

**AGIR ENSEMBLE
POUR LA REUSSITE
DE TOUS LES ENFANTS**

Frédéric Jésus

Les Editions de l'Atelier, Ivry-sur-Seine, 2016
ISBN : 978-2-7082-4496-2

Quatrième de couverture

« Tous les enfants ne sont pas aptes à réussir à l'école », « Les parents manquent d'autorité, ils écoutent trop leurs enfants », « Ils ne s'intéressent pas à leur scolarité »... Les arguments invoqués ne manquent pas pour justifier les difficultés éducatives et scolaires des enfants, voire leurs « échecs ». Mais ces arguments sont-ils justes? Ou ne sont-ils que des préjugés?

Cet ouvrage s'attache à réfuter certaines de ces idées reçues en rendant compte d'initiatives innovantes menées sur onze sites en France. Parents, enseignants, animateurs, éducateurs, élus municipaux et associations locales y agissent ensemble et de façon concertée pour ouvrir l'école sur son environnement, pour que les parents s'y sentent accueillis, pour donner aux enfants le goût de coopérer plutôt que de se faire concurrence, pour les faire participer à l'organisation de leurs loisirs, pour que le droit des familles roms à l'éducation soit respecté...

Leurs démarches communes renforcent la confiance des enfants et des jeunes dans leur capacité d'apprendre. En reliant ces initiatives, ce livre donne envie d'agir ensemble pour que tous les enfants puissent progresser dans leurs découvertes des savoirs et de la vie.

Frédéric Jésus est pédopsychiatre de service public et consultant. Militant associatif engagé dans le domaine des droits de l'enfant et dans celui de l'éducation populaire, il a notamment publié *Coéduquer. Pour un développement social durable* (Dunod, 2004) et *Démocratiser les relations éducatives. La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives* (avec Jean Le Gal, Chronique sociale, 2015).

Table des matières

Introduction

- 1 – « Tous les enfants ne peuvent pas réussir, à l'école et dans la vie, en particulier quand leur environnement ne les y prédispose pas. »
- 2 – « La réussite des enfants, c'est d'abord et surtout la réussite scolaire, seule garante de leur avenir social et professionnel. La réussite, c'est à l'école, pour l'école, par l'école. »
- 3 – « Les parents, et certains autres éducateurs, manquent d'autorité parce qu'ils négocient trop avec les enfants, qu'ils leur font trop confiance, qu'ils les écoutent trop, qu'ils autorisent plus souvent qu'ils interdisent. »
- 4 – « Trop de parents sont éloignés de l'école. »
- 5 – « Les relations parents-écoles se sont dégradées. Il est prioritaire de les restaurer plutôt que d'ouvrir la démarche de coéducation à d'autres acteurs. »
- 6 – « Les transitions scolaires et éducatives créent des discontinuités que parents et enfants ne peuvent que redouter. »
- 7 – « Pour réussir à l'école et dans la vie, la compétition est inévitable. On réussit mieux contre les autres, et parfois contre son milieu d'origine, qu'avec eux. »
- 8 – « La réussite de tous les enfants est l'affaire principale des familles et du ministère de l'Éducation nationale. Les villes ne peuvent et ne doivent avoir qu'un rôle périphérique. »
- 9 – « Impliquer trop d'acteurs, et notamment les parents, dans des initiatives favorisant la réussite de tous les enfants prend de temps et n'est pas très efficace. »
- 10 – « Les enfants et les jeunes n'ont pas la maturité requise pour participer pleinement et utilement aux projets collectifs qui concernent leurs parcours et leur réussite. »
- 11 – « Les acteurs de l'éducation (professionnels, institutions, associations, parents, enfants et jeunes) peuvent s'entendre facilement sur ce que signifie et représente la notion de 'réussite'. »

Conclusion

Table des sigles et abréviations

Bibliographie et filmographie

Présentation et remerciements de l'auteur

Introduction

Parents, enseignants, éducateurs, animateurs, ministres, élus locaux : tous disent vouloir « la réussite de tous les enfants ». Mais de quelle « réussite » parlent-ils : scolaire, éducative, sociale, professionnelle ? D'un accès au bien-être (les parents y sont sensibles) ou au beaucoup avoir (connaissances, diplômes, richesses matérielles) ? Ou aux deux ? Et les enfants, qu'entendent-ils par ce mot ? Qu'ils sont les cibles ou les acteurs d'une compétition individualiste et méritocratique présentée comme un modèle de relations humaines « modernes » ? Ou qu'ils sont autorisés à vivre dès maintenant une vie belle et bonne, ouverte aux satisfactions du quotidien autant qu'à l'altruisme et aux coopérations dont ils sont souvent friands¹ ?

Dans une société redevenue incertaine et inégalitaire, quels « échecs » les adultes entendent-ils en outre conjurer en invoquant « la réussite de tous les enfants », non sans inquiéter les plus jeunes d'entre eux ? La hantise de l'« échec », scolaire puis social, entretient trop souvent les préoccupations parentales de chaque instant, notamment dans les familles des milieux populaires. Nombre de parents en sont venus à penser qu'ils sont les principaux responsables du devenir de leurs enfants et que celui-ci est polarisé par deux destins exclusifs l'un de l'autre : la réussite et l'échec. Un profond fatalisme éducatif peut alors les gagner. Et rejoindre celui de nombreux autres acteurs confrontés ensemble, au-delà de leurs propres observations, à de récentes statistiques *nationales* (cf. encadré).

Face à ces chiffres, comment parents, professionnels, enfants et jeunes eux-mêmes ne seraient-ils pas saisis par l'anxiété, surtout lorsqu'ils vivent ou travaillent dans ces zones, urbaines ou rurales, dites « défavorisées » ? Parle-t-on de la « réussite éducative de tous » avec les parents et d'autres acteurs de proximité, ou sans eux dans les discours savants ou officiels ? On en vient bien vite à évoquer l'« échec » puis le « décrochage » scolaires de nombreux enfants. On enchaîne alors sur leur fréquence chez les plus pauvres - souvent des enfants d'immigrés - et chez les garçons. Puis sur les responsabilités éducatives des parents en la matière, parfois sur celles de leurs cadres de vie et, plus rarement, de leurs conditions de vie. On parle de ces « parents les plus éloignés de l'école », sans préciser s'ils se sont éloignés, s'ils ont été éloignés, ou si « l'école » s'est éloignée d'eux. Et chacun doit comprendre que l'objectif de la réussite éducative – ou, du moins, scolaire – *de tous* relève de l'utopie.

Un récent et remarquable rapport de Jean-Paul Delahaye² a cependant relativisé la part des responsabilités socio-familiales en matière d'« échec scolaire » : « *Mettre l'accent sur la grande pauvreté et les inégalités sociales ne doit pas conduire à en faire le « cadre explicatif » unique de l'échec scolaire des élèves les plus démunis et à exonérer ainsi l'école de ses propres responsabilités. (...) C'est pourquoi, si la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 fixe l'objectif de réduction des écarts de réussite liés aux origines sociales, elle le fait en demandant au système éducatif d'évoluer dans son organisation et dans ses pratiques. »*

En attendant, que peuvent faire les acteurs de l'éducation - parents et enfants compris – dans leur environnement pour conjurer le fatalisme anxieux qui risque d'inhiber leurs initiatives communes ?

Il importe tout d'abord de tenir bon sur le sens des mots pour résister à la dramatisation des enjeux éducatifs et scolaires. Le mot « réussite », on l'a dit, tend à renvoyer à son antonyme stigmatisant : l'« échec ». Or celui qui échoue est tout autant le chercheur tâtonnant vers une découverte

¹ Cf. Matthieu Ricard., *Plaidoyer pour l'altruisme – La force de la bienveillance*, Nil Editions, 2013, et notamment le chapitre 18 : *L'altruisme chez l'enfant*.

² Jean-Paul Delahaye., *Grande pauvreté et réussite scolaire – Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport à Madame la ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'Education nationale, mai 2015.

insoupçonnée que le navigateur dont le bateau se voit arrêté dans son avancée ou le joueur défait par l'immobilisation de son roi sur l'échiquier. Il faut donc alerter les éducateurs sur le fait que l'opposition binaire réussite/échec détourne leur attention des notions de « progression » et de « progrès », plus aptes à désigner le parcours d'un enfant, à qualifier le chemin qu'il emprunte et qu'il suit. Dès lors que ses buts ne lui sont pas tous prescrits, cet enfant s'engage volontiers sur un projet de découverte des savoirs, puis d'exploration solitaire ou accompagnée de l'inconnu. Il ne saurait donc être d'emblée sanctionné par des critères prédictifs de « réussite » ou d'« échec ». Il revient en revanche aux adultes d'encourager son « tâtonnement expérimental ». C'est-à-dire d'activer et de préserver les valeurs progressistes, le climat protecteur et les visées émancipatrices pouvant inspirer une perspective partagée d'éducation globale des enfants et des jeunes, incluant leur instruction et leur formation.

La référence à l'« éducation globale » est la seconde piste à emprunter pour susciter la mobilisation des acteurs locaux. Aujourd'hui, en France, un enfant de 3 à 12 ans, scolarisé à l'école primaire, ne passe que 864 heures par an en classe, réparties sur 180 jours et 36 semaines, soit 10 % de son temps annuel global (temps de sommeil compris). Autrement dit, cet enfant n'est un « élève » que pendant 10 % de l'année ; pendant les 90 % qui restent, il est placé sous la responsabilité juridique de ses parents. Ceux-ci, notamment lorsqu'ils travaillent tous les deux, font donc plus ou moins appel, selon leurs ressources propres et celles de leur territoire de vie, à différents services et acteurs éducatifs (municipaux, associatifs, privés) eux-mêmes plus ou moins présents et accessibles au sein de celui-ci.

Dans ces conditions, les inégalités des enfants devant les temps dits « libres » - éducatifs ou non - sont à prendre en considération avec autant de détermination que celles devant les parcours et les résultats scolaires. Et elles doivent être traitées simultanément, car elles sont constitutives d'une inégalité globale perçue et vécue comme telle par les enfants et les parents. A quoi s'ajoutent les questions soulevées par la fréquentation croissante des « écrans » de toutes natures par les enfants et les jeunes, sur leurs temps « libres » plus souvent que sur leurs temps scolaires. *Internet* occasionne de nouveaux rapports des enfants aux savoirs, notamment scolaires, et une perte du monopole des enseignants et des parents en ce domaine. Mais il ne corrige pas spontanément, loin de là, les inégalités d'accès et d'usage à l'égard des ressources en ligne, et il requiert des accompagnements inédits à ce sujet.

Aussi, pour que l'éducation scolaire (dite formelle) retrouve sa juste place, aux côtés de l'éducation familiale (dite informelle) et de l'éducation pendant les temps libres (dite non formelle), faut-il aujourd'hui ne pas cibler sur la seule école les enjeux de la « réussite éducative ». Et, même si la loi du 8 juillet 2013 affiche des avancées potentielles en matière de coéducation, il faut dans le même état d'esprit ouvrir la table ronde des coéducateurs à d'autres convives que les seuls parents et les seuls enseignants.

La liste est dès lors fort longue de ceux qui, *au plan local*, peuvent ainsi « agir ensemble pour la réussite de tous les enfants ». On pourra la dresser au fil de la description des initiatives que va relater ce livre. On y verra que le refus partagé d'avaliser les inégalités sociales et les dénis de droit devant l'éducation globale revient à remettre en cause le fatalisme éducatif ci-dessus évoqué. Ainsi qu'à réfuter nombre de préjugés et d'idées reçues sur les « échecs » voire sur les « réussites » des enfants - ce à quoi les pages qui suivent vont également s'employer.

Le présent livre a été élaboré au moyen d'une enquête menée sur onze sites (communes ou quartiers) de France métropolitaine : Beaucamps-le-Vieux (Somme), Bobigny (Seine-Saint-Denis), Flers et Alençon (Orne), Guéret (Creuse), La Ciotat (Bouches-du-Rhône), La-Roche-sur-Yon (Vendée), Lorient (Morbihan), Nantes (Loire-Atlantique), Paris 18^{ème}, Poitiers (Vienne) et Strasbourg (Bas-Rhin). Ces sites ont été choisis selon des critères non pas de représentativité mais de diversité : diversité

des âges et des catégories d'enfants concernés (de la petite enfance à l'adolescence, des enfants en situation de précarité à l'ensemble des enfants du territoire) ; et diversité des acteurs engagés ensemble et en première ligne (associations, élus et divers agents municipaux, équipes enseignantes et scolaires, parents, et parfois enfants et jeunes).

Ce livre propose des éléments de réponse à une question qui intéresse un large public : comment les parents, les autres éducateurs, les élus et décideurs locaux s'y prennent-ils pour coopérer et faire en sorte que tous les enfants d'un territoire de vie soient en mesure de « réussir » ? C'est-à-dire, en pratique, de réussir à apprendre à l'école et hors de l'école, à progresser, à échanger, à chercher et trouver, à faire des choix individuels et collectifs éclairés, à s'émanciper en toute sécurité.

Les actions présentées permettent de vérifier que l'éducation concerne, dès la naissance, tous les âges de l'enfance et de l'adolescence et l'ensemble des espaces et des temps qui y contribuent. On y voit parents et institutions, notamment scolaires, sortir du face à face ou du dos à dos et s'ouvrir, en cheminant côte à côte, à de nouvelles ressources et pratiques éducatives. Et conforter les compétences non seulement familiales et scolaires, mais aussi relationnelles et culturelles, des enfants. Pour autant, il ne s'agira pas de porter un jugement évaluatif sur les résultats obtenus par les acteurs ainsi fédérés, mais surtout de retracer leurs motivations et leurs façons d'agir ensemble.

Ces acteurs eux-mêmes ne sont pas non plus les mieux placés pour apprécier s'ils réussissent ou non à faire réussir les enfants. Mais ils le sont pour expliquer ce qu'ils font, pourquoi et comment ils le font, et pour susciter chez d'autres acteurs l'envie de s'y mettre à leur tour. Et pour déconstruire à ces occasions un certain nombre de préjugés dont la prégnance, trop souvent, inhibe l'action ou justifie l'inaction. C'est pourquoi chaque chapitre du présent ouvrage est construit autour de l'énoncé de l'une de ces idées reçues et se compose d'une série de récits, issus des rencontres sur site, mettant en lumière de bonnes raisons et de « bonnes pratiques » permettant de s'en affranchir.

Ce sont des réalités quotidiennes et souvent préoccupantes en même temps que de vraies dynamiques d'espoir qui ont été perçues sur l'ensemble de ces onze sites, distincts par leurs caractéristiques mais complémentaires par leurs inspirations. Et c'est par la volonté d'infléchir ces réalités que s'y manifeste le pouvoir d'agir ensemble des acteurs locaux de l'éducation globale.

Des statistiques scolaires préoccupantes

- En France, d'après le ministère de l'Éducation nationale, 140 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans qualification.

- D'après le Conseil d'analyse économique, 17 % des jeunes de 15 à 29 ans étaient sans emploi et ne suivaient aucun cursus éducatif ou de formation en 2014, contre 12 % en 2011. En revanche, plus de 80 % de ceux qui ont fait des études supérieures ont un emploi dans les 3 ans qui suivent la fin de celles-ci.

- Selon le Conseil économique, social et environnemental³, « de fortes inégalités et un échec scolaire massif » caractérisent notre système éducatif. « *Seulement 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en 6^{ème} sans redoublement et en ayant atteint la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales. C'est le cas de 65 % d'enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise. (...) Et, chaque année, les écarts de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres se creusent de près de 10 %. Loin de remédier aux inégalités de départ, l'école primaire tend au contraire à les conforter. (...) Depuis 2011 la situation s'est encore dégradée* ».

- Les évaluations internationales, comme la fameuse enquête PISA⁴, montrent en outre que « *la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus marquée en France que dans la plupart des*

³ Xavier Nau, *Les inégalités à l'école*, Conseil économique, social et environnemental, avis et rapport n° 2011-09, septembre 2011.

⁴ La signification des abréviations et des acronymes est fournie dans un glossaire en fin de volume.

autres pays de l'OCDE » et que le système d'éducation français « est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant. (...) En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003 ». Par ailleurs, en France, « les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'obtiennent pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, attachés à leur école, persévérants, et beaucoup plus anxieux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE ».

- En outre, « les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté ». A niveau social équivalent et toutes origines confondues, les filles issues de l'immigration témoignent toutefois d'une intégration scolaire sensiblement équivalente à celle de la population générale⁵.

- Au total, comme l'écrit Marie-Aleth Gard dans le rapport « Une école de la réussite pour tous »⁶, « des effets de système aboutissent à ce qu'à travers des formes de tri et d'exclusions successives sont dégagées des élites socialement homogènes tandis que plus de 20 % des élèves sortent du système scolaire sans maîtriser les éléments du socle commun de connaissances et de compétences ».

⁵ Cris Beauchemin, Christelle Hamel, Patrick Simon. (dir.), *Trajectoires et origines - Enquête sur la diversité des populations en France*, Institut national d'études démographiques (INED) et Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), 2016.

⁶ Marie-Aleth Gard., *Une école de la réussite pour tous*, Conseil économique, social et environnemental, avis et rapport n° 2015-13, mai 2015.

1 - Tous les enfants ne peuvent pas réussir, à l'école et dans la vie, en particulier quand leur environnement ne les y prédispose pas.

L'affaire serait entendue. Il y aurait d'un côté ceux qui réussissent à l'école (et ailleurs) parce que « naturellement » doués pour apprendre, et de l'autre ceux qui ne sont pas « faits pour les études » parce que natifs de milieux « défavorisés ».

A la lisière de Beaucamps-le-Vieux - commune de 1 400 habitants située au sud-est du département de la Somme, à 45 kilomètres d'Amiens - , le collège Maréchal Leclerc de Hauteclocque accueille 271 collégiens. Il est le collège pivot d'un REP regroupant plusieurs écoles primaires de cette zone dite rurale, bien qu'elle comporte moins d'agriculteurs que d'employés et d'ouvriers travaillant dans l'industrie locale du verre ou dans ce qu'il reste de celle, traditionnelle, de la chaise paillée après qu'elle ait été dévastée par plusieurs vagues de « délocalisation ».

Principal du collège depuis 2013, Philippe Casier anime une équipe dynamique composée de 24 enseignants et d'un CPE. Il dresse le double constat de l'isolement géographique, sociologique et culturel de son établissement et des difficultés sociales et scolaires de nombre de ses élèves. Pour beaucoup d'entre eux, relève-t-il, l'école et le collège sont les seules « *fenêtres sur un autre environnement que le leur* ». De fait, Beaucamps-le-Vieux est éloigné de la plupart des ressources culturelles (celles d'Amiens sont peu fréquentées) et des aides spécifiques (orthophonistes, Centre de planification familiale, Maison des adolescents, Consultation médico-psychologique, etc.). Les lycées généraux et professionnels les plus proches sont à Amiens (soit un départ à 6h30 et un retour à 19h par les transports en commun). En outre, plusieurs parents ont effectué et achevé leur scolarité dans ce collège et n'imaginent pas un autre parcours pour leurs enfants les conduit plus loin : la proche Maison Familiale Rurale, qui forme aux métiers de l'aide à la personne, répond souvent à leur vision de l'après-collège.

« *Nous connaissons les difficultés de notre établissement* », confirme Philippe Casier : « *le manque d'ambition de certaines familles, qui peut conduire certains élèves à ne pas poursuivre leurs études ; la difficulté liée à la mobilité, qui peut expliquer en partie ce manque d'ambition ; l'isolement culturel et les difficultés sociales, qui ne doivent pas nous conduire à la fatalité du déterminisme* ». Il estime que 30 % de ses collégiens sont, de la sorte, « en difficulté » (contre 5 % en centre-ville d'Amiens), mais qu'ils l'étaient déjà à l'âge de 3 ans, lors de leur première scolarisation. Et qu'il importe donc que les enseignants s'organisent collectivement pour mieux connaître chaque enfant et ses parents et pour agir avec eux, sur la durée, afin de résoudre - et pas seulement « gérer » - les difficultés qui sont les leurs.

Philippe Casier rappelle « *le droit de chaque jeune de bénéficier d'un parcours scolaire lui permettant de construire une orientation débouchant sur le plus haut niveau de qualification possible* ». C'est pourquoi le *Projet éducatif, pédagogique et culturel* du collège, mis en œuvre en 2014, instaure trois « Parcours de réussite » conçus et programmés de la 6^{ème} à la 3^{ème} autour de grandes thématiques communes (« Humanités », « Sciences de l'infini », « Citoyens en Europe »), avec des classes et des équipes enseignantes stabilisées. Ces parcours sont présentés aux enfants et aux parents au sein des écoles élémentaires du secteur du collège, au moyen notamment d'un dispositif de tutorat institué entre élèves de CM² et de 4^{ème} (cf. chapitre 6). A l'issue d'un choix effectué avec ses parents, chaque jeune, lors de son arrivée en 6^{ème}, s'inscrit dans un parcours pour les quatre années du collège - des passerelles en cours de cycle permettant une certaine flexibilité. L'équipe enseignante veille, lors de ces choix, à éviter la reproduction insidieuse de stéréotypes de genre ou de spécialisations précoces.

Il s'agit en revanche de prendre le contrepied de cette logique de « *verticalité de transmission des savoirs* » au nom de laquelle chaque nouvelle année scolaire est abordée sans prendre en compte les acquis et les lacunes de la précédente. De favoriser la continuité des relations entre les professeurs et les jeunes pendant toute la scolarité suivie au collège. De faire aussi le triple pari de l'hétérogénéité des classes, de l'exigence scolaire, et de la participation individuelle et collective des élèves comme facteurs de réussite du plus grand nombre.

En pratique, les élèves d'un même « Parcours de réussite », sont regroupés dans une même classe. En plus du cursus classique, ils bénéficient d'enseignements théoriques et pratiques, participent à des projets pédagogiques (travail en petits groupes, manipulations, expérimentations) et effectuent des sorties et des séjours en lien avec la thématique choisie à leur arrivée au collège. Tous les élèves sont ainsi invités à « *construire leur propre chemin de réussite par la motivation et le plaisir d'apprendre* ».

Des coopérations permanentes sont encouragées, au sein de l'établissement, entre professeurs de différentes disciplines - préfigurant à leur façon les « enseignements pratiques interdisciplinaires » institués par la récente réforme du collège. Plus notables encore sont la nature et la diversité des partenariats externes engagés par le collège (avec de nombreuses structures culturelles, scientifiques et universitaires en Picardie, en Ile-de-France, à Londres et à Athènes) pour approfondir certains apprentissages et développer des échanges thématiques.

Ainsi, comme le souligne Philippe Casier, les enseignants ont-ils commencé par « *mieux connaître leurs élèves et leur environnement pour mieux comprendre ce qu'ils ignorent* ». Mais ils ont aussi créé les conditions leur permettant de les ouvrir à des pratiques et des ressources culturelles proches ou lointaines, de voyager, de rencontrer des jeunes partageant d'autres modes de vie, etc. Un bilan réalisé après deux années de mise en œuvre du Projet du collège a montré que les parents sont attentifs à ces ouvertures et à ce qu'en disent leurs enfants. Les groupes-classe ont gagné en maturité collective et sont moins fermés aux processus pédagogiques. Et, quand un jeune présente un problème d'apprentissage ou de comportements scolaires, les enseignants ont moins tendance à en rendre la famille seule responsable ou à prôner l'exclusion. Pour comprendre et résoudre le problème, on cherche plutôt à ouvrir le cercle de tous ceux qui peuvent y contribuer, tant à l'intérieur du collège (enseignants, CPE, infirmière scolaire, collégiens médiateurs – cf. chapitre 7 - , jeune lui-même) qu'à l'extérieur (parents, école élémentaire antérieure, association proposant de l'accompagnement à la scolarité, intervenants socio-éducatifs éventuels).

Certes nombre de parents doutent encore de l'intérêt de poursuivre des études après le collège, de s'éloigner du territoire de naissance, de s'inventer une autre vie. Et ce n'est pas parce que leurs enfants y sont allés avec le collège qu'ils iront spontanément à Amiens visiter le Musée de Picardie. Mais, lorsque celui-ci y installe pendant plus de deux mois les pièces pluriséculaires de son « Petit cabinet de curiosités », ce sont néanmoins des familles entières et des enfants de tous âges qui viennent au collège pour les admirer. Et c'est peu à peu que la grande ville leur semble moins dangereuse, et plus envisageable la poursuite de la scolarité au-delà de 16 ans et au lycée. Trois ans après la mise en place du *Projet pédagogique, éducatif et culturel*, grâce aussi à un effort d'accompagnement individualisé des jeunes et de leurs parents de la 6^{ème} à la 3^{ème}, le taux de passage en 2^{nde} a progressé de 30% à 50%. Et l'équipe enseignante s'est stabilisée, indice d'une motivation et d'un plaisir à être là et à y faire vivre ce Projet.

L'école élémentaire Marie Curie, à Bobigny (Seine-Saint-Denis), reçoit 260 enfants. En 2012-2013, une trentaine d'entre eux vivent dans l'un ou l'autre des trois bidonvilles, tous proches, où des familles Roms - roumaines ou bulgares - ont trouvé à s'installer. Certains de ces enfants sont non francophones ou n'ont jamais été scolarisés, et ils bénéficient initialement de l'« Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) dont dispose cette école. Tous la fréquentent à temps partiel concomitamment à une classe ordinaire que, selon leur niveau, ils intègrent progressivement à temps plein.

Véronique Decker, directrice de cette école depuis 15 ans, s'appuie avec son équipe sur deux principes qui s'appliquent aux enfants Roms vivant en France et s'imposent à son école publique et à ses communes : celui, historique, du « *droit de chaque enfant à apprendre durant l'enfance plus que ce que ses parents peuvent lui transmettre* » ; et celui, juridique, de l'instruction scolaire due à tous les enfants français et étrangers âgés de 6 à 16 ans vivant sur le territoire national.

Véronique Decker témoigne infatigablement⁷ de ce que « *nombre de familles de Roms migrants s'attachent à faire en sorte que leurs enfants puissent être scolarisés et à maintenir ainsi un pont culturel entre leur communauté et « le reste du monde ». Les Roms roumains et bulgares sont sédentaires. Mais le démantèlement régulier de leurs campements, qui les renvoie sur les routes, et le rejet dont sont objet leurs communautés occasionnent de lourds handicaps dans leurs parcours d'intégration. L'école de la République permet de maintenir ou de créer ce lien social et certaines familles l'ont bien compris. (...) Des initiatives mises en place par des associations ou des collectivités locales vont à l'encontre des idées reçues en matière d'intégration des populations Roms présentes sur le territoire français. Il faut mettre en lumière le fait que, dans leur très grande majorité, les Roms migrants sont en demande d'intégration et de sédentarisation, et que des solutions existent et sont à l'œuvre partout en France.* »

Quelles « initiatives » et quelles « solutions », au moins locales, peuvent-elles être développées dans un contexte où les progrès scolaires et les loisirs des enfants, assignés à vivre avec leurs familles dans des campements ou des bidonvilles, sont étroitement liés à des conditions de vie le plus souvent marquées par l'insalubrité, la précarité, l'insécurité et qu'ils dépendent des espoirs de leur amélioration ?

A Bobigny, en 2013, une mobilisation conjointe – moins municipale qu'associative, scolaire, et des familles elles-mêmes – a visé des objectifs d'intégration dans les dispositifs de droit commun, notamment en matière de logement et de continuité scolaire. Dans l'immédiat, une association de gestion des sites d'accueil mis à disposition par la ville, et conventionnée par celle-ci, s'est efforcée de favoriser l'insertion temporaire des familles et d'y créer avec elles, dans l'un des trois campements, une salle de loisirs et une salle d'activités, largement ouvertes aux enfants. Une autre (*Rue et Cités*) a proposé aux familles un accompagnement social global. Des bénévoles du *Secours Catholique* ont dispensé des cours de français aux adultes – à la satisfaction de leurs enfants. Des bénévoles du *Secours Populaire* ont récupéré des vêtements, pour que les enfants ne se sentent pas stigmatisés. Le recours aux douches de l'école ou de la piscine municipale et l'inscription des enfants à la restauration scolaire ont été encouragés par tous.

⁷ Cf. bibliographie et filmographie.

S'agissant de l'école, les réticences initiales des familles ont pu être dépassées en s'appuyant sur des médiations de proximité : institutionnelles avec le service départemental de Protection maternelle et infantile, et associatives avec l'association *Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes en Seine-Saint-Denis* (ASET 93)⁸. Un principe de compréhension bienveillante, mais non complaisante, put bientôt prévaloir. Les inquiétudes parentales à l'égard des départs en classe verte ont pu être formulées, analysées et, la plupart du temps, apaisées. Pour lutter contre l'absentéisme, valoriser les parcours des enfants et « fidéliser » les familles, Véronique Decker s'en tient aux textes : elle explique aux parents pourquoi elle ne peut leur remettre des certificats de scolarité (indispensables pour certaines démarches) que si celle-ci a été effective et continue pendant au moins un mois. Pas question pour elle de contribuer à l'entretien du stéréotype des enfants Roms confinés à un destin analphabète. Autre exemple : le souhait des enfants de pouvoir disposer de crayons et de stylos feutre est toujours présenté à leurs parents par la directrice comme l'expression de leur désir de continuer à écrire et dessiner dans leurs caravanes ou leurs baraquements. Et c'est dans cet esprit, valorisant et non pas humiliant, que l'ASET 93 leur en fournit. Enfin - on y reviendra à propos des préjugés sur « les parents éloignés de l'école » - , Véronique Decker n'hésite pas à aller rencontrer les parents et les enfants Roms sur leurs lieux de vie.

Dans le climat de solidarisation et de confiance mutuelle ainsi créé, les enfants sont devenus de plus en plus conscients de ce que leur avenir passe par leurs apprentissages. Bien trop souvent, la police et les autorités qui la mandatent se sont montrées plus soucieuses de procéder à des expulsions « en règle » que de respecter les continuités de vie, de scolarité, d'amitiés et parfois de soins de santé des enfants. Ceux d'entre eux, cependant, qui avaient commencé à progresser à l'école ont souvent été les premiers « prescripteurs » de leur réinscription à celle de leur nouveau « domicile ». Et à refuser de retourner à la pratique de la mendicité.

* * *

Comment créer entre l'école et les familles des liens de confiance durables et propices à la socialisation et aux parcours scolaires de tous les enfants ? La question se pose dès la première scolarisation des jeunes enfants, notamment lorsque, pour diverses raisons socio-économiques et culturelles, ceux-ci sont en déficit d'expériences extrafamiliales. D'autant que l'on connaît de longue date les impacts bénéfiques - du moins sur le plan scolaire - de leur scolarisation « précoce » (cf. encadré).

Les impacts scolaires de la scolarisation avant 3 ans

Une étude menée en 1988 par les services du ministère de l'Education nationale, et portant sur 20 000 enfants, montrait déjà que le fait de fréquenter l'école dite « maternelle » 4 ans plutôt qu'un an faisait passer le taux de redoublement du CP de 5 % à 1,1 % pour les catégories sociales les plus favorisées, de 13,5 % à 8,7 % pour les catégories sociales moyennes et de 24,7 % à 17,2 % pour les catégories sociales les plus défavorisées. Une étude réalisée en 2001 auprès de 8 661 écoliers confirmait que « *les chances d'accéder au CE2 sans redoubler sont d'autant plus grandes que l'élève est entré précocement à l'école maternelle* » et que « *les enfants de cadres et les élèves étrangers ou issus de l'immigration semblent tirer le plus grand bien de cette mesure* »⁹. Ces tendances ont été sans cesse confirmées depuis lors, en dépit des débats et des choix politiques relatifs, depuis 2002, à la scolarisation des enfants de moins de 3 ans.

⁸ Cf. http://www.aset93.fr/images/statuts_aset93.pdf

⁹ Jean-Paul Caille : « *Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire* », Education et formation, n° 60, juillet-septembre 2001

C'est pourquoi, depuis 1995 et dans les quartiers classés en éducation prioritaire, la Ville de Nantes mis en place des « lieux passerelles » en direction d'enfants n'ayant pas vécu d'expériences de socialisation dans une structure d'accueil collectif, et de leurs parents. Pour dédramatiser et accompagner la rentrée, des ateliers parents-enfants et des séances de jeux et d'activités motrices tenus dans un lieu dédié (Lieu d'accueil enfants-parents, par exemple) puis de courtes séances à l'école sont proposés aux enfants pour découvrir cette expérience du collectif, avec puis sans la présence de leurs parents. Sept écoles sur 33 participaient en 2014 à ces actions d'accompagnement, avec parfois le concours de la PMI.

Par ailleurs, plusieurs écoles dites « maternelles » et établissements municipaux de « Multi-Accueil Petite Enfance » (MAPE) ont institué ensemble des « actions passerelles » pour faire découvrir leur future école aux enfants - mais le plus souvent sans leurs parents - et pour en expérimenter les caractéristiques *via* de courts temps d'« immersion » (en classe, pendant la récréation, pendant la restauration, etc.). Ces actions peuvent aussi concerner, à la marge, des enfants n'ayant pas connu d'accueil collectif - accompagnés dans ce cas par leurs parents. Au total, 24 écoles sur 33 contribuaient en 2014 à ces actions d'immersion.

Des actions de découverte des écoles « maternelles », organisées par celles-ci en complément des temps d'inscription individuelle, reposent enfin sur l'invitation des parents, accompagnés ou non de leurs enfants, à des visites, des réunions d'information, des débats thématiques. Ces actions s'adressent le plus souvent à l'ensemble des familles dont l'enfant entrera à l'école en septembre. Elles concernent parfois uniquement les enfants qui fréquentent les MAPE. Vingt-huit écoles sur 33 avaient mis en place en 2014 ces actions d'information et de découverte.

En 2014, dans le contexte de l'élaboration de son Projet éducatif territorial (PEdT), la Ville de Nantes, en lien avec l'Education Nationale, la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) et le Conseil Départemental, a souhaité disposer d'une évaluation de ces actions-passerelles souvent disparates afin de mieux en analyser la diversité, la cohérence et l'efficacité. Puis de construire un « Cadre de référence » commun portant sur les objectifs, les publics visés (enfants et parents), les modes de fonctionnement, d'organisation et de pilotage. Une mission est confiée à cet effet au cabinet ASDO (*Agence d'études sociologiques pour les décideurs publics*).

Celui-ci constate que ces actions sont « *hétérogènes dans leur format, dans leur contenu, dans les types de partenaires [et] de publics mobilisés* ». En outre, elles ne sont pas « *systématiques* », même dans les quartiers prioritaires, car mises en place par des acteurs de terrain « *volontaires* » et « *peu portées à un niveau institutionnel*. De fait, ces initiatives restent fragiles, et ne sont pas toujours ancrées dans la durée ». Leur dimension partenariale « *reste peu développée : elles reposent souvent sur un binôme MAPE-écoles, parfois les écoles les portent seules, la PMI est très peu présente. Les autres acteurs locaux (associations, assistants sociaux, équipes de quartier, réussite éducative, réseau santé scolaire etc.) ne sont presque jamais mobilisés* ».

Dès lors, trois axes de progression sont suggérés : retravailler le contenu, le format et la pédagogie des actions afin de mieux répondre aux différents besoins des familles ; développer la dimension partenariale des actions, en associant mieux et davantage les écoles, les MAPE et la PMI, et en mobilisant d'autres relais (associations, Point Info Parents, Lieu d'accueil enfants-parents...) pour informer les familles et en rejoindre d'autres ; enfin, associer davantage les parents aux projets passerelles afin que chacun se situe avec eux dans une démarche de coéducation.

Un quatrième « axe de progression », plus politique, est préconisé comme suit par le cabinet ASDO : « *Ces dispositifs s'adressent prioritairement aux familles des quartiers situés en éducation prioritaire. Même si certains existent dans d'autres quartiers de la ville, les moyens seront prioritairement consacrés aux projets développés dans ces quartiers et pour ces familles* ». Développer, en d'autres termes, des actions-passerelles spécifiques dans les quartiers en éducation prioritaire au titre du principe dit d'« égalité des chances » plutôt qu'une diversité d'actions situées en tous quartiers au titre du principe d'égalité.

Or tous les enfants, quels que soient leurs environnements sociaux et familiaux et leurs quartiers de résidence - c'est-à-dire même les plus socialement favorisés (et ceux-ci ne fréquentent pas toujours une crèche collective), même les plus entourés (et ceux-ci ne sont pas toujours préservés de l'anxiété de leurs proches à la veille de leur première scolarisation) - ont le droit de découvrir précocement les joies du « vivre ensemble », de l'« ouverture au monde et aux autres ».

En outre, la volonté gouvernementale, affirmée depuis 2012, de « relancer » la scolarisation des enfants de moins de 3 ans (passée à Nantes de 38 %, en 2004, à 11 % en 2012) a suscité l'ambition de leur rendre les actions passerelles également accessibles. Une ambition rendue quelque peu ambiguë - par les choix ministériels de promouvoir cette scolarisation - maladroitement qualifiée de « précoce » et parfois même de « mode d'accueil gratuit » - surtout dans les quartiers prioritaires. Et de le faire dans le cadre notamment du « *Plan pluriannuel 2015-2017 de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale* », avec comme résultat mitigé que les 25 000 places créées au plan national entre septembre 2012 et septembre 2015 pour les moins de 3 ans dans les écoles en REP et REP+¹⁰ sont loin d'être toutes occupées. Si bien que les CAF ont été sollicitées en avril 2016 par le gouvernement pour inciter les familles à y inscrire leurs jeunes enfants.

Alors que décider et comment faire ? La Ville de Nantes et ses partenaires ont décidé, en 2015, d'adopter un *Cadre de référence des dispositifs passerelles* qui stipule : « *lors des actions passerelles, les parents devront être impliqués et les partenaires y veilleront : en prenant en compte leurs questionnements, en accompagnant des débats, en associant d'autres parents dont l'enfant a déjà fait sa rentrée à l'école maternelle. S'il y a un intérêt à bien préparer et accompagner toutes les familles dont l'enfant entre à l'école maternelle, les territoires relevant de l'éducation prioritaire nécessitent un accompagnement renforcé* »¹¹.

Pour circonscrite qu'elle soit, la volonté de rendre *tous* les dispositifs passerelles nantais accessibles à *tous* les enfants et à *tous* les parents, et en premier lieu à ceux qui - pour diverses raisons - pourraient en avoir le plus besoin, est donc finalement affichée, avec courage et habileté. En témoigne la publication par la Ville de Nantes, en décembre 2015, d'une brochure à l'intention des différents professionnels concernés : « *Passerelles vers l'école maternelle - Le mémo des professionnels de la petite enfance et de l'éducation* ». Sans spécifier à l'excès leurs « publics cibles », elle se compose de quatre fiches-action pratiques et détaillées portant sur les façons de préparer et de réaliser : l'inscription à l'école maternelle ; les réunions d'information collective ; les séances d'immersion (présentées comme généralistes, et plus ouvertes aux parents) ; et les séances de préparation au collectif (incluant un judicieux *addendum* « *En cas de difficulté repérée ou persistante après la rentrée scolaire* »).

¹⁰ Réseau d'Éducation Prioritaire et Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé.

¹¹ *Les Cahiers de l'évaluation* (publiés par le Pôle évaluation des politiques publiques et du dialogue citoyen de la Ville de Nantes), *Les « passerelles » : comment accompagner les familles vers la première scolarisation de leurs enfants ?*, n° 13, juin 2015.

Cette brochure est notamment précédée de propos fédérateurs de Myriam Naël, adjointe à la Maire de Nantes, déléguée à l'Éducation et à la Réussite éducative : « *Faire en sorte que chaque enfant nantais ait les mêmes chances de réussir que les autres, c'est l'objectif que s'est fixé la Ville de Nantes en matière de réussite éducative. Les passerelles vers l'école maternelle contribuent à aider les enfants à cheminer en douceur de la petite enfance vers le monde de l'école* ». Des propos qui font écho à ceux de Gilles Tudal, Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de la Mission départementale Ecole maternelle¹² : « *Il s'agit d'organiser ensemble, très concrètement et dans le cadre d'un partenariat concerté, le passage de la maison à l'école pour certains, de structures d'accueil collectives vers l'école pour d'autres, afin que cette transition garantisse une socialisation scolaire réussie* ». (cf. au chapitre 6 la mise en pratique de ces principes par l'école Henri Bergson dans le quartier Malakoff de Nantes).

¹² Cf. *Les Cahiers de l'évaluation, op. cit.*

2 - La réussite des enfants, c'est d'abord et surtout la réussite scolaire, seule garante de leur avenir social et professionnel. La réussite, c'est à l'école, pour l'école, par l'école.

S'il est un objet très souvent assimilé à l'école, c'est bien le livre. Pour beaucoup, qui aime les livres réussit à l'école et qui ne les aime pas est condamné à l'échec, comme si le livre était confiné à l'enceinte scolaire. Que se passe-t-il quand il s'en échappe comme c'est le cas avec la Maison de quartier Jean Yole, l'une des neuf que compte la ville de La-Roche-sur-Yon ? Contiguë d'une école primaire, elle propose notamment des accueils de loisirs et des activités d'accompagnement à la scolarité. Alain Gréaud, son récent directeur, a reçu de cette école une demande visant à renforcer et favoriser l'accès aux livres des enfants du quartier et de leurs parents. La réorganisation des temps éducatifs et scolaires co-pilotée par la Ville a en effet amené à réduire les créneaux horaires réservés à l'accueil de classes par la proche médiathèque municipale. Certes, le programme *Lire et Faire Lire*¹³ assure des temps de lecture collective à de jeunes enfants par des retraités bénévoles, mais ces activités restent propres aux espaces-temps scolaires et ne concernent qu'un nombre réduit d'enfants. La municipalité a mis en place de son côté, avec l'association culturelle *Le Grand R*, des ateliers décentralisés de lecture et d'écriture, mais ceux-ci ne mobilisent pas toutes les catégories sociales et d'âges.

La Maison de quartier est cependant attentive à la demande exprimée par les enseignants. Son Projet d'animations sociales et globales, validé tous les quatre ans par la CAF et par la Ville, prévoit d'ailleurs que la culture, la lecture et l'écriture constituent des axes transversaux d'intervention au service du développement social du quartier (classé « prioritaire », et bénéficiaire à ce titre d'une récente opération de rénovation urbaine). Pour autant, précise Anne Valin, administratrice de la Maison de quartier (et, pendant longtemps, des PEP de Vendée), « *il n'y a pas ici d'intention scolaire cachée. La lecture et l'écriture sont d'abord envisagées comme des supports de rencontre, d'expression, d'ouverture et de mobilisation des habitants et de tous les acteurs publics et associatifs en présence. Incluant donc les parents, les enfants, les écoles, la médiathèque... Lire et écrire ne sont pas des activités exclusivement solitaires ; elles ouvrent aussi au partage.* ».

Il y a quelques années, déjà, *ATD Quart-Monde* avait installé dans le quartier ses fameuses « bibliothèques hors les murs ». Le succès de cette action, suspendue par manque de bénévoles, avait nourri l'hypothèse que le livre est plus souvent rejeté ou contourné lorsqu'il figure entre les murs où on s'attend à le trouver. Sa présence dans une épicerie sociale, un jardin partagé, la salle d'attente d'un médecin ou encore les groupes d'accompagnement à la scolarité suscite en revanche un nouveau désir de lecture.

Ce désir de lecture n'étant pas toujours spontané, il faut donc souvent commencer par « *aller vers les habitants (parents, enfants, adolescents), les bras chargés de livres* », plutôt que d'attendre qu'ils viennent d'eux-mêmes vers les lieux qui s'y consacrent. Aussi les bénévoles de l'accompagnement à la scolarité organisent-ils toutes les trois semaines des « soirées lecture » ouvertes à tous. Un « panier culturel », composé de livres en accès libre, est déposé à l'entrée de la Maison de quartier : les bénévoles de la *Cimade* qui y animent des ateliers socio-linguistiques invitent leurs participant-e-s à s'en saisir - y compris, malgré leur analphabétisme, pour enrichir leurs échanges avec leurs enfants au domicile familial. Des ateliers de lecture sont systématiquement mis en place pendant la fête annuelle du quartier.

¹³ Ce programme est piloté dans chaque département par des coordinateurs de deux réseaux associatifs nationaux : la Ligue de l'Enseignement et l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF).

La pratique des « classes lecture » - initiée dans les années 1990, surtout avec des collégiens, par l'Association Française pour la Lecture - a quant à elle été ponctuellement réactivée en 2014 avec une classe de CP-CE1 et une classe de CM2. Résidant pendant plusieurs jours avec leurs enseignantes au Centre du Porteau, géré par les PEP pour y accueillir au bord de l'océan des classes transplantées, les enfants y ont vécu une expérience de « déscolarisation de la lecture » assortie d'un recours valorisé à l'écrit sous toutes ses formes. Eric Marianne, directeur du Centre, a observé le plaisir pris par les enfants, dans ce contexte, à placer leurs lectures – même les plus ardues - au service du jeu et de la créativité. L'institutrice du CP-CE1 a constaté quant à elle que les enfants qui ont le plus « accroché » à cette découverte étaient ceux qui étaient habituellement le plus en difficulté. Si bien qu'Anne Valin et Alain Gréaud se prennent aujourd'hui à rêver que la mobilisation envisagée par la Maison de quartier suscite chez les parents et les enseignants de l'école voisine un projet de nouvelles « classes lecture » ...

Récemment ou actuellement, des conditions favorables sont donc réunies. Des acteurs et des militants de la « lecture pour tous » sont identifiés et disponibles. Au printemps 2016, une quinzaine d'habitants se sont réunis en formation de « remue-méninges » à la Maison de quartier. Les idées ont fusé en même temps que les intentions de les concrétiser, selon les disponibilités des uns et des autres : tenue de permanences informelles autour des livres assurées par des bénévoles, organisation d'ateliers de sensibilisation à la lecture combinés avec un accueil d'enfants et de parents, conception d'une « charrette à livres » itinérante dans le quartier, organisation d'événements en présence d'un auteur, d'un illustrateur...

Dans l'immédiat, la médiathèque prête des livres à la Maison de quartier et contribue à y animer avec les jeunes enfants des actions « anime-tapis » auxquelles les parents sont invités. Les bénévoles de *Lire et Faire Lire* pourraient-ils les rejoindre ?

Mais Alain Gréaud reste prudent. Pour que le Projet d'animations sociales et globales de la Maison de quartier réussisse à développer un réseau d'acteurs, à y associer des parents, des enfants et des jeunes, à inventer des « ateliers d'écriture du XXI^{ème} siècle » (faisant place aux beaux livres en même temps qu'aux tablettes, au *slam*, au multi-média...), il faut s'assurer au préalable de l'adhésion, de la motivation et de la qualification de celles et ceux qui auront à l'animer. Et engager ensemble la progressive déconstruction de ces représentations paralysantes qui, en présentant l'écrit comme un objet scolaire réservé aux élites, font obstacle à son ré-investissement au service d'une démarche d'éducation populaire.

* * *

Et s'il fallait parfois que les enfants et les parents sortent un peu des logiques scolaires, ou du moins qu'ils fassent un pas de côté à leur égard, pour mieux réinvestir l'école ? Jean-Paul Peyrault, enseignant retraité (après avoir notamment enseigné en SEGPA) et militant de la lutte contre l'illettrisme, est l'un des habitants qui s'est activement impliqué, en 2005, dans la création à Poitiers de la Maison de quartier de La Gibauderie (cf. chapitre 9). Il y contribue depuis, en tant que bénévole auprès des enfants et des parents, ainsi que d'autres bénévoles et d'animateurs dont il assure la formation, à ce que les activités d'accompagnement à la scolarité soient une ressource de référence dans le quartier. Une ressource pour les familles, qui découvrent souvent par ce premier contact le potentiel d'appuis relationnels, d'initiatives, de créativité et de convivialité que recèle la Maison de quartier. Mais une ressource aussi pour les enseignants qui, renonçant aux représentations

péjoratives de l'accompagnement à la scolarité porté par le secteur associatif, y adressent volontiers les enfants.

Jean-Paul Peyrault propose aux enfants ce que l'école ne peut pas ou ne sait pas activer chez eux : d'une part la prise en compte et même la mobilisation de leur affectivité dans les processus d'apprentissage ; et, d'autre part, leurs aptitudes à devenir authentiquement, au moyen d'outils concrets, non seulement les acteurs mais aussi les auteurs de la construction de leurs savoirs. Il est convaincu qu'il importe d'agir dès le CP, et même avant, pour que les enfants ne soient pas condamnés à vivre leurs parcours scolaires dans un climat de tensions, d'anxiété et de conjuration permanente des « fautes » et des « échecs ». Aussi estime-t-il que les adultes doivent accepter d'apprendre à l'enfant et de l'enfant, à ses côtés, les façons d'organiser lui-même son travail scolaire.

Cette approche de l'accompagnement à la scolarité intègre bien entendu l'accueil des parents, informés séance après séance des progrès de leurs enfants, et dont les savoirs propres sont également sollicités et valorisés. Les parents apprécient aussi la facilité et la fréquence des échanges établis avec les animateurs. Une mère dont le fils fréquente à ce titre la Maison de quartier souligne ainsi que, à la différence du collège, elle peut s'y ouvrir facilement de tel ou tel souci lié à la scolarité de celui-ci. Réciproquement, l'animateur n'hésitera pas à la contacter pour attirer son attention et rechercher sa coopération en cas d'apparition d'un problème ou d'un progrès notables. Au total, plusieurs parents font état du mieux-être qui en résulte pour leurs enfants non seulement dans l'espace de la vie scolaire mais aussi dans celui de la vie familiale – et ceci malgré l'épreuve des « devoirs » (cf. chapitre 5).

* * *

Stéphane Fabre est aujourd'hui chargé de projet Politique de la ville à l'Agglomération du Grand Guéret après avoir été, en tant que directeur des Sports, de la Jeunesse et de la Culture au sein de l'administration municipale, en charge de la coordination du Projet Educatif Territorial 2013-2015 et de la recherche-action « *En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir* »¹⁴. Il se souvient de ce que, dès le premier Projet Educatif Local (en 2004), et dans cette ville très attachée à la démocratie participative et à la coopération avec les parents, les jeunes, les enseignants et les associations d'éducation populaire, la conviction était acquise qu'il importait de décloisonner les différents secteurs municipaux (et les partenariats afférents) pour impulser une approche globale de l'éducation. Et que « *l'échec scolaire peut être compensé par des réussites 'périscolaires', notamment sportives, l'essentiel étant de construire et développer une passion chez chaque jeune* ». Aussi, par exemple, faut-il parfois convaincre les parents que l'entraînement sportif n'est pas incompatible avec le travail scolaire, qu'il aide au contraire à valoriser l'effort, la discipline et la persévérance, et à structurer le rapport au temps, à autrui et à soi-même. Faire entendre que, de l'avis même des professeurs de collège et de lycée, la fatigue physique liée à la pratique sportive n'altère pas les résultats scolaires. Et écouter les jeunes eux-mêmes, pour lesquels la notion de « réussite » est souvent associée à un effort, une épreuve, un défi (cf. chapitre 11). Les propositions du Conseil municipal d'enfants et du Conseil local de jeunes (institués en 1997) ont d'ailleurs souvent concerné le développement des pratiques sportives - et ludiques - dans la ville.

¹⁴ Il s'agit d'une recherche-action nationale et pluri-partenariale initiée en 2009 et dont la Ville de Guéret, qui avait candidaté à cet effet, fut l'un des 15 sites retenus. Elle a donné lieu depuis son bilan et sa clôture, en 2015, à la campagne nationale « *Mille et un territoires se mobilisent avec les parents pour la réussite de tous les enfants* ». Cf. <http://en-associant-les-parents.org/>

Ces tendances ont rejoint l'esprit de la recherche-action qui, dès 2011, a mobilisé des groupes d'enfants, de parents et de professionnels – puis d'adolescents et de jeunes - constitués pour recueillir leurs représentations et leurs points de vue sur la notion de « réussite » (cf. chapitre 11). Simultanément, des groupes de pairs (parents d'une part, et professionnels - surtout enseignants - d'autre part) se sont réunis à plusieurs reprises entre mars et octobre 2011, avec le concours d'un chercheur de l'Université de Limoges, dans le but d'établir puis de croiser leurs savoirs et leurs pratiques en matière éducative¹⁵. Ces échanges, destinés à mettre en lumière et si possible en commun « des facteurs de réussite autour de l'éducation partagée », ont permis la réalisation et la publication en juillet 2013 d'une brochure intitulée « *Quand parents et professionnels croisent leurs savoirs* » et diffusée aux « responsables des associations et des établissements éducatifs de Guéret »¹⁶.

Stéphane Fabre note que la recherche-action a diffusé l'habitude de consulter les jeunes selon la méthode des groupes de pairs et de croisement des savoirs et de prendre en compte leurs points de vue : « *on est passé de la consultation superficielle et de 'bonne conscience' au vrai partage de la décision. Avec les jeunes, mais aussi avec les parents* ». La recherche-action a aussi permis de rendre plus visibles les difficultés d'accès des familles en situation de pauvreté aux loisirs éducatifs, sportifs et culturels. Difficultés sociales : les structures de loisirs sont souvent accaparées par les familles les plus aisées. Difficultés culturelles : des familles considèrent que certaines pratiques artistiques (musique, danse ...) ou sportives (équitation, natation, triathlon ...) sont réservées à tel ou tel sexe, telle ou telle catégorie sociale, telle ou telle « communauté ». Difficultés économiques : devoir solliciter une aide financière, ne pas disposer de véhicule, ne pas être impliqué dans la vie locale, etc. peut humilier et isoler un peu plus les familles ayant peu de ressources et/ou de réseau social.

Aussi, pour lutter avec les familles des quartiers défavorisés contre ces difficultés d'accès, la Ville a-t-elle par exemple mis en place pour les vacances un dispositif de « Tickets sports, loisirs et culture » (garantissant aux enfants 5 fois 2 heures d'activités par semaine), assorti d'un quota de places réservées et d'un système de transport domicile/activité/domicile (1 000 à 1 200 enfants de 4 à 16 ans sont concernés, pour une ville comptant près de 14 600 habitants en 2013).

Mais, toujours selon Stéphane Fabre, les « dispositifs », aussi volontaristes soient-ils, ne suffisent pas. Pour mieux comprendre et activer les motivations des familles les plus à distance des « offres » municipales et associatives de loisirs, il faut aussi créer et entretenir avec elles des relations personnalisées, génératrices de confiance et de bouche-à-oreille positif. Autrement dit : être là, serrer les mains, parler un peu de ce qui se passe, faire des retours sur les activités, évaluer leurs impacts avec les parents les plus réservés, les inviter à assister aux compétitions ou aux restitutions des réalisations des enfants, susciter des entraides de voisinage ou intergénérationnelles pour résoudre certains problèmes logistiques, encourager l'engagement des familles dans l'action éducative et la vie associative locales, etc. La formation des animateurs municipaux et associatifs doit aussi développer ce type de compétences relationnelles, qui peuvent en outre favoriser des passerelles avec l'univers scolaire : à l'issue de la réforme des rythmes éducatifs et scolaires, on a pu constater que 83 % des enfants des écoles primaires publiques de Guéret étaient inscrits aux « nouvelles activités périscolaires » (gratuites, et organisées par la Ville), ce qui signe une effective démocratisation de l'accès à celles-ci (même si l'analyse fine des 17 % restant reste à effectuer).

* * *

¹⁵ Selon la méthode de « croisement des savoirs » élaborée par ATD-Quart Monde (cf. chapitre 9).

¹⁶ Cf. www.en-associant-les-parents.org/voir/22/pdf/0

Le renforcement mutuel des progrès scolaires des enfants et de leur accès à des activités « périscolaires » et à des loisirs de qualité s'observe donc à La-Roche-sur-Yon, Poitiers ou Guéret. L'histoire du Centre social et culturel « La Maison pour Tous de Kervénanec », à Lorient, trace dans le même sens un chemin singulier qui implique plus particulièrement encore les parents et les enfants.

Installée dans de vastes et lumineux locaux construits en 1975 au cœur d'un quartier récemment rénové du sud-ouest de Lorient, la Maison pour Tous est gérée depuis 1989 par un Conseil d'administration composé d'habitants, d'associations et - sans droit de vote - de représentants de la Ville. Les premiers temps de son secteur dédié aux enfants de 6 à 12 ans ont été marqués par la volonté, soutenue par la municipalité, d'y développer quantitativement les accueils de loisirs, le mercredi et pendant les vacances dites « scolaires », et les accueils du soir après l'école, en lien étroit voire prédominant avec les activités dites d'« aide aux devoirs » (largement assurées, aujourd'hui encore, par des bénévoles encadrés par des animateurs). Tout se passait alors comme si les écoles du quartier se sentaient fondées à prescrire et sous-traiter massivement ces dernières à la Maison pour Tous, et ceci au motif d'un double message : l'un, explicite, selon lequel « tous les enfants doivent réussir » ; et l'autre, implicite, selon lequel « nombreux sont les parents qui ne sont pas capables de contribuer à cet objectif de réussite ». Etaient ainsi passées sous silence plusieurs questions : celle de la légitimité des devoirs, du moins des devoirs écrits (théoriquement proscrits à l'école élémentaire par une circulaire ministérielle de 1956) ; celle de leur utilité pédagogique (jamais avérée) ; celle du rôle premier de l'école publique et non pas des familles (ou des structures, associatives ou privées, qu'elles sollicitent) pour aider les enfants en difficulté scolaire ; celle, enfin, d'une conception de la « réussite » de l'enfant qui ne se résumerait pas à sa seule réussite scolaire.

La co-signature par l'Etat et la CNAF, début 2001, de la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité¹⁷ (ouvrant la voie aux Contrats locaux du même nom) allait bientôt inviter les associations engagées dans ce champ à compléter l'« aide aux devoirs » par des conseils sur l'organisation de leur travail scolaire et par des expériences culturelles collectives. A mieux prendre en compte la personnalité, les besoins et les potentialités de chaque enfant, à promouvoir une implication plus coéducative des familles et des enseignants et à mobiliser les ressources éducatives et culturelles de proximité.

C'est sur ces approches que s'appuie Bertrand Bovani quand, en 2000, il prend la responsabilité du secteur « enfance » de la Maison pour Tous. Il observe que son cloisonnement avec les autres secteurs (« adolescents », « adultes », « animations de quartier ») enferme les enfants dans une perspective trop centrée sur l'école. Il propose de mobiliser autrement les animateurs, les parents et les enfants eux-mêmes. « *L'idée était de rééquilibrer les rapports entre Education nationale et Education populaire* », explique-t-il. « *Il fallait tout d'abord aider les animateurs à reconquérir une posture propre à l'éducation populaire en réveillant chez eux des aptitudes enfouies, telles que : prendre appui sur les relations individuelles avec les enfants pour faire émerger et reconnaître les compétences autres que scolaires de ceux-ci ; susciter et entretenir ensuite, sur cette base, des dynamiques collectives ; inviter enfin les parents à participer à ces orientations et à les soutenir* ».

Mieux connaître chacun des enfants a ainsi conduit à les consulter puis à les associer de plus en plus souvent à des décisions portant sur le choix, la conception et le fonctionnement des diverses activités qui leur sont proposées comme sur l'aménagement et l'organisation des lieux où elles se déroulent. Au fur et à mesure que cette façon de faire devient la règle à la Maison pour Tous (cf.

¹⁷ Cf. social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_1_pdf.

chapitres 9 et 10), ils y acquièrent des compétences civiques dont le milieu scolaire peine souvent à les doter. Et ceci en toute transparence à l'égard de leurs parents. Car, ajoute Bertrand Bovani, « *nous avons besoin des parents pour travailler avec les enfants* ». Les parents apprécient peu à peu que les animateurs sachent identifier des aspects positifs chez chaque enfant et leur proposent de « *faire alliance avec ce qui va bien chez leurs enfants* ». Reconnaître les compétences de l'enfant - soit-il en difficulté à l'école, turbulent au Centre de loisirs, etc. - permet d'engager avec ses parents une relation plus apaisée, plus rassurante, plus authentique, ouverte à la manifestation de leurs propres compétences parentales, et propice en outre à la libre évocation de leurs préoccupations.

Les animateurs ont été amenés, quant à eux, à « *se mettre en posture de confiance, de coopération et de réel échange participatif avec les parents* », à prendre l'habitude de les solliciter pour participer à un projet de sortie, d'atelier de bricolage, de cuisine, de jardinage - co-décidé avec leurs enfants, mais aussi avec eux. Les espaces consacrés aux activités des enfants ont en effet pris des caractéristiques intergénérationnelles et en partie autogestionnaires. Ils se composent, outre les salles d'activités dédiées : d'une très grande salle polyvalente, ouverte sur une cour (avec un petit jardin cultivé), d'accès facile, dotée d'une cuisine américaine et d'un salon avec fauteuils et canapés où les parents peuvent s'installer ; et d'une salle adjacente, dont les coins sont occupés par des ateliers (jeux, arts plastiques, bibliothèque – cf. chapitre 10) où les enfants, en autonomie partielle, peuvent se consacrer à des réalisations collectives. L'ensemble de ces locaux a été co-baptisé par les enfants et les animateurs « Maison d'Alfredo », et on y délibère chaque jour de ce que l'on va y faire avant d'aller le faire, en petits groupes. Deux fois par trimestre, une instance dénommée « Conseil de maison » réunit les enfants, les parents (qui le veulent et le peuvent), les bénévoles et les animateurs pour décider ensemble des activités, des projets et des aménagements de la « Maison d'Alfredo », voire des travaux à y entreprendre selon les possibilités budgétaires (cf. chapitre 9).

Que deviennent, dans ce contexte, l'accompagnement à la scolarité et l'aide aux devoirs ? Certains parents qui découvrent, en début d'année scolaire, la « Maison d'Alfredo » protestent un peu de ce qui leur semble trop éloigné des préoccupations liées à l'école. Ils sont alors invités à échanger sur leurs attentes en matière de « réussite » et sont sensibilisés à ses diverses composantes et voies d'accès. Des parents plus anciens dans la structure expliquent volontiers que l'aide aux devoirs y est bien réalisée : « *à l'école, on donne des devoirs, à la 'Maison d'Alfredo' on aide à les faire, et cela évite bien des tensions à la maison, le soir* » ; mais qu'elle est aussi un « prétexte » pour découvrir d'autres activités, liées à la mise en pratique des apprentissages scolaires : sciences/techniques, homme/environnement/cadre de vie, expression/arts, lecture/écriture, sports/animations physiques, histoire/citoyenneté, communication, goûts/cinq sens, etc.

L'éducation populaire entre ici d'autant moins en concurrence avec l'éducation scolaire que les proches écoles en viennent à comprendre, accepter, partager et valoriser l'approche spécifique de la « réussite » portée par la « Maison d'Alfredo ». Des échanges, à la fois réguliers et peu formalisés, avec les enseignants amènent ceux-ci à percevoir qu'elle ne se cantonne pas à fournir de l'« aide aux devoirs ». Au regard de l'histoire, ci-dessus relatée, de la Maison pour Tous, la notion d'« échange » est ici fondamentale.

En 2016, une école du quartier Kervéanec a su que la Maison pour Tous disposait de grands jeux en bois, propices à l'animation de kermesses de fin d'année ou de fêtes de quartier, et souhaitait les emprunter. Or ces jeux ont été conçus et fabriqués sur place par des parents, qui en assurent aussi le fonctionnement. C'est donc à eux-mêmes que la demande de prêt a été formulée par l'école ...

Comme le dit Bertrand Bovani, « *l'exigence démocratique renforce et légitime la Maison pour Tous* », aux yeux tant de la municipalité que des écoles et, bien sûr, des parents et des enfants eux-mêmes.

3 - Les parents, et certains autres éducateurs, manquent d'autorité parce qu'ils négocient trop avec les enfants, qu'ils leur font trop confiance, qu'ils les écoutent trop, qu'ils autorisent plus souvent qu'ils interdisent.

Au sein d'un groupe de parents rencontrés à Flers (Orne) dans les suites d'ateliers d'écriture qu'ils ont partagés avec différents professionnels de proximité autour, notamment, de la notion de « réussite » (cf. chapitre 11), l'évocation du mot « autorité » les amène aussitôt à des souvenirs et des réflexions portant sur la violence éducative au quotidien. Certains parents relatent ainsi avoir été maltraités à l'école pendant leur enfance : « *on s'est fait massacrer à l'école, ça peut dégouter de l'école* », dit une mère qui aurait été hospitalisée du fait des coups reçus de son instituteur. Ou avoir connu une éducation familiale très sévère : une mère se souvient des innombrables lignes d'écriture infligées par son père pendant son enfance, tout en mentionnant son goût actuel pour la conception de poèmes.

D'où une certaine ambivalence en matière d'éducation familiale : « *on est plus cool avec nos enfants que l'étaient nos parents. On cède sur la nourriture, les écrans, le partage des activités domestiques. On ne veut pas qu'ils connaissent ce qu'on a connu, et qu'ils ne nous aiment plus. En même temps, si nous étions plus sévères, ils nous respecteraient plus* ». Les parents rencontrés reprochent aux enseignants de ne pas assez croire ce que disent les enfants et de trop souvent les humilier. Estimant cependant que « *mieux vaut une claque qu'une insulte* », ils suggèrent que parents et enseignants fassent « *alliance* » et réfléchissent ensemble aux sanctions à prévoir en cas de transgression des enfants, comme pour déléguer à l'institution une forme de discipline qu'on hésite à introduire à la maison. Fatalistes sur l'efficacité d'une autorité ainsi conçue et constatant la difficulté de l'imposer aux adolescents, certains parents finissent par prôner la restauration du service militaire et de ses attributs (obéissance, uniforme, etc.). Ces propos reflètent l'étape d'une réflexion, toujours en cours, entre des parents qui ont néanmoins acquis la conviction que réduire la peur et la violence dans les relations entre parents et professionnels contribue à la réussite de leurs enfants.

* *

Yves Sorel et Claudie Chaboty sont respectivement concierge et agent d'entretien de l'école élémentaire Jacques Brel (212 enfants) dans le quartier des Trois Cités de Poitiers, et ceci depuis près de vingt ans. Autant dire qu'ils connaissent tous les acteurs de cette communauté éducative - enfants, parents, enseignants, animateurs municipaux -, et qu'ils ne manquent ni d'observations ni d'idées pour analyser les rapports des uns et des autres à l'autorité. Ils le font avec un mélange de sévérité perplexe et de tendresse indulgente qui force l'attention. Pour eux, le respect mutuel est la base de toute autorité éducative. Saluer les enfants et les parents tous les matins, être salués par eux, s'intéresser à eux, chercher à savoir ce qui les affecte, rester constants dans l'application des règles collectives : ce sont là autant de moyens de construire d'indéfectibles relations de base, transcendant les spécificités des enfants et garantes d'une autorité sécurisante. « *La cohésion de l'équipe aide à faire en sorte que, pour eux, on soit tous des adultes référents* », estiment ces analystes institutionnels chevronnés. Et ils ajoutent : « *l'autorité, c'est définir un cadre et les moyens de s'y tenir. Les dépassements doivent être exceptionnels* ».

Rien n'est simple pour autant. Selon eux, l'absence ou la multiplicité des règles familiales expliquent la difficulté de plusieurs enfants à intégrer les normes scolaires. Il est indispensable de solliciter et de rencontrer les parents lorsque, pour des raisons plus sociales que culturelles, ils semblent se désintéresser des apprentissages et des comportements (scolaires ou « périscolaires ») de leurs

enfants. Or, pour Yves Sorel et Claudie Chaboty, les réticences de certains parents à entrer en communication avec les enseignants ou les animateurs aggravent les risques de marginalisation de leurs enfants. Pour eux encore, il importe aussi de réduire la taille des classes dans les écoles en REP, d'y mener des projets pédagogiques mobilisant un nombre réduit d'intervenants extérieurs, et d'encourager tant la curiosité que la concentration des enfants.

Après 20 d'observation empathique des enfants, et devant « *un système qui ne fonctionne plus puisque trop d'enfants sortent du CM² avec un niveau très faible* », Claudie Chaboty estime au total que « *la réussite, c'est l'ouverture, la curiosité, l'envie d'apprendre, l'envie d'avoir envie, comme une fleur qui s'ouvre.* » « *Les savoirs sont des outils* », ajoute Yves Sorel, « *mais la curiosité des enfants se concentre sur des écrans, que leurs parents ne trient pas, plutôt que sur la nature. Ils ne sortent pas de la cité, même pendant les vacances. Ils sautent sans cesse d'une chose à l'autre, comme des sauterelles, comme par peur de l'ennui. Leur curiosité est éteinte ou en sommeil : comment la réveiller ?* »

Sans doute pas au moyen de la Carte de Vie Quotidienne... Cet outil d'enregistrement numérisé des présences des enfants aux services périscolaires a été mis en place par la Ville de Poitiers en vue de leur juste facturation. Il donne lieu à des quiproquos qui interrogent le rapport des enfants à des systèmes normatifs complexes. Chacun, surtout s'il est demi-pensionnaire, doit en effet en disposer sur lui. Or, chaque matin, Yves Sorel constate chaque matin qu'environ un quart de ces enfants disent l'avoir oubliée (chez un parent), qu'un frère ou une sœur l'a égarée, que le chien l'a croquée, etc. La carte est pourtant parfois au fond du sac scolaire, mais les enfants savent que leurs parents préfèrent souvent la conserver au domicile, par crainte de devoir la racheter en cas de perte, ou par incompréhension du dispositif. Les enfants inventent donc des scénarios alternatifs pour échapper au conflit de loyauté entre les motifs de leurs parents et les attentes de l'institution. Dans des situations similaires, signalées par l'équipe du Programme de Réussite Educative (PRE) du même quartier, les collégiens préfèrent laisser dire qu'ils ne disposent pas de telles ou telles fournitures, alors qu'en réalité ils les mutualisent entre eux du fait de l'incapacité de certains de leurs parents à les acquérir. Que dire du respect de l'autorité éducative lorsque ses contradictions obligent les enfants à rechercher leurs propres solutions - parfois considérées comme des mensonges ou des « incivilités » - aux injonctions paradoxales qui convergent vers eux ?

Sandrine Meunier, dont le poste de référente éducative et sociale a été créé en 2013 au sein du Pôle Educatif du Service Education - Egalité des Chances de la Ville de Poitiers, a pour mission d'analyser et traiter les problèmes graves de comportement signalés par les animateurs périscolaires. Elle est mandatée pour que l'exclusion des activités périscolaires ou du restaurant scolaire cesse d'être conçue comme une réponse et une fin et ne soit – mais seulement en dernier recours et à titre temporaire - qu'un moyen d'action parmi d'autres. Elle privilégie donc la concertation avec les parents - et l'enfant - , malgré leurs tendances à craindre et à éviter cet échange, ou à nier les difficultés, ou encore à en rejeter la cause sur les animateurs. Elle cherche à comprendre avec eux les circonstances de survenue et la nature des problèmes de comportement signalés pendant les temps périscolaires mais aussi scolaires. Elle peut repérer par exemple qu'ils relèvent souvent d'intolérances à la frustration également manifestées en famille. Mais aussi que nombre de parents, notamment dans les milieux les plus aisés, ont une représentation sommaire du travail des animateurs, considérés comme incompetents sur le plan éducatif et cantonnés à des tâches occupationnelles.

Des mères particulièrement dynamiques, rencontrées au Centre Social et Culturel du quartier des Trois Cités à Poitiers, s'appuient quant à elles sur leurs expériences pour fonder l'autorité éducative, notamment de celle des parents, sur le dialogue avec les enfants. Et pour commencer sur le trilogue parents/enfants/école (ou collège), comme l'expliquent avec une joviale véhémence deux d'entre elles, Odile Kharma et Phyniche Kissangoula. « *Le collège colle trop vite des étiquettes sur les enfants et les parents. Pour eux, par exemple, toute 'maman seule' doit voir une assistante sociale. Et si en plus elle est africaine, c'est pire ! Ils n'imaginent pas qu'on y arrive pas si mal avec nos enfants. Si on le leur dit, ils prennent la mouche trop vite. Mais il va bien falloir qu'ils dialoguent. Avec les groupes de parents et les groupes d'enfants auxquels on participe [cf. chapitre 9], c'est ça qui est intéressant. Nous, on est des habitants qui se battent, et qui se mêlent de plus en plus de l'éducation de tous les enfants du quartier. Je leur ai dit : 'l'éducation, c'est moi, et l'instruction, c'est vous. N'allez pas me mettre des problèmes là où il n'y en a pas. Et, s'il y en a, c'est moi qui contacterai l'assistante sociale !'. Mais en réalité, c'est plus tel ou tel enseignant que le système collège qui est en cause. C'est pourquoi, même si on respecte le collège, on se fie à nos enfants quand ils nous parlent des injustices ou des bizarreries qu'ils y voient. Mais on voit bien nous-même que Mme X. [une cadre du collège] ne salue pas les parents, alors qu'elle sanctionne ce qu'elle appelle les 'petites insolences' des élèves.* » Ces mères, pour autant, ne défendent pas leurs enfants en toutes circonstances. « *Les enfants ont évidemment besoin d'être cadrés, tenus, et qu'on leur rappelle l'ordre des générations. Et c'est dès le plus jeune âge que les parents les forment en ce sens. Mais comment se fait-il qu'ils ne respectent pas les adultes au collège alors qu'ils le font en famille ? Bien sûr, les professeurs font un métier difficile. Mais ils semblent parfois débordés, manquer d'humour, de tolérance et d'humanité. Et avoir perdu le plaisir d'enseigner.* » Les propos envers les enseignants sont vifs mais, à rebours des clichés, les parents se disent prêts à s'impliquer. « *Les parents pourraient pourtant les aider, monter des ateliers hors circuit scolaire, organiser de l'aide scolaire bénévole à la pause de midi, des discussions confidentielles avec les enfants et des piqueniques pour se détendre. Un café des parents dans le collège, animé par certains d'entre eux en alternance, et ouvert aux enseignants, serait aussi une bonne idée pour tous. Cela encouragerait le dialogue et la compréhension. Car, pour que les enfants réussissent, il faut que nous puissions parler aux professeurs, même s'il y a des désaccords. Mais il faudrait aussi qu'ils nous écoutent, et qu'ils écoutent les enfants.* » Ce dialogue n'évacuerait donc pas les conflits, mais permettrait de les aborder. « *Lorsque nous avons fait des groupes, le groupe des enfants a dit qu'ils avaient le droit à ce que leur bêtises soient oubliées et pas toujours remises sur la table. Mais le groupe des enseignants disait de son côté que réussir, c'est entrer dans le moule. Et que les parents devaient parler de leurs origines à leurs enfants [cf. chapitre 9]. Mais pourquoi faire ? Pourquoi toujours renvoyer certains d'entre nous à leurs origines ? Aujourd'hui, les nouvelles générations sont européennes. Et, au collège comme au lycée, ce qu'il faut c'est de la joie et moins d'interdits. Et même, de la gestion intelligente des téléphones portables.* » Les parents tiennent au total à faire état aux enseignants de leur conception de l'éducation. « *Finalement, pour les parents comme pour les jeunes, la réussite passe par l'écoute, l'accompagnement, l'aide, l'intérêt de chacun pour chacun. Il faut ouvrir et intéresser les enfants à tout, et pas seulement à leur quartier. Qu'ils aient plus d'adultes autour d'eux pour répondre à leurs questions, et aussi un accompagnement précoce pour leur orientation, en y associant leurs parents. Et qu'on les responsabilise de façon exigeante, mais en tenant compte de leur âge.* »

Hayat Balaguer, juriste et médiatrice familiale, présidente de l'association de « parents d'élèves » d'une des écoles élémentaires du quartier, relativiser ce que ces propos donnent à percevoir de la mobilisation parentale locale. Une mobilisation qui, selon elle, « *n'est pas dans l'ADN du quartier* » et qui est « *fragilisée par un certain degré de paupérisation et de résignation, mais pas de désintérêt ou de démission des parents* ». L'association de « parents d'élèves » reste ainsi indispensable pour

porter des revendications sur le maintien ou l'évolution des moyens éducatifs, pour rapprocher et créer des passerelles entre parents et enseignants. Des « Cafés pour les parents », majoritairement fréquentés par des mères, et ouverts à des acteurs professionnels et associatifs, ont été créés par des parents engagés pour réfléchir et agir sur des thèmes qui ne concernent pas seulement l'éducation des enfants mais aussi la condition féminine et pas seulement parentale, « *pour que les mères s'autorisent à ne pas être que des mères* ». Hayat Balaguer ajoute que ces parents motivés s'efforcent aussi « *de réveiller les professionnels ou de les empêcher de s'endormir, de leur communiquer l'enthousiasme et le plaisir de résoudre les problèmes* ». Elle estime aussi que l'approche interculturelle promue par les enseignants est pertinente si elle permet de réfuter un certain nombre d'idées reçues, par exemple sur la façon dont des parents confient la surveillance des jeunes enfants à leurs frères et sœurs aînés pendant qu'ils sont occupés à des tâches domestiques. Ou encore si elle permet de faire concrètement bouger les lignes sur la condition des femmes et « *le destin bloqué des filles à l'adolescence* ». Mais, affirme-t-elle, « *il est temps de tourner la page de la seule réflexion sur les cultures d'origine, et de passer à l'action. D'agir et de s'approprier le pouvoir d'agir* ».

* * *

La dynamique engagée dans le quartier des Trois Cités de Poitiers invite donc à inscrire le rapport à l'autorité dans un dialogue coéducatif entre les familles et les institutions, et au sein de chacune d'entre elles. Et à passer du dialogue à l'action, comme on s'y emploie déjà à « La Maison d'Alfredo », le nom donné par les enfants et leurs animateurs aux espaces qui accueillent leurs activités au sein de « La Maison pour Tous de Kervénanec », à Lorient (cf. chapitres 2 et 9).

« *Ici, c'est notre deuxième maison* », explique une mère pour présenter sa vision de celle-ci. « *Les mots qui comptent, ici, c'est partage et entraide* », ajoute une autre mère. « *Le partage, ça veut dire qu'on ne s'approprie pas les choses. Et l'entraide, qu'on peut parler avec tous des soucis que l'on a avec nos enfants* ». « *On peut même en parler avec nos enfants* », précise un père.

L'autorité éducative n'est pas absente pour autant de l'organisation et du fonctionnement des lieux, mais elle ne résulte pas de rapports de pouvoir entre adultes, et entre adultes et enfants. La logique du contrat, qui repose sur l'engagement de chacun et sur la confiance et le respect mutuels entre tous, prévaut sur celle de la contrainte. Elle s'exprime dans les processus collectifs de prise de décision.

Ainsi les enfants participent-ils avec les animateurs à nombre de décisions qui les concernent leurs activités et, avec les autres adultes (parents et bénévoles), à celles qui concernent « La Maison d'Alfredo ». Pour autant, les limites que les adultes doivent parfois leur donner ne sont pas si différentes de celles de l'école. « *Les adultes ne sont pas leurs copains* », constate et approuve une mère. Mais ils ne sont pas non plus leurs donneurs d'ordres. Comme l'explique Bertrand Bovani, responsable de « La Maison d'Alfredo », « *le métier d'animateur ne consiste pas à apporter toutes les solutions à la place des enfants, et moins encore à la place des parents, mais à accompagner les uns et les autres dans la prise de conscience et la reconnaissance de leurs capacités à produire eux-mêmes des solutions* ». Toujours est-il, relève Alain Iszraelewicz, trésorier de l'association, que « *les attitudes respectueuses des enfants sont de plus en plus observées non seulement au sein de la structure mais qu'elles persistent aussi en dehors. Les enfants parviennent à prendre des positions sociales et à acquérir des repères qu'ils n'ont pas toujours chez eux* ».

Ces orientations ne sont pas sans effet sur les pères qui fréquentent la structure. Souvent attendus pour exercer, caricaturalement, une conception autoritariste voire brutale de l'autorité éducative - ou décriés pour ne pas le faire - , ils y ont découvert et adopté d'autres options. Venant plutôt le soir, en observateurs, et ils se sont tout d'abord regroupés pour parler entre eux, sur une base « communautaire ». Le vendredi soir, ils ont commencé à s'intéresser aux devoirs et aux autres activités de leurs enfants. Il n'a été possible de les impliquer plus avant qu'en respectant leurs propres rythmes et motivations. Un père trop présent auprès de ses enfants peut en effet se sentir « suspect » d'être chômeur, inactif ... « *En matière de participation des parents* », explique Bertrand Bovani, « *on sait ce qu'on veut faire, mais on ne maîtrise pas la façon d'y aller. On ne peut pas 'programmer' les parents, ou bien on ne fait que les utiliser. L'idéal est qu'ils puissent décider, le moment venu pour eux, de participer aux décisions* ». Certains pères ont finalement accepté de s'engager dans la réalisation de travaux (peinture, carrelage, confection de jeux) décidés, même en leur absence, par le « Conseil de maison » auquel participent leurs enfants (cf. chapitre 9) - adhérant de la sorte à une conception plus démocratique et moins statutaire de l'autorité. L'enjeu peut être aussi celui d'une certaine restauration de leur autorité parentale : ainsi un père, sans domicile fixe et en rupture avec sa famille, est-il venu animer un atelier cuisine et a-t-il retrouvé une place reconnue dans le quartier et dans sa famille.

* * *

La nécessité de maintenir ou de restaurer, du moins en milieu scolaire, une autorité autoritaire et soucieuse d'une hiérarchie des statuts conserve cependant ses adeptes. Ceux-ci sont peu enclins à reconnaître le bien fondé et à valoriser les méthodes et les résultats des pédagogies actives et coopératives, et en particulier de celle que Célestin Freinet (1896-1966) a initiée et que ses successeurs ont su développer et adopter au sein du service public. A entendre pourtant les enfants et les jeunes qui l'ont vécue pendant plusieurs années consécutives, la « pédagogie Freinet » se caractérise par un ensemble de relations au sein desquelles l'attention et la disponibilité manifestées par les professeurs l'emportent significativement sur l'autorité éducative qu'ils exercent.

Surtout appliquée dans l'enseignement primaire, la pédagogie Freinet bénéficie désormais d'une expérience lancée en septembre 2008 avec l'appui de Jean-Paul de Gaudemar, recteur d'Académie, dans deux établissements secondaires publics de La Ciotat : le collège Jean Jaurès, où une « cohorte » sur quatre est composée d'une séquence de quatre classes de 28 élèves chacune, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, qui suivent cette pédagogie ; et le lycée Auguste et Louis Lumière, qui propose un parcours équivalent à trois classes de 33 élèves chacune, de la 2^{nde} à la Terminale, avec les trois filières du baccalauréat général. L'ensemble des sept classes ainsi incluses forme le Collège Lycée Expérimental Freinet (CLEF).

L'équipe enseignante est composée de volontaires, dont la formation initiale et continue à la pédagogie Freinet n'est pas intégrée à leur temps de travail, mais qui peuvent analyser leurs pratiques lors de deux heures de concertation hebdomadaires, ainsi que de cinq journées annuelles de stage, attribuées au CLEF. Elle entretient des liens étroits (cf. chapitres 4 et 6) avec les « enseignants Freinet » des écoles primaires du secteur du collège. Le CLEF reçoit un pourcentage élevé d'enfants en difficultés scolaires voire sociales, tout étant de plus en plus sollicité par des familles aisées.

« *La pédagogie Freinet* », explique Cathy Rigal, professeur de Sciences de l'Information au CLEF, « *est basée sur la coopération et sur les activités d'expression, de communication et le tâtonnement expérimental. Les élèves sont incités à l'expression orale lors des entretiens du matin avec une prise*

de parole organisée et/ou préparée, à l'expression écrite par des productions régulières dans chaque discipline. Ils doivent ensuite communiquer leurs travaux vers le groupe ou l'extérieur. (...) Ainsi, dès la 6^{ème}, les élèves sont mis le plus souvent possible en situation de recherche et de problématisation d'un sujet qui leur est propre ».

Les principes de créativité, d'écoute mutuelle, d'entraide et de coopération, de développement de l'autonomie et d'apprentissage de la démocratie structurent donc le fonctionnement pédagogique. L'organisation, quant à elle, s'affranchit largement de la contrainte des apprentissages programmés par année scolaire. Des cours par discipline ont certes lieu, en classe de niveau, en priorité le matin. Mais, l'après-midi, des « travaux individualisés », de 5 heures hebdomadaires, sont réalisés au collège en groupes multi-niveaux de 18 élèves (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) avec un enseignant tuteur qui les aide à réaliser un plan de travail de 3 semaines, sur des thèmes et avec des supports très variés, peu à peu choisis par les élèves, et autour d'un contrat qui guide leurs apprentissages. De même, les « ateliers » regroupent pendant 3 heures par semaine un groupe d'élèves de niveaux mélangés qui s'y sont préalablement inscrits : ils sont accueillis par un professeur pour travailler, dans la discipline de celui-ci, un projet individuel ou collectif qu'ils ont défini eux-mêmes et qu'ils vont mener avec le soutien du groupe.

Enfin, la « réunion de coopérative » se tient une heure par semaine, dans chaque classe, en présence du professeur principal. Dotée d'un « gardien du temps », d'un secrétaire et d'un président, elle est avant tout une réunion d'auto-organisation collective du travail : rassemblement des vœux des élèves, examen de leur bien-fondé au regard de leurs projets, adoption de modifications visant à ce que chacun aille dans l'atelier où se trouvent l'enseignant, voire les camarades, dont il a le plus besoin. Cette réunion permet aussi d'examiner et de traiter toutes les remarques, questions et propositions déposées par écrit (et signées) pendant la semaine dans une « boîte à mots ». Les retours de ces réunions sont faits à la réunion de concertation hebdomadaire des professeurs du CLEF.

On comprend aisément qu'au CLEF l'évaluation soit permanente, et ne passe pas par les notes (non obligatoires à l'Education Nationale). Les versions successives puis définitive de chaque travail donnent lieu à une appréciation écrite du professeur, afin de guider le jeune pour dans ses apprentissages. Toutes les trois semaines, les parents reçoivent un bilan. Et le bulletin semestriel comporte le bilan de chaque professeur de discipline, le bilan du jeune lui-même, la synthèse du professeur principal de la classe, et le bilan des travaux individualisés, des réalisations en atelier et autres « points remarquables ». Les appréciations exprimées en une note chiffrée (rendue nécessaire pour le brevet des collèges, le baccalauréat et les dossiers d'études post-bac) sont discutées avec les élèves, qui acceptent en général cette note. Les enseignants jouent par ailleurs un rôle important et continu de conseil à l'orientation, en lien avec les familles.

Dans ce contexte, « *en ce qui concerne les problèmes de comportement de nos élèves, il est évident qu'ils doivent respecter le règlement intérieur de chaque établissement où les classes du CLEF sont incluses même si pour eux le travail de groupe et l'autonomie induisent une certaine liberté de mouvement* », explique Cathy Rigal. Ceci étant, le taux d'absentéisme s'avère très faible et les problèmes d'indiscipline ou d'incivilité rarement graves. Des sanctions disciplinaires peuvent être prononcées par le principal ou la CPE. Mais elles sont en général pensées dans un esprit de réparation et d'intégration, et « *les problèmes de comportement qui nuisent au travail peuvent être traités avec la classe dans le cadre de la réunion de coopérative* ». Si bien que, « *au sein des classes du CLEF, la sanction est le plus souvent évitée par une discussion qui conduit l'élève à réfléchir et à*

s'exprimer sur ce qu'il a fait ou n'a pas fait, puis à proposer une réparation » : texte libre, recherche documentaire, exposé... L'autorité qui s'exerce ici autorise le transgresseur à s'instruire et instruire les autres des circonstances et du sens sa transgression, plutôt qu'elle ne l'enferme dans l'humiliation d'une sanction aveugle.

On verra plus loin (cf. chapitres 6, 7 et 11) ce que d'actuels collégiens et d'anciens élèves du CLEF disent de l'ensemble de ces principes de fonctionnement et d'organisation : enthousiasme manifeste pour les premiers, acquisition d'une notable confiance en soi pour les autres. Sachant que les résultats scolaires observés au CLEF (taux de réussite au brevet des collèges et au baccalauréat équivalents aux moyennes nationales, orientations de fin de 3^{ème} choisies et menées à bien, etc.) sont d'autant plus satisfaisants que les enfants en difficultés initiales, en 6^{ème}, y sont sur-représentés ; et que la demande locale, tant des parents que des professionnels de l'éducation, pour l'accès au CLEF - et, on le verra (cf. chapitres 4 et 6) aux classes primaires suivant la pédagogie Freinet - va croissant dans tous les milieux sociaux : sachant cela, on s'interroge sur les raisons de la faible diffusion de cette pédagogie au plan national. Hervé Nunez, professeur d'Arts plastiques au CLEF, émet deux hypothèses : « *Elle forme des jeunes dotés d'un solide esprit critique : qui le souhaite vraiment ? Et elle requiert des enseignants militants, dont l'implication demande beaucoup de temps et d'investissement personnel* ». Ce qui peut user, à terme, non pas les convictions - elles semblent profondément ancrées - , ni le plaisir éprouvé à travailler de la sorte - il est signalé par tous les enseignants - , mais les énergies disponibles.

Enseignants, jeunes, parents, cadres administratifs fédérateurs et motivés, élus locaux : tous ont activement contribué, depuis 2008, à faire du CLEF ce que Peggy Lalain, principale adjointe du collège Jean Jaurès de 2008 à 2015, appelle « *un enjeu national. Le CLEF a suscité l'intérêt constant des Inspecteurs généraux de l'Education Nationale. Certains outils, tels que le livret de connaissances, de compétences et de culture, y ont été progressivement forgés ; et les composantes de certaines réformes, telles que celle de l'interdisciplinarité au collège, ont pu y être testées* ».

Les actuels et anciens élèves du CLEF n'ont guère de goût, quant à eux, pour l'autorité qui interdit et ils ne souhaitent pas, à cet égard, que la rumeur publique fasse autorité. « *Freinet, ça freine* », « *freinés du cerveau* », « *sous-collège* », « *quasi-SEGPA* », « *un collège sans devoirs ni révisions* » : que n'ont-ils entendus en ville pour disqualifier un dispositif réputé accueillir, en sortie de CM², un fort pourcentage d'élèves en difficultés ? Quand la proposition a été faite de supprimer le « F » (référence à Freinet) de l'acronyme « CLEF », plusieurs d'entre eux s'y sont opposés : « *si certains sont trop 'freinés' pour comprendre que Freinet était un homme important pour tous, tant pis pour eux !* », ont-ils rétorqué. Et l'idée fut abandonnée.

4 - Trop de parents sont éloignés de l'école.

« *Manifester une considération sincère envers les familles, c'est chercher à connaître et comprendre leurs contraintes et leurs priorités ; mais c'est aussi apprécier et soutenir leurs capacités à garantir l'obligation scolaire, tout en exprimant une exigence bienveillante mais résolue de progrès pour leurs enfants* », témoigne Véronique Decker, directrice d'école primaire à Bobigny. En cas de difficulté importante, individuelle ou culturelle, elle ajoute que, « *pour réduire la distance, il faut chercher une médiation, une négociation, permettant à chacun – parents et institution – de faire une partie du chemin l'un vers l'autre* ». Ainsi une mère manifestement trop dépressive pour accompagner la scolarité de son enfant est-elle invitée à plusieurs reprises à prendre un café à l'école, jusqu'à ce qu'elle se décide à rencontrer des structures de proximité susceptibles de l'écouter et de l'aider.

Lorsque son école a reçu les enfants de proches bidonvilles peuplés de familles Roms, Véronique Decker a repensé aux initiatives, dans les années 1920, d'un de ses collègues de la Creuse dont les classes étaient composées de deux catégories d'enfants : ceux qui, résidant dans le bourg, suivaient une scolarité globalement sans problème ; et ceux qui, venant de hameaux éloignés, voyaient cette distance géographique redoublée par une distance culturelle liée à la faible motivation de leurs parents à les voir investir un autre destin, traditionnellement paysan de génération en génération, que le leur. Chaque semaine, cet instituteur décida de monter, l'un après l'autre, dans un de ces hameaux. Il montrait les cahiers, félicitait enfants et parents pour les progrès observés, expliquait les finalités et le fonctionnement de l'école, verbalisait et faisait commenter les absences constatées. Les enfants fêtaient sa présence sous les yeux de leurs parents, qui se sentirent valorisés par ses démarches auprès d'eux. Et il observa petit à petit une réduction des absences et une amélioration des résultats scolaires de ces « enfants des hameaux ».

« *Les bidonvilles Rrom sont comme ces hameaux* », observe Véronique Decker. Une fois dépassées les premières méfiances, les visites régulières qu'elle y fit suscitèrent de la part des enfants et des parents les mêmes réactions, tissées de confiance et de valorisation mutuelles, que dans les hameaux creusois (cf. chapitre 1).

Les visites rendues par les représentants de l'école au domicile des familles semblent être aujourd'hui devenues le seul apanage des assistantes sociales scolaires – dans les rares villes, comme Paris, où il en existe encore -, et le plus souvent en cas de problème majeur. C'est en revanche dans des lieux plus « neutres » - Centres sociaux et culturel, Maisons de quartier, etc. ou bâtiments municipaux, Mairie y compris - que des rencontres collectives entre enseignants et parents, plus proches des cadres de vie des seconds, s'effectuent avec un succès croissant - mais en s'appuyant sur des méthodologies appropriées pour favoriser d'authentiques et fructueux échanges

* * *

A l'instar d'une sorte de Vigipirate mental, une barrière de verre serait-elle dressée entre enseignants et parents, qui entretiendrait mise à distance et prise de pouvoir chez les premiers (« vous pouvez me voir, mais vous ne pouvez pas me toucher») et que les seconds n'oseraient ou ne souhaiteraient pas franchir (« tant qu'on ne me dit rien, c'est que tout va bien ») ?

L'initiative de Patrice Pouden, professeur des écoles à l'école élémentaire Saint-Exupéry de Poitiers dans le quartier de La Gibauderie, retient l'attention par sa foncière simplicité. Pendant une semaine, en tout début d'année scolaire et avant l'habituelle réunion de rentrée, il rend sa classe de CP

accessible aux parents de ses élèves ainsi qu'aux animateurs et aux bénévoles de l'accompagnement à la scolarité proposé par la toute proche Maison de quartier. La seule contrainte consiste à s'inscrire à l'avance, pour ne pas dépasser le nombre de cinq adultes accueillis le même jour. En revanche, l'invitation est lancée suffisamment à l'avance pour que les parents qui le souhaitent puissent s'organiser. Certains demandent à arriver plus tard au travail ce jour-là, d'autres prennent une demi-journée de RTT. « *Tout cela pour dire que cela demande aussi un effort aux parents* », dit Patrice Pouden. « *Un 'sacrifice' parfois : j'ai déjà vu un père venir après une nuit de travail...* ».

Cette « opération porte ouverte » est aussi une « opération humilité » pour l'enseignant qui accepte de donner à voir et à discuter les difficultés de fonctionnement que chacun peut être amené à vivre dans sa classe. Voire une « opération vérité » pour certains parents qui découvrent (ou vérifient) à cette occasion telle ou telle caractéristique de leur enfant, par exemple une difficulté de concentration, ce dont il faudra prévoir de reparler tranquillement avec eux. Au total, cette initiative qui, remarque Patrice Pouden, permet de faire de la classe un espace de rencontre entre chaque type d'acteur - enfant, maître, parent, animateur, bénévole contrebalance fortement de nombreux préjugés sur l'école ou la classe « forteresse », tout en permettant aux parents et aux animateurs de mieux percevoir la réalité et la gestion de la classe. Une mère témoigne ainsi : « *j'ai beaucoup apprécié de venir en classe pour découvrir une séance de lecture. Ça m'a permis de mieux comprendre comment ça fonctionnait* ».

* * *

A la fois pré-élémentaire et élémentaire, l'école primaire publique Pajol se situe au cœur du quartier de La Chapelle, dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. Un tiers des enfants qui y mènent leur scolarité vivent dans des familles venues de loin et qui sont souvent non ou peu francophones. Leurs parents veulent que leurs enfants réussissent cette scolarité et ils pensent souvent, à cette occasion, à celle qu'eux-mêmes n'ont pas pu suivre ou à celle qu'ils ont suivi moins longtemps qu'ils l'auraient souhaité. Mais, aujourd'hui, ils ne comprennent pas toujours comment contribuer à la « réussite », du moins scolaire, de leurs enfants. Pour diverses raisons - confiance aveugle envers l'école, crainte de ne pas se montrer à la hauteur, ambivalence parfois envers l'acculturation socio-linguistique de leurs enfants (cf. chapitre 7) - , ils sont tentés de décliner les invitations des enseignants. Le ministère de l'Education nationale, celui de la Politique de la Ville, les collectivités locales et certaines associations disent un peu vite de ces familles qu'elles sont « éloignées de l'école ».

Comme nombre de ses collègues du quartier, Véronique Rivière, directrice de l'école Pajol, ne se résout pas à ces constats et à ces propos. « *Il est violent de parler de l'école à ces parents dans la langue du pouvoir en place* », dit-elle. « *Cela ne leur laisse que trois options : approuver passivement, même lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit, s'opposer (mais à quoi ?) ou bien éviter et fuir l'échange. La seule question à se poser est : que faire avec eux, et comment travailler à une alliance éducative ?* », un terme qu'elle préfère à celui de « coéducation » qu'elle estime parfois ambigu.

C'est pourquoi, avec son équipe et au-delà, elle a engagé un programme de renforcement systématique des relations avec les familles afin notamment de faciliter à celles-ci la compréhension des codes de l'école et des conditions de l'apprentissage. Ce programme comporte : une série d'actions passerelles pour accompagner la primo-scolarisation en Petite section, le passage en CP et le passage au collège (cf. chapitre 6) ; des actions visant à faciliter l'entrée des enfants allophones dans la langue française et à prévenir leur malaise voire leurs souffrances à l'égard de l'accès au bilinguisme (cf. chapitre 7) ; mais aussi, nécessairement et étroitement articulées avec les

précédentes, des actions d'ouverture de l'école aux parents, à la description desquelles on va tout d'abord ici s'attacher.

On notera au préalable que ces différentes actions sont affinées en permanence par le recueil et la prise en compte des points de vue des parents, dans le cadre des échanges familiaux ou collectifs qui leur sont proposés. Le Conseil d'école contribue aussi à cette ambition : il est ouvert à tous les parents, enseignants et animateurs « périscolaires » qui veulent y assister. Il fonctionne à cet égard comme une sorte d'« Assemblée générale de l'école ».

S'agissant donc de l'accueil des parents, il se manifeste chaque matin par le fait qu'ils peuvent tous accompagner leurs enfants jusqu'à la salle de classe de leurs enfants, de la Petite section jusqu'au CM². En outre, toutes les classes leur sont ouvertes (ainsi qu'aux animateurs « périscolaires ») à tout moment, sous réserve qu'ils annoncent leurs intentions de s'y rendre. En cas de difficulté de leur enfant, cette ouverture permet d'engager la discussion, de réfuter certains *a priori*. Bien entendu, les parents attachés à entretenir ces *a priori* déclinent souvent l'invitation ...

Pour appréciée qu'elle soit, cette ouverture ne suffit pas à améliorer à elle seule la connaissance mutuelle et la communication entre l'équipe enseignante et les parents culturellement et linguistiquement « éloignés » de l'univers scolaire. Aussi, depuis une dizaine d'années, le dispositif des « papothèques ». a-t-il été mis en place dans la plupart des huit écoles du quartier à l'initiative de leurs directions. Au nombre de trois à l'école Pajol - une chinoise, une tamoule, une maghrébine¹⁸ -, elles instituent un temps de dialogue, programmé tous les deux mois et selon les disponibilités des participants, puis le suivi effectif de ce qui en résulte. Chaque papothèque réunit des parents (sans obligation de leur part), la directrice de l'école, la psychologue scolaire et les personnels du proche collège qui le souhaitent autour d'une ethno-psychologue et/ou d'une anthropologue parlant la langue des parents et qui anime(nt) la réunion. Les prestations de ces spécialistes sont financées par l'association *Culture 2+*, créée en 2002 par les directeurs des écoles concernées pour concevoir, porter et promouvoir différentes actions favorisant l'intégration socio-linguistique et scolaire des familles migrantes et l'accès en ce sens à différentes ressources et aux loisirs.

Les thèmes abordés lors des papothèques sont choisis avec les parents et ils concernent, de près ou de loin, la scolarité et l'environnement scolaire. Au-delà de la volonté de mieux se connaître et mieux se comprendre, la finalité visée est la mise en œuvre concrète de véritables alliances éducatives entre les familles et l'institution scolaire (étendue le cas échéant aux domaines « périscolaires »). Il est attendu de la mise en commun des conceptions éducatives en présence qu'elle permette la construction d'un espace co-éducatif viable et d'une confiance mutuelle qui autorise la conception de projets partagés tout autant que l'expression d'éventuels désaccords (par exemple au sujet des devoirs). Le bilan des papothèques, tel que dressé depuis plusieurs années, montre que ses effets les plus visibles portent de fait sur l'amélioration de la communication entre les écoles et les familles : les parents les ayant fréquenté viennent plus facilement rencontrer les enseignants de leurs enfants ; ces mêmes parents manifestent une meilleure compréhension des règles et des méthodes éducatives de l'école ; et les rapports avec les enseignants se déroulent dans un climat plus détendu.

Cette approche n'entend pas se limiter aux espaces-temps scolaires, et le Projet de l'école Pajol veille à y impliquer les acteurs de tous les autres espaces-temps éducatifs qui concernent les enfants. La récente création d'un « Conseil périscolaire » contribue aussi, en concertation avec les enfants et les parents, à la cohérence et à la continuité éducatives proposées aux uns et aux autres.

¹⁸ Une quatrième papothèque, africaine, est en voie de constitution conjointement avec le proche collège.

* * *

D'autres types de circonstances locales peuvent permettre à différents acteurs de l'éducation - dont des parents - de se rapprocher et de se mobiliser très concrètement sur la base de convictions partagées portant sur la réussite de tous les enfants. En témoigne la dynamique engagée à Strasbourg, en 2012, au sein et autour des écoles publiques Sainte-Aurélié - « maternelle » et élémentaire - , dans le quartier de la gare.

L'école élémentaire souffre alors de représentations péjoratives : école peu dynamique, concentration d'élèves en difficultés, niveau scolaire faible. Des parents ont mis en place différentes stratégies d'évitement du secteur scolaire. Ils inscrivent leurs enfants soit dans des écoles privées soit dans les classes bilingues paritaires d'autres écoles publiques, sachant que l'école Sainte-Aurélié n'en dispose pas. Les équipes enseignantes souhaitent redresser ces images et inverser ces tendances.

Depuis peu, l'école élémentaire est par ailleurs dotée d'une classe UP2A accueillant en urgence puis sur la durée jusqu'à 24 enfants non francophones, dont certains sont hébergés dans de proches hôtels, et d'autres résident sur l'aire (dénommée *Espace 16*) aménagée par la municipalité pour l'accueil des populations Roms.

En 2008, Dominique Destouches, professeure des écoles à mi-temps à l'école « maternelle » Sainte-Aurélié, mène sur l'autre mi-temps des études de sociologie. Une enquête sur les « bonnes pratiques coéducatives » qu'elle conduit alors, dans son école, auprès d'enseignants, d'ATSEM, d'animateurs du secteur périscolaire, d'enfants et de parents, révèle l'intérêt que ces derniers, peu habitués à être ainsi sollicités, lui accordent. S'en suivent la réalisation d'un petit guide sur l'école en dix langues, à l'intention des familles non francophones et un mémoire universitaire remettant en question les liens de causalité entre précarité socio-économique des parents et difficultés scolaires des enfants.

Dominique Destouches poursuit ses études tout en s'engageant dans le mouvement *ATD Quart-Monde* dont un film, portant sur les perceptions qu'ont de l'école les parents en situation de grande pauvreté, est vu par des enseignantes de l'école élémentaire et active leurs volontés de repenser leurs relations avec eux. Il s'agit déjà d'établir la confiance permettant d'abaisser les barrières entre les deux écoles - comme le souhaitent les parents - puis celles du dispositif « Vigipirate » - qui les tient à distance. Mais la directrice et ses collègues entendent surtout « *s'ouvrir à tous les parents, et prendre en compte les dimensions personnelles et familiales de leur vie quotidienne : composition de la famille, contraintes objectives, gestion de l'interculturalité éventuelle...* ».

Dominique Destouches, qui n'enseigne plus, propose de lancer à cet effet, dans le cadre de son stage de *Master 2* en sociologie, une recherche action de trois ans sur le thème « *Construire ensemble l'école de la réussite de tous* », et ceci autour de deux objectifs : mettre en place des pratiques de coéducation entre les enseignants, les proches partenaires, les parents et les enfants des deux écoles ; changer les représentations entre les parents et les professionnels de l'éducation (scolaire ou non).

L'Inspecteur de l'Education nationale (IEN) de la circonscription encourage ce projet en accordant six heures par an à chaque enseignant pour y participer. La Direction de l'enfance et de l'éducation de la Ville de Strasbourg se montre également favorable à ce que les acteurs des temps périscolaires se coordonnent avec ceux des temps scolaires (cf. chapitre 5). Le proche Lieu d'Accueil Parents-Enfants (LAPE) municipal et l'association de quartier *Porte Ouverte* (qui assure des activités

d'accompagnement à la scolarité) sont les premiers partenaires « extérieurs » de cette démarche qui va en fédérer plusieurs autres, agissant notamment en direction des familles Roms.

Parallèlement à la constitution de ce réseau d'acteurs (cf. chapitre 5), la recherche-action prévoit la constitution de « groupes de pairs » : groupe de parents (cf. *infra*), groupe de professionnels et d'acteurs associatifs, mais aussi groupes d'enfants, de la grande section au CM² (cf. chapitres 10 et 11).

Le groupe des parents se réunit d'abord le samedi matin et à l'école « maternelle », mais se compose des plus habitués à fréquenter les écoles. Ceux de la « maternelle » apprécient d'y échanger avec ceux de l'élémentaire. Tous se mobilisent pour faire passer leur effectif de cinq à une vingtaine de personnes. Le groupe se réunit ensuite sur des temps scolaires, en lien avec la tenue à l'école de cours de français destinés aux parents dans le cadre de l'opération « *Ouvrir l'Ecole aux parents pour réussir l'intégration* », ce qui conduit à une sur-représentation de ces parents et à des difficultés d'animation. Le groupe décide enfin de se réunir sur des temps scolaires distincts des cours de français, de constituer un Comité de pilotage pour préparer ses rencontres, choisir et annoncer ses thèmes de discussion (par exemple : les nouveaux rythmes éducatifs, l'entrée au CP, l'entrée au collège, l'autorité, les souvenirs d'enfance, la transmission, la rencontre avec les élus locaux, etc.). Il invite des enseignants et d'autres partenaires de la recherche-action à participer à ses échanges et à les enrichir de leurs éclairages professionnels – voire personnels.

La dynamique parentale ainsi instaurée est certes fragile. « *C'est un feu qu'il faut entretenir en permanence* », dit une mère. Les enseignantes observent toutefois, d'une année sur l'autre, une augmentation du nombre de parents candidats aux élections de leurs représentants au Conseil d'école, un intérêt accru pour les activités « périscolaires » et l'installation d'une connaissance, d'une compréhension et d'une confiance mutuelles avec les parents. Les travaux du groupe des professionnels et des associations n'y sont pas pour rien (cf. chapitre 5).

« *On a créé une dépendance au dialogue avec les parents* », disent les enseignantes en souriant. Et, bien que la recherche-action ait pris fin en juin 2015, « *il ne faut plus jamais négliger d'entretenir et d'améliorer les relations tant avec les parents qu'avec les autres partenaires* », ajoutent-elles. Tout en se demandant s'il ne revient qu'à elles de veiller à la pérennisation de ce processus de rapprochement, elles ont intégré la nécessité de s'interroger en permanence sur leurs façons d'être, de faire et de dire : « *sommes-nous suffisamment explicites et empathiques lorsque nous nous adressons aux parents ?* ». Le « *renversement des postures* » leur semble devenu « *irréversible* ».

Les parents, quant à eux, partagent le même sentiment de « dépendance consentie » aux échanges avec les professionnels. Ils ont ainsi protesté lorsque, fin 2015, la réunion de remise des bulletins scolaires a été annulée pour des raisons de sécurité. Certains se sont toutefois inquiétés, à la même période et pour les mêmes motifs, que les écoles soient trop ouvertes. Ainsi en va-t-il lorsque tous les parents sont invités à exprimer tous leurs points de vue. La démocratisation authentique des relations éducatives est à ce prix : elle ne peut faire l'économie de la confrontation des opinions en présence.

Il n'est d'ailleurs pas anodin que les parents du quartier Sainte-Aurélie soient dorénavant réputés se mobiliser plus que ceux d'autres quartiers lorsqu'un élu municipal organise une réunion d'information. Eux-mêmes s'autorisent également à inviter et interpellier l'élu du quartier dans le cadre des échanges thématiques qu'ils organisent ...

* * *

La création du Collège Lycée Expérimental Freinet (CLEF) de La Ciotat, en 2008 (cf. chapitre 3), a reposé sur une conjonction de volontés politiques, administratives et personnelles favorables à la pédagogie Freinet et sur la détermination de deux enseignants du lycée à en adapter la démarche dans le contexte de l'enseignement secondaire. Mais l'appui de parents motivés s'est révélé tout aussi déterminant. Ayant déjà eu à regretter le déficit de communication avec certains enseignants du primaire et leur manque d'approche globale de la personne des enfants, ils anticipaient leur aggravation au collège. Ils ont donc apprécié une perspective pédagogique visant l'approfondissement des relations entre enfants et enseignants et rendant les parents témoins actifs des productions scolaires de leurs enfants. Aussi, pour le faire savoir aux pouvoirs publics, ont-ils fondé l'Association de Soutien et de Création du CLEF (ASCCLF), qui a acquis un rôle consultatif dans le dispositif officiel de suivi de l'expérience.

Aujourd'hui, tous les parents d'enfants en CM² dans les écoles du secteur de recrutement du collège - et même au-delà - sont informés de l'existence du CLEF, des modalités permettant d'y candidater et de l'intégrer dès la 6^{ème}. Les enfants de CM² candidats sont invités à un « stage » d'une demi-journée au CLEF, où ils sont notamment accueillis par ceux de la 6^{ème}. Jusqu'en 2014, l'accès à celui-ci reposait, outre sur la volonté rectorale d'assurer le respect de la sectorisation et l'hétérogénéité des niveaux, sur l'examen minutieux, par deux professeurs du CLEF puis par la principale adjointe, de dossiers de candidature composés : d'une copie du livret scolaire, d'un avis du directeur de l'école, d'une lettre de motivation des parents et d'une autre de l'enfant (celle-ci suffisait pour les entrées en 2^{nde}). A l'issue d'une pré-sélection, une rencontre était proposée aux familles retenues pour confirmer leurs candidatures et engager la relation avec elles.

Mais, au fil du temps, les candidatures provenant du secteur du collège devinrent moins nombreuses que les places disponibles dans la 6^{ème} du CLEF et elles concernèrent plus souvent des enfants en difficultés scolaires, sociales ou personnelles (« phobies scolaires », « dyslexies » ...). S'y ajoutaient celles d'enfants hors secteur « recommandés » par des services médico-psychologiques ou sociaux, ou « soutenues » par des élus locaux. L'entretien proposé aux familles permettait certes de leur rappeler que l'efficacité de l'orientation vers le CLEF dépendait largement de leurs motivations propres. Toutefois, la sur-représentation d'enfants en difficultés y devint vite une réalité, nourrissant les rumeurs sur les « freinés du cerveau » (cf. chapitres 3 et 6). Dans le même temps, l'hétérogénéité des niveaux et la mixité sociale se sont trouvées encouragées par les candidatures de familles aisées dont les parents avaient fait - parfois dès l'école primaire (cf. chapitre 6) - des choix résidentiels en partie dictés par le projet de faire accéder leurs enfants à la pédagogie Freinet. Comme le dit Sylvie Demoulin, directrice de l'école pré-élémentaire du Centre, « à La Ciotat, c'est la pédagogie Freinet qui attire la mixité sociale » !

Face à ce nouvel afflux de candidatures issues du secteur, l'accès au CLEF est déterminé, depuis 2014, par une « commission de recrutement », qui prend en compte à la fois la sectorisation du collège, les demandes des enfants et des parents et les recommandations des enseignants de CM² – ce qui, du moins en théorie, neutralise les pressions externes. Cette commission, présidée par le DASEN, est composée du principal du collège, du proviseur du lycée, de l'IEN de la circonscription, d'enseignants des premier et second degrés, du conseiller d'orientation psychologue, de l'assistante sociale scolaire et de représentants de parents d'élèves. Elle n'est pas prémunie pour autant d'interventions hiérarchiques qui pérennisent la tendance à concentrer au CLEF la présence

d'enfants en difficultés, ou qui entérinent des arrivées post-6^{ème} ou post-2^{nde}, pourtant déconseillées par les enseignants.

Aujourd'hui néanmoins, comme le relevait un article publié le 12 mai 2014 sur le site du *Café pédagogique*, « *contrairement à certains autres établissements alternatifs, le CLEF n'est pas un havre pour élèves ne pouvant pas survivre ailleurs, ni une filière protégée pour enfants des classes moyennes intellectuelles, mais vaut comme une expérience en milieu ordinaire* ». Parents et enfants sont rendus actifs dans la démarche permettant d'accéder au CLEF. Ni « éloignés » ni « trop proches », les parents sont ensuite fortement impliqués et même « engagés » dans l'accompagnement de la scolarité, que leurs enfants présentent ou non des difficultés. Informés toutes les trois semaines par un bilan écrit auquel ils sont invités à réagir, et systématiquement invités à prendre connaissance des réalisations de leurs enfants, ils le sont aussi à assister à certaines « expositions de la réussite » de tous les enfants. Celles-ci sont « *organisées plusieurs fois dans l'année. Les élèves présentent soit à leurs pairs soit au public (amis, parents et pairs) des travaux qui ont été validés par le professeur de la discipline concernée et dont ils sont fiers. C'est un moment très important qui valorise le travail de l'élève, lui donne une finalité et constitue un moment d'évaluation* »¹⁹. Ce parti pris de valorisation est assorti de conseils donnés avec un parti pris équivalent de respect et de bienveillance. Et, même si les parents se sont initialement « engagés à s'engager », il encourage ensuite leur participation et leur coopération à la fois « massives » et sincères aux rencontres proposées par l'équipe enseignante.

D'autres façons de réduire la distance avec et entre les parents ont été récemment envisagées à l'initiative du CLEF et notamment d'Hervé Nunez, professeur d'Arts plastiques. Depuis septembre 2015, le dispositif « Entraide parents » invite ainsi des parents d'élèves du CLEF à accueillir chez eux, régulièrement et bénévolement, d'autres élèves du CLEF qui, pour diverses raisons (logement exigu ou bruyant, absence de matériel informatique performant, manque d'aide et de soutien ...), ne peuvent pas réaliser leur travail scolaire chez eux dans de bonnes conditions. L'objectif est aussi de susciter, au bénéfice des jeunes, la découverte conviviale et le croisement de milieux familiaux et sociaux différents des leurs. Au printemps 2016, 38 familles sur 104 se sont ainsi proposées pour devenir « familles d'entraide ». Elles sont invitées à s'en tenir à une fonction d'accueil, et non pas d'accompagnement ou d'appréciation du travail scolaire des jeunes qu'elles reçoivent. L'orientation des bénéficiaires pressentis vers la famille la plus proche de leur domicile et la mise en relation des familles concernées (qui assurent ensemble l'organisation logistique de cette entraide) sont effectuées par Hervé Nunez, qui estime que le dispositif pourrait prendre de l'ampleur et s'appuyer sur une cogestion entre l'administration du collège et les parents eux-mêmes. Dans l'immédiat, la carte géographique où figurent les domiciles des familles d'accueil donne à voir un territoire de solidarité dont le collège n'est pas le centre, mais le lieu d'impulsion du rapprochement entre les acteurs.

¹⁹ Cathy Rigal, *op. cit.*

5 - Les relations parents-écoles se sont dégradées. Il est prioritaire de les restaurer plutôt que d'ouvrir la démarche de coéducation à d'autres acteurs.

Eprouvant que leur « réussite » est trop souvent la balle de ping-pong d'un incessant renvoi de responsabilités entre parents et enseignants, les enfants trouvent en général de l'apaisement à ce que des tiers viennent se mêler un peu de la partie telle qu'elle se joue. C'est ce que proposent certaines initiatives politiques, professionnelles ou associatives locales en cherchant à développer une culture de coéducation et de participation entre l'ensemble des acteurs concernés

Créée en 2004 à l'initiative de la Ville de Guéret, l'association *Une Clef de la Réussite* vise ainsi à répondre à des besoins bien identifiés, d'une part, d'appui à la scolarité de certains enfants et, d'autre part, de prise en compte des problèmes sociolinguistiques de certains parents qui affectent leurs relations avec l'école et le suivi de la scolarité de leurs enfants.

A la fois paramunicipale (son siège social est à la Mairie) et parascolaire, cette association sera peu à peu en mesure de porter des « Clubs langage », des « Clubs Coup de Pouce », des « Clubs défi lecture » et des « Ateliers Lecture Expression Mathématiques » (ALEM), qui sont proposés aux enfants hors temps scolaires, selon leurs besoins linguistiques et scolaires, et menés en lien étroit avec leurs parents et leur école primaire (une fois levées les premières réserves de certains enseignants). *Une Clef de la Réussite* propose aussi des activités d'accompagnement à la scolarité (dans l'esprit du dispositif CLAS) et des « Clubs Parentalité » pour « aider les parents non ou peu francophones à mieux comprendre les attentes et les consignes » des enseignants ». Elle crée aussi un « Jardin partagé agri-culturel » surtout destiné aux familles en relation avec l'Institut médico-éducatif situé en centre-ville.

Dans le même temps, l'école primaire et polyvalente Jacques Prévert, dans le quartier « prioritaire » de l'Albatros, fait connaître à la fois ses difficultés linguistiques à communiquer avec les parents et sa volonté de se rapprocher d'eux autour d'une conception large de la réussite des enfants. Aussi *Une Clef de la Réussite* propose-t-elle tout d'abord que l'école héberge certaines des activités qu'elle a mises en place. Puis, à partir de 2006, qu'elles se déroulent – avec celles d'autres associations - dans de proches locaux, mis à disposition par le principal bailleur social de la Ville (*Creusalis*) dans le cadre du Contrat Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance.

A ce stade, les différents dispositifs d'accompagnement à la scolarité évoqués ci-dessus (de même qu'une action de type « Ecole ouverte » menée hors les murs des écoles et destinée à préparer la rentrée scolaire) ont été conçus et promus sans véritables concertations avec les parents des enfants concernés, mais surtout à partir des « lacunes » scolaires constatées chez les enfants. Bref, sur des bases plus technocratiques que démocratiques, et sans toujours emporter l'adhésion des parents ni même des enseignants.

« Nous avons eu et nous avons encore des difficultés à obtenir l'implication active des personnes au service desquels l'association développe ses activités », relève ainsi Michel Vinzant, président de *Une Clef de la Réussite*. Le bilan global (portant notamment sur le Projet Educatif Local 2010-2012) contributif au Projet Educatif Territorial 2013-2015 indiquait cependant : *« Depuis la mise en place du dispositif 'En associant leurs parents tous les enfants peuvent réussir' et grâce à l'initiative de certaines écoles (Jacques Prévert notamment) ou de certaines associations (Une Clef de la Réussite), les parents ont pris une place de plus en plus importante depuis 3 ans dans les contributions apportées à la construction du projet de coéducation porté par la communauté éducative. Beaucoup*

reste à faire dans ce domaine. Le bilan tiré de l'action 'Quand parents et professionnels croisent leurs savoirs' nous donne des pistes pour améliorer la relation nécessaire entre les parents et la communauté éducative et notamment l'institution scolaire. Mais les fondements de cette relation renforcée entre les institutions et les parents semblent résider dans la mise en place de : lieux d'écoute et de partage ; d'ateliers de croisement des savoirs et des expériences ; et dans des attitudes réciproques telles que l'écoute, la compréhension de l'autre et de ses contraintes, l'acceptation des différences de représentations sur des sujets identiques, la volonté de travailler ensemble pour favoriser la coéducation ».

Le Projet Educatif Territorial 2013-2015 souligne aussi que « *depuis plus de 6 ans et la mise en place du Contrat Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance, la Ville de Guéret et ses partenaires se sont attachés à rapprocher l'offre éducative des familles en difficulté sociale au sein des zones d'habitat collectif de la commune. Ce rapprochement a permis à des enfants et à leurs parents d'accéder à la culture (musique, théâtre, arts plastiques) grâce à l'intervention des associations locales (...) et des services municipaux (ateliers d'arts plastiques) et aux sports (après-midi découverte avec les associations locales et le service des sports). Ces pratiques culturelles et sportives ont été possibles grâce aux locaux de proximité mis à disposition par Creusalis et aux équipements de proximité créés par la ville. Toutefois, ces pratiques très riches pour les enfants ne pouvaient toucher qu'un nombre restreint d'entre eux. Aussi, notre réflexion devait nous amener à trouver l'outil qui nous permettrait de faire bénéficier chaque enfant du territoire de cette offre culturelle et sportive ».*

L'engagement de la Ville (et de *Une Clef de la Réussite*) dans la recherche-action « *En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir* » et l'élaboration de son Projet Educatif Territorial 2013-2015 ont donc suscité la recherche de nouveaux « outils » en même temps que l'ouverture de nouvelles perspectives, coéducatives toujours, mais plus participatives de surcroît.

Les activités mises en place par *Une Clef de la Réussite* sont aujourd'hui installées sur quatre « lieux de proximité » - qui favorisent aussi l'accès à des loisirs (municipaux ou associatifs) de qualité – et elles continuent de viser des objectifs « parascolaires ». Les parents qui s'y adressent - notamment les mères en charge de foyers monoparentaux - s'en disent très satisfaits et y délègueraient volontiers la gestion toujours délicate des devoirs de leurs enfants (cf. chapitre 2 et *infra*). Mais ils restent peu engagés dans les activités et dans la vie de l'association, au risque de ne guère contribuer à l'élaboration et à l'évaluation des projets qui les concernent, et notamment du Projet Educatif Territorial. Pourtant, remarque Michel Vinzant, « *des solidarités discrètes, peu visibles, se manifestent entre eux à propos des repas, des accompagnements à l'école, etc.* ». Ils prennent plus volontiers part aux activités collectives qui leur donnent une place concrète et valorisée, telles que les ateliers cuisine, le jardinage, etc.

Les enfants, quant à eux, aiment susciter des échanges entre leurs parents, les bénévoles associatifs et eux-mêmes. Et ils accordent une importance accrue aux relations de confiance et d'empathie que leurs parents et eux-mêmes développent désormais avec les animateurs de la Ville. Ceux-ci, qui bénéficient (ainsi que les ATSEM et les professionnels de la restauration scolaire) de formations à la valorisation des compétences psychosociales et à la communication non violente, sont en effet très impliqués dans la gestion des coordinations éducatives entre la vie scolaire et l'accompagnement à la scolarité, entre les familles et les activités de loisirs, etc. Si bien que les enfants apprécient de plus en plus de pouvoir confier à ces animateurs certains soucis, scolaires ou familiaux, dont ils hésitent à s'ouvrir à leurs parents ou à leurs enseignants. Ils semblent voir en eux des figures de médiation fiables et rassurantes.

L'ensemble de ces évolutions constituent, selon Delphine Guerrier-Romano Da Cruz, d'importants repères sur la feuille de route du récent Centre d'Animation de la Vie Locale et pour déterminer les fonctions de Coordinatrice Parentalité et Cohésion Sociale qu'elle y exerce. Cette structure, voulue par la Ville et par la CAF, équivaut à un Centre social et culturel fonctionnant en régie municipale mais avec un budget propre. Installée à distance de l'Hôtel de Ville dans un élégant bâtiment réhabilité qui jouxte un équipement culturel et différents services publics, elle visera à coordonner et valoriser l'ensemble des ressources municipales et associatives mises à disposition des enfants, des jeunes, des parents et des autres habitants, et de favoriser leur accessibilité géographique, sociale, économique et culturelle. Et de le faire dans la double perspective envisagée par ses concepteurs : faire fructifier le champ de la coéducation labouré de longue date par la Ville et ses partenaires, et développer le pouvoir d'agir ensemble des habitants, des élus, des professionnels et des associations pour rendre cette volonté coéducative pleinement démocratique.

* * *

Qu'on le regrette ou le redoute, la relation parents-école passe souvent par le thème - et la réalité - des « devoirs » à la maison. Plus exactement : la question des devoirs et parfois celle, connexe, des fournitures scolaires tendent à occuper tout le terrain de cette relation lorsqu'elle ne trouve pas d'autres motifs pour se nouer. Les devoirs et les fournitures semblent alors être les seuls objets et sujets pédagogiques admis à circuler entre l'espace de la classe et celui de la famille. Peu importe que les devoirs écrits soient proscrits à l'école élémentaire depuis une circulaire ministérielle de 1956 : non seulement nombre d'enseignants en prescrivent encore, conscients ou non de leur inutilité pédagogique et de leur caractère nocif voire persécuteur sur le climat familial du soir et du week-end ; mais, aussi et surtout, nombre de parents acceptent difficilement qu'il n'en aille pas ainsi. Malgré les tensions occasionnées, le manque objectif de disponibilité de plusieurs d'entre eux, l'impossibilité de certains autres d'aider leur enfant dans la plupart des matières enseignées, les parents continuent de percevoir les devoirs comme une fenêtre ouverte sur la vie de la classe - surtout lorsque la porte ne s'en ouvre pas facilement ou pas souvent à eux. Et comme un moyen de savoir ce que fait, apprend et comprend leur enfant, pas toujours prolixes à ce sujet.

L'anxiété ainsi entretenue peut être majeure. Des parents qui se rencontrent régulièrement lors de soirées d'échanges à la Maison de quartier de La Gibauderie, à Poitiers, sont intarissables à ce sujet. *« Il y a les devoirs, il y a aussi ce que l'on travaille en plus pendant les vacances avec nos enfants. Ça leur fait beaucoup, et à nous aussi »*. *« Il y a trop de devoirs, le soir, et les supports ne sont pas toujours clairs. La maîtresse sous-estime le temps que cela prend. Et nous, on ne souhaite pas faire la maîtresse le soir à la maison. On ne veut pas faire les petits gendarmes pour surveiller les devoirs. »* Une mère, cependant, s'interroge avec gravité : *« Les devoirs sont contraignants, bien sûr. Mais ne vont-ils pas devenir la roue de secours de la réussite scolaire ? »*. Et elle finit par penser qu'il faut s'y soumettre pour au moins trois raisons : éviter les discours négatifs de l'école sur les parents ou sur les enfants, éviter les parcours ultérieurs d'échec, et préparer les enfants à une logique d'excellence.

Alors que dire, comment et à qui pour adoucir ces épreuves, apaiser ces appréhensions ?

Le face à face avec l'enseignant est parfois redouté, et le recours au carnet de correspondance pas mieux apprécié (ni toujours aisé, pour ceux qui peinent ou hésitent à recourir à l'écrit). Nombre de parents estiment que l'enseignant s'y concentre sur les seuls points négatifs, et qu'il critique trop souvent la personnalité, les comportements et donc l'éducation familiale de l'enfant. Ils s'en

trouvent déstabilisés, craignent soit de hausser le ton soit de ne rien oser trouver à répondre. Et s'ils remettent trop en question l'enseignant, à propos notamment des devoirs, ils s'inquiètent parfois d'un risque de « *représailles* » (*sic*) sur leurs enfants.

Ces précautions sont absentes des relations avec les animateurs de l'accompagnement à la scolarité. « *Les animateurs ont un rôle différent des enseignants et des parents, c'est bien pour les enfants, ils ont le temps de jouer et de discuter* ». En outre, « *l'accompagnement scolaire permet qu'il y ait moins de devoirs à la maison, ça soulage* ». « *C'est bien d'avoir le retour des animateurs le soir, on commence à faire confiance. Ça aide aussi à ne pas en rajouter à la maison après l'accompagnement scolaire, même si tous les devoirs n'ont pas été faits* ».

Il y a bien la possibilité de s'investir dans une association de « parents d'élèves ». Pour certains, « *c'est sympa, c'est convivial. On y rencontre plus facilement d'autres parents* ». Mais « *les parents qui s'investissent ont l'air beaucoup plus à l'aise. Nous, on n'ose pas* ». Ou encore : « *Les associations de parents d'élèves me renvoient l'image de parents parfaits. Moi je suis toujours en retard, débordé, j'ai encore oublié le gâteau pour le goûter* ».

Aussi Gwenaël Caillaud, directeur, et Léa Guillard, « référente familles », de la Maison de La Gibauderie ont-ils récemment proposé aux parents de faire émerger une position collective forte en invitant les parents à s'exprimer sur leurs ressentiments envers l'école. Il s'agit d'identifier avec eux, et le cas échéant avec les enfants, des éléments de contexte concrets qui sont sources de préoccupations partagées, par exemple au sujet des devoirs. Puis d'accompagner le groupe dans une ou plusieurs action(s) dont l'objectif sera d'agir sur ces éléments de contexte. La nature collective de la réflexion et de l'action éloignera la crainte de « *représailles* » individuelles. D'autant que seront recherchées, à l'égard des enseignants, des approches essentiellement positives et mutuellement compréhensives.

* * *

La confrontation entre parents et enseignants n'est pas inéluctable : telle est la conviction qui a inspiré la recherche action menée à Strasbourg, de 2012 à 2015, sur le thème « *Construire ensemble l'école de la réussite de tous* », dans les écoles publiques - « maternelle » et élémentaire - Sainte-Aurélie (cf. chapitre 4). Cette initiative a permis que les relations établies avec les parents par les enseignants et les autres professionnels de proximité soient « *moins hiérarchisées, moins étanches, plus empathiques, empreintes d'une certaine humilité envers ce qu'on fait, ce qu'on est, ce qu'on croit qu'on est* ».

Mieux connaître les réalités d'autrui aide en effet chacun à mieux comprendre les conditions des apprentissages des enfants. Ainsi, par exemple, la qualité des relations parents/enseignants contribue-t-elle à dédramatiser les vécus liés aux « devoirs » scolaires et aux notes : la façon de les présenter aux parents (et aux enfants) peut alors tenir compte de ce que les plus inquiets tendent à surinvestir l'importance. Percevoir les exigences parentales permet de les apaiser en abordant la scolarité en termes de parcours et de progrès plutôt que de réussite ou d'échec. Il convient, dans le même esprit, d'éviter de remettre les bulletins scolaires la veille des petites vacances : d'une part, pour ne pas les gêner si les résultats affichés peuvent être des sources de préoccupations ; et, d'autre part, pour ne pas donner à penser aux parents que les enseignants évitent l'échange avec eux à ce sujet.

Mais l'éducation des enfants ne se résume pas à un partage de responsabilités entre les familles et les écoles. En référence au Projet Educatif Local de la Ville de Strasbourg, les professionnels de sa Direction de l'enfance et de l'éducation qui assurent les différentes missions « périscolaires » concernant les enfants des écoles Saint-Aurélie ont été encouragés à s'impliquer dans la recherche-action. Les équipes (d'ATSEM, d'animateurs, etc.) et leur responsable déploraient en effet que leurs relations avec les écoles et les parents se résument à la gestion de problèmes pratiques, notamment en matière de restauration scolaire. Ils observaient, par ailleurs, que malgré la volonté municipale de rendre les activités périscolaires financièrement accessibles, trop d'enfants des milieux populaires n'en bénéficiaient pas. L'objectif a dès lors été de motiver ces « *populations éloignées du périscolaire* » à s'y intéresser et y inscrire leurs enfants pour que le plus grand nombre puisse s'ouvrir aux ressources culturelles, artistiques et sportives de la ville. Il a fallu pour cela mobiliser les autres acteurs éducatifs.

Les acteurs du périscolaire ont donc rejoint les enseignantes et les acteurs associatifs (professionnels et bénévoles) au sein d'un même groupe d'échanges et d'actions concertées. Ils ont pu mieux se connaître, mieux s'estimer et mieux coopérer, dans une perspective de coéducation globale et ouverte aux enfants et aux parents. Loin de la logique du « Conseil des maîtres », dédiée aux seules questions pédagogiques, les enseignantes ont ainsi créé ou renforcé des liens entre les écoles et, surtout, avec les autres acteurs éducatifs locaux. Et elles ont entrepris de les solliciter au titre de compétences éducatives qu'elles avaient eu tendance à sous-évaluer ou dont elles ignoraient l'existence.

Ces rapprochements se sont bientôt concrétisés par la réalisation d'une affiche apposée dans tous les lieux fréquentés par des familles, et leur présentant de façon pratique l'ensemble des ressources du quartier (éducatives, culturelles, sociales, sanitaires, etc.). Conçue par le groupe des acteurs professionnels et associatifs, et ayant bénéficié des avis et des contributions du groupe des parents, cette affiche a été réalisée avec le concours des services académiques et de ceux de la Ville et de la Communauté urbaine de Strasbourg. Elle permet aux parents de mieux s'informer sur les ressources ainsi présentées et de circuler plus aisément de l'une à l'autre. Et de valoriser leur cadre de vie aux yeux des enfants.

Les parents se sont dès lors d'autant plus intéressés aux activités « périscolaires » et aux supports d'activités « extrascolaires » (tels que la médiathèque et les musées municipaux, le jardin partagé, etc.) que les enseignantes ont, de leur côté, valorisé tout ce qui les inscrivait dans une continuité et une cohérence réelles avec leurs propres projets pédagogiques.

6 - Les transitions scolaires et éducatives créent des discontinuités que parents et enfants ne peuvent que redouter.

Les principaux seuils de passage qui marquent le parcours scolaire des enfants - entrée à l'école « maternelle », au CP, au collège, orientation de fin de 3^{ème}, passage au lycée, etc. – suscitent chez les parents à la fois la fierté de les voir grandir et la crainte de les voir trébucher. Différentes initiatives permettent d'aménager ces transitions en les dédramatisant aux yeux des enfants.

Ainsi la Ville de Nantes a-t-elle impliqué ses partenaires (Education nationale, CAF, Conseil départemental) pour renforcer et diffuser les divers « dispositifs passerelles » proposés - depuis parfois 20 ans - aux enfants et aux parents autour de l'entrée, à 2 ou 3 ans, à l'école « maternelle » (cf. chapitre 1).

Avec son équipe et ses partenaires, Fabienne Affilé, directrice de l'école maternelle Henri Bergson (en REP+) dans le quartier Malakoff du sud de Nantes, illustre de façon convaincante la dynamique ainsi relancée. Les caractéristiques de nombre de familles (parents sans activité professionnelle, foyers monoparentaux, diversité des origines culturelles) y incitent à développer la scolarisation des enfants dès l'âge de 2 ans afin d'allonger et de consolider leur scolarité pré-élémentaire. Il s'agit de leur proposer, avec l'appui de leurs parents, « *une expérience éducative précoce tournée vers l'estime de soi, le plaisir de venir à l'école et d'apprendre, la socialisation et les domaines d'apprentissage que vise l'école (langage, activité physique, exploration du monde)* », écrit Fabienne Affilé, sans oublier de « *favoriser le rythme de développement de chacun* ».

En 2015-2016, il en est résulté une organisation en trois classes à double niveau. Deux classes, mixant très petite section (TPS, enfants de 2 ans) et petite section (PS, enfants de 3 ans), accueillent chacune 11 enfants de 2 ans. Une classe de petite et moyenne sections (enfants de 3 et 4 ans) prend le relais. Les deux institutrices des classes TPS-PS aménagent pour le bien-être des plus petits, leurs temps d'activité (décloisonnés à plusieurs reprises), leurs espaces (circulations entre les classes, salle et jeux dédiés) et leurs accompagnements par les ATSEM (pour les ateliers et les repas). Emulation et entraide sont encouragées chez les enfants. Ce fonctionnement a favorisé de notables progrès linguistiques, et il rassure les enfants autant que leurs parents.

Il n'est d'ailleurs pas confirmé que, en l'absence de socialisation préalable en structure collective - crèche fonctionnant en « Multi-Accueil Petite Enfance » (MAPE) ou autre - , enfants et parents s'inquièteraient systématiquement à l'approche de l'entrée à l'école. Certes, des mères se demandent « *comment va-t-il/elle faire sans moi ?* » (ou : « *comment vais-je faire sans lui/elle ?* »). Mais on voit des enfants n'ayant pas connu de MAPE très bien accepter la séparation quand d'autres, venus de MAPE, la vivent mal. Ou des enfants, dont les parents se montrent sereins, éclater en sanglots. Un facteur des plus déterminants est la confiance envers l'école acquise par les parents : soit que le MAPE ou d'autres leur en aient parlé positivement ; soit qu'un de leurs enfants y ait déjà été scolarisé ; soit qu'ils aient bénéficié d'un ou plusieurs « dispositifs passerelles ».

Au nombre de trois en 2015-2016 et de quatre en 2016-2017, ces dispositifs destinés à promouvoir la place et le rôle des parents s'intègrent dans un « *projet d'accueil pour la première scolarisation en général et celle des enfants de moins de 3 ans en particulier* » dont Fabienne Affilé liste ainsi les critères d'évaluation : « *augmentation du taux d'admission des élèves de 2 ans, sérénité des enfants de 2 et 3 ans (pas ou peu de pleurs au moment de la séparation, attitude confiante en classe, sur la cour, au dortoir et sur les moments de transition, pas de régression quant à la propreté, signe*

d'insécurité), fréquentation régulière de l'école, progrès effectifs dans le développement du langage pour chacun, réduction du nombre de prises en charges en moyenne et grande sections par le RASED pour difficultés langagières, travail collaboratif avec les partenaires régulièrement mené). »

Le premier dispositif est centré sur l'inscription individuelle (en présence ou non de l'enfant) par la directrice de l'école, assortie de la remise d'un livret d'accueil, de l'invitation à rencontrer tous les acteurs de la « communauté éducative » lors de temps festifs et d'une information sur les autres dispositifs-passerelles. Les enfants n'ayant pas connu d'expérience du collectif ou de séparation avec les parents se voient proposé un temps d'accueil par le MAPE avant la rentrée scolaire.

Le deuxième dispositif est celui des temps dits d'immersion. Trois jeudis de mai ou juin, de 15h à 16h, les deux enseignantes de TPS-PS et une ATSEM accueillent leurs futurs élèves avec l'un de leurs parents (on observe que mères - plus souvent disponibles - et pères se montrent très motivés). Le premier jeudi est consacré à la visite de l'école et à un temps de jeu en classe, le deuxième à un temps en classe et un temps dans la cour de récréation, le troisième à un temps en classe et un temps en salle de motricité. Seul ce troisième temps est envisagé sans la présence des parents. L'accompagnement des enfants en MAPE à ces trois temps est organisé entre les parents et la structure.

Le troisième dispositif est un temps de rencontres, d'informations et d'échanges entre les parents des futurs élèves, des parents déjà présents dans l'école et l'ensemble des professionnels concernés. Ces derniers sont ceux que les enfants côtoieront au quotidien de l'école : enseignants, ATSEM, animateurs des divers temps « périscolaires ». Mais aussi ceux des partenaires proches : PMI, MAPE, Point Info Parents, ludothèque, Espace Lecture, association en charge des activités « extrascolaires ». Ce temps est organisé en juin, sans les enfants, et en sollicitant des compétences d'interprètes. Il est surtout destiné à engager parents et professionnels à mieux se connaître et à mettre en commun des questions et des réponses pouvant aider à mieux préparer la scolarisation des enfants. A cet effet, les parents d'élèves actuels et des professionnels des MAPE font alors visiter l'école - classes, espaces « périscolaires » et espaces annexes - aux nouveaux parents, qui peuvent y retrouver au fil de leurs déambulations plusieurs des professionnels déjà présents pendant la réunion.

Les intentions manifestées par ces trois dispositifs convergent vers la rentrée scolaire et les premiers temps de celle-ci. Des aménagements spécifiques et personnalisés peuvent par la suite être proposés par l'école. On les citera sans les détailler : échelonnement de la rentrée de septembre, assouplissements au cas par cas de la journée et de la semaine scolaires, possibilité de rentrées différées jusqu'en janvier, accompagnement des temps de transition...

L'école Bergson projette en outre un quatrième dispositif passerelle dès 2016-2017. Il s'agit de proposer entre mars et juin, au bénéfice prioritaire - mais pas exclusif - d'enfants n'ayant pas encore vécu d'expérience d'accueil collectif et en concertation étroite avec leurs parents, « *un temps d'appropriation de l'école plus long en amont de la rentrée de septembre* ». Un temps en aval de la rentrée « *pour les enfants pas encore prêts* » pourrait être organisé de même entre septembre et fin octobre (voire au-delà). Les objectifs de ce « *lieu passerelle dans l'école* », comme le nomme Fabienne Affilé, seraient de « *permettre une séparation progressive entre la famille et l'enfant, au rythme de celui-ci* » tout en accompagnant les parents à la vivre et à comprendre les enjeux et le fonctionnement de l'école. Les enfants concernés - identifiés au moment de l'inscription ou des temps d'insertion - seront invités les mercredis de 9h15 à 11h15, par groupe de 15 au maximum et en présence d'un de leurs parents, à des temps d'accueil dans la salle d'éveil dédiée aux enfants de

TPS, puis à des immersions en classes. L'encadrement et l'accompagnement des enfants doivent être assurés par des stagiaires de l'ESPE de Nantes (encadrés par la directrice) et par une ATSEM de TPS-PS. Une puéricultrice du service départemental de PMI et un-e éducateur/trice de jeunes enfants de la Ville pourraient, si besoin, accompagner les familles.

* * *

A Nantes, à Paris ou ailleurs, les préoccupations liées à première scolarisation peuvent être renforcées par l'arrivée récente des parents en France et par les difficultés linguistiques qui peuvent s'ensuivre. Aussi l'école primaire - pré-élémentaire et élémentaire - de la rue Pajol, dans le 18^{ème} arrondissement de Paris, développe-t-elle depuis plusieurs années un projet global d'ouverture aux parents et de réduction des distances voire des tensions linguistiques et culturelles pouvant affecter les enfants entre leur univers familial et leurs univers scolaire et « périscolaire » (cf. chapitres 4 et 7). Un soin particulier est ainsi apporté à l'accompagnement des familles lors de transitions considérées comme significatives.

Pendant le printemps précédant la scolarisation en Petite section et le cas échéant l'entrée au CP, les parents sont invités à passer une journée à l'école, sans leur enfant, puis une autre, avec leur enfant, si nécessaire en présence d'interprètes. Un temps d'échanges leur est proposé à l'issue de ces deux journées. Après la rentrée, la classe de leur enfant est ouverte aux parents pendant deux ou trois jours, voire plus, en présence également d'interprètes. Leur est alors présenté le principe de l'accueil parental en classe à la demande, qui prévaut dans cette école de la Petite section au CM² (cf. chapitre 4).

L'école Pajol et d'autres du quartier, qui partagent des options proches, veillent aussi à ce que le collège du secteur, le collège Aimé Césaire, prolonge dans la mesure du possible les attentions linguistiques et culturelles manifestées à l'égard des familles pendant la scolarité primaire. La récente mise en place, par la loi du 8 juillet 2013, du « cycle 3 » (CM¹, CM², 6^{ème}) y contribue. Outre la participation du principal et de certains membres de l'équipe du collège aux papothèques de certaines de ces écoles (cf. chapitre 4), il en résulte un effort de personnalisation de l'accueil des familles au seuil de la 6^{ème} et d'explicitation du parcours de leurs enfants pendant leur scolarité au collège.

* * *

Le passage de l'école élémentaire au collège peut occasionner des difficultés d'adaptation, révéler des fragilités insoupçonnées, grever parfois la suite des études. La création d'un Conseil de cycle 3 et les échanges de pratiques entre enseignants du primaire et du secondaire peuvent contribuer à réduire certaines discontinuités pédagogiques évitables. L'information objective des parents sur le collège pendant toute la scolarité primaire puis sa large ouverture à ceux-ci, en particulier pendant le premier trimestre de la 6^{ème}, peuvent quant à elles apaiser les préoccupations familiales. Mais que faire pour et avec les enfants, les plus directement concernés par l'anxiété liée à ce passage ?

Le collège de Beaucamp-le-Vieux (Somme) et les écoles élémentaires de son réseau ont imaginé différents dispositifs. Ainsi des groupes de parole animés, en fin de CM², par l'infirmière scolaire aident-ils les enfants à verbaliser leurs représentations négatives et leurs idées fausses, à mettre à plat leurs angoisses. Mieux encore, le projet « *J'ai un correspondant au collège* » établi de janvier à juin un tutorat régulier au moyen de binômes entre élèves de CM² et de 4^{ème}. Des échanges de

correspondances, de dessins, de photographies et d'articles permettent de « rapprocher le collègue imaginé et le collègue réel ». Le jour de la rentrée, le nouvel élève de 6^{ème} est accueilli par son correspondant, passé en 3^{ème}. « *Le tutorat inter-degrés rassure l'écolier qui peut éprouver une certaine angoisse à entrer dans l'inconnu tout en confiant au tuteur des responsabilités qui lui permettent de prendre confiance en lui* », explique Philippe Casier, le principal du collège. Il en résulte des solidarités inédites entre élèves, et ceci autour d'une idée qui l'est tout autant : « *l'entrée dans le secondaire n'est plus simplement une expérience acquise mais un savoir qui devient, lui-même, objet de transmission aux plus jeunes* ».

C'est dans cet esprit que l'extension de cette méthode aux relations collège-lycée est envisagée. Elle viendrait conforter l'accompagnement individualisé que, dès la 6^{ème}, ce collège propose à chacun de ses élèves dans la construction de son projet d'orientation, au moyen notamment de la nomination d'un enseignant tuteur chargé d'élaborer, avec ses parents et lui-même, les entretiens d'orientation en classe de 3^{ème}.

* * *

Alexandre M. effectue sa seconde 6^{ème} au Collège Lycée Expérimental Freinet (CLEF) de La Ciotat (cf. chapitres 3 et 4). Après un début de scolarité primaire en enseignement « traditionnel » (le *tradi*, disent les jeunes), il avait suivi le CM¹ et le CM² en pédagogie Freinet. Il y appréciait la disponibilité de son institutrice. Ainsi « *motivé par l'école* », il éprouvait en outre un réel « *plaisir* » à y venir. A la différence du *tradi*, selon lui, « *on participe à ses apprentissages, on donne son avis, et les professeurs s'intéressent à savoir si tu as compris ou non* ». Comme tous ses camarades de CM², dit-il, il a donc souhaité venir au CLEF et il a écrit une lettre de motivation en ce sens. Il connaissait ses propres difficultés scolaires et celles de son père, avec lequel il vit, à l'accompagner à ce sujet – ce pourquoi sa candidature aurait été retenue. Sa première 6^{ème} lui a permis de mener avec succès un ensemble de « travaux individualisés » (cf. chapitre 3) très centrés sur le sport. « *J'ai progressé en faisant ce que j'aimais* », dit-il. Son père s'est senti rassuré de voir son fils évoluer ainsi, et tous deux ont donné leur accord pour un redoublement de 6^{ème} qui permet maintenant à Alexandre d'aborder d'autres apprentissages, tout en bénéficiant du dispositif « Entraide parents » (cf. chapitre 4). Il s'est senti fier d'être le tuteur d'enfants de CM² venus découvrir le CLEF dans le cadre d'une demi-journée de « stage » (cf. chapitre 4).

Tony M., actuellement en 3^{ème}, est au CLEF depuis la 6^{ème}, sur les conseils de son institutrice (*tradi*) de CM² qui, le jugeant « turbulent et décrocheur », l'avait encouragé ainsi que ses parents à y poser sa candidature. « *Mais il y avait des préjugés sur le CLEF, les autres disaient 'Freinet, ça freine'. Et au début, en 6^{ème}, j'ai été plus turbulent encore, et bagarreur. En 'réunion de coopérative' [cf. chapitre 3], toute la classe s'est penchée sur mon cas. Le professeur principal était là, mais il n'est pas intervenu. On m'a proposé de m'inscrire en atelier de littérature, et de vider mon sac avec un stylo. Ça a marché, et j'ai fini par me calmer* ». Tony ajoute que, en pratiquant la « coopérativité » au fil des classes, il a découvert son « *goût pour aider les autres* ». Aussi a-t-il conçu un projet professionnel qui lui correspond : passer en 2^{nde} professionnelle dans la filière « métiers d'accompagnement et de service à la personne », et préparer ensuite les concours d'entrée en formation d'aide-soignant ou d'infirmier. Il conclut : « *Quatre années de pédagogie Freinet m'ont aidé à découvrir mes qualités. Avant, je n'avais que des défauts.* »

Lucas Fachini a 19 ans, et il termine une licence d'histoire. Il a connu la pédagogie Freinet en CP et CE¹, où il menait déjà des « travaux individualisés » en autonomie et où, repéré comme

« dyslexique », il bénéficiait de fiches pédagogiques appropriées. Il a apprécié ensuite que, même en *tradi*, ses enseignants de CM¹ et CM² se soient montrés attentifs à ses spécificités. Mais la transition vers la 6^{ème} (*tradi*) de son secteur a été difficile : il s'est senti « *pas à l'aise et pas soutenu* » dans ce collège par ailleurs « *sale, détérioré, aux classes surchargées et où les bons élèves étaient harcelés par les autres* ». Se référant à ses souvenirs de CP et CE¹ et en analysant son mal-être en 6^{ème}, il a écrit une lettre de motivation pour rejoindre la 5^{ème} du CLEF en y anticipant une autre ambiance. Celle-ci repose selon lui sur une sorte de syllogisme : « *On n'est pas tous bons ; mais si tu es bon, tu peux m'aider ; on peut donc tous s'aider ; ainsi, on n'insulte pas les bons* ». Lucas ajoute : « *Ce n'est pas parce que j'étais dyslexique que je suis allé en pédagogie Freinet mais parce que, l'ayant connue en CP et CE¹, j'étais demandeur. On a été plusieurs dans ce cas. Malgré la réputation, les stéréotypes : 'ceux qui vont au CLEF, ce sont les freinés du cerveau'. Ou encore : 'au CLEF, il n'y a pas de devoirs, pas de révisions'. La réalité, c'est qu'on travaille beaucoup dans la journée et moins le soir à la maison. Sauf quand on a envie, de soi-même, de continuer une recherche, et c'est souvent le cas...* ». Lucas Fachini a poursuivi sa scolarité secondaire au CLEF jusqu'en Terminale, où il a obtenu son baccalauréat.

Lucile Mercier a 20 ans et elle achève sa deuxième année d'études à l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) d'Aix-Marseille, en vue d'un Diplôme « Carrières sociales, option Gestion urbaine » et de poursuivre vers une Licence professionnelle en « Management d'équipe ». Elle a rejoint la 5^{ème} du CLEF en 2008, année de sa création, à l'initiative de ses parents, « *pas très scolaires et qui appréciaient l'autonomie* ». Elle-même se sentait bien en 6^{ème} *tradi*, où ses professeurs lui déconseillaient le CLEF : « *Tu es bonne élève, et tu vas gâcher ta vie !* » lui aurait asséné l'un d'eux. Prise dans ce conflit de loyauté, sensible aux rumeurs colportées sur le CLEF, elle commence par critiquer vigoureusement la pédagogie Freinet dès son entrée en 5^{ème}. Elle en est aujourd'hui une prosélyte ardente, convaincue et convaincante (cf. chapitre 7), tout en notant : « *Ce serait un piège de dire : 'le tradi, c'est nul'. La pédagogie Freinet, c'est juste différent. Et ça aide aussi à résoudre des difficultés scolaires, familiales, des moments de crise que les collègues tradi ne savent pas gérer* ».

Lucas Fachini et Lucile Mercier avaient rédigé en fin de 3^{ème} leurs lettres de motivation pour poursuivre au CLEF leur scolarité de la 2^{nde} à la Terminale. Ils observent qu'au lycée l'approche du baccalauréat semble créer du *stress* bien plus chez les enseignants - du fait des enjeux d'évaluation du CLEF - que chez les élèves - qui réussissent autant que ceux de la filière générale *tradi*. Pour eux, « *réussir, ça ne se limite pas à avoir le bac. C'est avoir une vision de soi et de son avenir. Le bac n'est pas un trophée, mais une étape. Avoir appris à rédiger des lettres de motivation, être considéré dans son individualité, réfléchir positivement à son orientation, contre-argumenter ses propres choix initiaux : cela aide à toujours trouver une issue en cas d'imprévu, de limite ou d'échec dans une voie, et à repartir autrement* ».

Mais, lorsqu'ils découvrent les logiques pédagogiques de l'Université, ils sont un peu déstabilisés. Certes, ils se savent bons voire très bons - « *on cartonne !* » - dans les épreuves orales (et donc de rattrapage de leurs éventuelles faiblesses à l'écrit) ainsi que dans les travaux collectifs et/ou interdisciplinaires. En revanche, les logiques d'enseignement frontal, directif, cloisonné, le manque de respect et d'encouragement à l'autonomie envers les étudiants, la quasi-absence d'instances d'expression collective sont pénibles à intégrer. Ils ont la nostalgie des liens peu hiérarchisés avec les enseignants du CLEF, de leur disponibilité pour apporter de l'aide personnelle ou en petit groupe, de la possibilité d'examiner ses erreurs tranquillement, avec eux, pour reprendre ce qu'on a échoué. Plus grand-chose de cette approche ne se retrouve en IUT ou en faculté. « *Au début, on encaisse mal.*

Puis on laisse dire et on laisse faire. On est habitués à s'adapter », concluent Lucile Mercier et Lucas Fachini avec des sourires indulgents et lumineux.

Ainsi en va-t-il donc de quelques-unes des séquences qui mènent de la transition CM² / 6^{ème} jusqu'à l'après Terminale. Mais qu'en est-il en amont dans les écoles de La Ciotat ?

La nomination, ces dernières années, de trois professeurs des écoles pratiquant la pédagogie Freinet sur six - dont Sylvie Cuny, la directrice - dans une des écoles élémentaires du secteur du collège, l'école Maltemps, et la nomination de deux sur trois - dont la directrice, Sylvie Demoulin - dans une des écoles « maternelles », l'école du Centre, permettent des rapprochements et des échanges. Et, sous réserve de l'accord de l'IEN, des projets partagés. Mais cette dynamique est fragile, soumise aux aléas des affectations, des mutations, des départs en retraite.

Les échanges établis entre les enseignants du CM² de l'école Maltemps et de la 6^{ème} du CLEF ont abouti, depuis 2014, à des échanges entre les enfants, à des présentations mutuelles de productions, à des activités passerelles en mathématiques et en anglais. Et à l'école du Centre, les très jeunes enfants expérimentent des outils dont ils pourraient retrouver plus tard des équivalents au CLEF : « réunion de coopérative » hebdomadaire, dont l'ordre du jour est nourri par une « boîte à mots » ; élaboration participative du règlement intérieur de la classe ; aide à la résolution collective de problèmes ; encouragements individuels à la prise de confiance en ses propres potentiels, etc. Les parents s'intéressent aux approches pédagogiques de cette école, ils apprécient l'accueil et la participation qui leur y sont proposés, l'écoute et le bien-être qui y sont recherchés pour leurs enfants²⁰. Des parents de catégories sociales aisées s'efforcent, y compris par leurs choix de domiciliation, d'y scolariser leurs enfants. Les services de la Mairie « jouent le jeu » en informant ces futurs ou nouveaux parents des tendances pédagogiques à l'œuvre et en inscrivant les enfants, favorisant de la sorte une mixité sociale motivée par un consensus parental de fait autour de ces tendances.

Mais le rôle de la Ville pourrait conduire plus loin encore. Les pédagogies actives sont déjà promues dans plusieurs établissements municipaux d'accueil de la petite enfance. La relative stabilisation des affectations des ATSEM municipales à l'école du Centre permet de les voir s'intéresser à la pédagogie Freinet. Les y former, conjointement aux animateurs des temps « périscolaires » et « extrascolaires », pourrait diffuser à l'échelle de la ville une offre de continuité pédagogique assez stimulante entre le secteur de la petite enfance et celui des écoles « maternelles », et la mener jusqu'au CLEF.

De telles passerelles pourraient être portées par un partenariat avisé entre la Ville, l'Education nationale et peut-être la CAF. Sans négliger d'y associer ces parents et ces jeunes de tous milieux sociaux, et dorés et déjà motivés, dont on a vu que le « pouvoir d'agir » en la matière est de nature, à éclairer les décisions institutionnelles.

²⁰ Des parents, intrigués, ont aussi pu faire part à la directrice de ce que leur enfant leur avait dit l'importance de ce que, en famille comme à l'école, les motifs de toute punition soient explicités ...

7 – Pour réussir à l'école et dans la vie, la compétition est inévitable. On réussit mieux contre les autres, et parfois contre son milieu d'origine, qu'avec eux.

Pour Véronique Decker, directrice de l'école élémentaire Marie Curie à Bobigny, « *l'injonction faite aux enfants de réussir, sans leur préciser ce qu'ils sont censés réussir, comporte un message implicite : faire mieux que ses père et mère, changer de classe sociale* ». Promue sans prise en compte des contextes de vie, la réussite individuelle de tous est une illusion qui nuit à tous les enfants. Car c'est en réussissant *ensemble* – et, pour commencer, à l'école - qu'on peut viser un progrès global et partagé. « *Réussir seul, à tout prix, c'est souvent réussir contre les autres. Contre les autres enfants, déjà, selon une logique de compétition précoce, et en étant parfois privé de son enfance par un remplissage systématique des temps libres visant à forcer le destin social ; mais tout le monde ne deviendra pas cadre supérieur pour autant. A défaut, donc, et dans les milieux modestes, réussir contre ses parents, au prix de se couper de ce qui relie à eux* ».

Il ne s'agit certes pas d'entretenir coûte que coûte l'allégeance des enfants aux transmissions familiales les moins émancipatrices : les pratiques religieuses contraignantes des pères pour les garçons, les savoir-faire domestiques des mères pour les filles, les sujétions communautaires pour tous. Mais d'être attentif aux conflits de loyauté dans lesquels les enfants risquent de s'épuiser, entre leurs attachements familiaux et leurs engagements dans l'univers des diverses structures éducatives.

Si l'école est loin de pouvoir apaiser et résoudre à elle seule toutes les injustices, les choix pédagogiques qui y sont opérés peuvent assurer un cadre sécurisant, valorisant et stimulant à tous les enfants, et notamment à ceux qui vivent dans des conditions précaires. Ainsi en va-t-il de l'UP2A intégrée dans l'école Marie Curie (cf. chapitre 1), une école dont tous les enseignants ont choisi d'appliquer les méthodes de la pédagogie Freinet. L'UP2A étant une classe d'accueil d'enfants non francophones dont elle prépare l'intégration progressive en classes ordinaires, il y est proposé à chaque enfant un « plan de travail » individuel et une approche pédagogique personnalisée. Chaque classe organise en outre en son sein le tâtonnement expérimental, la coopération entre enfants de niveaux différents, les techniques d'écriture libre, les ateliers de consolidation des apprentissages en petits groupes, etc. Chaque enfant a ainsi l'occasion de présenter ses acquis devant toute la classe, de faire l'expérience d'y réussir quelque chose. Par ailleurs, chaque classe dispose d'un Conseil d'enfants, présidé par un enfant, et dont l'ordre du jour est élaboré par tous tout au long de la semaine. Outre la possibilité d'y former des projets et d'y prendre des décisions, le Conseil permet d'aborder des problèmes d'intolérance et de racisme.

Au total, le recours à une pédagogie coopérative et démocratique permet de faire l'expérience précoce que c'est ensemble, et non pas contre les autres, que l'on peut réussir à l'école, et ailleurs.

* * *

L'équipe de l'école polyvalente de la rue Pajol, dans le 18^{ème} arrondissement de Paris, est particulièrement soucieuse de prémunir les enfants des familles peu ou non francophones des difficultés voire des souffrances auxquelles peut les exposer leur accès au bilinguisme et à de nouvelles références culturelles (cf. chapitres 4 et 6). Diverses initiatives y sont prises pour faciliter la compréhension de l'école par ces parents et renforcer l'attention des enseignants à leurs perceptions.

Mais qu'en est-il des enfants ? Certains fréquentent simultanément des « écoles » se référant à la culture voire à la religion de leurs parents. Lesquels ressentent parfois les progrès scolaires de leurs enfants comme une « trahison » à l'égard de leurs origines. Comment faire en sorte que ces enfants n'assimilent pas leur scolarité à un renoncement à leur langue « maternelle » mais leur fournisse au contraire l'occasion de faire reconnaître leur qualité de bilingue ? Et ceci sans passer d'une logique de « handicap linguistique » à une logique de suprématie envers leurs parents ou leurs camarades exclusivement francophones, tous finalement moins « dotés » qu'eux à cet égard ?

Se souvenant du dicton africain « *Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin* », Véronique Rivière, directrice de l'école, recherche des réponses collectives à ces dilemmes. Elle y est encouragée par l'exemple d'ateliers « périscolaires » organisés, dans leurs langues d'origine, les uns avec des enfants de Grande section, de CP et de CE¹, les autres avec des enfants de CE², de CM¹ et de CM². Un groupe de « grands » s'est spontanément proposé pour lire des livres en mandarin à un groupe de « petits » et pour les leur traduire en français. En s'appropriant de la sorte une démarche valorisant, au sein de l'école, la langue et la culture d'origine de leurs familles, ces enfants ont indiqué comment ils pouvaient en transmettre l'usage et en conserver la fierté.

C'est dans le même esprit que des « ateliers interactifs scientifiques » associent parents, enfants et enseignants ou que des « expositions de l'ordinaire » sont montées avec les enfants pour présenter à leurs parents les enjeux et les complexités de leurs apprentissages. Invités à préparer une exposition sur les thèmes du « pouvoir » et de l'« émancipation », les enfants ont ainsi décidé de rédiger des textes à haute valeur intégrative pour tous autour des questions suivantes : « Qui commande ? » et « A quoi servent les lois ? ».

Toutefois, les approches solidaires proposées aux enfants ou la fréquentation des papothèques proposées à leurs parents (cf. chapitre 4) ne suffisent pas toujours à résoudre à elles seules les difficultés d'apprentissages et de comportements scolaires de certains enfants, ni les souffrances que suscitent ou révèlent parfois leur scolarité. L'école Pajol n'entend pas médicaliser ou psychologiser ces situations à l'excès, mais faciliter si besoin l'accès aux soins et aux rééducations. Ni en imputer la cause aux seuls parents, mais voir en ceux-ci moins des sources de problèmes que des sources de solutions. Aussi sa psychologue scolaire oriente-t-elle les familles concernées vers le proche service de « Médiation interculturelle de proximité » mis en place par l'association *Culture 2+* (cf. chapitre 4). L'enfant, sa famille et toute personne les connaissant bien - famille élargie, amis proches, professionnels de l'école ou d'en dehors de l'école - sont reçus par un groupe de médiateurs, de psychologues ou d'anthropologues ainsi que d'interprètes de la langue de la famille. Plusieurs dizaines de personnes peuvent être ainsi réunies. La méthode, validée depuis près de trente ans par plusieurs travaux universitaires, consiste à préciser la nature des difficultés présentées par l'enfant puis à « *faciliter la compréhension de sa problématique en tenant compte à la fois de l'histoire migratoire de ses parents et de leurs difficultés dans la transmission inter-générationnelle* ». Plusieurs séances sont souvent nécessaires pour y parvenir.

* * *

On a mentionné à plusieurs reprises les logiques de coopération qui prévalent en permanence sur celles de compétition entre les jeunes au sein du Collège Lycée Expérimental Freinet (CLEF) de La Ciotat. Cathy Rigal, professeur de Sciences de l'Information au CLEF, témoigne d'ailleurs de ce que, depuis la création de celui-ci en 2008, elle n'a connu qu'un seul échec d'orientation d'un CM² « traditionnel » vers la 6^{ème} du CLEF : celui d'une enfant qui, habituée à se voir décerner de « bonnes

notes » en primaire, s'est trouvée désarçonnée de ne plus être notée (cf. chapitre 3) en début de secondaire. Devant son désespoir manifeste d'avoir ainsi perdu son statut de « bonne élève » - c'est-à-dire meilleure que les autres - , l'équipe lui proposa, ainsi qu'à ses parents, de rejoindre une 6^{ème} traditionnelle, ce qu'ils acceptèrent.

Rappelons ici le syllogisme formulé par Lucas Fachini, 19 ans, élève au CLEF de la 5^{ème} à la Terminale : « *On n'est pas tous bons ; mais si tu es bon, tu peux m'aider ; on peut donc tous s'aider* ». Et il ajoute : « *Avoir appris avec un collectif qui s'est montré aidant, on y pense tout le temps, après. On sait qu'on peut de nouveau se fier à des groupes* ». Lucile Mercier, 20 ans, qui a suivi le même cursus, précise et complète : « *La pédagogie Freinet, ça rend automatique le recours à la coopération, à l'idée de demander et proposer de l'aide aux autres. Mais aussi à comprendre que les professeurs ne détiennent pas tous les savoirs, et à apprendre à donner des points de vue différents des leurs. Eux-mêmes évitent de nous inquiéter sur nos faiblesses, ils nous disent qu'on est toujours bon en quelque chose et qu'on peut s'appuyer sur le groupe pour avancer et réussir. Et finalement, on se sent capables d'argumenter, d'utiliser les critiques constructives pour faire entendre un point de vue. Cela aide à s'exprimer en public ... et peut-être aussi à trouver un job* ».

« Apprendre à argumenter » : c'est aussi ce dont Jacques Lambert, 85 ans, habitant de La Ciotat, ancien ouvrier et leader syndical aux Chantiers navals, dit être redevable à Célestin Freinet dont il fut l'élève, à Vence, entre 1945 et 1947. Reçu en candidat libre au Certificat d'études puis apprenti à l'âge de 14 ans - « *on avait alors beaucoup de devoirs, mais pas de droits* » - , embauché en 1954 aux Chantiers navals – « *les ouvriers étaient commandés comme des chiens* » - , il y devint syndicaliste parce que, dit-il, il avait appris auprès de Freinet à s'exprimer en public, clairement, sans baisser les yeux, en défendant le point de vue de la communauté ouvrière - même quand il ne le partageait pas totalement. Il avait appris à prendre et assumer ses décisions « *sans céder aux endoctrinements* » ; mais, en situation de négociation, à le faire sans trahir le groupe qui, par sa délégation de pouvoir, lui avait aussi délégué sa confiance. Et il garde le souvenir indéfectible de Freinet et des autres enseignants de Vence qui, le matin, proposaient aux enfants de choisir un thème et le texte de l'un d'entre eux pour les étudier en groupe, puis qui y apportaient les éléments de connaissance nécessaires. Après quoi, le texte remanié était composé, imprimé et relié par les enfants eux-mêmes. Toutes les décisions à ce sujet étaient discutées et votées par les enfants. De cette école, que « l'école du syndicalisme » a relayée en lui permettant de se perfectionner tout au long de sa vie, Jacques Lambert vient volontiers parler aux élèves du CLEF à l'invitation des enseignants. Tous se souviennent de son témoignage.

* * *

Promouvoir la communication non violente et l'empathie entre les jeunes, notamment pendant les « années collèges », constitue une alternative aux hostilités qui peuvent se déployer dans les cours de récréation, les couloirs, les restaurants et les cars scolaires et sur les réseaux sociaux. Aux rapports de force qui structurent trop souvent les relations sociales et scolaires il est possible d'opposer des logiques de médiation pour prévenir et résoudre certains des conflits, parfois considérés comme anodins par les adultes, qui s'installent voire explosent entre les jeunes.

Plusieurs collèges ont ainsi institué des dispositifs de « médiation par les pairs » assurés par des collégiens volontaires, formés à cet effet et accompagnés par des adultes (eux-aussi formés) : il s'agit par exemple, au collège de Beaucamps-le-Vieux, d'un groupe d'enseignants et du CPE. Dans un local dédié, aussi accueillant que possible, un binôme ou un trinôme de collégiens médiateurs qui ont

identifié un conflit entre deux ou plusieurs collégiens les invitent à venir en parler avec eux dans des conditions de confidentialité garanties. Les objectifs, librement consentis, sont de permettre tout d'abord aux « médiés » de verbaliser calmement la situation en cause ; puis, sans que les médiateurs ne portent de jugement ou ne prennent parti, de parvenir ensemble en une ou plusieurs entrevues à un processus de pacification et à la recherche d'une solution durable et acceptée de tous. Les médiateurs procèdent avec les adultes qui les accompagnent à des bilans réguliers et anonymisés de leur activité, qu'ils peuvent suspendre ou interrompre dès qu'ils le souhaitent.

Les jeunes médiateurs du collège de Beaucamps-le-Vieux ont observé un surcroît de conflits dans les jours qui précèdent les vacances scolaires, ce qu'ils relient à la fatigue accumulée. Constatant la banalisation de la violence verbale (ou écrite) et les difficultés de leurs camarades à exprimer leurs émotions, ils ont proposé de promouvoir la gentillesse en instaurant une « journée sans insultes ». Pour eux, réussir c'est déjà réussir à communiquer, sans colères ni malentendus. Et à coopérer plutôt qu'à s'affronter.

8 – La réussite de tous les enfants est l'affaire principale des familles et du ministère de l'Éducation nationale. Les villes ne peuvent et ne doivent avoir qu'un rôle périphérique.

Le rôle éducatif des communes se limite de moins en moins à leurs obligations légales (inscriptions scolaires, construction, entretien, équipement des écoles primaires publiques) ou facultatives (restauration scolaire, accueils et activités « périscolaires » et « extrascolaires »). Nombre d'entre elles souhaitent aussi organiser des concertations coéducatives locales non limitées aux parents et aux enseignants, mais larges et ouvertes, concrètes et constructives.

Ainsi, depuis 40 ans, la Ville de Poitiers est-elle fortement engagée en faveur de cette éducation globale en soutenant les écoles, les équipes enseignantes, les acteurs des temps libres et des loisirs éducatifs et, plus récemment, les parents. Elle intervient de plus en plus dans le champ de l'éducation populaire, en soutenant le développement et au fonctionnement associatifs de neuf Maisons de quartier ou Centres sociaux et culturels, dont chacun assure des missions d'animation globale au sein des neuf quartiers de la Ville. Présentant ces deux volets, Laurence Vallois-Rouet, première adjointe au Maire, déléguée à l'éducation et à l'égalité des chances, tout autant que Ghislaine Rouxel, directrice de la Direction Education - Egalité des Chances et Jérôme Cayot, responsable du Pôle Educatif de cette Direction, sont formels : la Ville est plus qu'un partenaire parmi d'autres de l'action éducative locale. Elle en est aussi le pilote. Elle veut entretenir un cadre d'échanges, de délibérations et de prises de décisions entre tous les acteurs éducatifs : enseignants, animateurs, parents, enfants, institutions, associations. A Poitiers (et dans d'autres villes), l'ambition consiste en outre à ne pas se cantonner à la coéducation et à la réussite aux âges de la scolarité primaire, mais à intégrer aussi l'accueil de la petite enfance ainsi que l'accompagnement des collégiens, des lycéens, des apprentis, des jeunes travailleurs, des étudiants et des adultes en formation permanente. Mais comment mettre en pratique de tels principes ?

En 2009, la Ville de Poitiers a tout d'abord décidé de produire un Projet Educatif Global (PEG) centré sur la réussite de tous les enfants - une réussite certes scolaire, mais soucieuse aussi du cadre de vie et du bien-être actuels et des choix de vie ultérieurs. A cet effet, elle a réuni pendant une journée entière, en ateliers thématiques, l'ensemble des acteurs éducatifs locaux concernés c'est-à-dire, selon Laurence Vallois-Rouet, « *tous ceux - professionnels, représentants institutionnels, associations - qui interviennent d'une façon ou d'une autre auprès des enfants de tous âges et des jeunes* ».

La représentation des parents a été la plus difficile à constituer. Elle le fut avec les associations de « parents d'élèves » bien entendu, mais aussi avec des parents qu'il a « *fallu aller chercher* » pour qu'ils acceptent de participer à titre individuel. Cette difficulté a donné à réfléchir. Et à agir. Aussi, dès ce stade, a-t-il été envisagé de solliciter les Maisons de quartier. Non pas en tant que destinataires d'une « commande » municipale, mais pour se rapprocher des parents et des autres acteurs et mieux s'ouvrir tant à la diversité qu'à l'ensemble de leurs points de vue. Soit, en jargon technocratique, pour décentraliser et décloisonner la concertation éducative.

Le 28 juin 2010, le Conseil municipal a ainsi adopté une délibération intitulée : « *Le PEG de la Ville de Poitiers, pour une démarche globale et partagée* », dont les bases étaient posées comme suit. « *L'Éducation commence dès la naissance et continue jusqu'à la fin de nos jours, dans un processus permanent de formation tout au long de la vie... La Ville fait le constat que les champs d'interventions de ses services portent sur de nombreux aspects éducatifs de la petite enfance à l'enfance et à la jeunesse, mais aussi pendant la vie active et les troisième et quatrième âges. (...) Le PEG (...) concentre ses efforts sur les enfants et les jeunes, afin de donner à chacun d'entre eux les mêmes chances. C'est*

pourquoi il se doit de s'investir particulièrement sur les écoles et les territoires où les difficultés sont les plus lourdes afin de compenser, par son intervention, la fragilité de certains enfants. Son ambition est la réussite de chaque enfant, son développement harmonieux en lui donnant à comprendre le monde dans lequel il évolue, et le soutien aux parents. (...) Il vise notamment à renforcer le dialogue entre parents, institutions et partenaires parfois fragilisés - entre « co-éducateurs » - dans un contexte où chacun pourrait être tenté par un repli sur soi. (...) La Ville garantit ainsi un espace régulier et conjoint d'information et d'échanges relatif aux actions éducatives lors de tous les temps de la vie (scolaire, péri-scolaire et extra-scolaire), entre l'ensemble des acteurs concernés, au premier rang desquels l'Education Nationale. En ce sens, il propose une déclinaison territoriale de la politique éducative de la Ville, adaptée aux spécificités de ses différents territoires, en s'appuyant sur les Maisons de quartier dont une des missions essentielles est l'accueil des enfants et des jeunes. (...) Chaque Maison de quartier aura ainsi pour mission d'animer ce projet territorial en mobilisant autour d'elle tous les acteurs éducatifs du quartier. C'est ainsi que seront garantis à chaque enfant l'accès au dispositif dont il peut avoir besoin et l'accompagnement qui lui est nécessaire, en lien étroit entre les enseignants, les parents et les animateurs, de même que les collaborations entre ces différents partenaires et la construction d'un parcours éducatif cohérent pour chacun d'entre eux. »

C'est sur cette base que se mettront en place, à partir de 2010, neuf Coordinations Educatives Territoriales (CET) animées par les Maisons de quartier dans les neuf quartiers de la ville. On examinera plus loin (cf. chapitre 9) trois exemples de leur action locale (dont un en détail). Jérôme Cayot, qui assiste et participe à toutes les réunions de CET, dresse un premier bilan global de cette organisation relativement novatrice en termes de démocratie éducative.

Si certaines Maisons de quartier ont été initialement voire réticentes (par crainte d'« instrumentalisation »), la conviction s'est cependant faite « en marchant », le temps de d'équilibrer la répartition des rôles entre la Ville et les Maisons de quartier dans le lancement de rencontres et d'échanges authentiques. Les réserves de certains directeurs d'école et chefs d'établissement secondaire sur le rôle dévolu aux Maisons de quartier dans le champ éducatif ont été quant à elles levées grâce aux encouragements donnés – du fait de l'implication du Maire - par les instances hiérarchiques de l'Education nationale et des Conseils départemental et régional.

Commune aux neufs quartiers, la « feuille de route » confiée aux CET s'est ainsi peu à peu clarifiée aux yeux des acteurs locaux sollicités. Pour autant, et sans surprise, les modalités des concertations mises en place, de même que leurs résultats, se sont avérés refléter la diversité des caractéristiques de chaque quartier. La dynamique participative des parents – et même des jeunes - a notamment pu s'enrichir, comme dans le quartier des Trois Cités, de méthodes telles que celle des « groupes de pairs » (cf. chapitre 9) qui ont accru leur représentativité, aiguisé leurs propositions et suscité l'intérêt d'autres quartiers.

C'est dans ce contexte que, en 2013, la sollicitation des CET a permis d'anticiper, d'accompagner, de faciliter et de diversifier le réaménagement, à l'échelle de la ville de Poitiers et de ses quartiers, des rythmes éducatifs et scolaires, tel qu'impulsé par voie réglementaire non sans tensions - au niveau national.

Cette sollicitation a été relancée de même dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du Projet Educatif de Territoire (PEdT). Prévu par la loi du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République », le PEdT a bénéficié à Poitiers d'une dimension participative qui a pu dépasser les préconisations du législateur. Ainsi le PEdT de Poitiers,

adopté en septembre 2014 en référence au PEG de 2010, est-il centré sur des objectifs partagés devant être concrétisés à l'échelle de toute la commune, et notamment « *favoriser la réussite des enfants des écoles et collèges publics dans leurs apprentissages scolaires, développer le « bien être » à l'école, réduire les inégalités d'accès (territoriales, sociales) à l'offre éducative en termes de culture, de pratiques sportives, de développement durable, de santé (...), renforcer le dialogue entre les parents dans leur diversité et les acteurs de l'école, dans l'intérêt des enfants, (...), favoriser la continuité éducative dans l'intérêt de l'enfant (...)* ». Mais ce PEdT se décline aussi en spécificités territoriales préparées et suivies par les neuf CET, et dont les contributions sont annexées au texte cadre²¹.

Ainsi observe-t-on, grâce aux perspectives ainsi ouvertes à leurs participations aux CET, que tous les parents voient mieux reconnus leur place et leur rôle de coéducateurs dans les espaces et les temps éducatifs de leurs enfants. Les tensions entre parents et enseignants ne sont pas magiquement abolies (cf. chapitre 9), certains de ces derniers se méfiant encore de ce que « *les liens de cohérence [du PEdT] avec les projets d'écoles doivent être recherchés* ». En revanche, la valorisation des activités « périscolaires » et « extrascolaires », qu'elles soient municipales ou associatives, a permis de renforcer - voire de rendre systématiques - les échanges entre les animateurs (et les bénévoles) qui les assurent et les parents. De son côté, la Ville a tenu à clarifier les « frontières » entre les espaces scolaires et « périscolaires » : si les salles de classe restent réservées aux seules activités scolaires, tous les autres espaces de l'école peuvent être utilisés pour d'autres activités, en complément de ceux des autres équipements de quartier.

Faut-il y voir une conséquence de ces évolutions du rôle éducatif de la Ville ? Le Maire de Poitiers avait l'habitude de rencontrer, chaque année, les parents élus aux instances des établissements scolaires. En 2015, grâce au développement des interfaces avec les services municipaux et les écoles (et aussi à un horaire plus adapté), un très grand nombre de parents, représentant toutes les écoles de la ville, ont pour la première fois participé à cette réunion ...

D'autres effets de la mise en place des CET concernent le Programme de Réussite Educative (PRE), l'un des dispositifs de remédiation, depuis dix ans, du Contrat de Ville. La Ville de Poitiers a fait d'emblée le choix d'installer ses acteurs au plus près des quartiers concernés, mais sans le prémunir d'une conception très scolaire de la « réussite ». Ainsi le bureau de Nicole Joiny et de Laura Norel, coordinatrice et coordinatrice adjointe du PRE du quartier des Trois Cités, est-il implanté au milieu des salles de classe de l'école élémentaire Tony Lainé. Dans ce contexte, les interventions du PRE sont sollicitées neuf fois sur dix par des enseignants, et une fois sur dix par des travailleurs sociaux (exceptionnellement par des animateurs), la Charte du PRE de Poitiers ne prévoyant pas qu'elles le soient par les parents eux-mêmes (à la différence d'autres villes). Et nombre d'enseignants peinent à admettre que le PRE ne se cantonne pas à la mise en œuvre de leurs prescriptions parascolaires (incluant l'accès aux rééducations orthophoniques et aux consultations pédopsychiatriques).

Nicole Joiny et Laura Norel apprécient donc que leur participation à la CET du quartier, et leurs rencontres avec les acteurs qui la composent, les ouvrent aussi à l'étude et au traitement de problématiques à la fois plus familiales, plus collectives et plus globales. Se référant au PEG et au PEdT, elles estiment que l'enfant doit être pris en compte dans ses différents milieux de vie, que sa « réussite » implique, outre ses progrès scolaires, son ouverture culturelle, son bien-être et sa santé, la qualité de ses loisirs. « *Réussir, c'est développer toutes ses compétences, atteindre ses propres*

²¹ Ce PEdT et ses annexes sont consultables à partir de la page www.poitiers.fr/c__86_434__Enseignement_maternel_et_elementaire.html

objectifs, se sentir bien. Bref, réussir sa vie et pas seulement sa scolarité ». Lors de l'évaluation d'une situation, les parents et les acteurs locaux négligent encore trop, dans le « parcours de réussite éducative » conçu pour un enfant, les activités pouvant répondre à ses besoins et capacités de réalisation sportive ou culturelle. Ils entretiennent ainsi une sous-estimation de ce champ de l'action éducative.

Elles attendent enfin de la CET et du PEdT un recentrage sur une juste perception de l'accompagnement à la scolarité proposé, notamment, par les Maisons de quartier. *« L'aide extérieure aux devoirs, n'est pas la seule ressource, et y recourir s'il y a lieu ne doit pas signifier l'existence d'un manque parental. On en arrive sinon à ce que les parents se sentent tenus de devenir des auxiliaires des enseignants. Et à ce que ceux d'entre eux qui viennent d'une autre culture, ou sont analphabètes, oublient qu'ils peuvent aider leurs enfants de bien d'autres façons. L'accompagnement à la scolarité doit intégrer ces données, ne pas enfermer les parents et les enfants dans l'obsession des devoirs, et valoriser tous les savoirs non scolaires des uns et des autres »*.

* * *

Comme à Poitiers (cf. *supra*) et dans d'autres villes, la démarche de territorialisation du PEdT de la Ville de Nantes sollicite les propositions conjointes des acteurs éducatifs - élus, professionnels, associations, parents, enfants et jeunes - dans un contexte de grande proximité. Mais c'est d'abord à la seule échelle municipale que la Ville a commencé par définir collectivement les principes, les orientations, les objectifs et certains contenus de son PEdT 2014-2020, intitulé « *Bien grandir à Nantes* »²². La démarche adoptée est délibérément descendante, avant de devenir ascendante.

Dans l'*Edito* du PEdT, Johanna Rolland, Maire de Nantes, et Myriam Naël, son adjointe déléguée à l'Éducation et à la Réussite éducative, écrivent : *« Permettre que chaque enfant puisse apprendre dans de bonnes conditions, mais aussi grandir, s'épanouir, découvrir, agir dans sa ville, est pour nous une priorité. Cette préoccupation de la réussite éducative, nous la partageons avec les parents, les associations et les professionnels de l'éducation. Nous avons écrit ensemble la Charte nantaise de la réussite éducative qui traduit les valeurs et les principes communs de tous ceux qui sont concernés par la réussite des enfants. Le [PEdT] Bien grandir à Nantes est la suite de ce principe : agir ensemble, agir en concertation et en complémentarité et agir dans la durée. »*

La séquence a du sens. Le PEdT a été adopté en décembre 2014 par les grands partenaires de la Ville en référence aux dispositions de la loi du 8 juillet 2013. Mais il faisait suite aussi au travail collaboratif qui leur avait permis de s'entendre, dès janvier 2014, sur le texte de la Charte nantaise de la réussite éducative (publiée en mai 2014). Celle-ci se réfère en outre à l'esprit et à la lettre de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 (ratifiée par la France en 1990) ainsi qu'aux termes du Pacte national de la réussite éducative. Enfin, *« cette Charte se veut être un texte fondateur pour l'ensemble des projets éducatifs de territoire »* : le PEdT nantais cadre arrêté en 2014, et les PEdT locaux qui ont commencé à être élaborés sur cette base à partir du printemps 2016 dans les 11 quartiers de la Ville.

Johanna Rolland et Myriam Naël précisent que *« le projet Bien grandir à Nantes se donne trois grands objectifs : favoriser la réussite éducative en réduisant les inégalités, en valorisant les enfants et en associant leurs familles ; assurer une cohérence et une qualification de l'offre éducative sur tous les*

²² Consultable sur <https://www.nantes.fr/files/live/sites/nantesfr/files/PDF/Publications/02-VDN/Enfance-jeunesse/PEdT%20Grand%20public%20WEB%20en%20planche.pdf>

temps de la vie de l'enfant ; et renforcer la continuité éducative en direction des adolescents ». Et elles ajoutent : *« afin d'engager la mise en œuvre de ce projet avec tous les membres de la communauté éducative, nous mettrons en place en septembre 2015 le Conseil nantais de la réussite éducative. À la rentrée 2015, débiteront aussi les réflexions pour construire des projets éducatifs par quartier avec l'ensemble des acteurs. »*

Même si les différentes directions techniques de la Ville sont organisées en secteurs géographiques pas toujours équivalents, le quartier est l'unité de base de l'action publique municipale. Chaque quartier a été progressivement doté d'un Schéma de développement, transversal. Ainsi, par exemple, chaque responsable d'un secteur de la Direction de l'Éducation pilote-t-il un Groupe d'animation territoriale qui est l'instance partenariale constituée à l'échelle du quartier, chargée d'en établir le « diagnostic partagé local », de veiller à la coordination des ressources et d'organiser l'évaluation des actions communes. Ce Groupe veillera à ce que la déclinaison locale du PEdT constitue le volet éducatif du Schéma de développement du quartier.

A cet effet, onze « rendez-vous de quartier » autour du PEdT ont été organisés au printemps 2016 le soir en semaine à partir de 18h, dans des salles polyvalentes ou des Maisons de quartier - en présence de tous les adjoints au Maire concernés (délégués à la petite enfance, à l'éducation et à la réussite éducative, à la jeunesse, à la culture, aux sports ...) et de tous les élus du quartier. L'ensemble des acteurs éducatifs, professionnels et associatifs, ont été invités, ainsi bien entendu que les parents, les enfants, les jeunes et les autres habitants, et ceci au moyen d'un tract qui leur disait : *« Venez échanger avec les autres acteurs éducatifs de votre quartier, venez découvrir les actions qui existent ou en inventer, venez donner votre avis. Pour cela, participez à votre rendez-vous de quartier. N'hésitez pas, l'entrée et les idées sont libres ! »*. Au programme : présentation du PEdT nantais (non limitée à ses dimensions institutionnelles), présentation des enjeux éducatifs prioritaires du quartier, expression des avis et propositions à ce sujet et tenue d'un « mini-grand débat » intitulé *« Après la classe »*.

Selon Mauricette Chapalain, directrice du Département Enfance et Éducation de la Ville de Nantes, et Sophie Draifi, chef de projet Enfance, ce dispositif de consultation et de concertation est *« nécessairement complexe et profus. Il intègre une part d'aléatoire, une méthode d'essais/erreurs qui, à l'image de tout ce qui concerne l'idée de « réussite », assume son caractère expérimental et devra intégrer une évaluation continue tant de son processus que de ses résultats. Il faut du temps pour construire et agir ensemble, pour que le projet mûrisse, atteigne et implique tout le monde »*. Jean-Marc Jamier, responsable de secteur éducatif, confirme qu'il y faut aussi *« l'humilité de tous les acteurs, y compris municipaux »* et la conscience partagée que le PEdT est désormais inscrit dans le Code de l'éducation.

Une humilité qui ne saurait toutefois faire oublier l'ambition des intentions qui guident les auteurs de la Charte et du PEdT, à savoir : la participation effective de tous les parents à l'action éducative globale et la volonté de créer avec les enfants et les jeunes les conditions de l'exercice progressif et durable de leur citoyenneté. Le parcours citoyen, et pas seulement éducatif, que la Ville et ses partenaires entendent aujourd'hui proposer à ceux-ci vise repose en effet sur un quadruple renforcement : de leurs compétences psychosociales (se connaître, reconnaître l'autre, connaître le monde) ; de leur connaissance des cadres normatifs (loi, Convention internationale des droits de l'enfant) ; de leur éducation aux médias, à la pratique des débats, à la réfutation des préjugés ; de leur participation éclairée aux décisions qui les concernent dans tous leurs lieux de vie et d'éducation, y compris aux projets urbains et d'aménagements d'espaces publics.

Autant dire qu'en matière d'éducation et de réussite de tous les enfants, et en cherchant à les (faire) reconnaître comme les citoyens qu'ils sont déjà, la Ville de Nantes assume un rôle essentiel.

* * *

Selon Danielle Vinzant, adjointe au Maire de Guéret, en charge de la Politique de la ville, des Familles, de la Réussite éducative et du Projet Educatif Territorial, ancienne professeure et formatrice en IUFM, élue depuis 1983, la constance et l'envergure de l'engagement de la Ville dans le domaine de l'éducation fondent la légitimité de son rôle (cf. chapitres 2 et 5). Elles suscitent aussi la confiance des familles qui, lorsqu'elles sont en difficulté avec leurs enfants, tendent à s'adresser en première intention à la Mairie plutôt qu'aux services du Conseil départemental. « *Aujourd'hui* », affirme-t-elle, « *grâce à ce que nous avons entrepris, les postures envers les familles ont changé. Il y a moins de discours tout faits envers les parents, et moins d'autoritarisme stérile à l'encontre des enfants* ».

La propension - ancienne et résolue - à promouvoir la mixité sociale dans l'ensemble des structures éducatives en même temps que la participation démocratique des parents, des enfants et des jeunes semblent cheminer en profondeur. Elles pourraient gagner encore du terrain, par exemple à l'occasion de l'évaluation du PEdT en cours et de la préparation du suivant. Ne serait-ce que pour confirmer que, si les parents étrangers n'ont toujours pas le droit de voter aux élections locales, ils ont au moins celui de participer activement aux politiques éducatives d'initiative municipale qui concernent leurs enfants.

9 – Impliquer trop d’acteurs, et notamment les parents, dans des initiatives favorisant la réussite de tous les enfants prend de temps et n’est pas très efficace.

Au sein de « La Maison pour Tous de Kervénanec », à Lorient, « La Maison d’Alfredo » est le nom donné par les enfants de 6 à 12 ans et par leurs animateurs aux espaces lumineux et colorés où ils organisent et partagent leurs activités : loisirs et accompagnement à la scolarité le soir, accueil de loisirs le mercredi après-midi et pendant les vacances « scolaires » (cf. chapitres 2 et 3). Le « Quoi de neuf ? » et la concertation y sont de règle. En ces lieux fluides où parents et bénévoles circulent également, sans contraintes, chacun semble à l’aise pour exprimer sa singularité et sa créativité dans la sécurité d’un collectif structuré. Le mercredi en début d’après-midi, par exemple, tous les enfants font cercle avec les animateurs et ils échangent des informations avant de se répartir dans les activités et les ateliers qu’ils ont choisi d’investir. A tous moments, ils peuvent se reposer en s’installant dans des « coins » (bibliothèque, jeux, arts plastiques) en grande partie gérés par eux-mêmes (cf. chapitre 10).

« La Maison d’Alfredo » s’est dotée d’une instance de concertation et de co-décision, le « Conseil de Maison », qui réunit deux fois par trimestre, le mercredi de 16h30 à 18h30, tous les enfants qui la fréquentent, les parents qui le souhaitent et sont disponibles, les bénévoles de l’accompagnement à la scolarité et les animateurs concernés. Soit, chaque fois, une centaine de personnes. L’animation et la présidence du Conseil sont assurées par Bertrand Bovani, responsable de « La Maison d’Alfredo ». Il veille à la convivialité de l’accueil, aux bonnes conditions d’échanges ainsi qu’à la qualité de l’écoute mutuelle et à la prise en considération de tous les points de vue exprimés. Puis au suivi des décisions prises. Autant d’attitudes, partagées par son équipe et par la quasi-totalité des participants de tous âges, qui témoignent de l’importance accordée à cette instance délibérative.

A l’ordre du jour du Conseil figurent en général deux points. Le premier, « Comment ça va ? », permet d’aborder librement de « petites » questions (adéquation de tel ou tel meuble, des portemanteaux des enfants, etc.) ou de « grandes » questions (finalité de telle activité de loisir, comportements observés, etc.). Et le second concerne une question d’actualité et d’intérêt général (choix et programmation de travaux d’aménagement, d’un séjour envisagé, etc.). Sur chacun de ces points, plusieurs petits « groupes de pairs » (enfants, bénévoles, autres adultes dont les parents) sont constitués. Chaque groupe d’enfants est doté d’un animateur qui « *se met au service de l’expression des enfants* » en les invitant à formuler un avis positif et un avis négatif sur le sujet abordé au premier point de l’ordre du jour ; puis, sans l’orienter, une proposition sur le sujet abordé au second point. Chaque groupe ayant désigné un rapporteur en sein, enfants et adultes présentent les rapports à l’ensemble du Conseil de Maison. Bertrand Bovani coordonne cette restitution et met en débat les solutions proposées, en vue de la réappropriation par le Conseil s’approprie celles qui sont retenues et programme les actions qui en résultent, sous réserve de leur faisabilité.

Chaque enfant ou parent est ainsi reconnu comme apte et légitime à apporter un élément de solution à la question ou au problème mis en débat. Les animateurs se sentent parfois jugés par les enfants, et les bénévoles en porte-à-faux avec leurs motivations. Tous peuvent être momentanément déstabilisés par les travaux des Conseils. Mais les enjeux démocratiques, les conséquences relationnelles et les aspects concrets des décisions qui en résultent - dont les engagements des parents à y apporter leurs concours – finissent par emporter les convictions favorables de tous.

La participation des parents à une telle instance est d'autant plus appréciable que rares sont encore ceux qui poussent leur implication dans la vie de la Maison pour Tous jusqu'à vouloir rejoindre son Conseil d'administration. L'ancienneté des membres de celui-ci et les craintes d'incompétence devant les sujets abordés peuvent s'avérer dissuasifs. Un effort est donc à mener par les administrateurs et les salariés de la Maison pour Tous pour favoriser l'émergence de candidatures de parents.

La promotion du rôle politique des parents, tout du moins dans le champ éducatif, pourrait aussi être recherchée par la Ville. Celle-ci a certes mis en place, dans certains quartiers, une Commission éducative de quartier mais, à la différence d'autres villes (cf. chapitre 8 et *infra*), elle l'a fait sans en préciser la composition et le rôle, ni assurer la régularité de ses réunions. Celle du quartier Kervénanec n'a d'ailleurs formellement consulté ni les parents ni la Maison pour Tous lors de la réforme des rythmes éducatifs et scolaires.

Si la Maison pour Tous prend sa part, à son échelle, à l'entretien d'un vaste processus de concertation entre acteurs de l'éducation - parents, enfants, animateurs, bénévoles - , un relais politique plus large, et systématique, devrait soutenir à l'échelle de la Ville la détermination de ces acteurs, ainsi que des enseignants, à s'y impliquer utilement.

* * *

La Ville de Poitiers a pris, en 2010, la décision politique de confier à chaque Maison de quartier le soin de constituer et d'animer de façon pérenne, dans chacun de ses neuf quartiers, une Coordination Educative Territoriale (CET) (cf. chapitre 8). Cette initiative conforte singulièrement le partenariat entre les élus (et donc les services) municipaux et le secteur de l'éducation populaire (au-delà de son co-financement par la Ville), et ceci sans enjambrer l'Education nationale mais l'intégrant à sa juste place, essentielle mais pas nécessairement centrale. Mieux encore : elle organise, au plus près des habitants, une triangulation bienvenue entre l'école de la République, les services éducatifs des collectivités territoriales, et les familles (et/ou les associations qui les fédèrent). Autrement dit entre le pouvoir d'Etat, le pouvoir local et le pouvoir d'agir des habitants.

Les Maisons de quartier, en tant que cadres d'expression des familles et parfois délégataires de compétences municipales en matière de loisirs éducatifs, ont assumé l'invitation à animer les CET de différentes façons, souvent liées à leur histoire. On évoquera ici les exemples des quartiers de La Gibauderie, des Trois Quartiers et des Trois Cités.

La Maison de quartier de La Gibauderie a été créée en 2005 avec la volonté de n'y développer des actions que si elles sont souhaitées ou, mieux encore, portées par des habitants. D'après Gwenaël Caillaud, son directeur, et Léa Guillard, sa « référente familles », les parents et les enseignants des quatre écoles du quartier (deux « maternelles » et deux élémentaires) coopéraient déjà de façon informelle autour d'occasions ponctuelles (fêtes d'école et de quartier ...). Deux directeurs d'école répondront aux invitations initiales de la Maison de quartier à développer un partenariat local, qui donnera lieu à la création d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité de grande qualité (cf. chapitre 2). Seule la création de la CET par délibération municipale en 2010, favorisera un afflux de nouveaux partenaires : crèche, accueils périscolaires et de loisirs municipaux, associations (de parents d'élèves, de lutte contre l'illettrisme, de gens du voyage, de soutien scolaire à domicile). Les enseignants du primaire participeront d'autant plus volontiers à la CET qu'ils y sont autorisés par leur hiérarchie. Patrice Pouden, professeur des écoles à l'école Saint-Exupéry, précise : « avec la CET, on

se sent moins seuls, on s'entend mieux avec nos partenaires, les parents s'en rendent compte et cela renforce leur confiance pour monter des projets avec eux, cela aide au total à croiser les regards et c'est formateur ». Initialement programmée au rythme de trois fois par an, la CET se réunit maintenant toutes les six semaines. Elle a fourni de riches contributions au PEdT 2014-2020 de la Ville, annexées à celui-ci. Et, dans le cadre de la campagne nationale « *Mille et un territoires se mobilisent avec les parents pour la réussite de tous les enfants* », la Maison de quartier et ses principaux partenaires (parents et enseignants) de la CET ont monté un projet visant à « *faire émerger une parole collective forte et une (ou des) action(s) collective(s) de la part des 'familles les plus éloignées des structures collectives'* » (cf. chapitre 5).

La Maison de quartier des Trois Quartiers a elle aussi récemment constaté que « *les parents les plus défavorisés sont moins représentés dans les espaces de réflexion et de décision qui concernent les questions éducatives, alors que ces parents sont aussi préoccupés et concernés par l'éducation de leurs enfants* ». En conséquence de quoi, elle a proposé de « *transformer le fonctionnement de la CET déjà existante pour qu'elle devienne un espace de réflexion et de construction collective ouvert à tous les acteurs éducatifs qui le souhaitent, et notamment aux parents les plus éloignés de l'école, en difficulté ou en situation de précarité* ». Il est envisagé à cet effet de recourir à la méthode des groupes de pairs et de croisement des savoirs, promue par *ATD Quart-Monde* (cf. *infra*). Une méthode également mobilisée dans le quartier des Trois Cités, qui fournit l'occasion d'en apprécier la richesse, les aléas et le caractère démocratiquement exigeant.

Vincent Divoux, directeur depuis 1998 du Centre social et culturel des Trois Cités, explique que celui-ci a été créé il y a 50 ans et, depuis lors, défendu et géré sans relâche par les habitants du quartier. A partir de 1984, la Ville a commencé à lui déléguer ses accueils « périscolaires » du matin, du midi, du soir et de loisirs. Aujourd'hui tous les accueils du soir et de loisirs des 3-5 ans, des 6-11 ans et des 12-17 ans du quartier ont lieu au Centre, avec des animateurs recrutés en CDI et dûment formés. Une soixantaine d'enfants y participent également aux activités d'accompagnement à la scolarité. Dans tous ces domaines, des liens de cohérence avec les projets d'école sont recherchés - du moins lorsque ceux-ci sont communiqués. Mais c'est surtout avec les familles que cette complémentarité parvient à se construire, du fait du caractère systématique (au moment de l'inscription) puis renouvelé des échanges des animateurs avec les parents. Dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, ils permettent de construire avec eux des objectifs communs, ainsi que de les encourager à utiliser le carnet de correspondance avec les enseignants, à se rendre à l'école, à s'y informer et à s'y exprimer.

Vincent Divoux observe non pas le désintérêt (souvent allégué) d'un certain nombre de parents pour la « réussite » de leurs enfants, mais leur poignante focalisation sur la seule dimension scolaire de celle-ci. Motivant la demande anxieuse d'« aide aux devoirs », elle préfigure dès l'enfance la réussite professionnelle et sociale escomptée. Ces perceptions de la « réussite » amènent les parents à sous-estimer leurs propres capacités à aider leurs enfants, mais aussi le rôle des facteurs non-familiaux dans leurs difficultés scolaires ou éducatives. Comme faire pour que chaque acteur éducatif, et en premier lieu les parents, en vienne à se considérer parmi tous les autres comme « un bout de la solution » ?

Dès 2009, le Conseil d'Administration du Centre social et culturel a décidé de mettre les parents au cœur du projet politique de l'association, autour de quatre postulats : le parent est le premier éducateur de son enfant ; les parents ne sont pas démissionnaires ; chaque parent a des

compétences, des savoir-faire et des savoir-être ; le Centre reconnaît et valorise ces compétences et ces savoirs.

Début 2014, dans le cadre de la préparation du Projet Educatif Territorial (PEdT), la CET du quartier a réuni autour de son Centre social et culturel un grand nombre d'acteurs locaux : enseignants, représentants des services municipaux, représentants de 7 associations « communautaires » ou d'éducation populaire, 9 parents des associations de « parents d'élèves » des deux groupes scolaires (mais aucun du collège), ainsi que mobilisés par le Centre - 21 autres parents et 15 jeunes de 11 à 15 ans, soit un total de 83 personnes.

En réalisant tout d'abord un « état des lieux », notamment socio-démographique du quartier, la CET a constaté : la très forte demande des parents d'un « *renforcement de l'aide aux devoirs* » et, dans une moindre mesure, d'un « *lieu pour pratiquer des activités de loisirs* » ; la « *nécessité* », formulée par les professionnels, « *de donner aux enfants et aux jeunes un cadre, des repères clairs et définis avant tout apprentissage* » et, par les bénévoles du « soutien scolaire », de combler des lacunes scolaires observées en CM² et en 3^{ème} ; le besoin de « *mise en commun des projets d'école, projets pédagogiques des accueils périscolaires, projets périscolaires associatifs* » ; et le besoin d'un projet éducatif pour la pause et les accueils méridiens, en lien avec le cadre scolaire et associant les parents.

Deux objectifs généraux ont alors été retenus pour la déclinaison du PEdT sur le quartier : « *favoriser la contribution de tous les acteurs au Projet Educatif et notamment ceux qui ont moins souvent accès à ce type de démarche* » et « *se mettre d'accord sur les accords et les désaccords des uns et des autres sur deux questions : 'Pour moi, qu'est-ce que la réussite de mon/mes/des enfants de notre quartier ?' et : 'Qu'est-ce que j'attends de chacun pour que les enfants du quartier réussissent aussi bien que les autres ?' »*

A cet effet, la CET a constitué des groupes de réflexion sur la base de la méthode des « groupe de pairs ». Celle-ci, élaborée par ATD Quart-Monde, est issue de la « *Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale* ». Considérant que chacun est détenteur de savoirs, elle repose sur la création d'espaces de réflexion, d'expression et de dialogue par groupes d'acteurs, au sein desquels chacun a la sécurité, la liberté, le temps de s'approprier les questions et de bâtir sa propre pensée avant de la croiser avec celle des autres groupes.

D'avril à fin juin 2014, se sont donc réunis quatre « groupes de pairs » issus de la CET, respectivement composés d'enseignants, de « tiers » représentant les associations et les services municipaux, de 19 parents, et de 15 jeunes de 11 à 15 ans. Les professionnels y ont souvent participé hors temps de travail. Une garderie pour les jeunes enfants a été organisée pour faciliter la participation des parents.

Chaque groupe a d'abord traité des deux questions cadre ci-dessus évoquées, et des sous-groupes se sont saisis de thèmes tels que « *J'ai ou je n'ai pas eu une scolarité facile* » ou « *Je suis plutôt inquiet ou je suis plutôt optimiste pour la réussite des enfants sur le quartier* ». Une réunion de restitution, non suivie de débats, a ensuite permis à chaque groupe de présenter ses productions à tous les autres. Après quoi, chaque groupe a été invité à élaborer des réponses concrètes à trois questions : « *Dès la rentrée prochaine, qu'est-ce que nous souhaitons changer ? Avec qui ? Comment ?* ». Les propositions qui en ont résulté valorisaient le plus souvent la communication et la coopération entre les trois catégories d'acteurs adultes. Elles ont été présentées à la CET en présence de tous les

groupes, qui ont réfléchi séparément puis ensemble à leurs priorisations. Sont alors apparues des convergences autour de la notion de « réussite » (entendue majoritairement comme réussite scolaire, liée aux études, à l'emploi, au travail...). Mais aussi des incompréhensions sur les pratiques des uns et les autres ...

A l'issue de ces échanges, la CET communique à la Ville de Poitiers, fin juin 2014, une fiche de contribution au PEdT du quartier des Trois Cités. Elle décide de continuer à travailler, à partir de janvier 2015, toujours en groupes de pairs mais sur un seul thème : « *Comment aider ensemble les enfants qui rencontrent des difficultés ?* ». En mai 2015, elle programme une réunion destinée à présenter et croiser les propositions de chaque groupe, puis à choisir collectivement une ou deux actions à mettre en place dès que possible. Mais, pour différentes raisons, notamment liées à son heure de tenue, peu de parents y participent. Et une seule proposition, celle des enseignants, est retenue : « *construire un projet/une action autour des origines familiales* », au motif que « *ce travail de 'mémoire' devrait/pourrait aider les enfants à mieux réussir* ». Un groupe d'enseignants, de « tiers », de parents et de jeunes est constitué, sur la base du volontariat, autour de ce projet. Sa première réunion, en avril 2016, permet d'en clarifier les objectifs, de débattre des incompréhensions qu'il a suscitées et de prévoir d'autres rencontres afin de poursuivre les travaux.

Les parents restent cependant très insatisfaits de ce qu'aucune de leurs propositions n'ait été retenue. « *Nous venons pour travailler sur la réussite des enfants et on nous renvoie à nos origines !* », protestent certains. Les jeunes, qui avaient proposé quant à eux d'instaurer un « droit à l'oubli » (cf. chapitre 10), réagissent de même. Un groupe de ces parents sollicite alors le Centre social et culturel pour qu'il les accompagne à réfléchir sur la question du « jugement » (sous-entendu des professionnels sur les parents et les enfants). Alberto Balaguer, référent des « actions familles » du Centre, explique que cette demande a été acceptée pour ne pas laisser les parents dans la frustration et aussi parce que le Centre estime avoir commis des erreurs d'organisation lors de la CET de mai 2015. Il précise que cet accompagnement des parents « *se fait dans un but constructif et non pas à l'encontre des autres acteurs* ». Une quinzaine de parents, se réunissant environ une fois par mois, préparent ainsi la réalisation d'une vidéo qui, collectant des témoignages de parents, d'enseignants, d'éducateurs et d'animateurs, permettra d'ouvrir des débats qu'ils envisagent d'animer eux-mêmes, à Poitiers et ailleurs.

Alberto Balaguer observe que cette initiative part d'un vécu parental qui fait appel à une construction collective pour s'ouvrir, *in fine*, au plus grand nombre. Cette recherche d'un « comment (mieux) faire ensemble » lui semble illustrer une forme de « pouvoir d'agir » des parents/habitants. Et si ce « vécu parental » s'est centré sur le thème du « jugement » (et l'idée d'être jugé), c'est sans doute parce qu'il reflète une injustice perçue comme le résultat d'un rapport de forces ou d'influences : avoir été spolié de ses propositions par un groupe plus puissant qui aurait fait prévaloir les siennes auprès d'une instance, la CET, qui aurait entériné cette inégalité.

Patrick Saillier et Bénédicte Sourie, respectivement vice-président et administratrice de l'association porteuse du Centre social et culturel des Trois Cités, saluent quant à eux le fait que les parents, d'abord démobilisés puis en colère, aient ensuite su rebondir. Mais ils attirent l'attention sur deux écueils possibles : laisser trop filer le temps et voir s'éteindre la mobilisation des groupes de pairs, et laisser les spécialistes de la vidéo occuper le devant de la scène en prenant trop en main la confection du film. Or les finalités et les débouchés de ce projet importent plus que les modalités techniques de sa réalisation. Le Centre doit donc veiller, selon eux, à garantir la continuité des

intentions initiales des parents et à les prémunir de tout risque de formatage. La conflictualité qui a accompagné son émergence reste sans doute vivace et créatrice.

Malgré les difficultés et les obstacles, l'implication authentique des parents et des enfants dans les projets éducatifs qui les concernent en est en effet un gage essentiel de durable réussite.

10 - Les enfants et les jeunes n'ont pas la maturité requise pour participer pleinement et utilement aux projets collectifs qui concernent leurs parcours et leur réussite.

Wenddy, Ismaïl, Reginaldo, Cassandra et Idriss ont entre 9 et 12 ans. Ils animent ce qu'ils ont intitulé la *Biblio-Kervé*, l'une des activités gérées par les enfants au sein de « La Maison d'Alfredo », qui regroupe les différents accueils de loisirs collectifs du Centre social et culturel « La Maison pour Tous de Kervéanec », à Lorient. Ils expliquent avec sérieux et enthousiasme comment, après que le responsable de « La Maison d'Alfredo » leur ait remis un petit stock de livres (offerts par des parents et par la proche médiathèque), ils ont relevé le défi d'en imaginer la mise à disposition de tous les enfants. Ils montrent l'outil de gestion qu'ils ont conçu, à savoir un cahier d'écolier où sont tracées quatre colonnes sur chaque page : prénom de l'emprunteur, titre de l'ouvrage, date de l'emprunt, date du retour. Leur groupe se réunit régulièrement, sans adulte, et prend ses décisions démocratiquement. Il a défini deux règles simples : pas plus de deux livres empruntés par enfant, pas d'emprunt de plus d'une semaine, sauf motif spécial exposé par l'emprunteur et examiné par le groupe. Des sanctions - impossibilité d'emprunter des ouvrages pendant une période déterminée en cas de délai dépassé sans accord, amende en cas de détérioration – ont été de même progressivement délibérées, introduites et rendues publiques par leur soin.

Lorsqu'une animatrice de la Maison pour Tous a voulu perfectionner ce fonctionnement en introduisant un système de fiche par ouvrage, tout s'est aussitôt figé. Les livres ont cessé d'être empruntés. Dépitée, l'animatrice a renoncé à s'en mêler plus avant et le dispositif a repris son rythme antérieur. Une bibliothécaire de la proche médiathèque municipale est venue observer la *Biblio-Kervé* et a discuté et réfléchi avec les enfants, quasiment en collègue, des différentes techniques de gestion des livres, sans remettre la leur en question.

Les enfants veillent à l'entretien et à l'accroissement du stock dont ils ont la responsabilité, et ils présentent régulièrement au « Conseil de Maison » (cf. chapitre 9) des propositions à ce sujet.

On voit dans cet exemple à quel point, dans le cadre d'une dynamique collective, la confiance accordée aux enfants et le respect de leurs initiatives sont des ingrédients primordiaux pour les conforter dans leurs capacités d'autonomie, leur permettre de réussir leur entreprise et obtenir l'adhésion de leurs camarades. Une approche consistant à leur dicter une façon de résoudre un problème plutôt que les laisser inventer et construire leur solution aurait été moins riche d'enseignements, notamment pour eux. Et elle aurait sans doute moins valorisé l'objet livre et l'activité lecture aux yeux de tous. « *Lorsqu'un livre est long à lire* », explique Réginaldo, « *on peut accepter qu'il soit emprunté plus longtemps* ». Ses camarades approuvent. Ils ont découvert que la loi doit être intelligente pour être juste.

* * *

A Strasbourg, dans le cadre de la recherche action menée de 2012 à 2015, sur le thème « *Construire ensemble l'école de la réussite de tous* », dans les écoles publiques - « maternelle » et élémentaire - Sainte-Aurélie (cf. chapitres 4 et 5), et en référence à la méthodologie promue par *ATD Quart-Monde*, des groupes d'enfants ont été constitués afin de recueillir leurs avis sur leur expérience vécue d'écoliers : comment se sentent-ils à l'école ? quelle est la place de l'école dans la vie familiale ? comment se situent-ils par rapport aux apprentissages et à la réussite scolaires ?

En pratique, cette consultation a pris la forme de la passation d'un questionnaire conçu par la sociologue qui menait la recherche-action, Dominique Destouches, et par un groupe d'enseignants. Les parents ont bien entendu été informés des finalités et des modalités de ce projet. De décembre 2012 à avril 2013, après une présentation collective dans les classes et une phase de test, les 216 enfants des classes allant de la grande section au CM² ont été invités, par groupes de 6 à 8, à répondre au questionnaire, et ceci dans les locaux scolaires (mais hors de leur classe), en présence de la seule sociologue et en interaction neutre et bienveillante avec elle. Leurs remarques et questions complémentaires ont également été prises en compte. Les enfants les plus âgés se sont montrés particulièrement enthousiastes, faisant remarquer que c'était la première fois qu'on leur posait de telles questions.

Les résultats globaux de ce questionnaire ont été restitués aux enfants, aux enseignants et aux parents, ce qui répondait d'ailleurs à une préoccupation spontanément exprimée par les enfants les plus âgés.

« Loin du catastrophisme affolé qui s'est emparé des représentations communes de l'école française, notre enquête par questionnaire livre un regard très positif des élèves sur leur école, les relations avec leurs camarades et l'enseignement », a noté Dominique Destouches en présentant ces résultats. « Les enfants sont, dans l'ensemble, très heureux à l'école, que ça soit dans les classes, à la récréation ou dans les activités périscolaires. De même, ils arrivent bien à exprimer en quoi l'école est importante pour eux et quels sont les enjeux de la réussite à l'école. Ils font preuve d'une maturité étonnante pour certains, surprennent par la justesse de leurs propos et se projettent parfois déjà dans leur future vie d'adulte de manière très concrète. Ils ont pu également s'exprimer sur ce qui n'allait pas, sur certaines difficultés, ou situations qu'ils trouvaient injustes (notamment les punitions collectives dans certaines classes), sur les conflits avec leurs camarades, sur les moqueries qui pouvaient être aussi blessantes qu'un coup de poing. »

Et elle ajoute : *« Ce que nous retenons également, c'est le sérieux avec lequel ils ont participé à ce questionnaire, et cela des plus jeunes aux plus âgés. Au-delà du questionnaire, il a été intéressant d'entendre les remarques, les commentaires pour les plus petits, et les débats qui ont pu naître entre eux autour du questionnaire pour les plus grands. Cela questionne dans la manière dont nous sollicitons les enfants à l'école, et dans quelle mesure nous tenons compte de leur avis. Leur parole est essentielle, et ils sont les mieux placés pour exprimer leur ressenti, qui ne correspond pas forcément à ce que l'enseignant ou le parent imaginent. La première condition de réussite des enfants, c'est qu'ils aient plaisir à venir à l'école, et cette mission est, pour une très large majorité, remplie. Même si nous n'ocultons pas le fait que, pour certains enfants, c'est plus difficile lorsque les conditions de vie sont trop pénibles ou trop éloignées du monde de l'école, lorsqu'ils n'arrivent pas à entrer en lien sereinement avec leurs camarades, quand ils sont en conflit avec l'enseignant. »*

Par les attitudes sérieuses et concentrées dont ils ont fait preuve face à ces diverses sollicitations, et par leur volonté de répondre avec pertinence aux questions abordées, les enfants ont donc suscité l'attention et le respect. Et fait peut-être progresser la conviction selon laquelle leurs points de vue sur les finalités et le fonctionnement de l'école, tout comme l'intérêt qu'ils y accordent, méritent d'être pris en considération²³. D'autant que, même minoritaires, certaines de leurs réponses ont mis en lumière d'importantes préoccupations.

²³ Cf. aussi, au chapitre 11, leurs points de vue, opinions et représentations sur la notion de « réussite à l'école ».

Les enfants ont manifesté en ces occasions de véritables aptitudes de « chercheurs-juniors », susceptibles de fournir des apports spécifiques, intéressants et utiles à toute démarche visant à renforcer le pouvoir d’agir de l’ensemble des acteurs de l’éducation - y compris celui des enfants eux-mêmes - en faveur de la réussite de tous. Que peut-on dès lors préconiser aux décideurs institutionnels pour approfondir et diffuser de tels processus de consultation régulière des enfants ? Un important enjeu de politique éducative ne consisterait-il pas à développer dès l’école primaire une dynamique de démocratie participative ouverte et adaptée aux enfants ?

* * *

Alexandre Beautru, principal du collège Jean Jaurès de La Ciotat - où sont incluses les classes, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, du Collège Lycée Expérimental Freinet (CLEF) (cf. chapitre 3) - l’a constaté dès sa prise de fonctions : « *Les élèves du CLEF sont plus à l’aise que les autres pour participer démocratiquement aux concertations et autres rencontres de la vie scolaire* », dans le cadre par exemple de l’élaboration du Projet d’établissement ou du Règlement intérieur, ou encore dans le cadre du Conseil de la Vie Collégienne mis en place en 2015 puis du Conseil de la Vie Lycéenne. Il a aussi observé que leurs participations aux « réunions de coopérative » hebdomadaires de leurs classes renforcent leurs aptitudes tant à gérer des conflits qu’à formuler nombre de propositions d’intérêt général dont la pertinence et le souci de faisabilité sont le plus souvent flagrants.

De plus, la sociabilité et les compétences démocratiques que les jeunes scolarisés au CLEF développent dans leur formation suscitent une propension semblable à leurs engagements au Conseil Municipal de Jeunes Citoyens (composé de 30 collégiens - 10 par collège - élus pour 2 ans).

Comment comprendre ces tendances ? On citera ici les hypothèses formulées par Joël Martine dans un article publié le 12 mai 2014 sur le site du *Café pédagogique*. « *La ‘réunion de coopérative’ est une instance d’autogestion et d’auto-pédagogie qui a de réels pouvoirs. Ainsi la classe est la cellule de base de la démocratie participative. Il y a là un pari sur l’efficacité par la démocratie. Toutefois le professeur principal reste le garant des règles et aucune décision ne peut être prise sans son accord. Grâce au fonctionnement de cette instance, les élèves sont bien formés à la conduite de réunion (prise de parole, règles démocratiques de répartition de la parole et de prise de décision, etc.) et savent prendre du recul face aux problèmes qui surgissent. La finalité politique de cette pédagogie est l’autoformation de citoyens capables à la fois de développer leur créativité personnelle et collective, et de se situer dans les institutions sociales existantes ... et donc, les deux à la fois, d’agir de façon créative pour transformer les institutions. Bref, des citoyens capables d’intervention démocratique dans la vie de la cité.* »

* * *

Poitiers est l’une de ces villes dont les élus et les cadres municipaux ont compris depuis longtemps qu’une politique *pour* les enfants, les jeunes et leur réussite ne peut se construire et se développer, à terme, qu’avec ces enfants et ces jeunes. Ainsi s’est-elle dotée dès 1987 d’un Conseil communal des jeunes, composé de 39 collégiens de classes de 5^{ème} et de 4^{ème} élus par leurs pairs pour une durée de 2 ans. Ce Conseil a pour but de « *développer la prise de parole et l’écoute des jeunes, d’encourager la formation à la citoyenneté et de favoriser la participation des jeunes à la démocratie locale* ». A cet effet, il peut « *faire des propositions aux élus de la Ville, réaliser des actions, donner son avis sur les projets de la Ville. Il porte les idées des jeunes auprès du Maire et des membres du Conseil municipal* ». Il est par exemple à l’origine du Noctambus, de la carte Igloo (accès gratuit à la patinoire

pendant les vacances d'hiver). Il a initié l'ouverture d'une rampe de *skate*, la création d'un Bar-Ados, etc.

Parallèlement aux « parcours citoyen » institués depuis la fin de l'année scolaire 2015-2016 par les équipes enseignantes au sein des écoles, des collèges et des lycées (dans le cadre du dispositif ministériel « *Une école au cœur de la République* »), la Ville cherche par ailleurs à encourager l'implication active des enfants dans les projets d'école, ainsi que leur participation à la création, soutenue par *Les Francas*, d'« associations temporaires d'enfants citoyens ». Il s'agit de favoriser une continuité d'expériences et d'engagements de tous les enfants entre leur vie scolaire et leur vie extrascolaire.

On a vu aussi qu'une authentique territorialisation de la concertation éducative à l'échelle de chacun des neuf quartiers de la ville de Poitiers a été politiquement voulue et mise en œuvre depuis 2010 et confirmée en 2014 (cf. chapitres 8 et 9). A-t-elle déjà commencé à renforcer la participation des enfants et des jeunes aux décisions, locales et centrales, qui les concernent ? « *Beaucoup de chemin reste ici à faire* », reconnaît Jérôme Cayot, responsable du Pôle Educatif de la Direction Education - Egalité des Chances de la Ville.

Il est certes fréquent que, dans la tradition de l'éducation populaire, les jeunes soient impliqués dans la conception et le déroulement des animations mises en place dans le cadre des accueils de loisirs. Ainsi, à la Maison de quartier de La Gibauderie, les jeunes de 11 à 17 ans sont-ils dument « responsabilisés » en tant que co-auteurs, co-décideurs et acteurs au quotidien de leurs projets d'activités pendant leurs temps libres. Autre exemple : les enfants et les jeunes ont été sollicités par le secteur enfance de la Maison de quartier du quartier Saint Eloi pour participer à une « *mutualisation des données et de l'action autour de la médiation par les pairs, sachant que le secteur jeunesse travaille également sur une démarche similaire au sein du collège Jean Moulin* ».

C'est toutefois dans le quartier des Trois Cités que chemine, de façon moins visible, plus lente mais peut-être plus résolue encore, la concrétisation des droits des enfants et des jeunes à l'expression et à la participation. D'une part, une quinzaine de jeunes de 11 à 15 ans se sont impliqués dans les travaux de la Coordination Educative de Territoire. Ils ont notamment participé à un « groupe de pairs » (cf. chapitre 9) à l'occasion duquel ils ont revendiqué que soit reconnu aux collégiens un « droit à l'oubli » visant à ce que leurs éventuelles erreurs et bêtises antérieures ne leur soient pas constamment opposées d'une année sur l'autre. D'autre part, Patrick Saillier et Bénédicte Sourie, respectivement vice-président et administratrice de l'association porteuse du Centre social et culturel des Trois Cités, ont présenté le Contrat de projet 2013-2017, élaboré avec les habitants et validé par la CAF, en expliquant que l'un des deux grands axes de celui-ci consiste à « *reconnaître les jeunes comme des acteurs importants du quartier et leur donner les moyens de s'exprimer et d'agir* ». Afin de leur procurer un cadre spécifique d'expression et de participation à propos de leurs activités, une « Commission Jeunes » existe de longue date au sein du secteur « jeunes » du Centre. Les jeunes y désignent leurs représentants et elle est informée par ceux-ci des conclusions et propositions des mini-commissions dites « *Dans le feu de l'action* » qu'ils organisent par ailleurs avec l'aide d'animateurs. Dans la suite de la méthode des « groupes de pairs », des jeunes concourent en outre à des « ateliers philos » auxquels des adultes assistent sans y intervenir. Des participations ponctuelles de jeunes au Conseil d'administration du Centre leur permettent enfin de contribuer à certaines des décisions qui y sont prises, en attendant qu'un ou plusieurs d'entre eux y siège(nt) bientôt plus formellement.

* * *

Comment, à la lumière de l'ensemble de ces récits, ne pas être tenté de rappeler ici les termes de l'article 12 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée par la France en 1990 ? Celui-ci stipule en effet : « *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.* »

11 - Les acteurs de l'éducation (professionnels, institutions, associations, parents, enfants et jeunes) peuvent s'entendre facilement sur ce que signifie et représente la notion de « réussite ».

En 2009, l'équipe du Programme de Réussite Educative de Flers et celle de la Politique de la Ville d'Alençon décident de s'inscrire dans la démarche nationale de recherche-action multi-site « *En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir* ». Ils constituent une « équipe-projet » composée d'acteurs locaux de l'action sociale et de l'éducation qui partagent des valeurs communes et qui, s'agissant des personnes en situation de grande difficulté économique et sociale résidant sur ces communautés d'agglomération, sont convaincus de l'importance de ne pas parler à leur place. L'objectif des professionnels ainsi rassemblés est de favoriser, avec et auprès de ces populations, une réussite éducative des enfants qui ne se limite pas à leur réussite scolaire. Et, à cet effet, d'améliorer la relation des parents avec les institutions, scolaires ou non, qu'ils fréquentent au quotidien.

Pour inciter les parents à instaurer une communication confiante avec les professionnels et les bénévoles du champ éducatif et social et pour modifier leurs représentations mutuelles, deux séries d'actions sont engagées. D'une part, des ateliers d'écriture et de photo-montage, menés par les CEMEA, sont organisés en 2010 à l'intention des professionnels autour des notions de « réussite » et d'« aide » et les amènent à questionner les identités, postures et gestes professionnels. D'autre part, des ateliers d'écriture sont proposés aux familles sur chacun des sites, autour de mots tels que « associer », « parents », « enfant », « réussir », etc.

En 2011, un séminaire commun réunit les familles des deux sites et les professionnels. Des temps de rencontre de tous les participants (familles, professionnels, équipe projet) alternent avec des temps d'écriture auxquels chacun participe dans son groupe d'origine, selon la méthode des « groupes de pairs et de croisement des savoirs » promue par *ATD Quart-Monde*. La « mise en voix » des textes issus des ateliers d'écriture permet à tous de découvrir la parole des autres, parents ou professionnels. Celle des parents, entendue et valorisée, permet à certains d'entre eux de prendre la parole pour la première fois en public et donne à tous l'envie d'aller plus loin.

Au cours de l'année 2012, des rencontres sont alors tenues entre les familles des deux sites. La participation de certains parents aux séminaires nationaux de la recherche-action les amène à se confronter à d'autres groupes, dans des espaces inconnus. Enthousiasmés par l'expérience, les parents s'investissent dans une lecture/mise en voix de leurs textes dans des lieux et des services publics de leurs communes. Par ailleurs, soutenus par l'équipe-projet et encadrés par une metteuse en scène, ils contribuent en 2013 à la réalisation d'un film de 23 minutes qui témoigne de leurs activités (« *Accoucher des maux/mots* ») ainsi qu'à l'édition d'un recueil de textes (de parents et de professionnels, sans mention de l'identité des auteurs). Certains parents s'engageront par la suite dans la préparation et la participation aux Universités Populaires organisées à Caen par *ATD Quart-Monde*.

Une rencontre aménagée par une partie de l'équipe-projet à Flers, en avril 2016, avec trois mères et deux pères ayant participé à ces actions permet d'apprécier leur détermination intacte et leur indépendance d'esprit. « *Il y a dire et faire* », lance d'emblée l'un d'entre eux. Ils affirment ensuite, avec malice, que les parents étaient plus assidus aux ateliers d'écriture que les professionnels, y compris ceux de l'équipe-projet. Et qu'en 2012, au moment où les textes ont été rassemblés et sélectionnés, les parents avaient du insister pour que les professionnels lisent leurs propres textes. « *Même si l'équipe-projet dit que la réussite appartient aux parents, nous avons aussi voulu entendre*

des paroles de professionnels ». Si les parents ont « réussi à dire des choses que les professionnels n'ont pas l'habitude d'entendre », ils ont aussi pris conscience, avec une réelle empathie, des contraintes de ceux-ci, en particulier de celles des enseignants (une récente expérience de projet théâtral²⁴, monté au théâtre de Flers, y a aussi contribué). Au total, un palier supérieur semble avoir été atteint dans la compréhension mutuelle. D'ailleurs, les parents avaient décidé dès 2013 de modifier comme suit le titre de la recherche-action : « *En associant les parents et les professionnels, tout le monde peut réussir* » ...

Selon les parents rencontrés en 2016, l'écriture « *aide à sortir de chez soi, donne de l'audace, aide à s'exprimer oralement, à parler autrement aux professionnels* ». L'audace consiste alors à améliorer les relations en les rééquilibrant, tel ce père qui témoigne : « *avant, je n'osais pas m'approcher du principal du collège, par peur de me faire engueuler alors que c'était mon fils qui faisait des conneries* ».

Au-delà toutefois de la volonté de ne plus éviter la rencontre, de se rapprocher, d'assumer l'expression du désaccord voire la possibilité du conflit (certains textes publiés en témoignent), bref de reconquérir sa dignité, c'est surtout d'émancipation collective qu'il pourrait désormais s'agir pour ces parents.

Dans les textes publiés par les parents en 2013, ce sont en effet surtout l'émotion voire la douleur liées aux souvenirs personnels évoqués qui se donnent à lire. Certains renvoient à l'enfance des parents, à la difficulté d'être parent à son tour. Les mots « réussite » et « réussir » sont souvent référés à des expériences et des sentiments d'échec qu'il a été compliqué de dépasser. Une mère dit par exemple : « *Depuis qu'ils sont placés, j'ai réussi à ne plus taper mes enfants que j'aime* ». L'aide de tiers a souvent été nécessaire, une aide que l'on souhaiterait d'ailleurs restituer, comme une dette contractée envers autrui. Il peut s'agir aussi d'une réussite non pas ordinaire, mais héroïque et parfois solitaire, marquée par un dévouement absolu envers son enfant. Dans tous les cas, l'altruisme semble être au cœur de l'aspiration à réussir : « *Réussir, c'est peut-être être utile. Je crois que si personne n'a besoin de vous, cela doit être désespérant* » a écrit un parent.

Mais, en 2016, les propos des parents rencontrés se font plus « politiques ». Peut-être parce qu'ils ont présenté leur film aux élus de la Ville de Flers et du Conseil départemental de l'Orne, et aux cadres territoriaux. Sans doute aussi parce qu'ils ont moins peur de l'école : « *Pour la réussite de tous les enfants, ce qu'il faut faire avancer le plus, c'est les relations entre les parents et les professeurs. Il faut réduire la peur qu'ont les uns des autres, refuser les injustices et les différences de traitement entre les parents* ». Sans doute encore parce que, à leurs yeux, tout ne se résume plus à l'école : « *Les ateliers périscolaires, le centre de loisirs, les centres de vacances, ça aide à grandir, à être plus autonome, à la réussite, à l'épanouissement. Les enfants peuvent y faire tout ce qu'on ne peut pas faire à la maison. C'est pourquoi les relations avec les animateurs sont importantes, elles aussi* ». Sans doute enfin parce que ces parents ont fait l'expérience de l'engagement collectif : « *Le groupe encourage à décider d'agir, à ne pas se laisser faire. Il permet de se sentir moins seul, plus fort, compris et respecté. A mieux faire comprendre ce dont a besoin. Agir sur les conditions de vie, ça a à voir avec la réussite des enfants* ».

Après le temps du *dire* (et de l'écrire) vient, en effet, le temps de la prise de conscience et donc du *faire* ...

²⁴ Cf. <http://passerelles-theatre.fr/site/2014/02/cet-enfant-joel-pommerat-le-theatre-au-centre-des-quartiers/>

* * *

A Strasbourg, à l'occasion d'un questionnaire présenté et passé, de décembre 2012 à avril 2013, par la sociologue Dominique Destouches aux 216 enfants des classes allant de la grande section au CM² des écoles publiques - « maternelle » et élémentaire - Sainte-Aurélie (cf. chapitre 10), ces enfants ont été invités, par petits groupes de 6 à 8, à faire part de leurs points de vue, opinions et représentations sur la notion de « réussite à l'école ». Les réponses à la question ouverte « *Qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, réussir à l'école ?* » ont été regroupées par contenus et complétées par des échanges en groupe.

Dominique Destouches relève tout d'abord que 23,1 % des enfants ne peuvent pas répondre à la question, et plus particulièrement ceux de grande section (28,1 %), ceux de CP (47,7 %), alors que ceux de CM² ne sont plus que 6,3 %.

Les réponses apportées varient elles-aussi avec l'âge. « *A 5/6 ans, réussir à l'école c'est « bien apprendre », « bien travailler » pour une grande partie des élèves. Puis, au CE², ça sera « avoir des bonnes notes », « un bon bulletin », « être un bon élève » pour 52,4 %. Pour les plus grands du CM², les enjeux changent, les élèves se projettent déjà dans l'avenir. Dans un avenir proche, puisque réussir à l'école, pour 21,9 % d'entre eux, ça sera « ne pas redoubler », « faire des études ». Mais c'est aussi très important pour un avenir plus lointain, puisque réussir à l'école va leur permettre d'avoir « un métier », « un travail » plus tard. « Réussir l'école, c'est réussir son avenir. Plus tard, quand tu seras grand, tu auras un bon travail ». Nous avons ressenti dans ces réponses, mais également dans les discussions de groupe, une grande maturité de certains élèves dans la manière dont ils pouvaient se projeter dans l'avenir.»*

Un avenir marqué par une « réussite » professionnelle, certes, mais autant que possible choisie : « *Si tu réussis, il y a des portes qui s'ouvrent : ça permet de faire un métier qui nous plaît* ». Et qui garantisse aussi de subvenir à ses besoins de sécurité et à ceux de la future famille : « *Ce n'est pas tout de réussir son métier, il faut aussi réussir sa vie ! Gagner de l'argent pour acheter une maison, des jouets à mes enfants* »

Dominique Destouches commente et complète : « *On peut sentir dans les réponses qu'en fonction de l'âge les préoccupations ne sont pas les mêmes. Dans les premières années de la scolarité, les enfants voient l'intérêt de la réussite à l'école pour l'école ; par la suite, ils en saisissent l'enjeu pour leur vie future au-delà de leur cursus scolaire. Ils évoquent déjà leur vie amoureuse : « C'est important de réussir sa vie, de construire sa relation amoureuse », leur future famille et les valeurs auxquelles ils peuvent croire. « Oui, mais l'argent ne fait pas tout ! Mais ça fait partie du bonheur ». « Il ne faut pas confondre : l'amour ce n'est pas l'argent ! ». Probablement le discours des parents lui aussi évolue en fonction de l'âge de l'enfant. L'angoisse de la réussite augmente en même temps que l'âge des élèves. Réussir l'école, c'est en quelque sorte réussir sa vie. Certains enfants ont exprimé cet enjeu pour les parents : « C'est important de réussir pour ma famille, pour qu'ils soient contents ». Mais, là encore, les réalités familiales sont très contrastées, puisque la directrice de l'école a également évoqué le fait que certaines familles n'arrivaient pas à mesurer l'importance de cette réussite à l'école et mettaient en avant le fait que l'enfant devait « être gentil à l'école », ce qui hélas n'est de loin pas suffisant ni gage de réussite dans le cursus scolaire ».*

Et de fait, lorsque une conjonction d'adultes sous pression - parents inquiets, enseignants débordés, animateurs marginalisés, voire travailleurs sociaux mandatés - en arrivent à considérer que l'objectif premier de l'école est de veiller à ce que les enfants y restent sages plutôt qu'y devenir savants, la perception et l'évaluation de « la réussite à l'école » s'en trouvent profondément distordues.

* * *

L'engagement de la Ville de Guéret dans la recherche-action « *En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir* » (cf. chapitres 2 et 5) a donné lieu à une expérience relativement inédite : recueillir le sens et les représentations attachés à la notion de « réussite » dans le cadre de panels respectivement composés de professionnels, de parents, d'enfants, d'adolescents et de jeunes, soit au total 154 personnes. Et ceci au moyen de la méthode de la « photo expression », qui consiste à proposer aux participants de choisir, individuellement ou collectivement, des images directement ou indirectement liées au thème, à expliciter leurs choix puis à en débattre au sein du groupe. Seuls les jeunes se sont vu proposer une autre méthode (diffusion préalable d'un questionnaire et projection-débat d'un film, *Les beaux gosses*, de Riad Sattouf).

Les objectifs de ces consultations, effectuées pour la plupart au début de la recherche-action, étaient de mieux connaître les points de vue des différents acteurs éducatifs en présence - enfants et jeunes y compris - sur un mot-clef de son intitulé, « réussir », et de les inviter ainsi à y prendre leurs places respectives.

Entre juin et octobre 2010 se sont ainsi réunis : 3 groupes de professionnels (34 personnes), dont certains ont ainsi pu se former à la méthode en la testant sur eux-mêmes ; 5 groupes de parents (51 personnes) réunis dans les locaux de 3 associations de quartier ; un groupe de 23 enfants dans leur classe de CM¹ et un groupe de 10 enfants de 8 à 10 ans dans leur Centre de loisirs.

La consultation de 2010 ayant « omis » de solliciter les adolescents et les jeunes, ce n'est qu'en janvier et février 2014 que des séances ont été programmées avec eux. L'animation en a été confiée à la conseillère en économie sociale et familiale et à la psychologue de la Maison des Adolescents de la Creuse (gérée par les PEP 23), qui en avaient fait la proposition. Il n'a pas semblé possible d'organiser les rencontres ailleurs que dans l'un des collèges de la Ville (3 séances avec 10 collégiens) et l'internat du lycée (une séance avec 26 internes). Dans les deux cas, le contexte assez contraint, cadré par une convention tripartite (entre la Ville, l'établissement et la Maison des Adolescents), fut caractérisé par une présence relativement intrusive des professionnels des établissements, par leurs exigences de restitution des échanges (à eux-mêmes et aux parents) et peut-être par le dépit de ne pas s'être sentis plus étroitement associés sur le fond. Les collégiens s'en tinrent dans un premier temps à des postures et des propos d'élèves : « *Au collège, on nous demande surtout des avis conformes* », « *on préfère se taire plutôt qu'avoir des ennuis* », expliquèrent certains, avant de se montrer plus spontanés et plus coopératifs. Les lycéens, rencontrés hors temps scolaire et dans les locaux de leur internat, n'eurent pas ces retenues, malgré la présence de personnels de surveillance pendant les échanges.

La notion de réussite est vaste, théoriquement propice aux consensus, mais elle se révèle source de désaccords et de tensions dès qu'on cherche à préciser ses domaines d'application et à en approfondir le sens et la portée. Ainsi des adolescents ont-ils pu dire, en substance, aux adultes qui les sollicitaient : « *Vous nous prenez la tête avec vos histoires de réussite trop tournées vers l'avenir. La réussite, c'est d'abord ici et maintenant. Il vaudrait mieux nous encourager dans nos progressions,*

nous aider, nous soutenir ». Même si cet agacement a pu être relativisé par des propos moins abrupts, il n'en est pas moins significatif de certaines divergences générationnelles, du moins à l'adolescence.

Les groupes de parents d'une part, de professionnels - surtout enseignants - d'autre part, réunis à plusieurs reprises avec un universitaire avaient échangés quant à eux sur « les facteurs de réussite autour de l'éducation partagée » (cf. chapitre 2). La notion de réussite n'avait pas vraiment été définie. Peut-être parce que l'objectif de réussite scolaire pesait d'un poids trop lourd, à en juger par cette phrase : « *L'échec à entrer dans la vie active après une réussite scolaire constitue probablement l'une des plus douloureuses expériences infligées aux enfants issus des groupes sociaux les plus vulnérables* ». ces adultes exprimaient ainsi une conception souvent idéalisée, voire abstraite, de la réussite. Dans certains cas, ils l'assimilaient quasiment au bonheur, au bien-être global, à la santé. Ils tendaient à la considérer dans la durée et l'épaisseur de l'expérience de la vie, et à insister sur l'importance de la transmission intergénérationnelle. « *Réussir sa vie, il faut être à la fin de celle-ci pour le savoir. Jusqu'à la fin il y a des choses à faire, la vie est un mouvement perpétuel* ». « *Réussir, c'est partager son savoir, en faire don à ceux qui en ont besoin* ». « *C'est éduquer ses enfants, leur apprendre les choses de la vie comme le respect, la politesse, les valeurs de la vie, les préparer aux bons et mauvais moments* ». « *La réussite, c'est être bien tous ensemble* ». « *Toutes les générations sont regroupées. Ce sont également des échanges. Il existe plusieurs familles, plusieurs groupes : naturels, créés au cours de sa vie, ses amis, son voisinage. Ce sont tous des lieux d'entraide et d'échanges* ». « *L'enfant est heureux parce qu'il est avec une personne âgée qui l'accompagne pour lui donner les clés de sa liberté, de sa construction* ».

Les adultes insistaient aussi sur le courage, la ténacité, la capacité de dépasser les difficultés et « *d'apprendre de ses erreurs* ». La réussite scolaire serait à la fois l'expression de cette aptitude à fournir des efforts et ce qui permet d'atteindre des objectifs d'altruisme, d'auto-détermination et de liberté. « *La connaissance est un bon début dans la vie pour pouvoir réussir. Il faut travailler pour avoir un métier, exercer le métier désiré* ». « *La base de la réussite, c'est l'école et, bien sûr, la politesse* ». « *Apprendre, grandir pour avoir un métier de solidarité envers les autres* ». « *Réussir un métier qui peut sauver des gens (médecin)* ». « *La réussite, c'est être libre* ». « *Être bien à l'endroit où l'on est* ». « *C'est être bien dans sa peau, en accord avec soi-même* ». « *Être à l'aise face aux autres, mais également face à ses propres choix* ». « *C'est la liberté de faire ses propres choix dans la nature, dans la société, dans le milieu professionnel et familial* ». « *C'est la liberté de penser* ». « *La réussite c'est donner les clés de sa liberté à son enfant* ».

Si la réussite est conditionnée au respect d'un certain nombre de contraintes personnelles et sociales, elle est donc surtout évoquée comme une promesse de liberté. Les jeunes enfants, en tant qu'experts du présent, peuvent partager ces visions, ne serait-ce que par souci de conformisme ; mais ils se montrent à la fois moins idéalistes et plus inquiets que les adultes. Devant une même photographie représentant un bel escalier ouvragé, une réaction adulte consiste à dire : « *L'escalier est une réussite, car il représente beaucoup de travail. C'est de l'art* » alors qu'un enfant commente : « *Dur travail pour construire l'escalier ! En plus, on peut monter toujours plus haut. C'est un beau résultat au final. Ça c'est une jolie photo !* ». L'enfant semble décrypter d'emblée la métaphore de l'ascension sociale, mais il n'est pas dupe : c'est la photo de l'escalier qui est jolie, plutôt que l'escalier lui-même. L'adulte identifie la quantité et l'enfant la dureté du travail requis par la construction de ce qui permet de « *pouvoir monter toujours plus haut* ». Et cette distinction n'est pas anecdotique : par conviction, expérience, conformisme ou résignation, les enfants parlent à plusieurs reprises de la nécessité de « *travailler dur* » : « *pour réussir sa récolte et gagner de l'argent* », « *pour réussir ses études et pouvoir faire le métier que l'on aime* ». Bref de « *fournir beaucoup d'efforts* » « *pour réussir professionnellement et avoir de l'argent* ». Devant la photo d'un plongeur, la métaphore de la chute liée à celle de l'ascension attire tout aussi spécifiquement leur attention, mais

cette fois-ci dans le registre de l'exploit - ce dépassement de soi instantané - plutôt que dans celui de l'effort - ce dépassement de soi dans la durée. Ils admirent ainsi ce que représente le fait de « *réussir à sauter de haut pour toucher le fond et remonter* », et ils s'efforcent d'y voir une dimension ludique : « *Une fille dans la piscine : c'est l'accès aux loisirs. Elle s'apprête à remonter à la surface, elle change d'élément. La réussite c'est être capable de s'adapter à toutes les circonstances de la vie* ». Ils ne veulent pas oublier que « *réussir, c'est avoir accès aux loisirs* » - une affirmation qui fait écho aux politiques publiques menées dans leur ville (cf. chapitre 2).

Les enfants consultés à Guéret souscrivent, quoiqu'avec des formules parfois ambiguës dont ils semblent personnellement se distancier, aux opinions des adultes sur la réussite scolaire et professionnelle : « *L'école, c'est important pour apprendre des choses à ses enfants* ». « *Réussir à l'examen, ça veut dire qu'on a bien travaillé, qu'on est content de nous. Certains l'ont, d'autres non* ». Grâce à quoi « *on peut obtenir ce que l'on veut, se débrouiller tout seul et se déplacer où l'on veut* ». Mais, malgré leur jeune âge, ces enfants ne sont pas insouciant. Ils perçoivent que « *tout le monde ne peut pas payer l'école, n'a pas la chance d'aller à l'école* », que tout le monde ne réussit pas les examens - y compris le permis de conduire qui, pour les enfants comme pour les adultes creusois, revêt à l'évidence une grande importance - ou avoir une voiture, et que tout le monde ne peut donc pas se déplacer librement. De plus, « *quand on n'a pas d'argent, on a des dettes, on peut perdre la garde de ses enfants, c'est le malheur* ». Or, face à toutes ces incertitudes, la sécurité et la stabilité familiales sont considérées comme essentielles : non seulement il est important d'« *être amoureux pour partager, se confier, réaliser des choses à deux* », mais encore « *sans la famille, on ne serait pas là. Elle nous soutient, nous nourrit* », elle procure « *entraide entre [ses] membres* ». « *Le foyer, c'est important. C'est difficile quand la famille n'est pas réunie dans le même foyer* ». En tant que corrélée à l'amour, au logement, au foyer et à la protection, la famille rassure et conforte, et c'est pourquoi elle favorise et encourage - sans la garantir - la « réussite » de chacun. Mais tout ne s'obtient pas à la seule échelle individuelle et familiale : il se peut aussi que « *avec les autres, on manifeste pour améliorer les choses, être heureux, pour réussir et avoir une meilleure vie* ».

La synthèse des avis des 10 collégiens consultés fait apparaître, quant à elle, que « *la réussite c'est se sentir bien, dans sa vie, dans son travail. C'est aussi faire ce que l'on a envie de faire, surmonter les difficultés, et atteindre nos objectifs. La réussite c'est être stable et être heureux, être bien dans sa peau, être fier de soi, être à l'aise dans la vie et faire ce que l'on aime* ». Cette « définition » de la réussite, pour ouverte qu'elle soit, est peu spécifique et relativement « aseptisée ». Elle pourrait tout aussi bien s'appliquer à la santé, notamment à la santé mentale. Elle renvoie en effet, de prime abord, à une évaluation relativement subjective dont les facteurs familiaux et scolaires - qu'ils soient aidant ou entravant - semblent exclus, de même que ceux liés aux loisirs et aux temps libres. D'autres données collectées et restituées par la Maison des adolescents soulignent pourtant l'importance que les jeunes accordent à l'existence et à la qualité des échanges entre leur famille et leur collègue : « *Les deux sont sources d'apprentissages pour les enfants, enseignent des choses (comme le respect) et orientent. Ils sont complémentaires pour faire apprendre. Mais l'école doit faire en sorte que les parents réussissent. L'école et les parents sont censés agir dans le même but, la santé globale [sic] du jeune, mais ont parfois des méthodes d'apprentissage différentes* ». A défaut de quoi, comme on l'a vu exprimé ailleurs et à plusieurs reprises par des parents (cf. chapitre 5), « *les devoirs semblent être source de stress et de difficultés pour l'ensemble de la famille. Les devoirs semblent assimilés à une punition aussi bien pour les enfants que pour les parents. Ils semblent néanmoins être des soutiens (présence, intérêt) malgré des difficultés rencontrées dans la compréhension et dans la réalisation du travail* ».

Les 26 lycéens consultés dans leur internat scolaire à Guéret ont eux aussi attiré l'attention sur les caractéristiques de la communication entre l'école et la famille, qui ne serait établie qu'en cas de difficultés : « *convocations des parents pour les bêtises des enfants, réunions parents-profs, cahier de liaison, avis de comportement, heures de colle, bulletins de note (aucune communication en cas de*

non difficultés) ». Selon les professionnelles de la Maison des adolescents, « il ressort ici un sentiment de dévalorisation de soi émanant de la famille et de l'école. Ceci induit du stress, de l'anxiété, le sentiment d'être opprimé. Les lycéens reconnaissent que le stress peut être un facteur aidant jusqu'à une certaine limite. Celle-ci dépassée, il devient un facteur anxiogène, pouvant générer un échec. Les élèves demandent que la communication entre l'école et la famille puisse avoir également lieu sous un angle de valorisation ».

Pour ces lycéens, proches en ceci des collégiens, « réussir, c'est construire une vie qui nous plaît. C'est le sentiment d'être parvenu à un but personnel ou professionnel que l'on s'est fixé au préalable. Etre satisfait de soi, être heureux, en obtenant ce que l'on veut ». Ou, plus spécifiquement et à l'aune de leur âge, c'est « atteindre son but (avoir un métier que l'on aime, une famille...). Et, aujourd'hui, c'est l'entrée au lycée, c'est sortir du lycée avec son bac, arrêter de fumer, avoir des victoires sportives, avoir de bonnes notes, avoir son permis, avoir son appartement, être en couple avec quelqu'un que l'on a choisi ».

Les professionnelles de la Maison des adolescents ajoutent à juste titre : « Nous entendons que l'établissement scolaire est appréhendé comme le lieu principal de socialisation. Ainsi, l'enjeu principal de leur quotidien semble être la rencontre avec leur groupe de pairs, avec ce qu'il contient comme ressources, angoisses et compromis. De même que pour le groupe de collégiens, la réussite est décrite comme un système d'auto-évaluation par rapport à des objectifs personnalisés. Cependant, nous retrouvons l'importance du regard de l'autre dans ce système d'auto-évaluation, où finalement satisfaire les attentes de l'autre peut représenter un objectif en soi ».

C'est pourquoi la formulation des jeunes enfants ci-dessus rapportée - « Réussir à l'examen, ça veut dire qu'on a bien travaillé, qu'on est content de nous » - semblait si formidablement ambiguë : qui, au juste, est « content », de qui, et de quoi ? Répondre précisément à cette question reste indispensable pour savoir ce dont il est vraiment question lorsqu'on parle de « la réussite de tous les enfants ».

* * *

On citera pour conclure, sans les commenter, les définitions que donnent de « la réussite » un collégien de 3^{ème} puis deux anciens élèves, devenus jeunes majeurs, du Collège Lycée Expérimental Freinet de La Ciotat (cf. chapitres 6 et 7).

« La réussite, c'est quand on a accompli quelque chose, qu'on l'a mené à son terme. Quand il n'y a plus rien à changer sur un texte qu'on a écrit. Que ce qu'on a fait fonctionne. Si je deviens infirmier, ce ne sera pas ma réussite, mais la réussite de mon projet. Dans le cas contraire, ce ne sera pas nécessairement un échec, mais le début d'un autre projet. Je m'y adapterai. »

« La réussite, c'est aller vers, avancer vers, sur un chemin qui paraît juste et bon. Quand on ne conclut pas tel ou tel projet, ce n'est pas un échec pour autant. La réussite d'un projet, ce n'est pas une réussite personnelle. Ce qui importe, c'est d'être heureux et fier d'être là où on est. »

« La réussite, on la voit souvent comme scolaire ou socio-professionnelle. Mais la réussite se définit surtout par rapport à des objectifs personnels, et non par rapport à des objectifs définis par les autres. Mais comment apprécier sa réussite : en fonction de l'objectif ou en fonction du chemin pour y parvenir ? La manière d'avoir une chose compte plus que la chose. »

Conclusion

Que retenir à l'issue de ces parcours en tous sens à la recherche des motifs de départ et surtout des façons - souvent modestes, mais toujours concrètes - de déconstruire les idées reçues sur l'éducation et la « réussite » de tous les enfants ?

On a bien vite souligné que l'enfant, dans la totalité de son être, de ses complexités et de ses potentialités, n'est pas réductible à un statut d'« élève », c'est-à-dire à cette part de lui sur laquelle l'institution scolaire est désignée - et se perçoit - comme juridiquement et transitoirement compétente. La personne globale de l'enfant reste trop souvent le « continent noir » des pédagogues, même les plus éclairés, qui s'attachent à le faire « réussir ». L'enfant, on l'a vu, est un expert du présent, un expert d'expérience de systèmes éducatifs conçus pour lui mais souvent sans lui, et aussi le premier détenteur de ses droits à l'instruction – ce dont les adultes doivent se porter garant. Il demeure cependant difficile à saisir dans la singularité de ses désirs et de ses processus d'apprentissage. Aussi l'école ne peut-elle pas tout pour lui.

On a pu mesurer aussi à quel point, dans les domaines de l'éducation comme en tant d'autres, il importe de rassembler les énergies et les idées des acteurs autour d'objectifs concrets, accessibles et donc mobilisateurs pour que leurs pouvoirs d'agir puissent conjointement se développer. Que chacun ait besoin que l'autre réussisse, avec et en même temps que lui, est un constat essentiel pour fonder un principe de solidarité et de coopération. Il prémunit tout d'abord du risque d'enfermer la notion de « réussite » dans une approche étroitement et dangereusement compétitive. Il laisse ensuite ouvertes trois questions stratégiques : comment agir ensemble ? avec quels acteurs si l'on veut consolider sur la durée le pouvoir d'agir de tous et pour tous ? et pour promouvoir quelle conception émancipatrice de la réussite ?

A rebours de tout fatalisme, les objectifs d'action que partagent les parents et les acteurs locaux rencontrés dans le cadre de cet ouvrage s'avèrent souvent aussi ambitieux que minutieux. Réunis autour d'approches globales du parcours éducatif des enfants et cherchant à identifier ensemble les problèmes concrets à résoudre, ils adoptent des méthodes parfois inédites et souvent exigeantes. Dès lors, l'agir ensemble coéducatif repose sur des coopérations aussi soucieuses de leurs résultats - souvent euphémisés sous l'intitulé imprécis de « réussite de tous les enfants » - que des moyens d'y parvenir. Aussi est-il judicieux, mais pas exempt de fructueuses conflictualités, que les objectifs de moyens prennent le pas sur les objectifs de résultats.

Les moyens de la coopération sont avant tout relationnels, à condition toutefois - et c'est une des fonctions attendues de l'instance politique - que tous les acteurs concernés soient associés à l'action envisagée. Une fois acquis ce principe d'exhaustivité des participants, il s'agit de reconnaître la légitimité, la diversité et la complémentarité des places et rôles de chacun. Puis d'éviter l'instauration d'une hiérarchie implicite entre les points de vue exprimés (selon les fonctions, le statut social, le degré d'instruction, le sexe, l'âge, etc. de qui les exprime), tout en se montrant attentif aux acteurs qui n'osent pas en formuler. De susciter ensuite l'attention de chacun et de tous aux propos et intentions de chacun et de tous. De veiller ensuite à ce que les processus de prise et de suivi des décisions qui s'ensuivent soient authentiquement démocratiques. En matière de coéducation, il n'est de pouvoir d'agir que durable et partagé entre des acteurs prenant conscience, au fur et à mesure de leurs avancées, de l'effectivité de ce pouvoir et de ce qui le distingue d'un banal activisme.

Au fil de ces processus, et outre les parents - dont il est beaucoup voire trop attendu - , deux types d'acteurs ont attiré l'attention d'un chapitre à l'autre de ce livre : les enfants et les jeunes, d'une part, les élus et autres décideurs municipaux d'autre part.

Un nombre croissant d'acteurs éducatifs locaux ont en effet entrepris d'ouvrir peu à peu aux enfants et aux jeunes, selon des modalités appropriées, l'accès à leurs « tables rondes coéducatives ». Si la citoyenneté des enfants doit être tôt formée pour éclairer et guider leur avenir, le mieux est de le faire en l'activant ici et maintenant. Et, sans les spolier de leur droit à l'insouciance, de les inviter à participer avec les adultes à l'identification et à la résolution des problèmes concrets qui les concernent solidairement. C'est par l'attention portée aux échelles de perception et d'expression des enfants et des jeunes que le développement de leur propre pouvoir d'agir - et bien entendu de celui de leurs parents, de leurs professeurs, animateurs et autres éducateurs, des associations de proximité et des élus locaux - peut trouver le meilleur de ses promesses émancipatrices, dès aujourd'hui et pour demain. C'est ensemble, au cœur de leur territoire commun de vie et d'engagement (scolaire, professionnel, associatif, politique), que ces acteurs de tous âges peuvent modifier les conditions réelles de l'éducation et de la coéducation, et forger une conception commune sinon de la réussite éducative, du moins des parcours le long desquels ils peuvent s'accompagner les uns les autres.

Encore faut-il le faire non seulement dans l'espace d'un territoire de vie, mais aussi dans le temps séquencé de ces parcours éducatifs. D'un site à l'autre, on a vu qu'« agir ensemble » pouvait s'entendre dans une perspective synchronique : réunir ici et maintenant l'ensemble des acteurs éducatifs concernés, puis organiser et structurer démocratiquement leurs délibérations. Mais aussi dans une perspective diachronique : créer et entretenir sinon une continuité du moins une cohérence éducatives entre les différentes étapes de la trajectoire de vie qui mène de la naissance d'un enfant à son entrée dans la vie adulte, en prêtant une attention particulière à certaines transitions - notamment scolaires - significatives ou considérées comme telles. La coéducation s'entend dans ces deux dimensions, spatiale et temporelle. Or on a vu à plusieurs reprises que les élus et les services municipaux (ou intercommunaux) prennent à cet égard de plus en plus la mesure de leurs compétences et de leurs responsabilités - juridiquement facultatives, pour la plupart, mais politiquement croissantes - pour les assumer activement et prospectivement. On a ainsi vus les plus progressistes de ces acteurs municipaux accorder une importance manifeste au fait : d'être aux côtés et à l'écoute des familles ; d'appuyer les enseignants et les écoles dans leurs projets ; de développer les services d'accueil de la petite enfance, les activités dites « périscolaires » et « extrascolaires », les ressources dédiées aux loisirs culturels et sportifs des enfants et des jeunes (ou d'en déléguer soigneusement la gestion à des associations de proximité - ; de se coordonner avec les compétences éducatives exercées sur leur territoire par le Conseil départemental et le Conseil régional ; de mobiliser les moyens de la Caisse d'Allocations Familiales ; d'impulser d'ambitieux Projets Educatifs Locaux et Globaux puis Territoriaux, etc. Nombre de villes donnent ainsi à penser qu'elles se portent garantes, *sur la durée*, et en y participant, du pouvoir d'agir effectif de l'ensemble des acteurs de l'éducation - parents et, de plus en plus souvent, enfants et jeunes compris - présents sur le territoire municipal.

Dans ce contexte cependant, si la « réussite » constitue un objectif mobilisateur voire fédérateur, il n'en demeure pas moins souvent bien flou. Son enjeu immédiat peut consister à interpeller les enfants et les jeunes pour les rendre acteurs de leurs parcours scolaires, éducatifs, citoyens et de vie, sans négliger toutefois d'écouter ce qu'ils en disent, et sans enfermer leur présent dans une dramatisation excessive ni leur avenir dans une perspective consumériste et mortifère. Aussi la référence à « la réussite des parcours de tous les enfants » peut-elle aussi inciter les différents adultes concernés à s'organiser pour y intervenir de façon concertée autour d'objectifs à la fois concrets et exigeants, réalistes et ambitieux. On oserait même avancer : autour d'objectifs d'émancipation joyeuse et sécurisée, tout simplement.

Il importe certes d'agir ensemble pour la réussite de tous les enfants, mais pour quelle « réussite » ? Ce que la plupart des acteurs rencontrés ne disent pas explicitement au fil des pages qu'on vient de

lire mais qui s'imprime en filigrane de leurs engagements et de leurs propos, ressort de la vision d'avenir qu'ils semblent partager sans oser en formuler la dimension utopiste. Celle d'une réussite construite collectivement et qui, mieux qu'une « simple » victoire, revanche ou reconquête face à l'adversité et à l'injustice sociales, deviendrait un art du bien-être et du vivre ensemble. Cultivant la bienveillance et la tolérance, activant la coopération et la confiance en soi et en autrui, préférant comprendre ce qui se passe et ce qui vient plutôt que de le juger sur la base d'un *corpus* d'idées reçues, cet art serait fondé sur l'empathie, l'altruisme et le sens de la responsabilité de chacun et de tous envers tous et chacun. Et, pour commencer, sur la responsabilité d'éduquer les enfants en ce sens, ici et maintenant, pour que, le moment venu, ils conservent et entretiennent le pouvoir d'agir de même avec leurs propres enfants. Et avec ceux des autres.

TABLE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

CAF : Caisse (départementale) d'allocations familiales

CDI : Contrat à durée indéterminée

CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (Mouvement national d'éducation nouvelle)

CET : Coordination éducative territoriale (dispositif mis en place par la Ville de Poitiers)

CLAS : Charte Locale d'Accompagnement à la Scolarité

CLEF : Collège-Lycée Expérimental Freinet (à La Ciotat)

CNAF : Caisse nationale d'allocations familiales

COP : Conseiller d'orientation-psychologue

CPE : Conseiller principal d'éducation

DASEN : Directeur académique des services de l'Education nationale

ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

IEN : Inspecteur de l'Education nationale

IUFM : Institut Universitaire de Formations des Maîtres

LAPE : Lieu d'accueil parents-enfants

MAPE : (crèche collective organisée, pour moduler à la demande les temps d'accueil, sur le mode du) Multi-accueil petite enfance

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PEdT : Projet éducatif territorial

PEP : Pupilles de l'enseignement public (Fédération nationale et associations départementales)

PISA : *Program for International Student Assessment*

PMI : (service et/ou structure départementaux de) Protection maternelle et infantile

RASED : Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP + : Réseau d'éducation prioritaire renforcé

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

UP2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

BIBLIOGRAPHIE

Beauchemin Cris, Hamel Christelle, Simon Patrick (dir.), *Trajectoires et origines - Enquête sur la diversité des populations en France*, Institut national d'études démographiques (INED) et Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), 2016.

Caille Jean-Paul : « *Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire* », Éducation et formation, n° 60, juillet-septembre 2001

Decker Véronique, *Trop classe ! Enseigner dans le 9-3*, Editions Libertalia, Collection « N'autre école », 2016.

Delahaye Jean-Paul, *Grande pauvreté et réussite scolaire – Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 2015.

Dubet François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, collection « La République des Idées », 2004.

Duru-Bellat Marie, *Le mérite contre la justice*. Paris, Presses de Sciences, collection « Nouveaux débats », 2009.

Grand Marie-Aleth, *Une école de la réussite pour tous*, Conseil économique, social et environnemental, avis et rapport n° 2015-13, mai 2015.

Guienne Bernadette, *Co-formation et développement professionnel d'une équipe enseignante du secondaire en expérimentation Freinet*, Mémoire de Master 2 « Conseil et Formation en Éducation », Université Paul Valéry de Montpellier, Département des Sciences de l'Éducation, UFR6, Année 2014/2015.

Illich Ivan, *Une société sans école*, Editions du Seuil, 1971.

Jésu Frédéric, *Coéduquer - Pour un développement social durable*, Dunod, 2004.

Jésu Frédéric, Le Gal Jean, *Démocratiser les relations éducatives - La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*, Chronique Sociale, 2015.

Légifrance, *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*, www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

Léopoldi-Amezieux Benjamin, *Le CPE et Freinet - Comment utiliser les méthodes Freinet dans le cadre de la vie scolaire*, Master MEEF - Spécialité 5 : Milieu scolaire éducatif, Université de Provence - IUFM d'Aix, Année 2010/2011.

Ministère de l'Éducation nationale, *Circulaire 2012-081 du 19 avril 2012 relative à l'Opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*.

Ministère de l'Éducation nationale, *Circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012 relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans*. Cf. aussi le dossier technique sur le même thème publié en septembre 2015 sur Eduscol, le portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid91999/la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-trois-ans.html>

Nau Xavier, *Les inégalités à l'école*, Conseil économique, social et environnemental, avis et rapport n° 2011-09, septembre 2011.

Ricard Matthieu, *Plaidoyer pour l'altruisme – La force de la bienveillance*, NiL Editions, 2013.

Rigal Cathy, *Quel bilan pour le Collège Lycée Expérimental Freinet (CLEF) à La Ciotat après 6 ans d'existence ?*, in Nadine Giauque et Chantal Tièche Christinat (dir.), *La pédagogie Freinet – Concepts, valeurs, pratiques de classe*, Chronique Sociale, 2015.

Ville de Guéret, « *Quand parents et professionnels croisent leurs savoirs* », 2013 - www.en-associant-les-parents.org/voirdoc/22/pdf/0

Ville de Nantes, *Les « passerelles » : comment accompagner les familles vers la première scolarisation de leurs enfants ?*, *Les Cahiers de l'évaluation* (publication du « Pôle évaluation des politiques publiques et du dialogue citoyen de la Ville de Nantes »), n° 13, juin 2015.

FILMOGRAPHIE

Délégation interministérielle pour l'hébergement et l'accès au logement des personnes sans-abri ou mal logées (DIHAL) : *École obligatoire : scolarisation des enfants Roms à l'école élémentaire Marie Curie de Bobigny* (http://www.dailymotion.com/video/xxycnn_ecole-obligatoire-la-scolarisation-des-enfants-roms-a-l-ecole-elementaire-marie-curie-de-bobigny-fra_news) ; *Scolarisation des enfants Rom, mode d'emploi, école Marie Curie de Bobigny* » (http://www.dailymotion.com/video/x11ppjn_scolarisation-des-enfants-roms-mode-d-emploi-ecole-marie-curie-de-bobigny_news). Ces deux films, réalisés en 2013, présentent notamment les engagements et les points de vue de Véronique Decker (cf. chapitre 1)

Riad Sattouf, *Les beaux gosses*, 2009.

PRESENTATION ET REMERCIEMENTS DE L'AUTEUR

Frédéric Jésus est médecin pédopsychiatre de service public, consultant et formateur dans le champ des politiques sociales, familiales ou éducatives locales. Militant associatif engagé dans le domaine des droits de l'enfant et dans celui de l'éducation populaire, il a notamment publié : *Coéduquer - Pour un développement social durable* (Dunod, 2014) ; et, avec Jean Le Gal, *Démocratiser les relations éducatives - La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives* (Chronique Sociale, 2015).

L'auteur tient à remercier chaleureusement tous les interlocuteurs rencontrés sur les onze sites qu'il a visités (élus, cadres et agents municipaux, enseignants, acteurs associatifs, parents, enfants et jeunes) pour la qualité de leur accueil et la sincérité de leurs propos. Il s'excuse auprès d'eux de ne pas avoir pu rendre compte de l'intégralité de leurs apports, malgré leur richesse et leur pertinence, et ceci pour des raisons liées au format requis par la collection que rejoint cet ouvrage. Il remercie également Bernard Stéphan, directeur général des Editions de l'Atelier, pour ses conseils et sa relecture attentive et exigeante du manuscrit, et pour sa volonté de mettre cet ouvrage au service du plus grand nombre possible de lecteurs et d'acteurs.