ils nous connaissent bien, et qui vont faire un peu de forcing au niveau de l'école pour qu'on accompagne leur enfant.

**- Il y a d'autres, par exemple Denis il a d'autres frères et sœurs ?**

Non il a une petite sœur qui est en classe de CE2, j'espère qu'ils vont le vouloir. Au niveau de la connaissance des familles on a Ismaël, on a eu sa grande sœur aussi sur les années quatrième, troisième, et un peu sur la seconde aussi, il y a eu de l'accompagnement individuel. Sachant que la famille d'Ismaël et la famille de Yunus, c'est une grande famille, ils sont cousins. On connaît toute la famille qui est sur le quartier X, on a d'autres cousins et cousines qu'on a accompagnés. On a vraiment l'avantage de l'Association c'est qu'avant tout c'est l'action de proximité, la confiance qui se fait avec les familles que maintenant on connaît très bien à tel point que tout ce qui est activité, ouverture, culture, loisirs, on propose sur des vacances différentes activités, par exemple on peut faire un atelier manuel ici, on peut faire un atelier avec le Pavillon sur la presqu'île, un atelier avec le Dôme, un atelier avec les beaux-arts, on réfléchit à des choses comme ça pendant les vacances. Ces familles-là, on peut les emmener aussi au théâtre, pas mal de choses de proposé. Ces familles-là lorsqu'on propose des activités disent généralement oui. Quant à la famille de Denis et de Laura, je peux proposer n'importe quelle activité, la veille, le soir, à 20 heures pour le lendemain à 9 heures, c'est OK, ça marche. Parfois je suis étonné car ils ne savent pas où on va, ce qu'on va faire mais du moment où c'est l'Association qui propose, donc il n'y a pas de souci.

**- Là vous parlez d'activités qui ne concernent que les enfants ou bien il y a des parents qui viennent aussi ?**

Non, les activités avec les familles, on a quelques-unes avec le Centre socioculturel, il arrive qu'on fasse des sorties familles. Soit on oriente les familles vers le Centre socioculturel pour ses activités de sortie de familles, mais on n'est pas présent sur cette journée. Par contre on a une journée sur l'année où on fait une sortie famille et on propose à différentes familles et on fait le lien avec le Centre. On en a une normalement, le 12 juillet, après on va à la forêt, par contre j'ai un peu plus de mal avec ces familles-là, quand c'est les enfants ils viennent mais quand je propose aux parents ils sont moins chauds. La sortie c'est pour le 11 juillet en principe mais on ne sait pas qui sera présent, parfois c'est quatre familles, parfois c'est trois familles. Par contre c'est des familles qui peuvent venir à des moments conviviaux sur l'école. Là par exemple Meline et Katy ont organisé un atelier chorale en novembre-décembre, et ils ont chanté. Quasiment tous les parents sont venus. Au moins au mois de juin quelque chose sera fait, au moins un goûter avec les parents. La rencontre avec les parents, heureusement moi je les connais et quand je vais à des moments autres, à la descente à 17 heures. C'est une des grosses difficultés des filles Meline, Katy, et de tous nos accompagnateurs en règle générale, c'est le lien avec les parents. Soit les parents viennent les voir et leur posent des questions, les filles elles répondent il n'y a pas de souci. Mais le pas pour aller vers eux, c'est plus compliqué. Il y a la timidité, elles se sentent peut-être moins légitimes. Moi, je traverse la route et je vais les voir, c'est beaucoup plus facile pour moi. Parfois ils sont dans la voiture ils attendent, je vais jusqu'à la voiture. Je fais ça pour aller les chercher parce que c'est important. Généralement il y a des familles avec qui ça se passe très, très bien. Mais elles, je veux parler de Meline et Katy, ne font pas les dix mètres pour aller discuter.

**- Pourtant ils (les accompagnateurs) les connaissent, ils les identifient ?**

Oui, ils les identifient, les filles les connaissent. Il y a plusieurs problèmes, c'est un peu de notre faute aussi, c'est la faute de l'organisation. Par exemple Meline, à 17 heures 15 il faut qu'elle soit sur un autre groupe d'accompagnement. C'est-à-dire que le temps pour la sortie, pour discuter avec les familles, il est limité, elle descend à 17 heures, si elle doit discuter 5 minutes avec les familles, c'est sûr qu'elle ne sera pas sur la séance, ça c'est l'organisation. Autre problème c'est qu'on leur demande de surveiller les enfants, voir avec qui ils repartent, entre regarder avec qui ils repartent et en même temps parler avec les parents, ce n'est pas toujours simple.

- **C'est vrai que nous avons été une ou deux fois à la sortie, c'est vrai que c'est un moment étrange, moi je ne sais pas qui est le parent de qui, donc elles ont la responsabilité de remettre les enfants à quelqu'un ou de savoir s'il rentre à pied, elles ont la consigne ?**

Elles ont la consigne, la consigne elle est là on en parle aux réunions, ce sont des normes qui existent, après c'est, il y a un blocage.

- **Le blocage il vous semble venir aussi bien du parent que de la bénévole ?**

Les parents ne sont pas habitués forcément à toujours aller chercher l'information. Il y a des parents aussi pour qui je pense, quand on veut aller les voir ça pose des problèmes. Ils ne vont pas forcément au-devant des problèmes de ces enfants. Sur les groupes ils ne vont pas forcément demander. On le dit à nos accompagnateurs, valoriser, ça fait partie de nos objectifs, valoriser l'enfant, on le répète aux bénévoles, on le répète aux services civique, ça y est dans les contrats, c'est dit dans les livrets d'accueil, des services civiques, lors des rencontres. Régulièrement à la réunion du lundi, c'est dit. Après les activités par exemple pendant les vacances on peut le redire, n'hésitez pas, échangez avec les parents, apprenez à discuter, ça c'est un problème, tous les ans quel que soit l'équipe, tous les ans c'est à peu près la même chose. On répète le même discours et tous les ans il y a une espèce de blocage.

- **Est-ce que sur les moments conviviaux à l'école les bénévoles sont là ?**

Oui, sur le petit concert qu'il y a eu, il y avait Meline, il y avait Katy, je crois qu'il y avait une bénévole. Pour les bénévoles c'est un peu compliqué, mais pour les services civiques ils ont découpé du gâteau, ils ont joué avec les gamins, donné à boire, j'ai dit aux parents si vous avez des questions à poser n'hésitez pas, allez-y, je pense que quelques-uns l'ont fait, on voit que ce n'est pas naturel.

- **Les bénévoles ne sont pas allés voir les parents ?**

Pour les accompagnateurs, ce n'est pas naturel, je pense qu'il y a une crainte, une peur que je comprends, ce n'est pas simple, on leur demande beaucoup, je ne suis pas critique. Surtout cette année on a une super équipe, comme il s'agit d'équipes, d'équipe d'accompagnateurs, elle est vraiment au top, il y a quelque chose qui se crée, notamment dans ce qu'ils peuvent proposer, ils essaient plus de travailler des séances que l'année précédente. Il y a aussi, je ne veux pas parler de stress, mais en se disant on n'a jamais fait pareil, qu'est-ce qui va se passer, pour d'autres journées ça peut être ça, on va y aller, on va voir comment ça va se passer. Je pense qu'ils ont besoin d'être rassurés, mais c'est bien, ils passent un temps fou ici, aller sur les ordinateurs, imprimer des exercices, à regarder, à chercher des sites, on a explosé le budget pour impression cette année parce qu'ils ont des choses à proposer, ils repèrent des difficultés, ils essaient, c'est ce qu'on leur demande, c'est bien. Mais du coût ils ont besoin de préparer un environnement bienséant. Une des missions qu'ils ont complètement remplies, trouver des choses un peu plus ludiques, de petit mots croisés, des choses comme ça qu'ils vont proposer, mais par contre le lien avec les parents, c'est un peu plus compliqué. Cela pèse beaucoup plus sur les salariés en fait, sur moi surtout. Sur le groupe du primaire, c'est moi en fait, je connais le papa de Serge, il vient lui à l'Association, dès qu'il y a un souci, il vient directement à l'Association. Mais il a un gros problème avec la langue, ce n'est pas facile. Il ne parle quasi pas le français et quand il s'exprime j'ai du mal à le comprendre.

- **Comment vous faites alors ?**

Euh, rire, on s'adapte.

- **C'est Serge qui traduit ?**

Non, il n'est pas là. En fait il vient tout seul ici pour faire des demandes, on comprend un tout petit peu où il veut en venir et on essaie de comprendre, mais il peut y avoir des situations plus cocasses, avec le papa de Serge. La maman de Yunus peut paraître assez sévère pour les filles, quand elle arrive elle est dans sa voiture, elle ne descend pas forcément. Moi je sais que je peux aller la voir, il n'y a pas de souci mais pour les filles c'est un peu compliqué. On connaît aussi bien la mère d'Edy et de Marie parce qu'on a eu d'autres enfants aussi sur les séances.

- **Ils sont frère et sœur ?**

Oui ils sont frère et sœur, mais sachant qu'elle se déplace très peu, la maman d'Edy et Marie. On se contacte au téléphone. En fait, ceux dont je connais moins les parents, c'est les nouveaux en fait, c'est Mireille en fait. Je ne connais presque pas le papa, puis pareil, il est assez fermé pour l'instant, c'est assez compliqué. Il est venu pour le concert, c'était très bien, il était sur son téléphone, mais il est venu, il n'y a pas eu beaucoup de contact avec lui. Nina, je connais bien la maman, elle est venue au café parent sur l'école primaire. On propose aux parents une fois par an de venir prendre le café et d'échanger sur la scolarité, sur la parentalité. C'est ouvert à tous les parents de l'école, donc il y a des parents que je connais aussi par cet intermédiaire-là. Il y a des parents de l'accompagnement scolaire qui viennent et des parents qui ne sont pas de l'accompagnement scolaire qui viennent et qui découvrent l'accompagnement scolaire, et qui passent s'inscrire après. La maman de Nina je la connais bien. Les parents de Laura, de Denis aussi.

- **Nina aussi, lors des séances, j'ai l'impression qu'elle est un peu en retrait.**

Ouais, c'est embêtant, est-ce que le groupe est trop actif pour elle, est-ce que justement elle ne serait pas mise sur un groupe plus petit avec moins de grosses personnalités, parce qu'elle est très timide, très en retrait, c'est la seule qui n'a pas pu se présenter quand on a fait les présentations, je n'ai pas insisté parce que je vois que c'est la moindre difficulté, c'est compliqué. On l'avait déjà fait quand les stagiaires, quand il y a des nouveaux qui arrivent elle ne veut pas faire la présentation, je savais qu'il y avait cette problématique. Quand il y a les activités, elle ne veut pas. C'est la maman qui poussait pour qu'elle vienne, la maman, elle est contente qu'elle soit là, mais la petite je pense qu'elle subit l'accompagnement scolaire.

- **Par contre, dans le rapport individuel, je l'ai trouvée assez alerte, lorsqu'on la sollicite pour un jeu, dès qu'elle finit elle se retrouve dans son coin, c'est pareil pour ses devoirs**

En individuel il n'y a pas de souci, mais sur le groupe.

- **Et au niveau scolaire ?**

On rencontre les enseignants mardi, on aurait dû les rencontrer un peu plutôt, en février je pense, on a commencé en novembre, décembre, fin janvier on a essayé de les rencontrer, on dit qu'on va parler des bilans et ils arrivent que maintenant. C'est dommage, on aurait dû le faire un peu plutôt, pas à la fin de l'année justement. Donc on voit les enseignants mardi, du coût ça sera abordé avec eux.

- **Pour ce petit groupe là ou pour d'autres groupes également ?**

Pour ce petit groupe là.

- **Vous pensez que Alexandre peut-être là ?**

C'est mardi midi, je pense que c'est faisable, je vais me renseigner en fait. Enregistrer, ça va être compliqué mais être là je pense que c'est faisable, ça va se faire assez vite, ça va être très rapide, midi, midi et demie, pour une demie heure, je vais me renseigner sur l'école. Sachant qu'on peut, si on a besoin, aller les voir assez vite. On peut voir les enseignants quand on veut. C'est pareil, c'est presque moi et pas les filles, tout ce qui est rapport avec les adultes c'est presque la même chose. Là sur ce groupe-là, on est entouré des salles des salles de cours des enseignants qu'on a. on a notre pièce et face à la fenêtre, la salle qui est à droite c'est la salle des CM2, à gauche c'est la salle de CE2, et de l'autre côté du couloir c'est la salle de CM1 ; donc on est idéalement entouré. Donc on peut aller voir les enseignants, moi je vais les voir quand je passe sur les groupes d'accompagnement scolaire pour voir si ça se passe plutôt bien, je vais faire un petit saut et voir les enseignants, discuter un tout petit peu avec eux, avoir leur retour de ce qu'ils pensent de l'accompagnement, parfois je m'absente et je vais les choper dans leurs classes. Et l'enseignante de CM1, elle était sur une autre école avant, sur deux, trois ans et on se connaît bien.

- **Ça serait très curieux pour nous, si vous voulez d'aller rencontrer les enseignants, d'aller les voir en ces moments là**

Moi c'est ce que je fais quand je passe sur les groupes, je prends un peu la température, je vais voir si avec les filles ça se passe bien, si les enfants ne sont pas trop casse pied. Et puis quand ça se passe bien je vais voir aussi les enseignants pour avoir leur retour, parfois j'apprends que les filles ont des difficultés mais elles n'osent pas le dire. Pas forcément cette année, elles disent que ça se passe bien alors que c'est un peu le bazar, ces choses-là, on peut le savoir, ou des informations soit sur le groupe, soit en individuel. Tiens cet enfant-là, c'est un peu compliqué, il ne travaille plus, comment ça se passe sur vos séances. Du coût c'est pareil, il ne faut pas hésiter à aller voir les enseignants. Je crois que le lundi, il y a des jeux qui ont été distribués.



- **Oui le lundi, je l'ai marqué dans mon rapport, c'est la maîtresse de la classe de CE2, les enfants ont aimé ces jeux**

Je pense qu'il ne faut pas que ça repose sur moi, qu'on arrive à amener Mélodie, Katy vers les enseignants parce que je pense que les enseignants n'osent pas non plus aller vers eux, s'ils le font tant mieux, parce qu'ils se disent c'est leur groupe, ils sont autonomes, nous on n'a pas à y mettre notre nez dedans. Mais c'est bien quand il y a un vrai lien avec eux. Par exemple les enseignants sont venus à la chorale. J'ai été les voir, je leur ai dit il y a la chorale, est-ce que vous voulez venir. C'est important qu'il y ait ce lien avec les enseignants. L'enseignant de CM2, j'ai été la voir lorsque les CM2 étaient des casse pieds pour voir comment ça se passe. Voilà ils peuvent nous donner des informations sur quoi les faire bosser. Faites plutôt bosser sur telle chose, ça permet un lien pour vraiment personnaliser l'aide. Il y a beaucoup d'informels avec moi et l'Association, sinon c'est compliqué. Je dois discuter notamment du lien avec les familles, vraiment il y a beaucoup d'informel. Si je dois par exemple aller dans une école à pied, et puis je vais croiser des familles on va discuter trois cinq minutes, et puis je ne vais pas noter ce qu'on a dit, je vais l'avoir en tête, je vais le dire à l'oral, mais lors des bilans il a besoin de d'écrire des choses. La famille d'un tel a été rencontrée trois fois, lors des bilans, là j'ai plus de mal.

- **Vous pouvez m'expliquer le rôle de l'Association dans la vie des enfants**

Le rôle de l'Association dans la vie des enfants, je pense que c'est vraiment différent selon chaque enfant. Il y en a pour qui ça va être juste pour l'étude du soir, pour la garderie et puis ils vont oublier, il y a d'autres pour qui ça va être une accroche, du lien. L'Association fait un travail important pour vraiment se saisir de l'accompagnement. Il y a ceux qui vont être content d'être là, qui écrivent de petits mots aux fille, l'Association on vous aime, c'est vraiment important que ça soit un lieu où l'enfant se sent bien.

- **Et dans le groupe ?**

Pour Laura, l'Association, elle y est attachée, c'est quelque chose qui est vraiment important pour elle.

- **Est-ce que vous sentez que c'est quelque chose qui fait partie de la famille ?**

Je pense que c'est un peu de ça. Et puis, ce qu'ils adorent aussi, c'est les activités.

- **C'est-à-dire lesquelles ?**

C'est par exemple le théâtre, Laura par exemple quand elle vient faire les activités avec nous elle est contente. Le problème c'est que les activités ça passe vite, on tourne, on propose de sorte que chacun puisse en profiter. Moi je trouve qu'il faut des activités qui leur plaisent et ça crée du lien aussi.

- **Quel genre ?**

Juste pour leur montrer qu'on n'est pas des adultes casse pied, qu'on peut faire des jeux, des activités, on plaisante, on mange ensemble sur ces temps-là, sur les temps du goûter. On partage des choses ensemble, des repas, le goûter. Ce sont des moments qui sont toujours un peu sympa.

- **Et ça vous pensez qu'il y a un avant, un après dans l'attitude de l'enfant par exemple ?**

Il y a carrément des activités de l'été, pour les collégiens il y a un atelier vidéo, sur une semaine il y aura des courts métrages, on passe la semaine ensemble, il y a des séjours navals où ils partent en bateau une semaine, ça crée une attache à l'Association complètement différente. Par exemple, si Karim arrête à la fin de l'année, il n'aura pas fait l'activité avec nous parce qu'il n'a pas eu envie je crois, et puis il aura fait une année avec nous je pense qu'il n'aura pas la même attache à l'Association comme un enfant qui a fait deux années avec nous, qui a fait le séjour voile ou un atelier aux beaux-arts, ça ne sera pas la même attache.

- **Est-ce que vous avez l'impression que ça dépend de l'enfant ou des parents qui vont autoriser ?**

C'est rare que le parent refuse les activités, c'est rare. C'est en général le jeune qui a envie, qui n'a pas envie. Il y en a quand même des parents qui disent oui sans connaître les conditions.

- **Et qu'est-ce qui peut motiver que l'enfant ait envie ou pas ?**

Sur le primaire, généralement il n'y a aucun refus. Au niveau du collège, s'il y a un leader positif, les autres vont venir. S'ils demandent qu'est-ce que c'est ? Si on utilise des mots comme musée des beaux-arts, ça ne va pas forcément les attirer alors qu'une fois ils sont là-bas, des fois les parents poussent. Une fois ils sont là-bas, ils sont

cool, ils sont contents. Mais je comprends, le séjour voile ça peut faire peur, partir pendant cinq jours sur un bateau, ils s'imaginent perdus, où on peut les laisser pendant une semaine. Je les rassure avec des photos quand on fait les inscriptions, je leur explique tout, mais il y en a qui sont archi fripés, il y en a d'autres pour qui aller à une activité alors qu'ils préfèrent être au quartier avec leurs potes avec qui jouer au foot au stade. C'est leur choix, après c'est leur choix, ce n'est pas grave. Par exemple le groupe du mardi de la MJC, c'est un groupe qu'on trouve très peu sur les activités. Parce qu'ils font les choses quand ils sont ensemble, ils sont très pris avec l'association sportive, la semaine des vacances, il y a des choses qui leur sont proposées, il y a des activités donc on ne leur propose pas grande chose. Mais tant pis parce qu'ils ont quelque chose, le but c'est de proposer des choses pour des enfants qui n'ont rien pendant les vacances. Et pour certains enfants qui ne font rien pendant les vacances, et de jouer avec l'Association ils vont être très contents, ça leur crée quelque chose. Par rapport aux enfants, c'est marrant il y a certains jeunes que depuis l'année dernière j'ai suivi, qui sont devenus adultes, pour qui j'ai des nouvelles en fait. C'est rigolo parce qu'on a par exemple depuis l'année dernière on a deux bénévoles, trois bénévoles qui ont été suivis, trois adultes qui ont fait la demande d'être bénévoles chez nous. Il y a une qui est active, il y en a une autre pour qui c'était compliqué parce que les horaires ça collait pas du tout, et une autre qui a fait la fin de l'année scolaire l'an dernier mais qui est allée à Rouen pour étudier. Donc il y avait trois voire même quatre, il y avait une de leur copine qui voulait le faire. Faire des demandes pour venir aider, c'est plutôt rigolo, rigolo parce qu'il y a une quand je lui ai dit tu as été accompagnée chez nous quand tu étais plus jeune, elle ne se rappelle plus du tout. C'est une gamine qui a dû faire un an chez nous, un an ou deux, elle était à l'école primaire, pour elle c'était les études après l'école, est-ce que c'est l'Association, elle n'avait pas fait le lien. C'est moi qui lui ai demandé et elle ne se rappelle plus du tout. Par contre les autres, je les avais accompagnés au collège, les trois autres, elles s'en rappellent très bien. Et puis il y avait un peu le côté, j'ai envie de redonner un peu plus.

**- Est-il possible de les rencontrer pour voir le côté souvenir ?**

Je pense que pour ST c'est possible, je pense, on a encore des contacts avec elle. Je peux voir aussi avec un jeune qui est au lycée maintenant. Je crois que MA, on peut essayer mais, c'est elle qui ne se rappelle plus. C'est marrant il y a des jeunes que je croise sur le quartier qui ont 17, 18, 19 ans, qui viennent me voir, on parle un tout petit peu, comment ils vont. Il y en a pour qui on a eu de l'importance, on a des familles qui nous ont appelés lorsque leurs enfants ont eu le baccalauréat, des familles qu'on avait plus depuis deux-trois ans. On a eu des familles comme ça, on a eu des coups de fil, ce sont de petites choses qui font plaisir, c'est de petits trucs on dit ouais, c'est cool.

**- Ça fait combien de temps que vous travaillez là ?**

J'ai commencé comme bénévole sur une école, j'ai été service civique, après j'ai commencé à bosser ici. Du coup 2005 j'ai eu mon DUT, 2006 je suis arrivé dans la commune, j'ai commencé à faire l'accompagnement scolaire en tant que bénévole sur l'année 2007-2008, sur une école, sur le quartier X. L'année d'après j'ai fait un service civique, et après j'ai été embauché. Donc en gros en tant que salarié, j'ai fait 8-9 ans, si j'ajoute le service civique avant c'est presque 10 ans, et même un peu plus.

**- Le DUT de carrière sociale ?**

Non, je suis parti sur autre chose, j'étais sur un DUT technique de commercialisation, ça ne me plaisait pas, je l'ai quand même validé parce que je trouvais que c'était important, après je suis parti dans la ville XX, je suis parti à l'IUT management social et santé comme spécialité, j'ai fait un an, deux ans, trois ans, après j'ai fait la maîtrise. Ça fait cinq ans je faisais les études, je voulais aller vers le social mais je n'avais aucune expérience, je n'avais jamais bossé avec des gamins, je n'avais jamais bossé sur les quartiers. J'ai donc fait du bénévolat ici pour voir ce que c'était. Ça m'a bien plu, le contact avec les enfants et les familles, je suis resté au service civique et j'ai eu une opportunité d'être embauché, et j'ai été embauché.

**- Et là maintenant quel est le projet ?**

Pour moi il y a deux solutions. Soit l'Association continue à évoluer, en fait j'ai évolué puisque je suis passé d'accompagnateur à coordonnateur, parce que la structure a évolué, la structure a grandi, j'ai pu faire ma place, soit la structure continue à évoluer et je vais évoluer avec, soit du coup malheureusement, ça peut être ailleurs. Sinon il y a quand même longtemps je suis ici. La chance, c'est que je ne m'ennuis pas parce que mon poste a évolué.

**- Et comment vous imaginez l'évolution, est-ce qu'il y a quelque chose qui pourrait vous motiver pour rester ?**

Mon projet, c'est des choses qui peuvent évoluer, je n'ai pas un projet forcément en tête, mais plus de moyens peut-être. Bosser avec les bénévoles, ce n'est pas aussi simple. Je ne sais pas peut-être qu'il faut professionnaliser

les accompagnements je ne sais pas, je n'ai pas forcément l'idée d'évolution. Au niveau des passages de la troisième à la seconde, là on essaie de trouver des choses.

- **Vous êtes plusieurs coordinateurs ?**

Non

- **Il n'y a que vous ?**

Oui, Daniel est le directeur.

- **Finalement vous travaillez sur le projet soit avec le directeur, soit avec les bénévoles ?**

En équipe

- **Il y a qui dans l'équipe finalement ?**

Par exemple pour le projet du passage troisième-seconde, il y a David le directeur, moi le coordonnateur, il y a deux éducatrices spécialisées, il y a une monitrice éducatrice qui travaille avec les élèves exclus, et une autre personne qui est coopératrice, socioculturelle, qui est un bosseur aussi sur trois ans. Cette personne-là est très intéressée par le projet de passage troisième-seconde et elle a commencé à bosser avec moi dessus. Je pense qu'on va faire des groupes de travail avec les personnes qui vont bosser dessus. Après s'il y a des collègues qui veulent y participer, par exemple le projet d'accueil des exclus ça été fait en équipe en fait, on peut bosser dessus, en fait il a été réfléchi et monté avec les salariés.

- **Donc vous êtes une équipe de ?**

De six salariés, Daniel dira peut-être parce qu'il y a un groupe d'accompagnant qui est au Centre socioculturel qui est mené l'Association, il y a trois salariés dessus. C'est un groupe qui est un peu autonome qui fait des accompagnements, c'est la CAF qui menait et nous on a récupéré, la CAF nous verse de l'argent pour qu'on continue à mener. Mais ils ne font pas partie de l'équipe de l'Association parce qu'ils ne connaissent pas notre fonctionnement, ils sont vraiment autonomes sur leur dispositif, pour moi l'Association, c'est six salariés, et le service civique, et les bénévoles.

- **Comment amenez-vous les enfants à respecter les règles régissant le fonctionnement en groupe ?**

C'est un rappel constant des règles parce qu'elles sont vite oubliées. A l'Association les règles sont précisées sur les premières séances. On leur rappelle bien les différentes règles mais, on est obligé de rappeler constamment les règles, après, il y a des sanctions, ce n'est pas ce qu'on aime le plus faire, ça peut aller jusqu'à l'exclusion des séances d'accompagnement scolaire. Quand on en arrive là, il y a beaucoup d'étapes avant. C'est-à-dire que tous les lundis matins on fait des réunions d'équipe, donc toute l'équipe est là, présente. On évoque les différents services de l'Association, les différents groupes d'accompagnement scolaire, les animatrices ont la parole pour dire comment ça se passe. On va prendre par exemple Marie. Si pendant la réunion elles disent sur les séances, avec Marie c'est compliqué, ça fait deux trois semaines que c'est compliqué au niveau du respect, au niveau des autres, généralement c'est des référents, les responsables des groupes, pour le primaire, c'est moi qui vais venir sur le groupe et recadrer les choses avec Marie, on discute avec elle, ça m'arrive souvent de le faire, parfois on est à côté, parfois on est assis à une table, on discute avec eux sur les accompagnements, sur les règles, je leur dit que je suis informé qu'en semaine ça se passe très, très mal, on essaie de recadrer. L'autre solution, c'est de rencontrer les parents rapidement, ça dépend du problème, si c'est un jeune casse pied qui ne respecte pas trop les règles, qui ne travaille pas trop, qui a tendance à s'agiter, on va peut-être essayer de recadrer, s'il a eu à manquer de respect à l'encadrer, s'il a insulté un autre enfant, j'appelle les parents plus rapidement. En tout cas si le comportement qui était à la base continue, on peut faire une rencontre avec les parents. C'était pour Marie et Edy qui étaient cette année des casse-pieds, on a vu la maman pour parler de tout ça, des difficultés que nous avons.

- **Quelle a été la réaction des parents, les enfants n'étaient pas présents ?**

Si, à chaque fois j'exige que les enfants soient présents, du côté la maman n'était pas contente avec les enfants, je leur donne la parole pour voir comment ils perçoivent les choses. Il y a des choses qu'on déclenche parfois, c'est déjà compliqué, on est quand même, sur un quartier où il peut y avoir de la violence sur les enfants. Il y a des parents pour qui on n'a pas vraiment peur, pour d'autres parents on ne sait pas ce que ça peut déclencher. Il y a la grille d'accompagnement, s'il y a des actions violentes de parents sur leurs enfants, pas sur ce groupe là mais sur d'autres écoles on a déjà vu. On a vu une maman qui va mettre un coup de cahier sur son enfant, ou alors toi tu vas à la maison tu vas voir ce qui va se passer, ça dessert quoi, la violence avec laquelle ça va être dit.

- **Edy, Marie, ils sont originaires de, vous savez de quel pays ?**

Non je ne sais plus,

- **Il peut y avoir ces modèles éducatifs où frapper son enfant c'est normal, où ce n'est pas violent, ça fait partie de son éducation**

Souvent, on a eu un enfant sur l'autre groupe où sa maman lui a mis des coups à la sortie, parce qu'il n'était pas sorti à l'heure, donc, donc on a rencontré la maman quoi. Effectivement c'était une culture d'un pays d'Afrique subsaharienne on va dire, voilà souvent ce qu'on entend, après, il y a la fessée entre guillemets, il y a un autre qui va prendre cher alors qu'il n'a rien fait, il va prendre des coups de pieds et autres. Il y a quand même, parfois la culture est à l'abandon aussi, là il y a ce qu'on accepte que ça soit culturel et il y a ce qu'on n'accepte pas quoi. On a été chez la maman, recueil d'informations préoccupantes, pour montrer que non, on ne peut pas battre son enfant. Après, un enfant qui va se plaindre pour une fessée, c'est un tout petit peu différent, ça beaucoup évolué en France, c'est quand même un compliqué, mais ça dépend de chaque parent, en tant que parent ça peut être compliqué. Parfois on peut être poussé à bout, ça c'est quand même différent, entre le coup sur le moment, parce qu'à mon avis, le fait de taper, battre, il y a des degrés c'est compliqué quand il y a un enfant qui commence à parler de ces choses-là, on se demande qu'est-ce qu'on fait, et ce n'est pas simple.

- **J'ai l'impression que vous adaptez votre manière de faire avec le parent en fonction de ce que vous imaginez comme conséquence, vous vous dites si on va un peu trop fort, c'est l'enfant qui va tronquer**

Ça c'est une des limites, ce n'est pas toujours facile. Finalement la petite qui a pris un coup de cahier sur la tête, j'apprends qu'il y avait d'autres soucis, clairement on va alerter la maman tout de suite sur les petites difficultés. Il y en a d'autres on sait que si on parle les petites difficultés, ça va pouvoir être encore reparlé en famille et qu'il n'y a pas de souci, normalement il n'y en a pas. D'autres où le moindre petit problème va être monté en épingle, et puis ça peut partir en cacahuète, ça ne donne pas grande chose. Après on ne peut pas cacher hein, je prends un enfant où, si un enfant tape un autre, on ne va pas le cacher à la famille, là on n'a pas autre action, on n'a pas autre choix que de le dire. Si un enfant insulte une des accompagnatrices on va le dire. Par contre si un enfant travaille un tout petit peu moins depuis deux, trois séances, moi je laisse tomber, je vais voir ça avec l'enfant, je ne vais pas, ou alors je vais adapter mon discours quand je vais en parler, pour lui parler, pour essayer de mettre un positif, et me dire que là depuis deux trois séances c'est un peu compliqué, c'est dommage parce que c'était bien ce qui était fait avant, là je vais adapter un peu, c'est ce que j'essaie de faire à peu près pour tout le monde, de toute les façon. Quant aux parents j'essaie de leur montrer positif quoi. Plutôt que de voir la difficulté, j'essaie de leur montrer le positif qu'il y avait, et comment faire pour y retourner.

- **Qu'est-ce qui change dans votre approche et celle des accompagnatrices pour faire accepter les règles sur les groupes ?**

Comment elles font respecter les règles et comment je le fais ?

- **Oui**

Clairement elles n'ont pas la même autorité. Clairement, j'impressionne plus que les filles, ça j'en ai conscience, elles me le disent, elles vont me dire parfois l'animateur sur le groupe, je parle de tout le monde, c'est compliqué, c'est ceci, je passe sur le groupe et je me dis franchement, elles exagèrent un peu. Elles ont une exigence qui est à mon avis trop, parce que dans l'ensemble ça marche bien, parce qu'elles gèrent bien les groupes, ils sont plutôt calmes, il y a de petits débordements mais ça va. Je dis je suis passé, ça se passait bien, elles me disent quand tu es parti c'était le bordel quoi. Je pense qu'effectivement je les trouve un peu dures. Il faut plus de l'autorité, de suivi, les enfants intègrent bien : oui c'est Alfred, c'est le chef. Voilà, c'est des trucs comme ça, ils me connaissent depuis longtemps, je connais leurs familles, ce n'est pas les mêmes enjeux, attention des fois ça m'amuse. Parfois ils sont étonnés d'ailleurs, des fois j'arrive, je connais toute la famille. Ce n'est pas la même chose, ils savent que j'ai un lien avec les enseignants, je pense que, c'est pas les mêmes. Pour moi c'est facile, je peux arriver sur une séance, je peux, entre guillemets pousser un coup de gueule et recadrer, je ne vais pas le faire sur dix séances. Les filles elle le font tous les lundis, tous les jeudis elles ont le même groupe, ils sont ensemble, ils font des jeux ensemble, ils proposent des activités, ils rigolent ensemble. Forcément, à un moment donné, l'enfant teste beaucoup plus, il se permet beaucoup plus de choses. On voit sur nos groupes d'accompagnement scolaire il y a une période où les enfants prennent leurs aises quoi. Il y en a pour qui ça y ait, les filles, entre parenthèses elles ont besoin de beaucoup plus de poids et elles vont se permettre de dépasser certaines limites, moins d'écoute qu'au début. C'est tout le problème de mon travail, il ne faut pas que tout soit porté que sur moi, parce que si c'est moi que, à chaque fois que j'arrive, tout le problème est du démarrage, à quel moment je laisse les accompagnateurs,

les accompagnatrices faire, combien de séances je passe avec elles pour les aider, pour les guider, parce que plus j'en passe, plus ça repose sur moi. Mais si je fais une demie séance avec elles ou une séance, il y a le sentiment pour les accompagnateurs d'être un peu lâchés dans la nature et donc c'est de bien jauger lorsque je dois venir et partir. Soit lorsque j'arrive sur la séance, les enfants savent que je suis là, je vais voir les enseignants, je les laisse bosser, parce qu'il ne faut pas que ça repose sur moi, il faut qu'elles soient autonomes. Sur les règles, moi je leur fais confiance. Si elles me disent qu'un enfant a dépassé les limites et qu'il faut rencontrer les parents, je le fais quoi. Mais je sais que sur le groupe de la MJC (collégiens) il ne faut pas qu'elles les laissent prendre les portables. Je l'ai dit à Olga, Stève il ne vient pas pour jouer sur son portable, on a discuté ensemble, on a échangé. J'accepte qu'ils fassent des jeux ensemble mais je n'accepte pas qu'ils s'enferment sur leurs portables pendant une demie heure, enfin, trois quarts d'heures. Ça c'est des choses qu'on reprend quand je vais les voir. Mais je pense que parfois, pour les filles il n'y a pas d'abandon mais c'est tellement casse pieds, toutes les semaines, pour un groupe de jeunes, toujours les mêmes choses que ça devient compliqué s'il n'y a pas de soutien de notre part. Je leur dis aussi, quand on met des règles dites que c'est moi, vous dites que c'est moi, dites que c'est l'Association, que c'est la direction. Je leur dis je m'en fiche de ce qu'on me traite de méchant quoi. Et là on va séparer les tables de la MJC mardi, et il faut leur dire que ça été décidé en équipe avec Alfred. Il faudra assumer ce rôle là et dégager les filles de ces choses, je pense.

- **Ça leur donne une légitimité en fait**

Oui

- **Avez-vous le sentiment que les enfants vous confient des choses qu'ils n'en parleraient pas à leurs parents ?**

C'est plutôt, c'est plutôt on va dire, ils nous confient des choses qu'ils ne vont pas confier à d'autres adultes. Plus nos accompagnatrices sont entre guillemet, sont bien, je ne sais pas si c'est le bon mot, plus elles créent un lien avec les jeunes, plus ça implique sur le positif, plus elles créent un lien de confiance avec les enfants, plus il y a moins de problèmes à gérer au niveau de recueil d'informations préoccupantes ou autre, parce que les enfants sont tellement en sécurité, tellement bien avec ces adultes-là, qu'ils lâchent des trucs du quotidien, parfois lourds, parfois compliqués, parce que c'est une personne de confiance, parce qu'ils se sentent bien, parce c'est des petits groupes. Ce sont des choses qu'ils ne vont pas dire à l'instituteur quand on est à 25, et ça reflète la qualité du travail des accompagnateurs. Il y a des années où on n'a pas du tout de problèmes, il n'y a rien qui ressort, je ne pense pas que ces enfants aient moins de problèmes que l'année précédente. Je pense que les enfants osent moins parler, et cette année par exemple, sur une autre école, il y a une petite qui s'est beaucoup, beaucoup confiée à une accompagnatrice sur ce qu'elle pouvait vivre à la maison, sa maman qui n'était plus là, les conflits entre son père et sa mère. Et puis elle finit par dire qu'elle se fait taper par son frère. Voilà des choses un peu compliquées. Ouais, ça arrive de nous faire part des violences à la maison, de nous faire part de difficultés, parfois les enfants nous disent papa il est en prison.

- **Est-ce qu'il y a certains qui sont suivis par le PRE, en ce moment-là ils pourront prendre en charge de la famille, d'une manière un peu plus large ?**

Alors, sur l'accompagnement scolaire, on a des groupes d'accompagnement scolaire pour lesquels les enfants sont en groupe, et des accompagnements individuels, les accompagnements individuels sont orientés par le PRE, ils sont financés par le PRE. On a des enfants qui peuvent faire des passerelles entre les deux. Par exemple la famille d'Ismaël était suivie dans le cadre du PRE, on a accompagné sa sœur. Denis il y longtemps son frère a été accompagné dans le cadre du PRE, et là c'est tout je crois. Des fois ils peuvent être accompagnés dans le cadre du PRE, je ne suis pas forcément pour, mais ça peut arriver. Serge, le papa m'a fait une demande, il m'a demandé s'il pouvait faire une demande pour un accompagnement PRE, plus pour le scolaire pour avoir un accompagnateur individuel à la maison. Du coup pour le PRE, si c'est un enfant du PRE qu'il y a des problèmes, on passe par le PRE. Si c'est un enfant d'une classe, nous aussi on a une mission d'orientation. Par exemple je parlais du recueil d'informations préoccupantes, mais s'il y a des enfants qui font pas de difficultés, on voit avec les parents s'ils ne font pas de difficultés, on va les orienter vers le Conseil départemental ou à la maison des ados. L'idée, c'est vraiment d'orienter. Le recueil d'informations préoccupantes, c'est le dernier recours je pense.

- **Pouvez-vous nous expliquer l'importance des différents moments de l'accompagnement (goûter, aide aux devoirs, jeux) ?**

Si on avait un temps du goûter avec les collégiens, ce n'était pas mal. Le moment du goûter, c'est un moment d'accueil et d'échange. On vous accueille sur le groupe, on échange ensemble. J'insiste aussi là-dessus énormément auprès de tous les accompagnateurs. Et là, il n'y a pas de résistance, ça se fait. On n'est pas là pour faire le service aux gamins, on n'est pas là pour, le rôle des accompagnateurs ce n'est pas de faire le service à la

place des enfants, et le but du goûter ce n'est pas forcément les nourrir. Ce moment-là, c'est un moment d'échange où on va justement créer des liens, on va discuter ensemble, on va parler de la journée. Je dis aux accompagnateurs, asseyez-vous avec eux, partagez avec eux ce moment-là. C'est là que je me retrouve sur le groupe, j'ai quatre ou cinq piquets autour de la table et que je regarde les enfants manger. Asseyez-vous avec eux, échangez, discutez. C'est un moment plutôt agréable, profitez de ce moment pour discuter avec eux. Le primaire ils ont pleins de choses à dire, vous avez vu. Ils adorent, ils adorent qu'on prenne du temps, être écoutés, ils n'ont pas toujours l'occasion de l'être. En classe ça peut être compliqué, à la maison aussi. Donc profitons de ce moment, si le goûter déborde un peu ce n'est pas grave. C'est pertinent d'avoir laissé ce temps de parole, ils écoutent aussi parce que je pense qu'ils ont du mal à s'écouter. On peut travailler différentes choses, pour moi c'est un moment hyper important. Mais pour certains accompagnateurs, c'est un moment où on les nourrit.

- **Moi pour la première fois je me suis posé la question, tiens elles ne prennent pas le goûter avec les enfants**

Oui

- **Elles pouvaient prendre un gâteau, pas forcément parce qu'elles ont faim**

C'est vrai lorsqu'elles arrivent à l'Association, il y a pleins de choses qu'on leur demande, mais il y a des choses qu'elles ne font pas. Sinon avec moi, c'est un truc sur lequel je continue d'insister, partagez ce moment avec eux.

- **C'est presque un changement de posture, parce qu'on n'est pas forcément en train de donner quelque chose, j'étais aussi surprise que les enfants installaient leur goûter avant même que les animatrices soient là, par contre ils ne vont pas manger.**

Non, des fois aussi ils sont plus calmes quand on n'est pas là, des fois quand je viens sur le groupe, je vois des gamins qui sont en bas, en train de jouer, je les connais tous, ils sont là tranquilles, il n'y a pas d'adultes, ça se passe super bien quoi, s'ils étaient sur un groupe d'accompagnement ça va être le bazar est-ce que le problème, ce n'est pas les adultes, rire.

- **C'est vrai ils comptent sur l'adulte pour réguler**

C'est vrai le temps du goûter, plus ça se passe bien, plus le temps d'accompagnement se passe mieux, parce qu'on parle d'après Noël, de Noël, parce que l'enfant c'est son anniversaire il est content de dire comment ça s'est passé, le groupe de football ils ont regardé un match, après on s'en fiche, parce qu'ils écoutent la musique, ils sont contents de se parler de ce qu'ils ont écouté. Je pense que c'est important ce moment-là, d'échange. Pour les accompagnateurs, il faut se livrer, il faut se donner parce que, peut-être qu'il y a ce côté un peu timide, ce côté un peu réservé. Pour le jeu c'est pareil, et on a fait une formation autour du jeu, l'utilisation du jeu. Le jeu, ce n'est pas qu'il reste une demie heure comme on ne sait pas quoi faire on fait un jeu, ce n'est pas de l'occupationnel. C'est encore un moment d'échange, encore un moment où on va travailler des choses par cet intermédiaire-là par le jeu. On va créer un autre contact avec eux, on va pouvoir aussi les valoriser sur certains jeux, sur certaines, sur pas mal de choses. Et ça c'est pareil, il y en a pour qui les accompagnateurs ne vont pas oser en bénévole, ils ne vont pas oser jouer avec eux. Ils vont les regarder, mais jouez, lâchez-vous, allez-y. enfin il y a, moi quand je joue avec eux, je joue avec les gamins hein, je me suis fait épingler par des profs qui étaient à côté, il y a, voilà parce que vivre le jeu, c'est sympa, c'est un moment intéressant, c'est un moment plaisant, les enfants ils aiment ça. Après quand on entend dire, les jeunes ils ne jouent pas, mais vous ne jouez pas avec eux, proposez, faites, animez.

- **Est-ce parce qu'elles se sentent trop proche des enfants, qu'elles ont un statut particulier ?**

Ce n'est pas possible je pense que peut-être, pour le jeu généralement ils jouent avec eux. Mais par exemple le groupe de la MJC, je l'ai dit l'autre jour, il y a deux accompagnatrices, elles sont deux, il y a un jeu qui se met en place à un endroit, toutes les deux font le jeu avec un seul enfant et les cinq autres prennent un doodle, ils vont jouer ailleurs. Mais séparez-vous, il y a une qui reste avec l'enfant et l'autre qui va avec les autres. Ça c'est le, c'est ce côté allez vers, allez, se lâcher et puis s'imposer. Je pense que c'est plus compliqué. Le troisième temps, c'est un temps de travail. Le temps de travail scolaire, c'est un temps qui doit être séparé en fonction de l'objectif. Pour l'enfant, c'est un temps où il doit faire ses devoirs pour le lendemain. Pour nous c'est un temps de mobilisation, c'est plutôt un temps où on va voir tout ce qui cloche, l'aider, lui montrer qu'il peut faire, qu'il sait faire et pour l'enfant, c'est vraiment, j'ai une multiplication à faire, c'est fait ainsi et après on passe à autre chose. Je crois qu'il y a beaucoup de difficultés, je pense que si on ne se pose pas les bonnes questions, si on ne se remet pas en cause régulièrement, on rentre dans une routine et c'est un peu, chaque groupe est un peu différent, il y a des groupes qui ont des difficultés sur le temps du jeu, pour d'autres groupes on a des problèmes de cohésion du groupe, d'autres, il y a des groupes très travailleurs et des groupes pas du tout travailleurs, ça va vraiment dépendre des groupes. Oui le temps de travail scolaire, c'est un temps vraiment où il y a une reprise de la confiance, lui

montrer qu'il peut faire des choses, les aider, échanger toujours, faire leurs exercices pour la réussite, elles ne vont même pas valoriser sur l'effort fourni puisqu'elles ont la réussite. Je pense à un enfant du primaire qui va pendant 20 minutes apprendre sa poésie par cœur même si elle n'est pas parfaite, on peut quand même valoriser le travail qu'il a pu fournir. Nous on n'évalue pas, on n'évalue pas la réussite, on pourra nous, évaluer le travail qui est entrepris pour réaliser ça, ce qui est plutôt intéressant, comme ça on pourra faire ensemble. Ce qui évite à des profs de mettre manque de travail parce que la poésie n'est pas bien sue, nous on ne met pas le manque de travail, ça peut être autre chose mais pas que du manque de travail. Parfois ça m'énerve, je vois des bulletins des enfants où il est mis le manque de travail, il a travaillé avec nous, il a fait des efforts. Le problème c'est pas que du manque de travail.

- **Dimitri disait qu'il ne faisait pas ses devoirs parce qu'il n'a pas envie, est-ce pour profiter de ce moment-là, ou il ne veut pas être jugé ?**

Je ne sais pas, j'ai du mal à saisir aussi, il y en a qui n'amènent pas leurs affaires. Par exemple, ça c'est des trucs il faut qu'on continue à travailler, par exemple le jeune a un devoir de math pour le mercredi, on est au mardi soir, je ne suis pas avancé, je n'avance pas parce qu'on est à mardi je fais les maths dans la journée, j'arrive à l'accompagnement scolaire, bon j'ai les maths pour demain mais je ne peux pas le faire parce que je n'ai pas mon DM, parce que je l'ai laissé à la maison, et ça, ça m'énerve, rire. Mais pourquoi tu viens, c'est le moment, déjà tu es venu le mardi dernier, commence à le faire et finir tranquillement, mais là, c'est non. C'est déjà ça, je n'ai pas tout dans mon agenda. Il faut aussi se mettre en tête que c'est un moment où ils se remettent face à leurs difficultés, je le dis aussi aux accompagnatrices, aux accompagnateurs, il ne faut pas l'oublier. Ces enfants aussi, s'ils sont là, c'est parce qu'ils sont en difficulté scolaire pour la plupart. Et on leur demande quoi, on leur demande de, après les cours de se remettre face à ces difficultés qu'ils ont eues toute la journée. La démarche, elle n'est pas si simple, si facile, je pense qu'il faut l'avoir en tête. S'ils sont là, ils acceptent de se remettre face à ces difficultés mais, aller trop loin, c'est compliqué, s'ils sont là, il y a des stratégies de fuite, d'évitement, les stratégies d'évitement, c'est je ne note pas dans mon agenda, je n'ai pas mon cahier, comme ça je ne m'emmerde pas face à ces difficultés-là. On a des enfants pour qui on aime travailler pour qu'ils réussissent mais parfois ils ne réussissent pas.

- **Les enfants pour qui il y a eu un long suivi, est-ce que vous avez l'impression des fois que certains ont réussi à changer, soit suite à une sortie par exemple ?**

Il y a des évolutions, il y a des changements positifs, négatifs, il y a des enfants qui vont changer dans l'attitude, qui vont plus se saisir des choses à force de répéter, pour qui on va être content, pourtant qui avaient des difficultés au début. Mais finalement, pour d'autres au contraire ça va être bien au début et du coup ils vont lâcher, on ne sait pas trop pourquoi. Après on occupe une partie de leur semaine, une toute petite partie. Il y a ce qui se passe à l'école et il y a ce qui se passe à la maison, si ça se passe mal à l'école et ça se passe mal à la maison, forcément ça va avoir une répercussion négative. Après ce qu'on souligne parfois quand on fait des bilans, on a des enfants pour qui ça va faire vraiment du bien parce que l'attitude en classe, elle est différente normalement, parce qu'il est plus investi, parce qu'il est plus à l'écoute, parce qu'il ose parfois lever la main, ça c'est des choses pour lesquelles nous on est content de ces retours-là, parce que ce sont des choses pour lesquelles on voit du sens, parce que si on s'attache aux notes, ce n'est pas toujours réactif, rire. On va dire, le travail il est plus sur la durée, et non pas sur trois mois et si on regarde le bulletin au début, le bulletin à la fin, au niveau des notes uniquement, on n'aura pas une montée significative. Par contre c'est plus de participation, on s'investit plus, le plus c'est de redonner un peu plus de chance à tous, je pense.

- **Pouvez-vous nous parler du retour des enseignants et des parents de l'accompagnement de l'Association ?**

Les enseignants, c'est vraiment très important d'avoir leur retour, il faut qu'on continue à le faire, pour savoir si eux, ils voient une évolution de l'enfant, est-ce que, est-ce que, sur quoi il faut aider les enfants aussi, et puis parfois ils peuvent aussi nous éclairer sur certaines difficultés. Je pense à un enfant qui aurait dû aller en Ulis mais que les parents ont refusé qu'il aille en Ulis n'a pas le même accompagnement qu'un enfant qui a d'énormes capacités, qui était très bon et puis cette année a de grosses difficultés. Je pense qu'on pourra adapter nos accompagnements. En fait ce sont des choses importantes qu'on doit voir, et le lien avec les enseignants sont souvent très bons. On a plus de mal avec le collège, parce que, parce que voilà, il y a moins de proximité, quand même avec le Collège XX, ce n'est pas mal. Et les parents, euh, tous les parents ont inscrit leur enfant, tous les parents on les a rencontrés pour signer un contrat ensemble d'accompagnement, on a dupliqués les différentes modalités et les engagements qu'ils prenaient, à la fois l'enfant, à la fois le parent, à la fois l'Association. Ensemble il y a un contrat qui a été fait avec eux. Après, il y a tous ces contacts informels, et il y a toutes ces possibilités de rencontrer les parents. C'est possible de rencontrer les parents dans l'année. On a des bilans aussi avec les parents,

soit sur des moments où on leur demande de venir sur les fins de l'année, c'est un peu plus informel, soit au téléphone, soit là pour les collégiens, je pense que ce qu'on disait, c'est pendant les vacances. Quand on a un petit peu de temps, c'est de proposer aux parents de venir, d'échanger un petit peu, de discuter s'ils le souhaitent. Après on va voir si les parents s'en saisissent, s'ils ne s'en saisissent pas, le bilan il sera fait au téléphone. Il y a des parents qui ont beaucoup de questions, des parents pour qui, c'est beaucoup plus compliqué.

**- Comment ces retours aident à faire avancer les choses ?**

Comment le retour des parents aide à faire avancer les choses

**- Le retour des parents et des enseignants, est-ce que vous y voyez une véritable contribution à l'atteinte de vos objectifs ?**

Il faut qu'on ait des contacts avec tous les parents, ce n'est pas chose facile. Normalement si on fait deux bilans en face à face avec l'ensemble des parents, moi je passe mon année hein, après on va aussi cibler les enfants pour qui il y a un besoin urgent, d'autres avec qui on échange au téléphone, d'autres avec qui de toutes les façons on a des rencontres très régulières, d'autres par contre avec qui il y a des rencontres à la sortie donc il n'y a pas besoin. De toutes les façons il y a des parents qui ne vont pas s'en saisir. Brice par exemple on a appelé sa mère une fois ou deux parce qu'il n'amenait jamais ses affaires. Voilà si Brice vient sur les séances c'est très bien, mais il n'amène aucune affaire, tu n'es pas bien toi, tu viens aux accompagnements tu n'emmènes pas tes affaires, c'est rigolo mais est-ce qu'il faudrait qu'on arrive à expliquer aux parents de manière plus approfondie. Comment le faire, le rôle qu'ils ont à jouer dedans. Ils peuvent dire à leur enfant, demain tu as accompagnement scolaire, tiens n'oublie pas, il faut que tu mettes dans ton sac, tu as DM demain, il faut que tu ailles bosser, ça, ça serait l'idéal. Je pense qu'au niveau du collège il y a beaucoup de parents qui ne se sentent plus en mesure de suivre leur enfant, pour qui, c'est trop compliqué, ça devient un peu abstrait. Sur le primaire, il y a moins ce côté je suis éloigné de l'Ecole, chez les collégiens on le voit bien. Quand ils arrivent au collège, c'est des grands, ils ont besoin d'aide, de toute les façons s'ils ont besoin d'aide, on ne pourra pas les aider. C'est une caricature généralisant parce qu'en général, c'est trop compliqué, au collège on a trop de mal parce que ceci, parce que cela. Pour tout, les parents ne sont pas contents parce que ce moment de travail scolaire à la maison. Ils nous le disent souvent sur le primaire, c'est vraiment compliqué parfois. Souvent on dispute, on passe une heure et demie, on s'arrache les cheveux, voilà. Là ils nous le disent, ah ça fait du bien parce que ça repose sur nous et plus personnellement sur eux. Des fois au moment du bilan, ils nous disent, vous parlez de mon fils-là ? rire, parce qu'il travaille bien, il est sérieux. Il n'y a pas de souci, il y a d'autres enjeux, avec les parents ce n'est pas les mêmes enjeux. Soit c'est de voir avec la mère, soit c'est de voir avec l'accompagnateur de l'Association, ce ne sont pas les mêmes enjeux, ce n'est pas la même chose.

**- Vous êtes à l'Association depuis quelques années, quelle évolution percevez-vous au niveau de l'adhésion des parents, au niveau des enfants ?**

Moi je pense que ne vois pas de différence au niveau des parents, ni d'évolution, c'est à peu près la même chose. Ce qui change ce sont les pratiques. Des fois on a moins de liens avec les parents. Ce n'est pas parce que les parents ont changé à mon avis, c'est parce que nous on n'a pas mis en place les bonnes choses, les bons moyens, les bons outils pour voir les parents. Un exemple, et parfois on n'a pas le choix. Un exemple, moi j'ai connu une époque où les parents venaient chercher les enfants dans la salle d'accompagnement scolaire. Ce qui était complètement différent et le contact était complètement, c'était pour moi quinze fois mieux. Sauf qu'on a la guerre des écoles et de la mairie parce que les parents, il ne faut pas qu'ils entrent dans l'école, il y a le ménage, ça va resalir, et puis il y a les poussettes, et puis non il faut qu'ils attendent à la grille. Qu'est-ce qui se passe, on ouvre les grilles à 17 heures, ils partent et il n'y a plus de contact. A l'époque où j'étais là, les parents ils venaient, c'était quatre heures et demie-dix-huit heures, ils venaient, ils traversaient la cour, ils frappaient à la salle, on leur donnait l'enfant et on échangeait deux minutes. Maintenant nous on ne peut pas faire ça à cause des écoles. J'insiste dessus parce que dans certaines structures on entend dire oh les parents c'est des démissionnaires, ils s'en fichent, c'est cela et il ne se questionnent pas sur leurs pratiques à eux. Les parents, ils n'ont pas changé, c'est tellement facile de prendre les difficultés des autres et pas les nôtres. En fait je pense qu'il y a vraiment tout ça, les parents ne peuvent plus entrer dans l'école. Dans l'école primaire, il y a une ligne blanche de séparation qui avait été faite par un directeur à l'époque, pour ne pas que les parents rentrent dans l'école.

**- Elle est où dans la cour, elle est là toujours aujourd'hui ?**

Je crois qu'elle marche toujours la ligne blanche, elle est tellement symbolique, quand on lit le code de la route la ligne blanche c'est un mur, on ne doit jamais franchir, traverser. C'est valable, et clairement le symbole, il est puissant, et à un moment on va quand même entendre à l'époque, ça changer de direction, ce directeur dire ah c'est bien si on fait ça parce que les parents ne s'investissent pas dans l'école. Mais je suis calme, je suis quelqu'un de



gentil et j'évite de faire la polémique mais parfois je dis merde, voyez ce que vous êtes en train de faire et ce que ça produit en fait. Et du coup au niveau des parents moi je pense que l'évolution, à mon sens n'est pas chez les parents, mais chez les professionnels qui de plus en plus ont tendance à pointer, cibler les parents. Les parents ne sont jamais bien, le parent n'est jamais parfait. Ça c'est chez le prof et les instituteurs, c'est quelque chose qui revient souvent, et chez d'autres professionnels aussi, social ou autres. Le parent il ne vient pas quand il doit venir, mais il ne sait jamais quand il faut venir. Le parent il vient poser trop de questions tous les soirs, à peu près les mêmes questions, c'est un tout petit peu embêtant. Et puis il y a le parent qui ne vient jamais poser une seule question. On s'aperçoit en fait que le professionnel, il a son image du parent idéal, sauf que le parent ne sait pas ce que le professionnel attend de lui. Le parent il ne sait pas s'il doit venir tous les soirs poser des questions ou s'il ne doit pas venir parler parce que quatre heures et demie le prof a déjà fini sa journée. J'ai beaucoup d'amis enseignants et des fois on en parle. Mais on ne leur a pas forcément expliqué, parce qu'il y a des choses qui apparaissent évidentes pour les profs parce qu'ils passent leur vie à l'école, mais qui ne le sont pas pour les parents. Il y a eu une réunion avec tous ceux qui font l'accompagnement scolaire, ce n'était pas des profs, ce sont des personnes en animation des Centres socioculturels et autres, il y a eu des réunions où, les parents ils ne sont pas ceci, les parents ils ne sont pas cela. Il y a en a une qui a dit oui j'ai fait une activité et puis il y a mon mémo à faire remplir, et le lendemain je n'ai pas eu mon mémo. Je lui ai dit, ton activité te tient beaucoup à cœur c'est bien, ton activité de peinture, elle rentre dans la dernière préoccupation de leurs préoccupations. Pour toi c'est super important mais pour eux c'est peut-être qu'est-ce qu'on va faire à manger ce soir, comment vont se passer pleins de choses, l'école, les papiers, l'argent, ceci, en fait il y a pleins de choses à penser, et l'activité de peinture désolé, mais je pense que c'est leur dernière préoccupation. Même si toi ça te tient super à cœur, ce ne sont pas de mauvais parents parce qu'ils ont oublié le mémo pour ton activité le lendemain, je crois ça ne lui a pas plu. Mais, c'est un vrai problème, rire.

- **Revenons aux bénévoles, je voudrais savoir comment vous travaillez concrètement avec eux.**

Les bénévoles on les rencontre surtout dans des structures, dans les écoles du social qui préparent des concours d'éducateurs, d'assistante sociale, dans les BTS ESF Economie Sociale et Familiale. On a beaucoup, beaucoup de bénévoles qui préfèrent s'orienter dans les métiers du social. Donc on a beaucoup de bénévoles jeunes, ce qui parfois peut poser des problèmes au niveau de l'implication et de l'engagement. Pourquoi, parce qu'on a des bénévoles qui souhaitent aller dans une filière du social, et qui vont voir très tôt que ce n'est pas leur truc, du coup l'engagement qu'ils ont pris ça va être compliqué à poursuivre. Il y a des bénévoles qui peuvent être assez timides, on a de jeunes bénévoles parfois 18, 19 ans, ce n'est pas évident quand ils sont face à des ados. On a des primaires, le groupe des primaires ce n'est pas assez simple. Pour les bénévoles, comment ça se passe, ceux qui souhaitent être bénévoles on les rencontre, individuellement ou par petits groupes et on échange ensemble. Moi j'explique qu'est-ce que l'Association, quels sont les objectifs, nos attentes, quels sont les engagements, il y a le livret d'accueil des bénévoles qu'on leur donne avec les objectifs de l'Association, les attentes et les engagements.

Sinon après sur les groupes, les référents des groupes, on leur demande d'accueillir les bénévoles et de les encadrer. Encore on a les services civiques, il paraît qu'ils ont des difficultés parfois, on est assez tolérant avec eux parce qu'on sait qu'on leur demande beaucoup. Ce n'est quand même pas simple mais dans la place la priorité c'est quand même l'enfant et sa sécurité, et que le groupe vive bien, et après qu'il travaille et qu'il en profite. Et ça ce n'est pas simple après, tiens je dois voir les enseignants, tiens il ne faut pas que j'oublie de voir les parents, tiens j'oublie mon bénévole manque, il est tout seul, au final, on leur demande quand même énormément. Donc le bénévole, voilà moi je passe aussi sur les groupes pour discuter avec les bénévoles pour savoir comment ça se passe pour eux, s'ils vont bien. On leur propose de petits temps d'échange, d'informations, de formation. Pour l'instant on n'a pas assez de temps de formation, il fut un temps où on les a réunis ici, et on a échangé sur les pratiques, comment ça se passe et leur redonner les attentes. Le souci qu'on a, c'est qu'on ne mobilise pas le public qu'on souhaite mobiliser sur ces moments-là. On a toujours les mêmes bénévoles qui sont là depuis des années et qui viennent à chaque réunion, et qui ont compris maintenant je pense ce qu'on attend d'eux. Mais des bénévoles étudiants, on n'arrive pas à les faire venir, c'est compliqué.

- **Est-ce que pour les bénévoles qui sont là sur les deux groupes, vous voyez des différences dans leurs approches ?**

Il n'y a pas de bénévoles sur le groupe du mardi, parce que justement elle a démissionné. En fait à la base il y avait une bénévole sur le groupe du mardi, mais elle a arrêté au bout de trois mois je crois.

- **Je veux plutôt parler des animatrices qui sont sur les groupes**

On est tous des accompagnateurs avec des statuts différents. Le service civique est référent, c'est sur lui que repose le cadre on va dire. Le bénévole, il n'a pas ce souci du cadre. Carine, elle n'est jamais venue, vous ne l'avez jamais vue Carine ?

- **Si**

Carine, elle est bénévole, voilà. Carine, son rôle c'est vraiment être auprès des enfants on va dire, de discuter, de les aider. Ce n'est pas sur elle que va reposer le cadre. Ce n'est pas Carine qui s'occupe des sorties, c'est vraiment les référents, Meline et Katy.

- **Je ne comprends pas bien, d'où sortent les bénévoles, ce ne sont pas des stagiaires non plus.**

Les bénévoles ont un statut de bénévole et tout le monde peut être bénévole. La plupart, les deux tiers viennent des écoles du social, ils se préparent à des filières du social. En fait en début d'année au mois de septembre, moi je vais faire des présentations de l'Association au BTS ESF première année, puis à tous ceux qui préparent le concours d'éduc, je veux dire, je vais à ITA faire une présentation, je vais à ISCC, je vais à différents endroits faire une présentation et tous ceux qui sont intéressés me donnent leurs coordonnées. Je les rappelle, quand on se rencontre, on voit s'ils sont toujours intéressés parce qu'il y en a pleins qui ne sont plus intéressés, parce qu'ils trouvent que c'est contraignant. Et puis on se rencontre et là on voit ensemble. Là où ils sont plus à l'aise, groupe individuel, il y en a qui ne veulent aller sur deux groupes, surtout pas individuel, le public avec lequel ils se sentent plus à l'aise, collégien, primaire, les lieux où ils peuvent plus facilement aller. L'idée, c'est qu'on les mette dans de meilleures conditions. Et après j'explique tout ce qu'on attend d'eux, et voilà s'ils se sentent en mesure de le faire. Au niveau des compétences, moi je leur demande d'être bienveillant et à l'écoute. Ecoute ça peut paraître un peu flou, mais le tout c'est d'être avant tout bienveillant avec les enfants. Sur les moment d'aide scolaire si Laura elle apprend sa poésie et qu'au bout de 20 minutes elle est crevée elle ne peut plus, il faut lâcher l'affaire, ce n'est pas grande chose, c'est peut-être lui conseiller de revoir tranquillement le soir avant de dormir. Voilà je donne les grands principes de ce qu'on attend et du positionnement aussi, on n'est pas des potes, on n'est pas des grands frères, on n'est pas des profs aussi quoi, on n'est pas là pour faire à la place du prof. On ne sait pas le faire, ce n'est pas notre mission. Surtout, il ne faut pas que le bénévole vienne avec une casquette de prof quoi, ce n'est pas ce qu'on attend de lui. Ça c'est important parce que ça ne sert à rien, on n'a pas les compétences pour le faire, c'est autre chose qu'on apporte.

- **Lorsque vous prenez Meline, Katy, Olga, percevez-vous des différences dans leurs approches d'accompagnement ?**

Je crois que Katy est un peu plus timide et réservée, ça, ça s'est senti, Katy a moins d'expérience aussi. Olga, si je ne dis pas de bêtises, elle avait déjà accompagné des enfants ou des jeunes. Nos duos ne sont pas faits par hasard, il y a des fois ils découvrent après, ouais, rire. Quand on fait le recrutement de notre équipe de service civique, on attend d'eux la motivation, l'envie, un projet de ce qui va se faire plus tard. La partie j'accompagne l'enfant, s'ils ne la maîtrisent pas bien au début, enfin, on va essayer de les aider là-dedans. Par contre le savoir être, on ne va pas laisser. Moi j'insiste sur le savoir être lors des entretiens. Le savoir-faire, quand on le maîtrise pour moi c'est mieux, si on l'a déjà fait, si on a eu un BAFA, d'autres ont fait des centres d'animation, d'autres ont été bénévoles chez nous, d'autres ont été stagiaires chez nous, c'est parfait. Mais on laisse la place, parce que c'est ça ici ce n'est pas un emploi, on laisse la place à des personnes qui n'ont jamais l'expérience et qui ont envie d'en avoir parce qu'ils ont un projet, ça rentre dans leur projet. Et ces personnes-là, Katy en fait partie. C'est des personnes qui vont être le plus motivées aussi dans leur mission parce qu'elles ont le plus envie de découvrir, de faire des choses. Et du coup les binômes qu'on a faits il y avait ces choses, quelqu'un qui a beaucoup plus d'expérience avec quelqu'un qui en a un peu moins. Et ça après on peut se planter complètement. De toutes les façons ça va vite, on les reçoit en entretien et dans une heure et on va jauger ça parce qu'une fois on a recruté les neuf on va réfléchir sur leur projet en fait. Il y en a une qui était sur un projet avec un instit, donc mettre Pauline sur le collège alors qu'elle veut être instit, enfin ça n'a pas de sens pour elle. Une autre veut être éduc PJJ, on la met plutôt sur les groupes des ados, sur les groupes des collégiens. On essaie de, il y a Oriane qui était service civique l'année dernière, elle est en sciences de l'éducation et qui veut être en CPE, on l'a mise qu'avec les collégiens, et sur des groupes à l'intérieur des collèges pour qu'elle puisse aussi être en lien avec des professionnels. On fait beaucoup de variables, on réfléchit, on essaie de faire ces choses-là aussi quoi. En général c'est quand même assez doux, c'est quand même assez posé, assez calme. C'est comme ça qu'on les a recrutés, donc, je ne découvre rien, comment elles sont, ça ressortait sur les entretiens quoi, le côté plus réservé de Katy, il était là pendant l'entretien. Le côté posé d'Olga aussi, il était là, donc je ne suis pas surpris.

- **Nous sommes à la fin de l'entretien, je voudrais savoir quelles sont vos impressions d'ensemble sur les entretiens que vous faites depuis quelques années ?**

Je pense que c'est vraiment intéressant par rapport à d'autres structures et autres, c'est pourquoi on parlait d'évolution tout à l'heure. Moi je pense qu'on est quand même assez large, on va sur des quartiers, on a un petit groupe au quartier XX, on a des groupes à la XY, on a des groupes au XZ. Moi parfois je vais préférer un recentrage sur un ou deux quartiers pour vraiment bosser dans la globalité, pour avoir un vrai lien avec les familles. Moi je

bosse plus sur le quartier XZ, je vois que ce que je fais au quartier XZ, ça a beaucoup de chance, on est vraiment en lien avec les écoles, on connaît parfaitement le collège, les familles, les structures, et là je pense qu'on peut, sur l'accompagnement scolaire faire quelque chose d'un peu global. Orienter les familles vers la maison des ados, orienter c'est plus facile, on connaît déjà un peu la famille. On a accompagné des familles à XZ. Et puis en plus un des avantages de l'Association, c'est qu'il y a des ponts qui peuvent se faire entre différentes choses, par exemple on parlait du PRE, on peut avoir un enfant qui est sur les accompagnements du PRE qui peut arriver sur un groupe, on peut avoir un enfant qui est sur un groupe et qui peut aller sur les accompagnements du PRE en cas de besoins qui dépendent plus du PRE. Ce qui est intéressant à l'Association, c'est vraiment ça je trouve, ça peut être un accueil à l'accompagnement assez complet, on va dire global, je ne sais pas, je trouve ça riche. Ce qui me plaît c'est également cette proximité aussi. Ce côté où on connaît bien les familles, on connaît bien les enfants. Clairement, juste un prestataire de service, il fait de l'accompagnement, il fait on va dire du soutien ou de l'accompagnement scolaire. Mais uniquement ça m'intéresse en fait, s'il n'a pas ce côté social, ça ne m'intéresserait pas. Je le dis aux différents intervenants que je rencontre, on n'est pas à l'académie, moi ça ne m'intéresse pas, ce n'est pas une structure de soutien scolaire payante qui exclut les plus pauvres, ce ne sont pas des cours particuliers, c'est beaucoup moins intéressant. Ce qui est intéressant, c'est vraiment tout ça. Et parfois, moi j'ai un enfant, un jeune sur le lycée qui décroche actuellement. Mais il garde ce côté où on croit en lui, où on l'a soutenu, où on a essayé de l'aider. C'est important, enfin, où il sait qu'il est capable de faire des choses aussi. Je pense qu'il y a ces choses-là qui peuvent se jouer sur des accompagnements. Un autre jeune que j'accompagne dans un autre cadre et qui décroche, en fait il ne savait pas que c'était moi qui allais l'accompagner, on a beaucoup parlé, de son accompagnement, comment ça s'est passé, enfin on a parlé de beaucoup d'activités, on a parlé du séjour voile, beaucoup du séjour à voile. A la fin, il m'a remercié aussi par rapport à ce qu'on avait fait. Sur le scolaire, après on a des situations qui se débloquent parfois. Je pense à ces enfants qui ne parlent pas beaucoup le français, où ils sont sur des groupes, ça peut vraiment les aider à mieux parler, le vocabulaire chez les petits qu'on accompagne par le PRE. Parfois, il y a des situations qui se débloquent vraiment. Par rapport au collège, des fois ce n'est pas mon sujet de ne pas lâcher complètement. C'est extrêmement dur d'évaluer parce que je pense que parfois je pense qu'effectivement pour un oui ou pour un non, ça ne va servir à rien, il faut le dire aussi, pour d'autres ça va permettre de ne pas du tout lâcher, de ne pas empirer je pense. De ne jamais décrocher un tout petit peu, ne décroche pas facilement parce qu'on voit cette béquille, pour d'autres ça va permettre d'évoluer, de passer un cap. Voilà, là il y a différentes choses.

- **Je voudrais savoir si vous voulez ajouter quelque chose.**

J'ai déjà beaucoup parlé déjà non, rire.

- **Je vous remercie pour votre contribution vous m'avez beaucoup aidé à intégrer différentes familles depuis l'année dernière et je pense que nous allons poursuivre et en arriver à un travail pourra aussi bien servir à l'équipe aussi bien à celles qui vont venir pour le bonheur des enfants.**

J'essaie de faire au mieux, merci pour ces mots, j'avoue ce n'est pas simple, c'est une première pour nous de nous ouvrir à la recherche. Je suis content parce que ça fait partie du questionnement, de toutes ces choses-là, en même temps que vous parlez, je me questionne en même temps, c'est intéressant. C'est bien d'avoir un regard extérieur, je suis pour. Après ce ne sont pas des choses simples par rapport aux familles, par rapport aux jeunes, comment on intègre. La première fois j'ai eu la demande pour les accompagnements individuels, je ne savais pas trop comment on allait mettre ça en place tes accompagnements auprès des familles en individuel. Je n'avais pas envie de, comment dire, de leur imposer quelque chose, parce qu'elles veulent de l'aide, elles en ont besoin. On avait des difficultés pour trouver quelqu'un, je leur ai dit j'ai quelqu'un qui peut vous aider mais il faudra vous attendre à ses questions, j'avoue, ce n'était pas facile. Mais ça s'est bien passé, j'ai l'impression, mais ce n'est pas toujours facile. Après sur les groupes, il y avait cette question, comment ça va se passer vis-à-vis de Méline, de Katy, enfin Olga, les jeunes. Il y avait toutes ces questions-là. Je vous rassure ça c'est bien, après quelles sont les modalités, j'espère que ça correspond à tes attentes et ce que tu veux, mais on essaie de faire au mieux.

- **Merci**

## **Transcription d'entretien avec des accompagnatrices d'atelier d'accompagnement à la scolarité**

### **Transcription d'entretien avec les accompagnatrices Meline et Katy (2018)**

-Bonjour, comme vous l'ai expliqué dans le cadre de mes enquêtes de terrain pour ma formation doctorale j'ai besoin d'échanger avec vous pour avoir certaines informations concernant les accompagnements de l'Association que vous assurez depuis des mois. Toutes les informations restent confidentielles, les noms seront codés dans le document final et l'entretien sera enregistré donc si vous êtes d'accord nous pouvons commencer.

#### **- Pouvez-vous me présenter les différents enfants du groupe ?**

C'est ce qu'on sait de ce qu'ils nous ont dit mais de fois on ne sait jamais, du coup on a onze enfants en tout. Donc on a Emmanuel qui est en CM2 avec sa petite sœur Marie qui est en CE2, et il semblerait que leur famille vient de Comores, après du coup on a Laura qui est en CM2 aussi et je pense qu'elle est d'origine française, pareil pour Denis, CE2, français, on a Serge CM1 qui vient du Cambodge du coup, Yunus en CM2 qui vient de Turquie, pareil Jules CM2, il paraît qu'il vient de la Réunion mais il a aussi des origines asiatiques, Lucas qui est en CM2 mais on n'a aucune idée de quelle origine il est, Nina qui est en CM1 d'origine française, Ibrahim qui est en CM1 et qui est turque, Mireille qui est en CM1 et qui est d'origine française aussi.

#### **- Qu'est-ce que vous pouvez dire de ces enfants dans l'ensemble, y a-t-il des singularités que vous avez remarqué d'un enfant à l'autre ?**

Il y a Laura qui est dyslexique, nous essayons donc de faire un peu attention à elle par rapport aux autres. Elle est en CM2 mais elle n'a pas un niveau de CM2, elle travaille sur un niveau CP-CE essentiellement, un petit peu de CM1 de temps en temps. On a Denis qui est dyslexique aussi. Il y a aussi Stéphane qui fait de l'orthophonie.

#### **- Comment amenez-vous les enfants à respecter les règles qui régissent le fonctionnement du groupe ?**

Pour la plupart, ça fait deux ans, trois ans qu'ils sont là, ça veut dire qu'ils savent déjà en quoi consiste l'Association, donc chaque année on change d'accompagnateurs mais, les règles restent les mêmes. Ils signent en début d'année, avec leurs parents du coup bien sûr, ils signent un livret dans lequel les règles de l'Association sont écrites, comme quoi ils doivent nous respecter, toujours venir à l'heure du travail, tout ça, c'est connu normalement. Nous on peut toujours faire un rappel à chaque fois parce qu'il y a toujours des événements qui changent et tout, donc il faut faire un rappel des règles du groupe et tout.

#### **- Quels objectifs voulez-vous atteindre ?**

Les objectifs sont différents en fonction des enfants, parce que déjà, ils ne sont pas tous là à cause des difficultés scolaire. On a Mireille par exemple qui n'a aucune difficulté scolaire, Edy pareil, qui a très, très peu de difficultés scolaires, et là c'est des enfants pour qui, on va moins travailler le scolaire. On va plutôt travailler comment se comporter en société, comment se comporter avec les autres, avec l'adulte du coup leurs rapports avec l'adulte, leurs rapports avec nous, ça c'est ce qu'on a pu travailler avec eux. Et avec les autres, au niveau du scolaire je dirais qu'on n'a pas d'attente. On n'a pas d'attente parce que c'est très difficile d'en avoir, parce que déjà on ne connaît pas leur niveau quand on les rencontre, donc on fait avec ce qu'on a. On a rencontré les maitresses assez tard, pour savoir un peu sur quoi on peut creuser plus, on fait avec ce qu'on voit. Dès les premières séances, on voit qui lit correctement, qui lit un peu moins bien, pareil pour les mathématiques, on s'adapte vraiment en fonction de chaque enfant. En fait pour nous, le fait qu'ils soient en CM2, CM1, CE2 tout ça, on ne prête pas attention. Si on doit travailler du CP, on leur fait travailler du CP, et ça ne nous pose pas de problème.

#### **- Quelles évolution avez-vous constaté depuis le début de vos accompagnements ?**

Je dirais qu'on a un groupe assez soudé, ils se connaissent déjà tous puisqu'ils sont dans la même école et ils sont tous autour de l'Association, on a un groupe assez soudé là-dessus. Dans la progression scolaire, je ne sais pas si on peut voir de grandes progressions pour tous, mais on arrive à constater quand même de petites progressions pour certaines choses. Par exemple des enfants qui en début d'année ne voulaient pas être là et maintenant quand on leur dit, écoute si tu continues comme ça tu vas être obligé d'arrêter l'Association et qui se mettent à pleurer parce qu'ils n'ont plus envie de partir. Quelque part c'est une progression pour nous.

#### **- Puis-je savoir qui sont ces enfants ?**

Lucien, je pense particulièrement à Lucien quand je dis ça. Lucien et Marie qui au début de l'année nous faisaient largement comprendre qu'ils n'ont pas envie d'être là, quand on leur dit ce n'est plus possible on va être obligé de vous enlever de l'Association scolaire si vous continuez comme ça, et là on a vu un changement, surtout chez Lucien. Marie c'est un peu plus difficile mais elle est plus petite. Je dirais que ça beaucoup changé par rapport au début, même leur rapport avec nous a beaucoup évolué.

- **J'ai constaté aussi qu'ils ont une certaine organisation avant votre arrivée, ils font la mise en place du goûter, mais ils ne mangent pas, ils vous attendent, je note aussi une certaine prise d'initiative lors des activités. Comment en êtes-vous arrivées à là ?**

Je dirais que c'est devenu juste automatique pour eux et qu'ils savent comment on va commencer le déroulement de la séance, forcément ils sont là et ils attendent toujours qu'on arrive parce qu'ils savent qu'ils ne peuvent pas manger. Voilà, donc je pense que c'est devenu automatique, c'est eux-mêmes qui l'ont automatisé. C'est vrai ce n'était pas venu au départ, au départ on avait du mal à faire un goûter pour tout le monde, ils voulaient manger alors que tout le monde n'était pas arrivé, parce que les maitresses ne les laissent pas tous aller en même temps. Forcément il y a certains qui sont dans la salle alors que d'autres sont dans la classe, donc je pense qu'au fur et à mesure ils ont vu qu'on attendait que tout le monde soit là. Moi je pense que c'est comme ça que je l'ai vécu, c'est des enfants qui avaient cette volonté de nous faire plaisir, regardez, on a tout préparé, c'est tout prêt.

- **Est-ce qu'il arrive qu'ils vous confient des choses qu'ils ne confieraient pas à d'autres adultes ?**

Ils se sentent en confiance avec nous mais on ne peut pas savoir s'ils ont parlé à un adulte ou pas ou si c'est la première fois qu'ils nous disent ça. Mais oui, ils peuvent nous confier ce qui se passe à la maison, en dehors. Ça, ça arrive souvent sur le temps du goûter. En fait sur le temps du goûter on a fait en sorte que tout le monde soit libre de parler, libre de dire ce qu'il veut et ils arrivent à faire sortir des choses auxquelles on ne s'attend pas forcément. Ça peut être des faits de violence qu'ils ont vus, des choses comme ça, et on rebondit, on essaie de rebondir le plus possible dessus pour favoriser le débat et la parole.

- **Revenons sur les différents moments lors des séances, goûter, aide aux devoirs, jeux. Quelle importance accordez-vous à ces différents moments ?**

Déjà je pense que c'est important pour eux, parce que du coup c'est clair dans leur tête, mais ça fait que l'heure passe plus vite, parce que mine de rien une heure et demie pour des enfants c'est long, c'est très long et du coup le fait que ça soit bien séparé comme ça, c'est aussi pour qu'ils s'adaptent à chaque moment. Au goûter on peut plus discuter, on peut plus rigoler, après voilà. Quand vient la fin du goûter, là il faut se mettre à travailler. Même s'ils veulent continuer à parler, s'ils ont quelque chose à nous dire, il n'y a pas de souci. Mais c'est pour leur dire aussi que dans la vie il faut s'adapter aux moments, qu'on ne peut pas parler de la même façon pendant le goûter, pendant les devoirs, pendant les jeux.

- **Qu'est-ce que les moments de jeux apportent aux enfants ?**

C'est un moment de détente, c'est un moment où ils peuvent être avec nous, en dehors des leçons, là ils devaient être concentrés et tout ça, mais là c'est un moment de détente pour eux, et pour expliquer des règles, pour faire des jeux. Je pense que c'est un moment où ils sont vraiment avec nous, on n'est pas derrière eux pour dire faites ceci, faites cela. Ça permet aussi de leur rappeler toujours que même si on se fâche sur une séance, ça ne veut pas dire qu'on ne les aime pas, qu'on va les mettre de côté sur ce temps de jeux qui arrive. Et là peu importe l'enfant qui a été puni ou qui n'a pas bien travaillé pendant la séance, tout le monde a droit à son temps de jeux.

- **Quelle collaboration avez-vous avec les parents et les enseignants ?**

Les parents, on les voit très peu, on les voit très, très peu puisque la grande majorité des enfants repart tout seul. Quand ils sont là on essaie d'aller vers eux si on a quelque chose à leur dire. Mais c'est vrai qu'il y a des enfants pour qui on aimerait voir les parents et on n'arrive pas à les voir. Et là ça peut nous poser problème. Mais quand on les voit, les parents, ils sont assez demandeurs, ils veulent savoir comment ça s'est passé. Mais la plupart du temps, même ceux qui viennent les chercher en voiture sont pressés, l'enfant monte dans la voiture et on voit très peu les parents. Avec les maitresses un peu plus, on a plus de contact parce qu'elles sont encore dans l'école au moment où on arrive. Et puis elles sont dans des salles juste à côté, c'est vrai qu'on peut se permettre d'aller les voir dès qu'on a la moindre question. Elles sont assez disponibles là-dessus. Mais ils n'interviennent pas du tout sur la séance. Par exemple les maitresses viennent très peu sur les séances et les parents ne viennent pas non plus. On a fait un spectacle et on a été surpris, les parents étaient venus en nombre, on a pu les voir là, mais à part ça il n'y a pas beaucoup d'échange. Ils ne sont pas disponibles à la fin de la séance, ils viennent juste les récupérer. Mais je pense que cet échange au niveau de toutes les séances, je pense que ça nous a permis de leur parler, et qu'ils viennent voir ce que fait l'Association pour les enfants, qu'ils parlent avec les enfants et qu'ils savent pourquoi l'Association est là.

- **Est-ce que cette activité visait la rencontre avec les parents ou autre chose ?**

L'Association essaie de créer une activité fil rouge avec tous les enfants qu'on suit. Mais là pour le coup ce n'était même pas à notre initiative, c'est les enfants qui nous l'avaient demandé et on a saisi cette occasion pour dire mais puisque vous voulez faire un spectacle, OK et là on fait venir les parents. Et du coup ça a favorisé aussi, le fait que ça soit un goûter, un spectacle, ça a favorisé l'échange.

- **Comment se passe votre collaboration avec les responsables de l'Association ?**

On a une réunion tous les lundis matin, et on parle toujours de comment se passent les séances. S'il y a un souci ou quoique ce soit, on le dit et on trouve des solutions. Parfois ils nous donnent des pistes pour qu'on s'en sorte nous-même, mais des fois quand la situation nous dépasse, on demande à ce qu'ils viennent et ils sont disponibles, ils viennent nous aider sur les séances, surtout que nous on ne connaît les enfants que depuis octobre, et eux ils suivent des enfants depuis des années, les parents, les familles, les sœurs c'est plus facile pour eux du coup d'intervenir quand ça commence à devenir un peu compliqué.

- **Comment sélectionnez-vous les activités que vous menez ?**

On nous incite à en faire, on nous demande de faire des activités mais c'est à nous de les choisir, de les mener parce que quelque part c'est nous qui savons, voilà si tel enfant va être intéressé par la musique, ou si tel enfant va être intéressé par la peinture. Du coup on essaie de trouver une activité qui va plaire à l'ensemble des enfants. Mais on n'a pas d'activités imposées, non rien du tout, non, on peut faire vraiment ce qu'on veut.

- **Quelles sont vos impressions d'ensemble sur vos accompagnements depuis quelques mois que vous êtes là ?**

Moi je ne m'attendais pas forcément à ça, mais je pense que ça a été très enrichissant pour moi, et je sais que pour certains enfants, sans prétention aucune, je sais qu'on leur a apporté quelque chose. Je pense à des enfants comme Edy qui sont arrivés en début d'année et qui était un petit garçon assez violent quand même, qui se battait quasiment sur tous les débuts de séance, qui avait beaucoup de colère en lui. Au fil du temps on est arrivé à créer quelque chose qui faisait qu'il n'avait plus envie de nous décevoir, parce qu'il savait que quand on arrivait qu'il s'était battu, on lui disait qu'on était déçu, qu'on savait que ce n'était pas lui et tout ça. Maintenant quand on arrive sur les séances il nous dit, je ne me suis pas battu cette semaine, ou l'autre, il m'a énervé mais finalement je ne l'ai pas tapé parce que je ne veux pas que tu sois triste. Au final il le dit comme ça, il y a eu une petite évolution, ils prennent en compte ce qu'on leur dit, même s'ils font semblant de ne pas prendre en compte, vraiment ça les touche et tout. Ça se voit que Edy a évolué par rapport au début.

- **Avez-vous l'impression que certains enfants sont plus rattachés à l'une d'entre vous qu'à l'autre ?**

Je pense que, il y a des affinités qui se font plus facilement avec certains enfants qu'avec d'autres. Je pense par exemple à Nina où Katy arrive à la faire parler par exemple, où avec moi ça ne marche pas du tout. Je pense aussi à Marie qui se cible très vite sur une personne et si elle est déçue, elle va vite vers l'autre, c'est très compliqué avec Marie. Là cette semaine, il y a des semaines où ça va mieux se passer avec Katy et il y a des semaines où ça va beaucoup mieux se passer avec moi. Je pense que c'est Edy, j'ai vu un moment où il voulait vraiment se battre et Meline a réussi vraiment à le calmer, à le canaliser, à parler avec lui, je pense qu'il y a un lien fort sur ça, et je pense qu'il a vraiment évolué sur ce point-là. Aussi à la base quand on arrive, on est juste des animatrices de l'Association, et là en amont les enfants ont insisté pour qu'on vienne sur notre temps personnel les regarder jouer au football. Normalement c'est quelque chose qu'on ne fait pas puisque ça doit rester dans le cadre du travail. Mais c'est vrai que là on a accepté parce que ça leur tenait à cœur. C'est quand même important pour eux de savoir qu'on pouvait être là, les voir et tout. Et puis, on n'est plus seulement des animatrices quand par exemple on passait toutes les deux le concours d'Assistante sociale cette année, et j'ai eu mon résultat de concours sur une séance avec les enfants, et j'ai eu droit à une ovation de la part des enfants. Quand je leur ai dit Katy passe son oral, pourquoi Katy n'est pas là, dis-nous, dis-nous elle ne va jamais revenir. Je dis si elle va revenir, mais aujourd'hui Katy passe son concours. Ah bon ! elle n'était pas trop stressée, ça va aller ? et tout ça. Ils se demandent ce qu'on va faire l'année prochaine, si on va revenir.

**Voulez-vous ajouter quelque chose ?**

Non

**Merci à vous deux**

## **Compte rendu d'observations dans un groupe du primaire**

### **Séance du lundi 09 Avril 2018**

A l'arrivée, les animatrices font la mise en place du goûter avant l'arrivée des enfants, qui se fait progressivement. C'est à ce moment que la maîtresse de CE2 sort d'une des classes voisines pour remettre deux lots de jeux aux animatrices en leur expliquant son utilité. Elle est la maîtresse de certains élèves du groupe. Les enfants entrent dans la salle et se mettent autour des tables regroupées pour le goûter. Les accompagnatrices

demandent, où est Denis? Marie répond qu'il est malade et qu'il est rentré chez lui. Katy se rend dans la classe voisine pour avoir la confirmation auprès de sa maîtresse.

Les enfants se retrouvent tous autour de la table et Jules leur fait la surprise pour dire « il n'y a pas de gâteaux aujourd'hui ». Les autres posent la question pourquoi ? C'est à ce moment que l'animatrice Meline sort le gâteau pour le partager aux enfants. En ce moment, Marie se tourne vers nous pour demander « pourquoi tu es là ? ». Nous lui disons que cela a été expliqué mais, nous lui rappelons tout de même brièvement l'objet de notre présence. Une discussion s'engage ensuite entre les enfants sur leur présence sur le groupe.

Emmanuel explique « j'ai bien travaillé mais ma mère a dit : s'il ne va pas, il ne fera rien à l'école ». Jules ajoute « moi c'est parce que je suis nul en français ». Pour Laura elle indique « j'ai fait une faute c'est pour ça que je suis là ». Yunus à son tour, « moi je suis nul en français ». Meline prend la parole et explique aux enfants que « ce n'est pas pour des difficultés scolaires seulement que vous êtes sur le groupe, sinon Edy ne serait pas là ». Marie demande alors « pourquoi je suis là ? » Meline répond : « c'est parce que tu es insupportable. Vous êtes là pour apprendre à respecter les règles de vie à la maison comme à l'école ». Laura explique que dans sa famille il y a cinq personnes. Marie réplique pour dire que sa mère a sept d'enfants. Laura demande alors « mais il n'y a pas de handicapé chez vous. Chez moi il y a un handicapé ma sœur est handicapée ». A la fin du goûter, Katy débarrasse les verres. Jules et Serge se servent des lingettes apportées par Meline pour nettoyer les tables.

Lors des activités d'aide aux devoirs, Yunus nous sollicite : « est-ce que tu peux m'aider à apprendre ma table par 6 et 7 ? ». Nous répondons oui, il nous passe son cahier et récite sa table alternativement avec Lucien assis à la même table. Yunus nous donne ensuite son cahier pour leur faire la dictée des mots de la semaine. Après celle-ci, nous les amenons à corriger les fautes. A la deuxième table se trouve Meline, Laura, Marie, Jules, Serge et Mireille pour leur exercice. La troisième table est occupée par Katy, Nina et Edy.

Après les devoirs, les enfants passent à différents jeux. Katy fait un jeu de carte *uno* avec Nina et Edy. A la table de Meline, c'est un jeu de mots portant sur le masculin et le féminin. Marie bavarde durant le jeu. Meline lui demande de la suivre et les deux sortent de la salle. Elles reviennent quelques cinq minutes après. Serge nous sollicite pour faire avec lui, le jeu de mots codés. Il s'agit d'un jeu d'identification où le joueur doit associer les supports pour obtenir l'image correspondante, figurant à chaque page du livret joint. Nous sommes rejoints par Yunus et Lucien.

Les 15 dernières minutes d'activité, arrive Alfred dans le groupe. Il demande à chaque table si tout se déroule bien avant de poursuivre le jeu avec Nina et Edy. A la fin de l'heure, chaque enfant récupère son manteau, porte son sac et se dirige vers la porte de sortie. Alfred explique au groupe que personne ne sort de la salle si tout n'est pas rangé dans la salle. Les enfants ramassent les bouts de papiers et autres objets trainant sur les tables et au sol. Avant l'achèvement, certains enfants tentent de sortir. Alfred se met alors à la porte et rappelle que tout doit être rangé avant la sortie. Tous les enfants se retrouvent munis de leurs sacs devant lui.

Adossé à la porte de sortie, le Coordonnateur revient sur quelques consignes : « Vous faites assez de bruits dans cette salle et on vous entend depuis le couloir. Vous voyez que je ne parle pas assez fort mais ça prend toute la salle. Vous deviez donc parler sans crier pour ne pas déranger ». Pendant ces consignes, certains enfants bavardent. Il leur demande de se taire et attend jusqu'à ce que tous les enfants soient calmes pour terminer ce qu'il a dire, avant de les laisser sortir. Le silence finit par régner et il revient sur la nécessité d'écouter la personne qu'il parle. Il ouvre enfin la porte et les enfants sont accompagnés à la sortie où leurs parents les attendent.

## **Compte rendu d'observations dans un groupe du collège**

**Séance du 10 avril 2018**

A l'arrivée, les enfants et les adultes s'installent sur des chaises autour des tables rapprochées. Mory sort un bonbon de sa poche et le déroule. Musa le suture d'un geste. Les deux se mettent à rire.

Olga : Biram, sors tes devoirs

Biram: Je n'ai pas de devoir

Olga : Eric, tu as des devoirs non ? Eric : De l'art.

Olga : Tu n'es pas ici pour faire de l'art. Eric, sors ton français

Eric : Je n'ai pas français aujourd'hui, je ne l'ai pas.

Olga : Mory, sors ton cahier. Il sort un cahier de son sac, et dis, je n'ai rien.

Olga : Eric, tu fais espagnol ? Eric : Oui, j'ai une évaluation, bavardage

Olga : Eric, tu te tais. Mory réplique : Mais il n'a rien fait

Olga remet une fiche à Eric. Il s'exclame : Mais c'est quoi ça ? J'ai demandé espagnol !

Olga : Non, tu as demandé math avant espagnol

Il commence à traiter ses exercices

Pendant ce temps, Mory bavarde avec les autres jeunes du groupe.

Eric : C'est normal ? Je dois faire le même exercice dix fois ?

Olga : Ce n'est pas le même

Biram se promène dans la salle. Il arrive à la porte et demande à Katy : Est-ce que je peux aller prendre quelque chose en haut ?

Katy : Mais vous y étiez tout à l'heure ?

Biram : Oui mais je dois prendre. Katy : OK

Mory et Oumar le retrouvent à la porte et tentent de sortir avec lui

Katy : Non, lui seul. Ils obéissent.

Biram sort seul mais revient à peine une minute après.

Eric, Steves et Oumar travaillent sur leurs devoirs avec respectivement Wendy, Katy et Olga. Pendant ce temps, les autres enfants jouent au billard en bavardant.

Olga les interpelle de temps à autres, mais les jeunes continuent de bavarder.

### **Arrivée de Morelle et Alfred dans le groupe**

Ils appellent les jeunes à échanger sur leur projet à défendre samedi. Participation à un concours des différentes équipes de football des jeunes élèves. Chaque équipe doit défendre un projet et l'équipe gagnante aura un financement. Les jeunes parlent en même temps que. Il attire leur attention, mais Mory continue de parler quand les adultes ont la parole. Lorsqu'une question leur est posée, ils parlent à plusieurs à la fois. Au bout d'un moment, Alfred leur dit : Cela fait un quart d'heure que nous avons essayé d'être sympa, si le projet ne vous intéresse pas, dites-le et on n'en parle plus. La personne qui bavardera désormais prendra la porte. C'est ainsi que vous vous comportez sur le terrain lors des matchs, je veux savoir. Mory répond, non, au foot, on ne rigole pas.

Ils demandent aux jeunes ce qu'ils diront. Musa et les autres interviennent, mais presque tous à la fois. Ils posent des questions sur la composition du jury. Alfred et Morelle reviennent sur le principe de l'exercice des jeunes et s'accordent avec les enfants sur les dates des prochaines rencontres : mercredi à 14 heures au bureau de Morelle



et le samedi à l'Association avant leur présentation devant le jury. Ils insistent que des règles seront établies pour imposer l'ordre et que les choses ne se passeront pas comme elles l'ont été ce jour.

Alfred échange avec Katy, Wendy et Olga sur l'attitude des jeunes qui bavardent et refusent de travailler sous prétexte qu'ils n'ont rien à faire. Il propose aux accompagnatrices de réorganiser la salle pour les répartir en petits groupe, ou de changer de salle. Elles approuvent l'idée, du réaménagement de la salle.

## **L'implication des enfants dans leur éducation :**

le cas d'enfants de 9 à 13 ans issus de familles d'origine française et étrangère lors d'ateliers d'accompagnement à la scolarité

### **Résumé**

Les questions éducatives ont toujours préoccupé les gouvernements du monde comme ceux des pays occidentaux et notamment la France. A cet effet, diverses réformes des politiques éducatives sont envisagées pour un système éducatif plaçant en avant l'intérêt supérieur de l'enfant. La mise en lien des transformations opérées avec l'évolution des textes protecteurs des droits des enfants interroge sur le niveau de prise en compte de l'enfant dans ces réformes. Ce travail de recherche se propose de comprendre le niveau d'implication des enfants dans leur éducation dans différents projets éducatifs dont ils sont destinataires. A travers une enquête de terrain par immersion sur trois années dans des ateliers d'accompagnement à la scolarité, nous avons pu observer les interactions des enfants entre eux, mais aussi entre les enfants et les adultes accompagnateurs à la scolarité. De plus, des entretiens ont été réalisés avec les principaux acteurs tout en valorisant la parole des enfants pour qu'ils expriment ce qu'ils pensent de l'éducation reçue dans les divers milieux qu'ils traversent. Ce travail se préoccupe également de comprendre les compétences reconnues aux enfants et les possibilités qui leur sont offertes pour les exprimer alors qu'ils ont entre 9 et 13 ans, tranche d'âge qui précède l'adolescence. Par ailleurs, les enfants enquêtés sont issus de familles d'origine africaine, asiatique et française avec des modèles éducatifs tout aussi variés qui influent sur leurs manières d'agir lors des ateliers. Dans les ateliers, les enfants du collège et ceux de l'école primaire s'adonnent davantage à des activités qui relèvent de leur propre initiative qu'à celles proposées par les adultes. Ils s'approprient aussi des situations mises en place par les adultes. Toutefois, des tensions surgissent dans l'application des règles et des activités initiées par les adultes. Ce travail de recherche a en plus permis de comprendre la manière dont les familles tentent de se conformer aux attentes des institutions éducatives en matière de reconnaissance de l'*agency* de l'enfant. Les parents enquêtés ne manquent toutefois de relever les écarts qui existent entre les approches éducatives de leurs époques ou de leurs milieux culturels et celles portées par les institutions éducatives françaises. Tout en reconnaissant leur importance dans l'éducation de leurs enfants, elles composent avec celles-ci.

**Mots clés :** culture, enfant, éducation, participation, implication.

## **Involving children in their education :**

the case of children aged 9 to 13 from families of French origin and foreigners during schooling support workshops

### **Abstract**

Educational issues have always preoccupied the governments of the world as those of western countries and in particular France. To this end, various reforms of educational policies are envisaged for an education system that puts forward the best interests of the child. The linking of the transformations made with the evolution of the texts protecting the rights of children questions the level of consideration of the child in these reforms. This research work aims to understand the level of involvement of children in their education in different educational projects of which they are recipients. Through a field survey by immersion over three years in workshops accompanying school, we were able to observe the interactions of children with each other, but also between children and adults accompanying them to school. In addition, interviews were conducted with the main actors while valuing the children's words so that they express what they think of the education received in the various environments they go through. This work is also concerned with understanding the skills recognized to children and the opportunities available to them to express them while they are between 9 and 13 years old, the age group that precedes adolescence. In addition, the children surveyed come from families of African, Asian and French origin with equally varied educational models that influence their ways of acting during workshops. In the workshops, the children of the middle school and those of the primary school are more engaged in activities which are of their own initiative than those proposed by the adults. They also appropriate situations set up by adults. However, tensions arise in the application of rules and activities initiated by adults. This research also helped to understand how families try to comply with the expectations of educational institutions in terms of recognition of the agency of the child. However, the parents surveyed do not fail to note the gaps that exist between the educational approaches of their times or their cultural backgrounds and those of French educational institutions. While recognizing their importance in the education of their children, they deal with them.

**Keywords:** culture, child, education, participation, involvement.