



enfants & adolescent-es s'expriment & dialoguent

Leurs points de vue sur leurs conditions de vie,
d'éducation et d'action

L'ambition des Francas et leur démarche

Dès 1990, avec « Place de l'enfant, construisons-là ensemble », les Francas déclinent plusieurs propositions pour mieux prendre en compte les situations de vie des enfants et des adolescent-es et pour améliorer l'action éducative locale.

Lors de leur congrès d'Amiens, en 2014, ils revendiquent de considérer les enfants et les adolescent-es comme acteurs de leur territoire, de leur vie quotidienne, de leur éducation, ce qui implique « *d'agir pour une participation renforcée des enfants et des adolescent-es sur chaque territoire, et de garantir la prise en compte de leur parole (consultation, concertation, action publique, coconstruction, association), c'est-à-dire de faire dialoguer les propositions des enfants et des adolescent-es avec celles des adultes de leur territoire* ».

Les Francas développent, depuis l'été 2018, les occasions et les espaces d'expression des enfants et des adolescent-es, afin de recueillir leurs points de vue sur leurs conditions de vie, d'éducation et d'action. Ce document est un point d'étape de cette dynamique qui s'attache à interroger les « conditions enfantines » pour qu'elles deviennent un fil rouge des préoccupations des acteurs et actrices de l'éducation et inscrites à l'agenda politique des élu-es et des institutions.

les francas

L'éducation en mouvement !

Préambule à l'analyse

Ce document d'étape est une première synthèse – forcément condensée – réalisée par l'équipe de recherche Experice de l'Université Paris 13 afin d'alimenter les réflexions des participant-es à la Convention Ensemble pour l'éducation. Pour en soutenir l'appréhension, il est important de présenter – brièvement – nos orientations théoriques, le corpus étudié ainsi que la méthodologie employée.

Dans la filiation des travaux de la sociologie des enfants et de l'enfance, nous nous sommes attachés à considérer sérieusement et scientifiquement les enfants, leur quotidien, et leurs savoirs aussi « minuscules » soient-ils¹. Derrière l'apparente banalité des propos rapportés dans notre analyse, nous vous invitons à prendre au sérieux ce qui est exprimé pour comprendre les points de vue des enfants en tant que premiers « experts » de leurs expériences, aussi ordinaires soient-elles.

Un aperçu circonscrit

Afin de donner à voir les premiers résultats de la démarche engagée par les Francas, nous avons limité le recueil aux 500 premières publications déposées sur la plateforme qui en compte aujourd'hui près de 900. Une certaine homogénéité parcourt l'ensemble des publications qui ont été très majoritairement recueillies par des animateurs et animatrices lors d'ateliers ou de séquences dédiées. Elle autorise l'analyse qualitative des perceptions et des points de vue des enfants et l'exploration de leur diversité ainsi que des convergences avec les résultats mis en avant dans d'autres recherches comme cela avait été projeté lors de la phase de conception par la commission nationale conditions de vie, d'éducation et d'action des enfants et des adolescent-es.

1 – Pasquier, 2002 ; Sirota, 2009

Au risque de la caricature, nous nous sommes limités à l'introduction de quelques extraits de publications dans cette synthèse afin de souligner comment les analyses présentées reposent sur les expressions des enfants et des adolescent-es (les *verbatim*s auront évidemment toute leur place au sein du rapport).

Méthodologie

Sans s'attarder, l'analyse thématique s'est évertuée à repérer les similitudes et les différences de l'expérience que les enfants évoquent au sein de plusieurs sphères sociales. Suite à de multiples (re)lectures et codages, la catégorisation opérée a retenu plusieurs (sous-)thématiques.

Thèmes	Relations	Loisirs	Droits	Espaces	Éducation	Santé	Numérique
Nombre	349	253	215	137	100	61	30

Les relations sociales

La thématique des relations sociales s'est imposée en complément de celles qui ont été introduites par les animateurs et animatrices et donc de façon transversale à toutes les autres, comme le montre le nombre important d'occurrences. De fait, les enfants et les adolescent-es mentionnent très fréquemment les relations tissées avec leur entourage et les personnes côtoyées au jour le jour. Pour banal que ce soit, ce poids des relations sociales traverse les enquêtes qui s'intéressent aux points de vue des enfants concernant leur bien-être et ce qui importe dans leur quotidien².

« Ce qui me rend heureux c'est quand je suis chez papy et mamie et que je vois le chien. »
(Maxime, #746)

« Ce qui me rend triste c'est plein de chose[s] comme le divorce de mes parents, ne pas voir assez ma mamie, mes tontons et tatas. » (Zoé, #807)

En tête de ces relations, la vie familiale avec les parents et la fratrie, sans oublier l'attachement à des doudous ou des animaux de compagnie. Pour les enfants, la famille et les parents assurent ces liens qui rassurent, réconfortent, protègent, mais elle est aussi le lieu de partage des plaisirs et des tristesses³. Le rôle de ces attaches se révèle plus fortement par (la crainte de) l'absence d'un des membres de la famille en cas de séparation ou de décès. Viennent en second, chronologiquement et par ordre d'importance, les sociabilités électives qui se tissent avec les copains et les copines et qui accompagnent les journées à l'école ou les temps de loisir. À côté de la famille, elles deviennent cette deuxième sphère de socialisation – parfois concurrente – déjà remarquée par d'autres travaux, notamment chez les plus âgé-es⁴.

2 – Hill, 1999 ; Fattore et al., 2007

3 – Montandon, 1997

4 – Delalande, 2001 ; Pasquier, 2005



« Jouer avec les copains ça fait qu'on est pas tout seul avec son petit frère qui nous embête » (#832)

Face moins cachée que immergée, les relations apparaissent aussi sous un jour moins positif lorsque les enfants évoquent les difficultés et les « histoires » qui se trament essentiellement entre pairs ou au sein de la fratrie. Cette dernière, de façon plus étonnante, est avant tout rattachée aux problèmes qu'elle génère entre frère(s) et sœur(s).

C'est en s'exprimant sur ces aspects relationnels de leur vie que les enfants peuvent décrire, parfois en lien avec des expériences personnelles, les difficultés liées à des rapports sociaux complexes et sources de discriminations : entre les filles et les garçons, pour les enfants en situation de handicap, le racisme, la précarité ou, plus largement questionner leur position sociale dominée vis-à-vis d'adultes. En réponse, les enfants et les adolescent-es en appellent à la solidarité et l'entraide ainsi qu'à des relations plus égalitaires.

« On a le droit d'avoir des droits car les adultes et les enfants sont des [ê]tres humains nous sommes donc égaux. » (#434)

« Il faut s'aider les un[s] les autre[s]. » (#165)

Le(s) loisir(s)

En premier lieu, le temps libre semble porté par des activités (de loisirs), assez diversifiées ou dites « de consommation », par des « sorties » qui visent la recherche de sensations et d'expériences moins communes, le divertissement. Rarement explicité, jouer relève de l'évidence pour les enfants durant ces moments-là et, il s'agit tout particulièrement de jouer avec les copains et les copines. Le loisir est ainsi appréhendé comme le lieu des « affinités choisies », entre pairs, pour partager leurs pratiques électives⁵.

En deuxième lieu, et pleinement associées au loisir, les vacances s'en distinguent, pour partie, par leur dimension familiale, accompagnées des (grands-)parents, et parce qu'elles impliquent une délocalisation prolongée du lieu d'habitation, un voyage parfois à l'étranger, ainsi qu'un changement de rythme et la détente qui s'associe, évidemment, à la pratique d'activités diverses.

« Jouer à la console et nager c'est mes loisirs. C'est important parce que si je [ne] fais pas ça je suis triste. » (Sohan, #498)

« [Les vacances c'est...] Passer de bons moments entre copains mais aussi en famille, jouer ensemble. » (#653)

En troisième lieu, la dimension de loisir des centres de loisirs semble moins marquée du point de vue des enfants et des adolescent-es. Ils les distinguent du temps libre et des vacances par leur proximité (voire leur localisation dans les locaux scolaires), la séparation de la famille, leur fonction de garde lorsque les parents travaillent, et sans doute, par



l'organisation collective mobilisée. D'autre part, ils proposent explicitement des évolutions des modalités d'accueil (activités, groupes, jeux, objets personnels...) et témoignent d'une volonté de participer aux décisions. Les centres de loisirs « de rêve » imaginés se rapprochent de ces caractéristiques du loisir (plaisir, détente, divertissement, engagement) qui apparaissent, plus largement, dans les représentations déjà étudiées chez les enfants et les adolescent-es⁶ – comparables à celles des adultes.

« Moi j'aimerais bien quand on fait les groupes pouvoir choisir avec qui on veut être. » (Maëlle, #565)

« Il n'y aurait pas d'horaires définis, on pourrait venir et partir à l'heure que l'on veut. Les activités ne seraient proposées que l'après-midi, le matin et la soirée seraient proposées par les adolescents. Des activités pouvant être proposées seraient un escape game, un trampoline parc, un lazer game ou du karting. D'autres activités pourraient être proposées par les adolescents, ainsi que la nourriture. Les règles de vie seraient proposées par les adolescents, en accord avec l'animateur. » (#515)

Leurs droits

L'importance de cette thématique semble très directement liée à son introduction par les animateurs et animatrices dans le cadre de l'action Agis pour tes droits, d'ateliers d'information et de sensibilisation des enfants à leurs droits. La plupart des expressions sont ainsi diffusées via des supports de diffusion (dessin, radio, vidéo) de façon plus dense que dans les autres thématiques. Avec les précautions nécessaires pour interpréter ces productions sans leurs auteur-es, nous constatons que les propos des enfants renvoient, pour partie, à des discours établis en reprenant les articles de la Convention internationale des droits de l'enfant, un vocabulaire généraliste et juridique et en utilisant très rarement des

5 – Barrère, 2011

6 – Constans et Gardair, 2018

tournures personnelles. De ce fait, on accède difficilement à leurs points de vue, leurs façons de comprendre et de s'approprier ces droits formels.

« Avec cette production, nous avons voulu signifier que l'enfant a de nombreux droits, qui parfois, ne sont pas toujours respectés partout dans le monde. » (#230)

Suivant la distinction usuelle des trois P – prestation, protection et participation⁷ –, les propos des enfants sont principalement focalisés sur les droits à des prestations – au logement, aux soins et à la santé, à l'éducation... – et sur les droits à la protection – contre les violences et les discriminations. Avec une forme d'extériorité, quitte à s'indigner contre les situations des enfants vivants dans d'autres pays, ces expressions laissent à penser que les enfants considèrent ce type de droits comme globalement acquis. Cette forme d'expression contraste avec les rares déclinaisons rattachées à un vécu personnel, concernant notamment les différences à respecter. Ces deux formes d'expressions révèlent un décalage entre des droits formels (supposés acquis) et leur absence au moment de témoigner d'expériences négatives ou d'un sentiment d'injustice.

Les droits relevant de la participation (d'expression, de culte, d'association, de loisir...) apparaissent moins souvent dans les expressions (montrant par ailleurs le paradoxe de dispositifs dédiés). Par contre, quand ils sont évoqués, voire revendiqués, c'est de manière plus diffuse au fil des autres thématiques, en particulier celles du loisir et du numérique. Comme précédemment, les propos se caractérisent par leur pragmatisme, un domaine d'application spécifique et adapté à leur situation jusqu'à la proposition de nouveaux droits, autrement concrets. Déjà relevés comme une forme d'appropriation, ces « droits non écrits »⁸, renvoient ainsi à un ensemble de « petits droits de la quotidienneté »⁹.

7 – Chombart de Lauwe, 1991
8 – Ennew, 2002
9 – Liebel, 2011



« Le nouveau droit que je propose est de n[e] pas se moquer de la personne qui ve[ut] faire du sport de garçon ou de fille. » (#166)

À plusieurs égards, cela rejoint des études sur les points de vue des enfants sur leurs droits¹⁰ où l'on retrouve leurs souhaits d'être reconnus et respectés comme « capables »¹¹ et leurs volontés de prendre part aux décisions, aussi petites soient-elles, correctement et sérieusement¹².

« Pourquoi les enfants doivent écouter les adultes alors que les adultes n'écoutent pas les enfants ? » (#847)

Des lieux et un environnement

À partir des expressions relevées, on peut déjà noter les connaissances spatiales développées par les enfants pour se repérer, se déplacer et situer les équipements (commerces, parcs et aires de jeu, institutions...) qui entourent les environs de leur domicile ou de leur trajet jusqu'à l'école¹³ mais aussi des potentiels « manques »¹⁴ reflétés dans les « villes de rêve ».

« Dans mon village, ce que je n'aime pas : on ne s'amuse jamais parce qu'il y a pas de trucs supers cools. Je ne peux pas aller au toboggan du parc, il n'y a pas de piscine à balles. On a rien pour s'amuser parce que ce sont les adultes qui les ont placé[s] et ils ne voient pas comme nous. » (#677)

Du côté du logement, la « culture de la chambre »¹⁵ est indéniable tant cette pièce cristallise le territoire enfantin du domicile dans les propos rapportés. Loin devant le salon, ou le jardin quand il est présent, la chambre est le lieu préféré de l'intimité, des jeux que les enfants s'approprient pleinement¹⁶. Cet investissement de l'intérieur est le reflet d'un « enfermement » croissant et d'une forme d'exclusion de l'espace public

10 – Gusó et al., 2006 ; Molinari, 2001
11 – Morrow, 1999
12 – Stafford et al. 2003 ; Marshall et al., 2015
13 – Depeau, 2000 ; Legendre, 2010
14 – Rissotto & Guilian, 2006
15 – Glevarec, 2009
16 – Long, 2014





où les enfants rencontrent bien des difficultés à trouver leur place¹⁷ et si les adolescent-es peuvent s'y rendre, la cohabitation n'est pas toujours évidente¹⁸. Malgré un fort attrait pour l'extérieur, les craintes parentales (liées au trafic routier, aux mauvaises rencontres, etc.) tendent à renvoyer les enfants vers des institutions dédiées et fermées¹⁹.

« Je voudrais qu'il y ait plein d'amis qui jouent avec moi, au centre ou dans la rue car j'aime m'amuser avec les enfants. Il n'y a pas assez d'enfant dans les rues ! Merci. (#762) »

« Nous habitons dans un village tranquille mais c'est un village perdu. » (#676)

Nous observons ces mêmes signes lorsqu'il est question de déplacements et de mobilités : ils sont rarement autonomes, c'est-à-dire sans adultes, et le plus souvent associés à la voiture des parents. Cette dépendance spatiale est d'autant plus flagrante dans le milieu rural où enfants et adolescent-es rendent compte de leurs difficultés renforcées pour se rendre dans les équipements, rencontrer leurs ami-es ou poursuivre leur scolarité alors même que ces auto-mobilités jouent un rôle important dans les sociabilités juvéniles²⁰. Autant d'éléments qui interrogent le « droit à la ville » des enfants et des adolescent-es²¹.

« Sans la nature il y a des choses qu'on ne pourrait pas faire, on aimerait revenir en arrière, mais ce n'est pas possible alors préservons l'environnement c'est important car la planète se réchauffe ! » (#632)

Enfin, enjeu majeur incontournable, la protection de l'environnement et la lutte contre la pollution revient fréquemment dans les publications. Les enfants témoignent d'un fort concernement et d'une conscience des enjeux du dérèglement climatique qui imposent des changements de pratiques individuelles et collectives mais reconnaissent, parfois, leurs capacités d'action limitées.

« Les enfants comme nous, on est bien informés à propos de l'écologie, mais il faudrait que nos parents le soient aussi et qu'ils aient eux aussi des maîtres et des maîtresses pour leur montrer comment faire le tri par exemple ! Comme ça, ils changeront d'avis et là on pourra vraiment tous être responsables ! » (#1407)

L'école et l'éducation

Le point de vue des enfants offre ici un miroir à celui de la société puisque l'éducation est appréhendée quasi unanimement au travers de cette institution pivot que constitue l'école. En dépit du contexte du recueil, les autres espaces qu'ils soient de loisir ou simplement de vie quotidienne, collectifs ou familiaux, ne sont que rarement évoqués dans leur dimension éducative. L'éducation se révèle alors sous cette forme dominante d'une démarche intentionnelle, construite autour d'objectifs et de moyens, dans une asymétrie forte entre adulte et enfant et sans que cette forme ne soit réinterrogée.

« Quand je me lève je me dis que je vais travailler donc j'ai pas trop envie mais quand je me dis que je vais voir mes copines je me lève. » (Moehani, #718)

L'ensemble des expressions donnent à lire – uniquement – des expériences scolaires déjà largement connues²² qui par ailleurs permettent difficilement d'entrer dans des analyses plus fines (par classe, par sexe...). En lien avec les travaux

22 – Dubet et Martuccelli, 1996 ; Montandon, 1997 ; Mayall, 1994



17 – Karsten, 2005 ; Rivière, 2016
 18 – Danic, 2012
 19 – Valentine et McKendrick, 1997 ; Zeiher, 2003
 20 – Oppenheim et Devaux, 2015
 21 – Morrow, 2002



précédents, on retrouve des éléments sur la « transmission des savoirs » et des héritages culturels, sur les caractéristiques du cadre de cette transmission (l'organisation et ses contraintes, les rapports à l'autorité...) et sur la question de l'orientation visée par l'éducation, en particulier à travers des projections de leurs trajectoires scolaires (diplômes, filières) voire professionnelles et leur(s) futur(s) métier(s).

« L'école c'est bien parce que c'est l'avenir si on ne va pas à l'école on n'aura pas de travail[] on pou[r]ra pas all[er] en vacance[s] on pou[r]ra pas avoir une switch on pou[r]ra pas all[er] au restaurant en gros on vivra pour survivre ! » (#579)

À bien des égards, les enfants utilisent, et montrent par là-même, leurs capacités de réflexion et leur capacité à analyser les situations éducatives qu'ils vivent. Ils et elles démontrent aussi leur vision critique de l'enseignement, des qualités et des pratiques de leurs enseignant-es, et leurs stratégies pour réaliser, au mieux, leur « métier d'élève » au quotidien ou s'en détacher²³. Face au travail scolaire, les enfants et les adolescent-es affichent leurs préférences disciplinaires, traitent de leurs devoirs, désapprouvent les punitions ou, pour certain-es, font face à une scolarité dont le sens leur échappe.

23 – Woods, 1979 ; Sirota, 1988

« J'aimais bien jouer avec mes copains dehors, j'aimais bien faire le travail en attaché, j'aimais bien écouter une histoire et aussi j'aimais bien faire du toboggan à la récréation. » (Lyes, 5 ans, #518)

« L'école c'est nul car le travail c'est nul !!! Sinon c'est bien car j'ai plein de copain[s]. » (#587)

Pour autant, on peut souligner deux points. D'une part, les enfants et les adolescent-es mettent fortement en avant le rôle de leurs pairs et des sociabilités électives dans leur scolarité. Peu prises en compte institutionnellement, elles ont pourtant une incidence sur le bien-être et la motivation selon les propos des enfants et des adolescent-es. D'autre part, l'absence d'évocation de la démocratie scolaire interroge la place des enfants et la prise en compte de leurs droits, notamment dans leur dimension participative²⁴. Si l'on connaît l'aversion de la « forme scolaire de socialisation » pour une « socialisation démocratique »²⁵, on ne s'étonnera pas que les élèves français ne se considèrent pas dotés de droits particuliers²⁶ résonnant avec un (sempiternel) débat entre une éducation à la citoyenneté – renvoyée à l'âge adulte – et son exercice dès l'enfance²⁷.

24 – Louviot, 2019 ; Bélanger, 2018

25 – Vincent, 2008

26 – Merle, 2001

27 – Martuccelli et Barrère, 1998

La santé et l'alimentation

En tant que telle, la santé ne semble pas une préoccupation centrale étant rarement abordée directement par les enfants ou les adolescent-es. En réponse aux questions, ils ou elles évoquent des rapports à la maladie, à leur corps et ses affections, avec une conscience et des connaissances qui s'affinent avec l'âge. Mais c'est essentiellement dans une approche sanitaire, voire préventive, que les enfants en parlent en répétant les prescriptions liées à l'exercice physique, aux activités extérieures, mais surtout à une alimentation équilibrée. Sans doute, on peut y voir une réponse – supposée attendue – en miroir aux questions posées en termes de « bonne santé » et de « bien manger ». Il n'empêche que l'on peut souligner cette forte réception des messages préventifs et normatifs²⁸.

« Ne pas fumer, manger 5 fruits et légumes, faire 1h de sport par jour et s'amuser. (Lola) ; Bien dormir, bien manger des légumes et faire du sport. (Rafaël) ; Manger équilibré, faire beaucoup de sport, bien se brosser les dents. (Layla) » (#728)

En complément, l'alimentation est aussi très souvent évoquée de façon intriquée avec les relations sociales qui entourent les repas. Que ce soit avec les pairs ou en famille, les repas et les goûters²⁹ sont des moments forts de convivialité et de plaisir(s) partagé(s)³⁰. Par contraste, les enfants expriment un rejet massif de la « cantine » qui apparaît comme une expérience éloignée, voire opposée à leurs goûts³¹. Plusieurs aspects sont évoqués pour marquer leurs préférences : les possibilités d'influer sur les courses, la qualité des aliments, choisir ou composer le menu non sans ambivalence, voire participer à sa préparation et les conditions de restauration (sonorité, ambiance, détente, etc.).

« Je n'aime pas aller à la cantine, parce que les repas sont trop pas bons. » (Chloé, #747)

« C'est manger équilibré, avec un peu de gras, c'est manger ce qu'on aime, on choisit ce qu'on mange. » (Lily, #683)

Le numérique

Si cette thématique est celle qui est le moins invoquée par les animateurs et animatrices, elle traverse néanmoins de nombreuses contributions et, de ce fait, les autres thématiques abordées précédemment, faisant ainsi écho à la place de ce domaine dans la société actuelle. Ces expressions disséminées révèlent que le numérique se glisse au milieu des multiples pratiques et activités, en particulier celles du loisir et du jeu (à côté du vélo, des poupées...). Comme pour les adultes, le numérique est « perversif, c'est-à-dire qu'il pénètre toutes nos activités, des plus intimes aux plus collectives »³², sans prendre une place spécifique. Parfois, les écrans sont présentés comme des palliatifs à l'ennui qui peut naître

28 – Jutras et Bisson, 1994 ; Kostmann et Nilsson, 2012
29 – Comoretto, 2015
30 – Diasio, 2004
31 – Comoretto, 2017
32 – Boullier, 2016



d'un manque d'opportunité de sorties (rue, parc, jardin) et de relations sociales (isolement, éloignement).

« Ce qui est intéressant dans la vie quotidienne ? Jouer à des jeux vidéos, console, PlayStation, être sur l'ordinateur, les jeux de construction et le sport en général. » (#138)

Même s'il apparaît une évolution des pratiques et des envies avec l'âge ou plus précisément des passages d'âges³³ autour du téléphone portable, du point de vue des enfants, on est loin de l'envahissement ou de l'addiction tant redoutés par des adultes. Ces aspects ne sont en effet jamais abordés spontanément, mais les réponses apportées aux questions des animateurs et animatrices montrent leur connaissance des discours sur les risques potentiels et les mises en garde courantes. Ils sont non seulement capables de les répéter mais aussi de juger de ce qui relève d'une bonne ou mauvaise conduite numérique, toujours avec cette ambivalence entre satisfaction des plaisirs et risques ou dangers, ambivalence semblable aux questions sanitaires et alimentaires.

« [Mes parents n'aiment pas...] Quand j'utilise des NERF et des pistolets à billes à l'intérieur, quand je mets le son de mon téléphone à fond, quand je me fais peur ou que je m'énerve à cause des jeux vidéos. [...] » (Luc, #810)

Dans cette logique de consommation assumée, l'absence et l'interdiction des supports numériques dans les centres de loisirs sont régulièrement évoquées, voire dénoncées. Les revendications autour de ce « compagnon du quotidien »³⁴ qu'est le portable pour les plus âgés, ou des équipements de jeux vidéo pour les plus jeunes, éclairent le paradoxe d'une sanctuarisation de ces institutions de loisir dans une société qui s'est numérisée³⁵.

« On a pas le droit d'amener le téléphone et on se lève tôt le matin (Esteban) ; J'aime pas [...] qu'on puisse pas ramener notre console. » (Elena, #665)

33 – Delalande, 2010
34 – Balleys, 2015
35 – Octobre, 2014

Perspectives transversales

Avant un rapport extensif, on peut d'ores et déjà retenir plusieurs traits saillants qui traversent les propos (rapportés) des enfants et qui peuvent soutenir les réflexions lors de la Convention Ensemble pour l'éducation. Les points suivants invitent à interroger, respectivement, les « conditions de vie » (1), les « conditions d'éducation » (2) et les « conditions d'action » (3) des enfants et des adolescent-es.

1 La force de la banalité et du quotidien. Les enfants et les adolescent-es partagent et cohabitent dans nos mondes sociaux ; ils ne sont pas tant séparés ni préservés des réalités sociales dont ils et elles en perçoivent les enjeux comme en témoignent plusieurs réactions étonnées et des surprises des adultes.

« Nous avons été étonnés par la prise en compte des enfants des enjeux environnementaux que ce soit dans leurs réflexions ou leurs propositions. »
(#225)

2 Notre représentation de l'enfance et des enfants. Comment revoir nos considérations « minorées » sur les capacités des enfants et notre représentation (ambivalente) de l'enfance ? Comment ne pas les percevoir uniquement comme des êtres vulnérables à protéger mais aussi comme des personnes capables de comprendre les enjeux et de prendre part à la vie sociale ?³⁶

3 Ouvertures. Comment prendre en compte ces points de vue qui témoignent de la présence, des préoccupations et de la conscience des enfants vis-à-vis de leurs quotidiens et des problèmes sociaux actuels ? Comment entendre les propositions voire envisager la réalisation des contributions des enfants (et appréhender ou adapter les pratiques éducatives des adultes) ? Comment adopter la perspective de la quotidienneté des enfants ? à leur hauteur ? Peut-on repenser (ou changer) la représentation (politique) des enfants, sujets de droit(s) ?³⁷

Baptiste Besse-Patin, Véronique Claude, Nathalie Roucoux
Chercheur-es associé-es et titulaire,
Experice, Université Paris 13

36 – Hart, 2008
37 – Prout, 2003

38 266
enfants et
adolescent-es

909
publications

258
communes

* Chiffres au 16 décembre 2019

les francas

L'éducation en mouvement !

enfantsacteurscitoyens.fr

@FrancasFede

Les Francas

Conclusion

Ce que les enfants et les adolescent-es expriment – et ce qu'ils ne disent pas, ce que l'analyse de leurs publications et productions renvoie, tout ce matériau interpelle les militant-es de l'enfance et de l'éducation, les acteurs et actrices du Mouvement Francas sur leurs représentations des « mineur-es ». Il les invite également à faire évoluer leurs propositions et leurs pratiques.

Poser la question de la qualité des conditions de vie d'une personne, c'est aborder la satisfaction de ses besoins fondamentaux et c'est aussi entendre des appréciations sur la qualité de ses relations sociales. Les enfants et les adolescent-es sont très sensibles à celles-ci : relations enfants/adultes, relations entre pairs, relations familiales et relations au sein de la fratrie. Ils expriment des problèmes dits du quotidien qui peuvent se traduire par des sentiments d'injustice, de discrimination, y compris dans l'accessibilité à certains espaces de loisirs.

Alors comment accueillir les enfants et les adolescent-es dans les espaces éducatifs, en ne laissant pas aux portes de ces espaces ce qu'ils et elles sont, ce qu'ils vivent au quotidien ? Ce déjà-là est souvent mis de côté, il est pourtant déterminant de la place que chacun-e se sent légitime à prendre, à revendiquer au sein d'un collectif, d'un espace de vie et d'éducation.

Par ailleurs, les enfants et les adolescent-es vivent le monde de la même façon que les adultes. Êtres sociaux, ils le vivent certes à leur hauteur d'enfants, mais ils en perçoivent toute la complexité. Cependant, étant en développement, ils peuvent manquer d'outils pour analyser cette complexité. Les éducateurs et éducatrices n'ont-ils pas ici une fonction première et incontournable, d'explicitation du monde contemporain ? Il s'agit de découvrir le monde, de le comprendre et de s'y situer. C'est ainsi que les enfants et les adolescent-es seront dotés en capital culturel pour prendre le recul permettant de vivre les incertitudes, d'appréhender les évolutions, de penser les transformations.

C'est la place de l'adulte que les enfants et les adolescent-es nous invitent *in fine* à questionner. L'adulte est-il concepteur d'activités ou passeur ? Est-il celui qui instruit ou celui qui propose des situations, à vivre, à comprendre, individuellement et collectivement ? N'est-il pas celui qui s'attache à mettre en actes des démarches de participation et de coconstruction afin que, ce qui s'élabore pour les enfants et les adolescent-es s'élabore avec eux ? N'est-il pas celui, reconnaissant que les éduqués sont aussi des éduquants, qui va accepter de partager, voire d'abandonner, une partie de son pouvoir ? Il s'agit de nourrir la capacité d'agir de chacun.e afin que tous les enfants et les adolescent-es puissent choisir ce qu'ils et elles font et vont faire de leur présence au monde.

Ces questions, parmi d'autres, identifiées à la lecture des premiers éléments d'analyse des publications enfantines, sont à examiner à l'aune du projet des Francas, voire indiquent des inflexions à lui apporter. Les congressistes présents à cette Convention ne manqueront pas de se livrer à cette réflexion. Ces analyses et ces questions vont également commencer à nourrir les projets des espaces éducatifs et des territoires. En effet, la dynamique 100 000 enfants et adolescent-es s'expriment et dialoguent va se poursuivre, s'amplifier et apporter aux militant-es du Mouvement Francas du grain à moudre !