

Rencontre départementale de la Réussite Éducative

Mardi 14 décembre 2010
Maison des Associations, Rue Berthe de Boissieux, Grenoble

Personnaliser les parcours et réussir ensemble

Programme de la journée

Ouvertures

Michel Baffert, Président du GIP Réussite éducative de Grenoble Alpes Métropole

Sophie Ebermeyer et Véronique Laforets, pour le réseau départemental des coordonnateurs de réussite éducative.

Regards sur le multiple en éducation

Bernard Bier, chargé de recherche et d'étude à l'INJEP

Table ronde autour d'expériences

Coordinateurs de Réussite Éducative, partenaires associatifs et professionnels de terrain

Grandir seul et ensemble : Quelles pratiques pédagogiques pour lier projets personnels et projets collectifs

Alain Ghéno, rédacteur en chef de la revue Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs, Céméa

Clôture de la journée

Regard sur le multiple en éducation **Bernard Bier** chargé de recherche et d'étude à l'INJEP

Il n'est d'éducation que collective : en effet apprendre c'est rentrer dans un monde déjà-là, qui nous préexiste ; c'est nécessairement sortir de soi pour se confronter à de l'altérité ; et c'est aujourd'hui plus qu'hier être en contact avec une multitude de lieux, de situations ou d'acteurs éducatifs.

Et pourtant il est de plus en plus question d'approches individualisées en éducation, de parcours personnalisés !

Dans un premier temps, nous évoquerons cette question de l'individualisation ; puis dans un deuxième temps nous essaierons de montrer que l'opposition individu/collectif en éducation n'est peut-être qu'un faux-débat. En conclusion, nous verrons comment penser l'acte éducatif sous l'angle du multiple.

L'individualisation dans le champ éducatif : des évolutions

L'analyse des politiques publiques et des dispositifs dans le champ de l'éducation montre une évolution marquée: là où l'institution scolaire prétendait s'adresser à tous les élèves dans une logique égalitaire, là où les politiques de Zones d'éducation prioritaires (ZEP) ciblaient des territoires (parfois en articulation avec les dispositifs DSU/DSQ), en mobilisant l'ensemble des acteurs afin de lutter contre l'échec scolaire, les approches de réparation ou de prévention se veulent de plus en plus individualisées ou personnalisées, même si dans le cadre du Dispositif de réussite éducative (DRE) elles s'inscrivent aussi dans des territoires, ceux de la cohésion sociale.

On peut identifier les prémices de ces évolutions lorsque lors de la relance des ZEP en 1998, Ségolène Royal commença alors à parler d' « éducation prioritaire », en déplaçant le terme « prioritaire » du territoire à l'éducation.

En 2006, Gilles de Robien met en œuvre les Réseaux Ambition Réussite (RAR). Le suivi individualisé est inscrit au sein de cette nouvelle politique d'éducation, le territoire se restreignant en outre à celui de l'école (ou des réseaux d'écoles).

Lors du lancement du Dispositif de Réussite Éducative en 2005, les procédures de repérage et de diagnostic ont entraîné de nombreuses réticences et oppositions liées à des craintes de stigmatisation et de contrôle des individus ou des familles.

Enfin, le recours de plus en plus prégnant à l'aide personnalisée ou encore à l'accompagnement scolaire individualisé tant dans le secteur public que dans le secteur marchand, témoigne de la montée de l'individualisation dans l'éducation.

Ajoutons que dans un contexte de méfiance à l'égard des approches sociologiques au bénéfice des approches plus psychologisantes, les échecs aussi bien que les réussites tendent à être imputés aux individus.

D'un point de vue sociologique et dans le cadre des parcours scolaires, quelle relation entre « individu et société » ?

Nous pouvons aujourd'hui constater que d'un individu à l'autre les trajectoires scolaires et professionnelles deviennent de plus en plus hétérogènes et complexes.

On peut constater aussi une évolution dans les modes de socialisation. Selon le modèle classique durkheimien, l'individu s'intègre par « incorporation des normes » dans un ensemble de règles qui lui sont pré-existantes. Selon le modèle interactionniste (E. Goffman), la société est perçue comme le résultat des multiples interactions entre les individus. La société n'est pas par conséquent pré-existante à l'individu ; elle est constamment redéfinie dans les relations que les individus entretiennent avec leurs divers environnements, et par lesquelles ils se construisent. Ce modèle dans le cadre d'une fragilisation des institutions et d'éclatement des modèles normatifs semble aujourd'hui plus pertinent pour rendre compte des processus de socialisation.

Dans les années soixante et soixante-dix, les travaux de Bourdieu et Passeron avaient montré une forte corrélation entre les classes sociales et les carrières scolaires. La question se pose alors de savoir pourquoi certains individus réussissent à l'École, contre toutes attentes et tous déterminismes, et pourquoi a contrario d'autres ne réussissent pas.

Une des pistes à envisager serait de questionner le parcours des élèves. Ce questionnement est à situer dans l'environnement social et éducatif des enfants car on ne peut nier les fortes corrélations observées entre milieu social et inégalités scolaires. Mais il doit prendre en compte la manière dont les individus sont en relation avec les autres et avec leur environnement, et le sens qu'ils donnent à leurs apprentissages. Ainsi, selon cette approche, travailler le rapport au savoir qui est si déterminant dans les parcours scolaires des élèves nécessite de mobiliser approches globale et individuelle. La recherche en sciences de l'éducation intègre aujourd'hui ces différents éléments : la réussite comme l'échec scolaires peuvent être expliqués à la fois dans les intrications des variables individuelles, familiales, culturelles, sociales, économiques...

La montée de l'individualisme : de quoi parle-t-on ?

Un recentrage des politiques publiques d'éducation s'est effectué de l'École vers l'élève (loi Jospin, 1989). On assiste aujourd'hui à un usage inflationniste du terme « accompagnement », corollaire de l'individualisation comme nouvelle norme culturelle.

Les politiques de cohésion sociale et les politiques de la ville semblent avoir montré leurs limites : l'entrée par le territoire est remise en cause au profit d'une entrée par publics. Dans le même sens, les politiques actuelles de modernisation de l'État placent l'individu au cœur des politiques publiques et au centre de la relation de service public. Avec une tendance regrettable de passer parfois du *service public* à un *service aux publics*.

Ces évolutions sont-elles inquiétantes ? Les explications d'essence sociologique tendent à laisser place à un discours « pathologisant ». Cette « pathologisation » renvoie l'origine des difficultés aux individus et aux familles, tout en minorant l'influence du contexte. L'éducation non formelle est

désormais rattachée institutionnellement [*au moment de cette intervention*] à la santé et à la cohésion sociale, à travers la mise en place des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale, qui reprennent également une partie des attributions des directions régionales des affaires sanitaires et sociales, qui n'ont pas été transférées aux agences régionales de santé. Ce qui valide les hypothèses de Patricia Loncle relatives à la «*sanitarisation*» des questions sociales ou de jeunesse.

En parallèle à ce mouvement de pathologisation, une «*ethnisation*» de la difficulté sociale ou éducative se met en place. Les discours de pathologisation et d'ethnisation évitent d'interroger le social et l'économique. Ils dispensent également de réfléchir aux cadres et méthodes éducatifs, aux méthodes d'enseignement, en bref à des questions d'ordre pédagogique, et enfin, de manière plus globale, dispensent de questionner l'organisation même de notre société.

A cette aune, les injonctions à la responsabilisation, à la moralisation, à l'autonomie doivent être interrogés. Elles s'adressent aux parents et visent plus particulièrement les classes populaires qui sont ainsi jugées responsables des «*déficits*» éducatifs. Le discours sur la «*parentalité*» n'est pas exempt de ces mêmes ambiguïtés.

Les manques, les différences, les échecs sont alors analysés et expliqués uniquement sur un plan individuel : responsabilité et choix individuels sont les seuls à être engagés, sans qu'un questionnement sur une responsabilité collective et des choix collectifs soit posé.

Individu/collectif : un faux débat ?

«*Avant, il y avait plus de collectif !*», si l'on en croit un lieu commun, évoquant un âge d'or du collectif dans une société hier moins individualiste qu'aujourd'hui.

Les sociétés traditionnelles sont considérées comme ignorant l'existence de l'individu. La modernité est liée à l'émergence de l'individu.

Cette modernité se traduit par la suite par la consécration politique de la notion d'individu lors de la Révolution française en 1789. L'avènement de l'Etat incarnant l'intérêt général va nécessiter la formation de citoyens éclairés. Et la loi Le Chapelier de 1791 instaure qu'entre l'individu et l'État, nul «*corps intermédiaire*» ne doit s'immiscer. Il faudra ainsi attendre 1901 pour que le droit d'association soit rétabli. Le citoyen-individu est donc à la fois au fondement et la visée de la République.

Dans des travaux récents, le sociologue Robert Castel a montré que l'avènement de l'Etat-providence correspond également à l'avènement de l'individu, ainsi qu'à son autonomisation. C'est bien le collectif qui soutient et protège l'individu d'autant plus libre qu'il est débarrassé des problèmes de sa survie et des inquiétudes liées à la précarité sociale. Et c'est l'«*effritement de la société salariale*» qui risque de nous conduire à un effacement de l'individu libre de lui-même au profit de ce qu'il appelle un «*individu par défaut*», isolé, dépossédé de tout pouvoir sur lui-même et le monde.

Nous voyons ainsi que la vision, un peu manichéenne, d'un aujourd'hui individualiste et d'un

passé « collectif » ne va pas de soi.

L'histoire sociale et politique, ainsi que l'histoire des sciences, tempèrent fortement cette opposition tranchée entre individu et collectif. Cela nuance également le fait que l'individu soit le contraire absolu du collectif, voire son ennemi absolu. L'individu est une construction sociale, politique et historique.

Et la société individualiste actuelle n'a jamais vu autant de création d'associations !

On pourrait aussi évoquer à propos des jeunes la place des collectifs, des groupes de pairs, des multiples configurations dans lesquelles ils s'inscrivent ou bien encore des « réseaux sociaux ».

Que dire de l'École de la République ? École de l'individualité ou du collectif ? S'il y a un dogme au sein de l'École républicaine, c'est bien celui de l'unicité de l'institution. L'École de la République s'adresse par principe à tous ses élèves de la même manière et promeut un modèle de pédagogie frontale, transmission de celui qui sait, le maître, vers l'élève.

Ce modèle idéologique est plus celui de l'« individu-classe » que celui du « groupe-classe, » qui appelle la prise en compte de la diversité dans le collectif. Cette conception naît bien avant la mise en œuvre du collège unique, lorsque le système de l'enseignement en France était de fait dual, avec les écoles communales, l'école des pauvres et les lycées, l'école des riches. Ce modèle était renforcé par l'approche méritocratique et l'« idéologie du don », ô combien individualisante. Celle-ci perdure même lorsque le collège unique est institué en 1975. Les réussites et les échecs s'expliquent par ces dons, les capacités (pensées comme naturelles) et sont accentués par le modèle d'un enseignement indifférencié.

Les réformes successives de l'École vont mener à la massification de l'École : les élèves vont être de plus en plus nombreux à entrer dans l'enseignement scolaire. Cependant, ces afflux successifs et massifs d'élèves dans les différents niveaux se réalisent dans une école qui n'a pas évolué. Chaque élève entre dans tel niveau scolaire avec ses propres moyens et ressources. Il va se retrouver confronté non seulement à un enseignement identique pour tous, à une pédagogie non différenciée, mais également à cette idéologie du don et du mérite. Réussite et échec seraient de la responsabilité de l'élève puisque chaque enfant reçoit exactement les mêmes enseignements, dans les mêmes conditions.

Des pédagogues comme Freinet vont pourtant montrer que l'adaptation de l'enseignement scolaire à la spécificité de l'élève est indispensable. Aujourd'hui, l'exigence de réussite de tous oblige prendre en compte la diversité des êtres et des apprentissages. L'émergence ou plutôt la reconnaissance des pédagogies « nouvelles » va dans ce sens.

Cette différenciation ne signifie en aucune façon s'adapter les exigences au niveau des élèves et donner à certains un enseignement « au rabais » - ce qui est une tendance parfois observable.

L'expression d'« égalité des chances » à ce propos est un leurre puisqu'elle constitue un avatar de l'idéologie du don. En effet, si chacun a sa chance, que dire et que faire de ceux qui ne la saisissent pas ? Nous lui préférons celle plus démocratique d'« égalité de droits ».

Il nous faut donc interroger les diagnostics posés en terme de manque. De quelle nature est ce

manque ? De quoi ces jeunes ont-ils besoin de plus ? Parle-t-on de déficit ou de différence ? Dans les Dispositifs de Réussite Éducative, les mêmes questions se posent. S'il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins, il conviendrait de savoir plus de quoi et moins de quoi ? De même, ce « moins » est-il une différence ou un déficit ? Si l'on considère que cela est de l'ordre du déficit, c'est un modèle normatif qui est mis en œuvre, qui de fait ne prend pas en compte la diversité sauf pour l'éradiquer, au lieu de s'en servir comme appui dans l'entrée dans un collectif de savoirs.

Les pédagogies nouvelles introduisent également la notion de co-construction du groupe. Le groupe n'est pas alors pensé comme pré-existant. C'est pourquoi l'acte d'éduquer, plus particulièrement le cadre éducatif, ne peut pas être de la seule responsabilité des familles et des enfants. Les apprentissages prennent sens également dans un cadre éducatif qui relève d'une responsabilité partagée. Il est important que la réflexion globale ne soit pas uniquement mise en œuvre par rapport aux destinataires, mais également par rapport au cadre d'apprentissage. Ce qui donc au-delà conduit à aborder la question de la formation des enseignants (et des autres intervenants éducatifs), ainsi que celle des responsabilités des politiques publiques.

Un DRE devrait alors non seulement s'appuyer sur les ressources de l'individu (et des collectifs d'individus), mais également sur celles du territoire sur lequel il vit, et penser l'individu dans la multiplicité de ses expériences, des personnes qu'il rencontre, des environnements qu'il explore.

Penser le multiple c'est regarder et prendre en compte la multiplicité des jeunes, de leurs compétences, ainsi que la multiplicité des environnements dans lesquels ils se construisent et acquièrent savoirs et compétences. Se construire dans un univers diversifié et riche, avec une offre culturelle et éducative hétérogène, est très positif. **On ne grandit pas (on n'apprend pas) avec du même, de l'identique. On ne fait pas une société avec du même.** Les meilleurs apprentissages sont ceux qui se font au contact de l'altérité, de la différence. En effet, une trop grande normativité (le terme de normalisation serait d'ailleurs plus juste ici) conduit à une régression cognitive et anthropologique.

La ville peut être une « ville éducatrice » en cela que enfants et jeunes peuvent apprendre de la ville par la multiplicité des environnements, des contextes, des individus, des éducateurs. Cependant, il faut aussi porter une attention à une des dérives du « multiple », qui multiplie les dispositifs, les partenaires ou encore les réseaux de structures, sans jamais se poser la question des effets sur les enfants d'une part, et de la place des familles et des enfants d'autre part. D'où encore la nécessité d'une mise en cohérence (ce qui ne veut pas dire uniformité) éducative.

Penser l'élève ou l'enfant dans le multiple, c'est non plus opposer ce qui est de l'ordre de l'individualité à ce qui est de l'ordre du collectif, mais réconcilier l'individu et ses singularités avec le groupe ou le collectif.

Eléments de discussion Comment aborder ces questions de multiples dans le domaine de l'éducation ?

- Les professionnels manquent de temps pour réfléchir à tout cela. De plus, on a l'impression que l'éducatif est uniquement une question de performance et de réussite. Or, les situations abordées dans le cadre de la réussite éducative cumulent souvent les problèmes.
- Certains professionnels se sentent « pris » par la logique de dispositif et la prégnance des aspects gestionnaires, d'où la nécessité d'élargir les modes de pilotage, en faisant par exemple appel à d'autres outils (évaluations plus qualitatives que quantitatives, notamment).
- Le DRE peut aussi permettre de former les professionnels pour repérer et aider un plus grand nombre d'enfants. Se pose la question de la capacité d'action du DRE et des professionnels : peut-on accompagner tout le territoire individuellement ?
- Aujourd'hui, l'individualisation signifie surtout une action où l'enfant est seul et non pas dans l'interaction aux autres. En effet, l'individualisation comprise comme l'intérêt porté aux enfants au sein des collectifs est difficile à faire valoir. Par ailleurs, les acteurs de l'éducatif sont peu formés à cela. On constate peu de compétences pédagogiques qui permettent d'avoir un regard singulier sur chaque enfant. D'où des parcours qui ne sont que juxtaposition d'actes individuels.
- La définition des parcours gagne à être pensée en rapport à un projet éducatif global, ce qui n'est pas toujours le cas. Les élus ont là un rôle important à jouer.

Table ronde autour d'expériences « Réussir ensemble »

Coordinateurs de Réussite Éducative, partenaires associatifs et professionnels de terrain.

Christine Kersual (Coordinatrice, ville d'Eybens), Céline Villard (référente de parcours, centre social Vallée de Gère), Abdessalem Yahyaoui (psychologue, APPM), animée par Véronique Laforets (chargée de mission, Crefe38).

- *Comment se pense l'articulation des dimensions collective et individuelle dans l'élaboration des parcours? A partir de quand et pourquoi une équipe pluridisciplinaire mobilise-t-elle le collectif pour des enfants en difficulté ?*

Céline Villard

A Vienne, nous avons mis en place des parcours individualisés et des parcours en petits collectifs. Ces derniers sont au nombre de deux : il existe un atelier collectif de re-motivation scolaire et un atelier de langage pour les primo-arrivants (atelier ENAF¹).

Les enfants sont repérés par les enseignants. Nous sommes en lien direct avec les écoles. Les enfants sont repérés sur la base de leurs difficultés scolaires ou sur la base d'une certaine timidité, si l'enfant est un peu perdu dans la classe, s'il a du mal à s'affirmer en groupe. Le but recherché est la valorisation de l'enfant et une remise en confiance. Ce n'est donc pas seulement un travail réalisé sur les difficultés scolaires. Il s'agit de favoriser la mise en œuvre de petits collectifs au sein desquels il existe des buts individuels. Il s'agit également de permettre à l'enfant de s'exprimer. Même si les séances se passent à l'intérieur de l'école, ce ne sont pas les enseignants qui animent les séances. Enfin, notons qu'il est très intéressant de travailler en équipe pluridisciplinaire car ce type de partenariat permet de trouver ensemble plus de solutions.

Christine Kersual

L'Équipe Pluridisciplinaire de Soutien (EPS) est propre à chaque situation. Les professionnels qui se retrouvent autour de la table connaissent bien l'enfant et sa famille. L'inscription et la participation à des espaces collectifs sont engagées selon les problématiques repérées, quand l'enfant n'a pas accès à des collectifs hors du dispositif DRE, quand nous ressentons chez l'enfant un besoin de s'exprimer (atelier théâtre) ou encore quand l'enfant a besoin d'acquérir plus de vocabulaire. Ainsi, selon la situation, diverses activités peuvent être proposées : théâtre, loisirs, accompagnement scolaire...

Abdessalem Yahyaoui

Le passage de l'individuel au collectif se réalise selon certains critères individuels ou de groupe. Plusieurs indicateurs sont utilisés tels que l'estime de soi, la capacité à dire non, l'auto-efficacité, à

¹ " Élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire." Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002. Source : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/definition.htm>

savoir se défaire de certains stigmates au sein du groupe comme celui du « mauvais sujet ». L'installation dans la posture de « mauvais sujet » peut ainsi devenir une carte de visite, dont on a du mal à se séparer.

La prise en charge peut être individuelle ; il s'agit alors de travailler sur l'estime de soi et les réussites, non sur les échecs. Il s'agit également de travailler sur l'expression de la confiance que l'on a de ses propres capacités.

En groupe, chacun peut exprimer ses propres limites. Le passage de l'individuel au collectif permet de se tester au sein d'un collectif. Il s'agit d'aider l'enfant à affirmer sa place dans le groupe, à se repositionner hors des définitions données par le groupe (comme l'exemple donné de la définition du « mauvais sujet »), et de dire non à certaines sollicitations émanant du groupe. Enfin, il s'agit de transformer les représentations et les modèles collectifs des enfants. Au sein du groupe, on peut construire une trajectoire individuelle (on peut ne pas être d'accord avec le groupe). On peut sortir des règles liées au stigmatisme du quartier ou de l'origine et s'approprier d'autres modèles.

Si lors d'un travail en groupe, l'un des individus est attaqué, ou que l'on repère un comportement difficile, ce changement émotionnel permet de travailler en individuel avec les parents. La place donnée aux parents est importante dans l'aide qui est apportée aux enfants.

Nous n'intervenons pas sur le scolaire, mais plutôt sur le psycho-pédagogique et l'éducatif. Il s'agit de faire en sorte que l'enfant mène un projet proche de ses compétences. Des temps collectifs sont prévus, ainsi que des temps de travail parent/enfant et des temps individuels uniquement avec l'enfant. Il ne s'agit pas d'ouvrir une psychothérapie, mais d'apporter un soutien pour que l'enfant s'exprime et puisse se reconstruire. Il faut qu'il puisse avoir un sentiment de « portage », de sécurité, et non pas le sentiment d'être marginalisé.

Le dispositif DRE peut être un outil de départ, un début qui permet non seulement le repérage, mais qui va également permettre la délégation, c'est-à-dire qui va pouvoir permettre de passer la main, d'amener les enfants et les jeunes vers d'autres activités. Certaines problématiques individuelles sont transversales et peuvent être ainsi ramenées au collectif.

- *Comment se fait le lien entre les EPS et les porteurs d'action collective ?*

Christine Kersual

L'orientation vers le collectif se fait d'autant plus facilement que l'on connaît les intervenants, que l'on a un lien avec des associations (par exemple atelier théâtre, sports...). Par contre, il n'est pas évident avec un public adolescent d'aller voir l'entraîneur ou l'intervenant pour lui demander comment le jeune se comporte. En effet, nous estimons que le jeune doit pouvoir être à égalité avec les autres jeunes présents lors de l'activité collective, en évitant de le stigmatiser ou de le marginaliser par rapport aux autres jeunes.

Céline Villard

Nous ne faisons pas appel à des intervenants extérieurs puisque nous disposons d'intervenants et d'animateurs au sein du centre social. Le lien se fait donc facilement avec l'école et les parents. Beaucoup de choses se passent dans l'équipe du centre social et le suivi de l'enfant ou du jeune est

porté par toute l'équipe. Nous pouvons donc observer que certaines difficultés repérées à l'école le sont également dans d'autres activités, hors de l'école.

- *Avez-vous déjà eu des situations, des parcours pour lesquels le collectif a été estimé néfaste pas l'EPS?*

Christine Kersual

Non, même si l'aménagement du parcours pour aller vers du collectif reste un enjeu et n'est pas sans poser problème. La question des adolescents apparaît comme difficile, car il n'y a pas vraiment de collectif adapté. Les professionnels sont parfois démunis pour proposer un lieu autre qu'un lieu de « consommation » : un lieu de collectif réel, enthousiasmant. Même lorsqu'il existe une diversité importante de l'offre, le plus difficile est de tisser le lien avec l'adolescent pour qu'il fasse sien ce collectif.

Céline Villard

Certains enfants ne se sentent pas bien lors des temps collectifs. Le DRE, par l'intermédiaire de l'EPS peut aider à trouver des espaces collectifs où l'enfant se sent bien et où il est valorisé, rassuré.

- *Comment peut-on évaluer le bénéfice du collectif pour les enfants ? Comment assurer les suivi de parcours personnalisés au sein du collectif ?*

Christine Kersual

Il y a quelques aspects qualitatifs, qui aident à évaluer l'action. Cependant, dans l'évolution de l'enfant, il est compliqué de savoir et de mesurer ce qui est du ressort de la mise en œuvre du dispositif et la part du collectif, qui reste un jalon dans le parcours. On observe toutefois pour certains enfants des changements spectaculaires et cela permet de changer le regard que les professionnels posent sur lui.

Céline Villard

Il faut pouvoir se donner et donner à l'enfant ou au jeune des objectifs atteignables afin de pouvoir en mesurer les effets et ainsi de pouvoir évaluer l'action sur le jeune et ses évolutions au quotidien. Le but général étant de donner des ressources au jeune pour qu'il puisse ensuite se débrouiller lui-même pour trouver des ressources dans son environnement.

Grandir seul et ensemble : quelles pratiques pédagogiques pour lier projets personnels et projets collectifs

Alain Ghéno

rédacteur en chef de la revue *Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs*, CEMEA

Ce qui fonde la collectivité, c'est l'individualité. Par extension on pourrait dire aussi que ce qui fonde le collectivisme, c'est l'individualisme.

Il n'y a pas de projet collectif sans projet individuel, et inversement. L'un ne va pas sans l'autre. L'individu qui agit sur son environnement, et qui transforme par son action son environnement, fait le lien entre l'individuel et collectif. En effet, le groupe est l'ensemble des dynamiques individuelles, qu'il va influencer par ses propres dynamiques, dans un mouvement dialectique constant.

Prenons un exemple : lors du réveil individuel dans une colonie de vacances, afin que le groupe respecte le réveil et le sommeil de chacun, chaque individu doit respecter le réveil et le sommeil de ses compagnons. Ce qui n'empêche pas que chaque individu s'inscrive ensuite dans des activités collectives. Le projet est alors collectif car chaque individu peut s'y inscrire individuellement.

Dans la démarche de l'éducation nouvelle, il s'agit de considérer l'apprenant en rapport avec ses propres apprentissages. L'enfant est actif et acteur de son éducation, ce qui ne conduit ni à « l'auto-éducation », ni aux postures d'enfant-roi, trop souvent utilisées pour dénoncer les pédagogies alternatives.

Les pédagogies nouvelles se sont d'abord développées dans le domaine de l'instruction, ont été parallèlement expérimentées dans le domaine du loisir, pour être plus particulièrement repérables aujourd'hui dans le domaine des loisirs éducatifs.

L'enfant ou le jeune en tant que sujet actif, en tant que concepteur de ses propres projets

Aujourd'hui, le projet construit par l'éducateur vient souvent télescoper le projet du jeune. Les projets des professionnels en direction des jeunes sont souvent à leur propre service, plutôt que d'être au service du projet du jeune. Pour le jeune, « je n'existe dans le groupe que si je suis un individu actif ».

Le groupe, qui est une dynamique formée par chacun de ses membres, ne fonctionne que dans des conditions très précises. Dans le processus de construction du savoir, chacun fabrique son propre savoir. Ce processus nécessite un cadre aménagé qui va solliciter les intérêts, les besoins, les envies, et les désirs. Cela va mettre l'enfant « en projet », « en agir », « en envie de ». Ce qui doit être déclencheur de l'envie, ce doit être le cadre et non pas l'adulte.

Pour qu'un collectif fonctionne, il faut des règles. Ce sont les collectifs d'enfants qui doivent créer les règles, afin de faire l'expérience de la manière dont la loi se fabrique et comment elle se fait respecter. C'est en agissant soi-même sur les lois du groupe, en les construisant, en les manipulant, que l'on

comprend la logique des lois plus générales. La notion de pouvoir est ici importante puisque c'est le groupe qui doit prendre le pouvoir et non l'adulte.

L'activité en question, c'est celle de l'enfant, c'est pourquoi l'adulte n'est pas « au service de », mais doit mettre en place ce qui va permettre à l'enfant de mener des expérimentations.

La reconnaissance de l'individu ne peut se faire qu'au sein d'un groupe. Sans l'existence du groupe, il n'y a pas d'individu. Cependant, le groupe ne doit pas nier l'action de l'individu. La pédagogie du projet (à ne pas confondre avec la méthodologie du projet qui « tue » les dynamiques) permet l'émancipation de l'individu. Cependant, il faut pouvoir avoir la capacité de « se projeter vers » quelque chose et des envies individuelles, pour que cette pédagogie puisse fonctionner. Lorsqu'un enfant arrive dans un groupe, il a une envie et doit pouvoir réaliser cette envie. **Il faut ainsi pouvoir créer des espaces et des temps pour que les enfants ou les jeunes puissent réaliser leurs propres projets.** Les projets collectifs suscitent donc la coopération et la notion de responsabilité collective.

Les loisirs se définissent comme étant en dehors de toutes contraintes sociales. Notons que ne rien faire doit être une activité majeure, au risque que les loisirs deviennent des loisirs de programmation et de consommation. Autrement dit, les enfants et les jeunes doivent pouvoir disposer de temps et d'espaces pour faire ce qu'ils veulent. Or, aujourd'hui, cela devient difficile car les loisirs se calquent sur le modèle de l'école.

Si l'on prend la métaphore du tabouret ayant trois pieds, ceux-ci sont appelés la famille, l'école, les loisirs. L'enfant est assis sur ce tabouret. Le pied loisir doit pouvoir réellement exister en tant que tel afin qu'il y ait un projet collectif et commun aux trois pieds. Il faut par conséquent être vigilant à ce que chaque pied possède son propre temps et son propre espace, sa propre existence, tout en appartenant au même projet collectif, tout en étant coordonnés entre eux. Notons aussi que les loisirs ne sont pas faits pour réparer les pannes de l'instruction, et inversement.

Des espaces de loisirs éducatifs doivent pouvoir exister en tant que tels dans la société. Si les jeunes se retrouvent hors des loisirs organisés pour eux, c'est que l'offre ne correspond pas à la demande des jeunes. Cela s'explique notamment par le peu de parole qui leur est accordée quant au choix et à l'organisation de ces espaces de loisirs organisés. Il faut pouvoir leur donner les moyens de construire *leur* activité.

Ce qui va fonder réellement une activité, c'est la transformation du jeu et des règles du jeu par l'enfant ou le jeune, plutôt que l'activité en elle-même. Au sein même de l'activité les enfants doivent pouvoir faire évoluer les règles du jeu, afin qu'ils les respectent par la suite. La manipulation et la création de règles permettent ensuite le respect de ces mêmes règles. Les enfants pour se développer ont besoin de changer les règles, de transformer le milieu dans lequel ils évoluent. **Il faut que le « je » puisse modifier les règles du « jeu ». Ainsi le « je » existe et est reconnu au sein d'un collectif, sur lequel il agit.**

Discussion

- Il y a souvent des enfants qui ont trop le temps de ne rien faire.
→ Au contraire, il y a trop souvent des jeunes qui n'ont pas le temps de ne rien faire. Il ne faut pas confondre les « enfants délaissés », qui subissent ce genre de situation, et le choix de l'enfant de ne rien faire. **Le droit de rien faire doit pouvoir être un choix de l'individu ou du groupe. Ne rien faire est une activité qui se choisit.** Il faut faire attention à une certaine dérive occupationnelle, dans notre société actuelle. Nous sommes aujourd'hui dans une société « activiste ». Or, tout ce qui s'agite n'agit pas forcément : ce n'est pas l'agitation qui crée l'activité.
- Dans le cadre d'un accueil de loisirs, concrètement, qu'est-ce que cela signifie de faire en sorte que l'enfant soit dans une pédagogie de projet ? Comment mettre en œuvre le projet de l'enfant ?
→ Le cadre est impératif. Celui-ci doit être conçu de manière à ce qu'il y ait des espaces que les enfants puissent investir. **Le cadre doit permettre une dynamique d'activité qui se passe de programmes** (souvent les enfants vont de programmes en programmes). Il doit également y avoir la possibilité de réaliser des activités avec ou sans l'animateur. Nous ne sommes pas obligés de tout organiser heure par heure. Il faut faire en sorte que les enfants disposent d'un cadre sécurisant où ils peuvent faire seuls, ou faire d'autre chose. L'aménagement du cadre est fondamental. Il doit laisser les enfants être responsables de leur propre activité. Ils en sont capables ! L'organisation qui doit être conçue est une organisation qui doit émerger des envies des enfants.