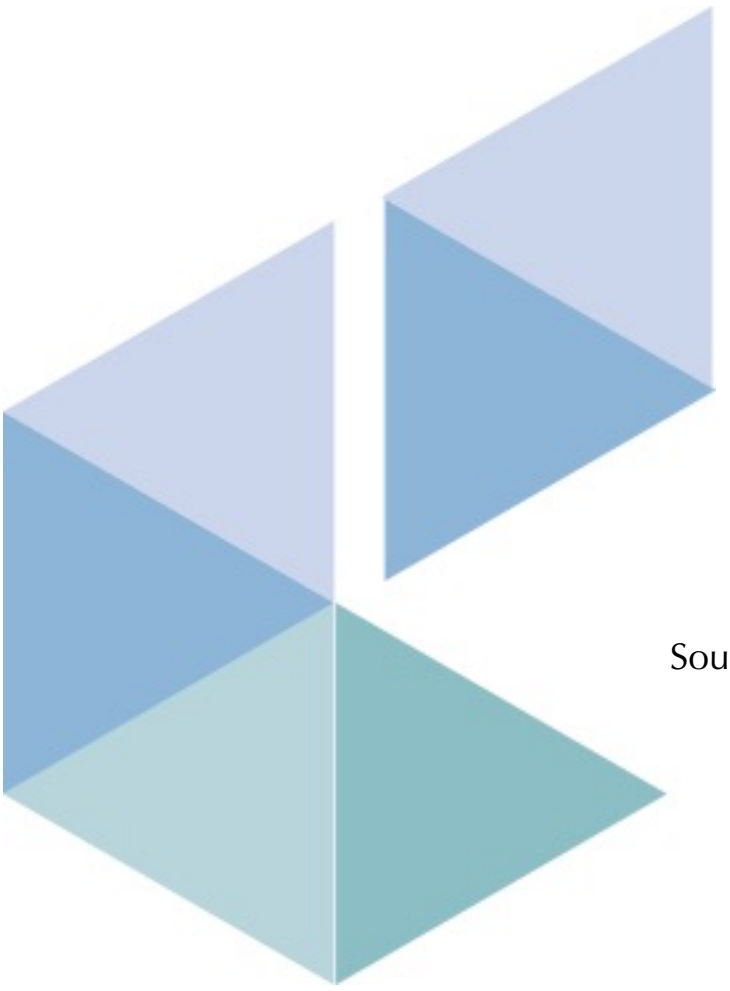
LIÈGE université
ESPRIst
Émancipation sociale, Santé des Populations,
Réduction des Inégalités dans des sociétés en transition

fédération francophone des écoles de devoirs

Effets sur le bien-être et le rapport à la scolarité pour les enfants et les jeunes qui fréquentent les écoles de devoirs

Recherche participative, avec les enfants et les jeunes, au sein de la fédération francophone des écoles de devoirs



Frédéric Heselmans
Florianne Loiseau
Laurent Nisen
Sous la direction de Nathan Charlier

Mars 2026

Avant-propos

L'équipe ESPRIst de l'Université de Liège s'est vu confier, par la Fédération francophone des Écoles de Devoirs, la mission de réaliser une recherche évaluative et participative portant sur le rôle des écoles de devoirs sur le bien-être, le regard sur l'école et la scolarité des enfants et des jeunes qui les fréquentent.

L'objectif que nous poursuivons est de comprendre et d'établir des hypothèses concernant les mécanismes par lesquels les écoles de devoirs produisent des effets sur leurs bénéficiaires dans le contexte spécifique dans lequel elles opèrent. En d'autres termes, il s'agit d'identifier et expliciter la logique d'intervention des écoles de devoirs : comment leurs activités, dans la pratique, ont pour conséquence ou effet attendu une amélioration du bien-être de celles et ceux qui les fréquentent, en ce compris un impact positif sur le rapport à l'école et la scolarité.

Ce document constitue le rapport final présentant les analyses qualitatives réalisées sur la base des animations impliquant les usagers des écoles de devoirs (enfants et jeunes). Nous exposerons d'abord en synthèse les éléments des étapes préliminaire[1] puis ferons une présentation détaillée de la méthodologie mise en œuvre ainsi qu'un retour analytique sur celle-ci. Les résultats des deux phases successives d'animations avec les enfants et les jeunes seront présentés puis analysés de manière plus thématique. Le lecteur trouvera à la fin de ce texte une conclusion en forme de synthèse.

La recherche de terrain dont nous présentons les résultats a été menée auprès de 11 écoles de devoirs représentant divers contextes et modes d'organisation en Belgique francophone. Elle s'appuie sur une méthodologie participative innovante conçue pour faciliter l'expression des jeunes et recueillir des données riches sur leur vécu. Notre approche a permis d'ancrer dans la parole des enfants eux-mêmes une compréhension nuancée et approfondie de ce que fréquenter une EDD implique et signifie.

Nous le verrons tout au long de ce rapport : les écoles de devoirs ne se réduisent pas au seul soutien scolaire. Leur véritable point commun tient aussi pour les enfants au fait qu'elles sont un lieu un peu à part (un tiers-lieu), où ils trouvent une sécurité psychologique, une reconnaissance personnelle et des possibilités concrètes de participation active, renforçant ainsi leur sentiment d'agentivité (leur capacité d'agir sur leur propre parcours) et, au-delà, de s'épanouir individuellement et socialement.

Ces constats seront, tout au long du texte, nuancés sur la base des retours et analyses d'une seconde phase de collecte d'informations auprès des enfants et jeunes réalisée avec 4 groupes qui avaient pour la plupart participé à la première phase et qui avaient exprimé le souhait de participer à « l'analyse des résultats ».

[1] Une note d'avancement (janvier 2025) présentait ces résultats de manière détaillée.

Table des matières

Avant-propos 2
Éléments des étapes préliminaires 4
Analyse de documents 4
Entretiens semi-directifs auprès d'acteurs de terrain 4
Constitution d'un photolangage 5
Retour sur la méthode d'animation "Photolangage" 7
Protocole d'animation, variations et évolutions 7
Flexibilité et ajustements du cadre et des consignes 8
Propositions faites aux groupes 10
Facteurs contextuels 10
Le cadre de l'animation comme révélateur 11
Appréciation des outils et du déroulement lors de la première phase 11
La participation à l'animation comme processus 12
Deuxième animation « co-chercheurs » 13
Contextualisation 13
Protocole d'animation 13
Animation « faire de la recherche qui respecte les enfants et la parole des enfant » 14
Aspects de méthode et d'éthique révélés par cette deuxième phase d'animation 15
Analyses transversales des fresques et des animations 17
Ce qu'en disent les enfants eux-mêmes (sans explication préalable) 17
Nos observations confrontées à celles des enfants 18
Le travail « scolaire » et la réussite 19
Lien social et soutien affectif et relationnel 20
Un espace et un temps pour se sentir bien 20
Analyses thématiques et logiques d'action 22
Tiers-lieu adapté aux rythmes de l'enfant 22
Le sentiment de sécurité et le respect 25
Confiance élargie et accueil des émotions 27
Lien social et sentiment d'appartenance 28
Tractoires personnelles et reconnaissance 31
Participation, sentiment d'agentivité, sens critique, citoyenneté, ouverture au monde... 34
Conclusions en forme de synthèse 39
Annexe 1 : Protocoles 43
Déroulement du Photolangage 43
Déroulement de l'animation co-chercheurs 46
Annexe 2 : Fresques 47

Éléments des étapes préliminaires

Sur la base du cahier spécial des charges et conformément à l'offre soumise, une première note d'avancement a été présentée au comité d'accompagnement en janvier 2025. Celle-ci s'inscrivait dans une démarche de co-construction de la logique d'intervention, des questions évaluatives spécifiques et de l'opérationnalisation de la méthodologie de la recherche. Ce premier temps de collecte et d'analyse visait à enrichir et développer une lecture partagée de l'objet de notre étude afin de « préciser la méthodologie, de cibler les publics, d'acter de part et d'autre les questions de recherche et les moyens de recueillir les informations dans le respect de tous » dans la continuité de ce nous avions proposé dans notre offre initiale.

Analyse de documents

Nous avons réalisé dans ce cadre une analyse des études existantes portant sur le secteur ainsi que des méthodologies permettant d'aborder le « point de vue » des enfants. Ainsi les études menées précédemment, notamment pour l'ONE et l'OEJAJ, avaient déjà mis en lumière le rôle crucial des Écoles de Devoirs (EDD) dans la réduction des inégalités et l'émancipation culturelle. L'analyse de la littérature existante nous a permis globalement de dégager plusieurs axes fondamentaux qui ont nourri notre approche :

- **L'ambivalence du rapport aux devoirs :** Les études existantes montraient que les enfants valorisent les opportunités d'apprentissage offertes par les EDD, tout en exprimant une souffrance liée à la surcharge de travail et à la pression de la performance.
- **Le rôle de refuge et de soutien :** Pour les familles, souvent confrontées à des défis socio-économiques, les EDD offrent un soutien pédagogique mais aussi psycho-social.
- **La fragilité structurelle :** Les fonctions des EDD, dont le rôle a été amplifié durant la crise sanitaire en palliant la fracture numérique et à l'isolement dans de nombreux cas, s'exercent dans un cadre marqué par un sous-financement chronique et une reconnaissance institutionnelle fragile.

Entretiens semi-directifs auprès d'acteurs de terrain

Ces éléments de contexte ont directement nourri l'élaboration de grilles d'entretiens semi-directifs que nous avons conduits auprès de différents types d'acteurs concernés par l'accueil des enfants en école de devoirs. Ceux-ci ont été identifiés puis sélectionnés en accord avec le commanditaire afin de récolter leurs connaissances, par l'expérience de terrain, des types d'activités menées, de leurs finalités et de leurs impacts constatés ou attendus sur le bien-être des enfants. Treize « experts par la pratique » ont été interrogés au cours de 12 entretiens semi-directifs d'une heure réalisées pour la plupart en face-à-face et parfois en visio-conférence. Ces entretiens exploratoires ont permis de dégager des éléments constitutifs et des points de convergence sur le fonctionnement ou les objectifs poursuivis par les écoles de devoirs. Pour les acteurs de terrain, les EDD ne se limitent pas à une aide scolaire technique, elle se définissent avant tout comme des acteurs éducatifs et sociaux, offrant des alternatives et des lieux à part entre écoles et familles.

En synthèse, trois axes majeurs ressortaient de ces échanges et ont permis de préciser le cadre de notre recherche :

- **Une approche holistique du bien-être :** Pour les acteurs concernés, le bien-être de l'enfant ne se mesure pas seulement à « l'amélioration de ses résultats », mais à la qualité et l'ensemble des éléments offerts par l'environnement de l'EDD. C'est aussi un sas de décompression où l'enfant peut être autre chose qu'un élève, être reconnu pour ses compétences propres, et reconnu aussi dans ses droits au loisir et à l'expression.
- **Un militantisme pédagogique et social :** Ancrées dans des valeurs de justice sociale à l'origine de leur création, les EDD visent à corriger les inégalités que peut reproduire ou ne pas complètement aplanir le système scolaire. Si le soutien aux devoirs reste la « porte d'entrée » principale (notamment aux yeux des parents et des écoles), la mission réelle est bien plus large : autonomie, ouverture culturelle et citoyenneté. L'objectif est de réconcilier l'enfant avec l'apprentissage y compris par des voies détournées et ludiques.
- **Des défis systémiques persistants :** Les acteurs décrivent un écosystème de l'accueil et de l'accompagnement parascolaire en tension. D'une part, ils notent une relation parfois difficile avec le monde scolaire (méconnaissance mutuelle, quête de légitimité) et une précarité des statuts qui pèse sur les équipes. D'autre part, ils soulignent le travail crucial de retissage du lien avec les familles, souvent fragilisées.

Constitution d'un photolangage

Sur la base d'une revue de la littérature méthodologique et de l'expérience de notre équipe en matière d'animation et de collecte d'information auprès de publics de tous âges, nous avons retenu le dispositif *photolangage* comme base du travail de recherche mené avec les enfants qui fréquentent les écoles de devoirs. Interroger des publics jeunes ou vulnérables par des formats traditionnels (comme des entretiens ou des questionnaires) tend en effet à installer une asymétrie de pouvoir adulte-enfant et peut facilement glisser vers des interactions de type « diagnostic » ou « interrogation-évaluation », qui incitent les enfants à se conformer à ce qu'ils croient attendu et biaisent les réponses. Le photolangage propose au contraire un espace d'expression ludique et indirect : l'image sert de médiateur, ce qui réduit l'adultocentrisme et les tensions liées à la verbalisation frontale, en particulier chez les enfants les plus vulnérables.

Cette méthode, largement reconnue et documentée en recherche qualitative et en évaluation[2], mobilise l'image comme support d'expression, stimule la pensée associative et facilite l'articulation d'idées complexes. Les participants parlent d'abord de l'image avant de parler d'eux-mêmes, ce qui abaisse l'appréhension et rend la prise de parole plus accessible. Son caractère peu directif limite l'orientation des réponses par le questionnement et laisse les participants explorer librement leurs perceptions, tout en nourrissant des échanges collectifs. L'enjeu n'est pas seulement de recueillir des apports individuels, mais aussi de capter ce que la discussion de groupe fait émerger comme perspectives multiples sur des thématiques telles que le bien-être ou le rapport à la scolarité. Enfin, dans le contexte des écoles de devoirs, cette méthode nous est aussi apparue comme potentiellement performative dans une logique de recherche-action : en valorisant la parole de chacun, elle soutient à la fois la production de

[2] La méthode Photolangage est décrite par Bessell, Deese et Medina (2007) ou encore Vacheret (2010) pour un bref historique.

données et une dynamique de reconnaissance et d'empowerment, cohérente avec les valeurs d'inclusion et d'émancipation portées par les EDD.

Cette phase a donc visé à constituer un premier inventaire des activités proposées ainsi que les fonctions attendues des différents moments et intervenants pour permettre de constituer le jeu d'images à la base de ce dispositif *photolangage*. Notre objectif étant à la fois d'illustrer des moments, des activités existantes ou potentiellement organisées ainsi que des fonctions, besoin ou émotions y sont associés.

Nous nous sommes donc basés sur les observations et opinions des différents acteurs interrogés présentant les EDD comme un dispositif structuré mais souple, fondé sur une variété d'activités. Les séances s'organisent ainsi généralement en séquences successives : un temps de pause dès la sortie de l'école, souvent associé à une collation et à l'expression du vécu de la journée, puis un temps consacré aux devoirs et au soutien scolaire, dont la durée varie selon les structures mais avec une attention récurrente au bien-être et au refus de reproduire les pressions scolaires. Vient ensuite un registre plus large d'activités, du jeu au repos, en passant par des ateliers et projets (cuisine, bande dessinée, peinture, potager communautaire, etc.). Ces activités sont décrites comme des supports de compétences transversales (coopération, gestion des émotions, découverte de soi et de l'autre), mais aussi comme des occasions d'expression et d'ouverture, où la liberté d'implication de l'enfant est présentée comme un principe central. Les activités collectives visent à favoriser l'entraide, avec une valorisation explicite de la coopération plutôt que de la compétition pour les personnes interrogées. Celles-ci soulignent néanmoins la complexité des dynamiques de groupe et la difficulté parfois de gérer les tensions et ils mentionnent dans ce cadre des activités de cohésion en début d'année. Enfin, la posture de l'encadrant est décrite comme décisive et dépasse largement l'accompagnement scolaire. Les animateurs cherchant à valoriser les capacités, qualités et talents de chaque enfant, à adapter les activités aux différences, et à pratiquer l'écoute active.

A ce stade, le jeu d'image constitué se devait cependant d'être le plus ouvert possible afin de laisser aux enfants et aux jeunes la pleine liberté de s'exprimer. Pour des raisons pratiques et ne pas risquer de « noyer » les participants dans un trop grand nombre de choix possible, 80 images ont été retenues ou produites par les chercheurs.

Retour sur la méthode d'animation "Photolangage"

Protocole d'animation, variations et évolutions

Le protocole original que nous avons élaboré a été conçu pour structurer des sessions de groupe et faciliter la collecte de données qualitatives auprès de jeunes publics. Le protocole annexé fournit le guide détaillé de son application, validé après pré-test. Ce protocole a été imaginé comme un guide permettant de garder une cohérence transversale entre les animations. Il n'était cependant pas limitatif et était sujet à adaptation en fonction de la dynamique de groupe, des contextes et des attentes du groupe lui-même.

L'aménagement de l'espace est une étape cruciale pour le bien-être des enfants participant mais aussi pour garantir aux animateurs et chercheurs de pouvoir mener à bien l'animation tant en termes de facilitation de la parole que de « gestion » du groupe. Il s'agissait ici de réaliser les animations au sein même des EDD, dans un endroit calme et à l'écart des autres enfants. Le dispositif prévoit la disposition de coussins ou de chaises en demi-cercle. Les animateurs prennent place avec les enfants dans cet espace, le plus souvent au sein du groupe ou proche de la fresque, et en vis-à-vis l'un de l'autre afin d'avoir une vision et une proximité avec l'ensemble du groupe.

Photolangage

Le matériel inclut un assortiment initial de près de 80 photos et illustrations (appelé photolangage) représentant des activités potentiellement organisées par les écoles de devoirs (identifiées lors de la première phase de la recherche qui a fait l'objet d'un premier rapport) ainsi que des « ambiances » d'apprentissage et de jeux et des illustrations représentant des « besoins », des « attitudes » ou des « qualités ». Une carte « baguette magique » était également disposée parmi les autres images afin de permettre à un enfant qui ne trouverait pas d'image pour exprimer sa réponse d'y mettre « tout ce qu'il veut ». Ces images d'un format 13x18cm étaient disposées sur des tables afin d'être visibles et accessibles par tous les enfants (y compris les plus petits).

A proprement parler, c'est l'ensemble du dispositif de l'animation qui constitue le photolangage. Durant 40 à 60 minutes, il est structuré en trois temps :

- Après une brève présentation des animateurs et du preneur de notes, du contexte et des objectifs de l'animation, l'introduction installe la règle de confidentialité et de respect de la parole : pas de jugement, pas d'interruption, l'animateur donne les tours de parole. Tout de suite après, un brise-glace avec une "balle de la parole" fait circuler prénoms et âges.
- Au cœur de l'animation a lieu une exploration / un choix d'images (une par enfant) et une prise de parole à tour de rôle permettant d'expliciter son choix avant placement sur une fresque "Mon école de devoirs" (feuille de papier de 1 m × 2,5 m disposé sur un mur ou un tableau et visible de tous). Cette séquence, répétée plusieurs fois, combine exploration libre des images, choix individuel, prise de parole à tour de rôle et placement des images sur la fresque (avec débat, discussion ou approbation du groupe lorsque c'est possible).
- Et pour finir une évaluation collective du résultat obtenu (« est-ce que ça ressemble bien à mon école de devoirs ») et un retour sur le vécu de l'animation.

Effet cumulatif entre groupes d'une même EDD

L'intention initiale était de bénéficier d'un effet cumulatif entre les groupes d'une même école de devoirs. Ainsi la fresque s'enrichissait pour, au fil des passages dans chaque groupe, gagner en complétude (couverture des différents thèmes) et en lisibilité (une structuration plus explicite).

Le résultat est archivé en photo et il est précisé que la fresque « reste de groupe en groupe au sein d'une même EDD », afin de permettre un travail cumulatif local.

Variantes en fonction des groupes d'âge et de la dynamique du groupe

Des variantes par âge tenaient compte de l'intensité des besoins d'accompagnement et de guidage attendu. Pour les enfants de 6 à 8 ans, la question est orientée vers l'envie immédiate : « Aujourd'hui, tu arrives à l'école de devoirs : choisis une image qui montre ce que tu as envie de faire ». Puis, en fonction du type de réponses, les relances pouvaient demander plus de focalisation sur ce qui se fait « ici, pratiquement ». Le placement des images était en principe effectué par l'animateur pour cette classe d'âge. Pour les 9-12 ans, la consigne introduit en complément la notion d'importance : « choisis une image qui montre ce que tu as envie de faire ou ce qui est le plus important pour toi ». Avec ces enfants le placement de l'image sur la fresque est systématiquement soumis à l'avis du groupe. Enfin, pour les adolescents de 13-18 ans, la question invite à une réflexion plus globale sur l'identité ou le rôle de l'EDD : « Choisis une image qui représente ton école de devoir (ce qu'on y fait, pourquoi on y vient) ». Avec ces groupes plus âgés, une ouverture plus large des relances (motivations, effets) et le repérage de thèmes ou de catégories était également prévue « en option » par le protocole, ceci pouvant mener à une réorganisation des images sur la fresque et l'ajout d'étiquettes pour désigner des axes ou regroupements d'images. Ce mécanisme, prévu dès le protocole initial, devait favoriser une montée en généralité "par strates" (du vécu immédiat vers des catégories partagées).

Co-animation et prise de notes

En pratique, sur le terrain, deux animateurs étaient toujours présents, et un troisième membre de l'équipe assurait systématiquement la prise de notes. Cette configuration a été présentée aux groupes en ouverture (« X va co-animer avec moi… Y prend des notes, c'est un peu notre magicien.ne… tout ce qui se dit ici c'est anonyme… on le garde entre nous… on peut tout se dire et on n'ira pas le répéter ailleurs… »), et s'est avérée déterminante pour réguler le flux de parole tout en gardant une trace aussi fidèle et complète que possible de ce qui se disait. L'équipe de co-animation a été le plus souvent la même mais des échanges de fonctions ont parfois été testés. Ceci a permis d'invalider, dans ce cas, l'hypothèse généralement admise qu'une plus grande distance sociale (animateur plus âgé ou masculin) pourrait restreindre la liberté de parole. La dynamique des animations ou le type de réponses ne s'est en effet pas trouvée modifiée de manière significative en changeant de configuration (masculin-féminin ou âgé-jeune). Nous avons cependant, dans la majorité des cas, privilégié la mixité de la coanimation et la différenciation des styles et des rôles d'animateurs, ce qui reste une stratégie efficace tout autant qu'attentive aux besoins des enfants.

Flexibilité et ajustements du cadre et des consignes

Le protocole initial s'est révélé, comme cela avait été imaginé, un canevas dont l'application a nécessité de nombreux ajustements ad hoc sur le terrain pour s'adapter à la réalité des groupes et des contextes spécifiques. L'un des ajustements les plus fréquents a été le recours à des tours

de sélection multiples en reprécisant la demande de manière de plus en plus explicite. Le protocole initial prévoyait un seul tour d'images pour les plus petits, par crainte d'une lassitude plus rapide. Cependant, les animateurs ont souvent constaté que la première sélection ne brossait pas un tableau de l'expérience des enfants dans leur EDD en particulier[3] mais qu'ils interprétaient la consigne comme signifiant « Qu'est-ce que j'ai envie de faire ? » sans tenir nécessairement compte de la réalité spécifique de leur école de devoirs. On a ainsi souvent vu des enfants se saisir d'images « jolies » ou représentant des choses qu'ils aimaient comme des animaux ou ce qui pouvait représenter des « excursions ».

Au contraire, d'autres groupes se sont d'abord saisi des images de devoirs scolaires. Puis, seulement après relance et second tour, ils ont souhaité aborder les activités, les amis et les différents moments de vie de l'école de devoirs qu'ils jugeaient insuffisamment représentés sur la fresque. L'animateur a alors proposé de « retourner chercher une image », instruction qu'il a fait suivre d'un nouveau tour de parole pour compléter la fresque à une ou plusieurs reprises, jusqu'à ce que les enfants eux-mêmes disent ne plus souhaiter d'ajout. Cet ajustement, bien que non anticipé par le protocole, a été crucial. Il a permis d'obtenir une vision plus complète et de montrer aux enfants que leur expérience était prise en compte dans sa globalité, et pas seulement dans sa dimension scolaire ou plus ludique et ce quel que soit le groupe d'âge. Les questions de relance ont donc été constamment adaptées pour correspondre à la réalité des participants. Il est intéressant de noter, et nous y reviendrons dans l'analyse, que les aspects plus personnels, touchant au parcours de vie des enfants ou aux problématiques plus intimes, sont souvent arrivés à la toute fin de ces séquences de choix d'images. Preuve que la durée de l'animation et parfois le « ralentissement », être patients quant aux attentes vis-à-vis des participants, étaient nécessaires pour permettre l'expression complète des opinions et vécus des enfants.

Plus globalement, l'accompagnement de la dynamique de groupe a été un défi important des animations. On doit constater, et ce n'est pas nécessairement péjoratif, que dans certains groupes, le « chahut », les interruptions et les difficultés de prise de parole, que ce soit par timidité, difficultés linguistiques ou « omniprésence » d'enfants très dynamiques ou intimidants, ont rendu plus difficile le déroulement de l'animation. Les animateurs ont dû intervenir dans ces situations à plusieurs reprises, parfois avec l'appui d'un encadrant de l'EDD, pour rappeler les règles de base, comme l'écoute mutuelle et le respect de chacun. Nous avons cependant observé que l'intervention d'un animateur de l'EDD était aussi assortie d'une modification de l'attitude du groupe. Nous avons donc demandé par la suite a toute personne hors du dispositif prévu de rester le plus possible à l'écart et de ne pas intervenir durant l'animation. En revanche, d'autres groupes ont démontré une adhésion naturelle au cadre, comme dans diverses EDD où la présence d'une « charte de l'école de devoirs », ou d'une « charte de vie », préexistante, parfois affichée dans le local de l'animation, semblait davantage intégrée par les enfants, ce qui a rendu la prise de parole plus fluide. Cette variabilité n'est pas un échec du protocole, mais une source d'information précieuse qui sera abordée lorsque nous analyserons les notions de respect et de sentiment de sécurité plus loin dans ce document.

Il s'est aussi avéré nécessaire, dans de nombreux cas, de ralentir le rythme du groupe pour mettre en confiance et permettre l'écoute des enfants les moins à l'aise à priori. Et cela a très souvent

[3]Aujourd'hui, tu arrives à l'école de devoirs : choisis une image qui montre ce que tu as envie de faire

porté ses fruits avec des renversements comportementaux complets où les plus « timides » devenaient demandeur de plus d'implication dans l'exercice, comme participer au placement des images par exemple. Certains enfants refusant de s'exprimer a priori ont également d'une manière ou d'une autre contribué à l'exercice. Un enfant a par exemple refusé systématiquement d'aller chercher une image mais a voulu exprimer verbalement ses points de vue ou participé au placement des images proposées par les autres sur la fresque. Un autre, resté dans « son coin » a réalisé lui-même une vaste fresque avec les images que les autres enfants n'avaient pas prises. Ici encore, la flexibilité et le respect du choix de participer ont le plus souvent porté leurs fruits.

Propositions faites aux groupes

A la fin des animations, il était proposé aux groupes de leur communiquer les résultats récoltés dans les autres écoles de devoirs et de revenir le cas échéant leur présenter lors d'une autre animation (pour les enfants à partir de 9 ans). Cette proposition été très souvent plébiscitée par un grand nombre de participants. Ils ont également, pour un nombre significatif d'entre eux, manifesté un intérêt pour une « discussion » ou un « débat » autour de ces résultats et de l'étude, ce qui nous a conforté dans l'idée d'intégrer cette phase comme développement de l'évaluation elle-même. Cette seconde phase avec des enfants « *co-chercheurs* » a donc effectivement été menée.

En revanche, la proposition de créer leurs propres images et de mener un projet de type « Photovoice » en complément de ce qui a été réalisé au cours de l'animation a suscité des réactions plus mitigées. Les « anciens » se sont montrés plus ouverts à l'idée, estimant que cela permettrait de « perfectionner la fresque », tandis que les plus jeunes trouvaient la tâche « trop compliquée » et disaient souvent ne pas avoir « d'inspiration ». Cette nuance n'est pas un échec ou un refus de la proposition à nos yeux. Elle suggère que le sentiment « d'être capable » de décrire plus librement encore l'école de devoir se construit avec la maturité mais aussi avec l'ancienneté dans l'EDD, ce qui est déjà une information pertinente. Quoi qu'il en soit, la réalisation d'une animation Photovoice nécessite une implication à beaucoup plus long terme d'un groupe et ne s'est pas révélée opportune dans les délais impartis de cette recherche. Cette activité gagnerait toutefois à être proposée pour les groupes d'adolescents les plus engagés à plus long terme car elle valoriserait à la fois leur sentiment d'appartenance et leur rôle de co-construction de l'EDD sans « forcer » la participation à priori des plus jeunes et sans les exclure.

Facteurs contextuels

Deux facteurs importants de contexte reviennent dans nos observations et les comptes rendus de terrain. D'une part, l'existence d'un cadre explicite au sein de l'EDD (charte co-élaborée ou validée par les enfants, repères affichés, stabilité d'équipe) a facilité la circulation de la parole et soutenu la qualité des échanges. D'autre part, la présence d'adultes encadrant habituellement les enfants (même en retrait) a parfois inhibé les plus jeunes, nécessitant plus de relances ou de réassurance.

Nous ne pouvons ignorer également que la manière dont l'exercice a été annoncé ou préparé avec les enfants a pu diverger selon les groupes. Ceci n'a pu être formellement évalué, mais il apparaît que certains groupes étaient constitués d'enfants et de jeunes ayant a priori exprimé une grande motivation à participer à l'exercice et qui étaient parfois déjà impliqués dans d'autres dispositifs participatifs. D'autres groupes étaient quant à eux constitués de « volontaires », peut-

être un peu « par défaut », sans autre expérience de participation à ce type d'exercice. Aucune de ces deux situations n'est totalement idéale ou en tous points préférable à l'autre. Dans toutes les configurations, nous avons pris le temps de réexpliquer le contexte de notre recherche et laissé à la fois un espace de parole équitable pour chacun et respecté le droit fondamental de participer ou de ne pas participer.

Le cadre de l'animation comme révélateur

L'instauration d'un cadre structurant pour la participation des enfants a été un élément favorable pour installer un climat de confiance et de respect mutuel, et ce dans l'ensemble des animations que nous avons menées. Dans la pratique, la manière dont ce cadre a pu tenir tout au long de l'animation s'est avéré variable selon les groupes, les moments et les contextes. Dans des groupes déjà « habitués », nous avons observé que la circulation de la parole est naturellement fluide, les prises de parole sont courtes, on rebondit sans s'interrompre et la balle de parole devient rapidement inutile pour organiser les débats). Dans d'autres circonstances, les relances ont dû être plus fréquentes au cours de l'animation pour recadrer et canaliser la discussion. Des rappels simples ont produit le plus souvent l'effet de recentrage escompté, mais ils ont aussi parfois perturbé la fluidité de l'animation. La co-animation a ici joué un rôle déterminent pour éviter de « stigmatiser » les enfants moins à l'aise avec le cadre. Une parole exprimée tout bas en se rapprochant de l'enfant a souvent eu plus d'effet précisément qu'un recadrage collectif. Le respect de l'enfant même lorsqu'il a un comportement inadapté ou qu'il sort du cadre a eu aussi souvent comme effet corolaire une plus grande adhésion au fil du temps à l'exercice, voire à des « prises de conscience » du décalage entre la manière dont l'enfant se comporte et ce qu'il estime lui-même être positif pour son bien-être, nous y reviendrons dans les analyses thématiques des résultats.

Ce travail de régulation repose aussi sur des micro-gestes très concrets. L'animateur remercie celui qui vient de parler, invite parfois à passer l'objet de parole directement « à qui tu veux entendre ensuite » et pas seulement « a qui demande la parole ». Il y a là une instauration d'un mode de participation qui vise graduellement de plus en plus à une « mise en capacité » de participer, tout en gardant le respect comme fil rouge. Les animateurs reformulent sans jugement les propos qui s'égarent, valident un silence quand un enfant préfère se taire. La sécurité, ici, est aussi une manière de porter attention tout autant que de réguler l'attention. Elle tient à la manière de donner les consignes, au ton employé, mais aussi au droit d'essayer, et de se corriger, de balbutier sans que l'animateur ne reformule trop rapidement par exemple.

Appréciation des outils et du déroulement lors de la première phase

Les retours directs des enfants sur l'animation, recueillis en fin de processus, offrent une perspective précieuse sur les limites et les atouts des exercices photolangage mis en œuvre. Nous aurons l'occasion de revenir plus globalement dans une autre partie de ce rapport, sur la base des résultats de la seconde phase d'animations menée avec les quatre groupes qui en ont fait la demande, sur les attentes et recommandations des enfants eux-mêmes pour leur participation et la collecte d'informations auprès d'eux dans le cadre de la recherche.

Ce qui a été particulièrement apprécié par les enfants et les adolescents, c'est la possibilité de s'exprimer librement. Des commentaires récurrents comme « *vous nous avez laissés exprimer ce qu'on a à dire* » ou « *j'ai bien aimé dire ce qu'on pensait de l'école de devoirs* » soulignent que

l'animation a créé un espace de parole valorisant. L'importance de l'expression d'émotions ou de situations plus personnelles a aussi été soulignée par les participants : « *Ce qui m'a plu dans l'animation, c'est… qu'il a parlé de ce que ressentaient [les élèves], et que c'est bien d'amener ce qu'on ressent…* ».

L'utilisation des images a également souvent été citée positivement par les enfants. Plusieurs jeunes ont affirmé qu'il était « *plus facile de montrer plutôt que d'expliquer* » et ont apprécié l'aspect visuel et la couleur des images. Enfin, l'aspect collectif de l'activité, qui permet d'écouter les autres, de réfléchir ensemble et de créer « ensemble », a été le plus souvent mentionné comme un point positif.

Cependant, des critiques ont également été formulées. Le rythme de l'animation a parfois été jugé trop lent, certains plus jeunes participants trouvant que cela « prenait trop de temps » ou que c'était « un peu ennuyeux ». Notons toutefois que ces observations étaient dans de nombreux cas corrélées à des groupes où le chahut et le manque d'écoute étaient présents, ce qui suggère un lien direct entre la dynamique de groupe et l'appréciation du rythme. Mais c'était également le cas dans des groupes plus nombreux où le temps entre deux prises de parole était plus long. Nous avons, sur la base des premières remarques, tenté de limiter la taille des groupes chez les plus jeunes dans les animations qui ont suivi. Certains ont également exprimé spontanément « *on n'a pas trop bougé* » même dans des espaces qui n'étaient pas exigus, ce qui inviterait à rendre l'exercice plus dynamique en créant des séquences de « réveil » ludiques pendant l'animation ou à inviter les enfants à plus se déplacer encore pour faire circuler les images par exemple. Dans de rares cas, le choix des images a été perçu comme une contrainte, des participants déclarant qu'ils auraient préféré « *répondre à des questions sans les images* ». Finalement, c'est le non-respect des règles de prise de parole, les enfants qui font les « *foufous* » ou qui chahutent, qui ont été les points négatifs les plus récurrents pour les jeunes eux-mêmes, générant parfois de la frustration. Les enfants identifient eux-mêmes les frottements. Ils disent qu'on a « *perdu du temps* » parce que « *ça rigolait pendant qu'on parlait* » ou, à l'inverse, qu'ils étaient « *à l'aise* ». Ces retours confirment que pour les enfants, respect et sécurité sont concrètement vécus comme des conditions d'échanges fructueux et du bien-être.

La participation à l'animation comme processus

Le protocole Photolangage peut être bien plus qu'un outil de collecte de données et cette recherche en est aussi l'illustration. Nous avons pu observer dans de nombreux cas pour les jeunes rencontrés, un effet catalyseur capable de transformer leur perception sur leur propre capacité à s'exprimer et à agir sur leur environnement. Les ajustements apportés en cours d'animation témoignent de la flexibilité de l'outil et de son adaptabilité à différents contextes et classes d'âges. En s'engageant dans une restitution des résultats et leur débat avec les participants qui le souhaitent, l'étude ne se contente pas de mesurer l'impact des EDD, elle s'inscrit activement dans une logique d'émancipation des jeunes participants. C'est un processus continu avec et pour les enfants, de la première image choisie à la discussion finale des conclusions de l'étude.

Deuxième animation « co-chercheurs »

Contextualisation

Dans quatre écoles de devoirs ou se sont déroulées les animations *photolangage*, des groupes d'enfants, généralement les plus âgés, ont marqué leur souhait de participer à une autre animation leur permettant de débattre des résultats de nos analyses et des productions des autres groupes ayant participé eux aussi aux animations. Nous avons alors proposé au commanditaire de poursuivre notre analyse par une phase complémentaire d'animations. Entre les mois d'octobre et novembre quatre groupes d'enfants (de 9 ans et plus selon la consigne, mais parfois à partir de 6 ans) ont donc été rassemblés une nouvelle fois pour participer à une animation structurée en deux parties et recourant à plusieurs techniques d'intelligence collective et d'expression. Ces groupes pouvaient être partiellement différents de ceux interrogés quelques mois plus tôt. En effet, s'il était important que les enfants interrogés la première fois soient les principaux destinataires de cette seconde étape, certains avaient quitté l'école de devoirs et d'autres l'avaient rejointe : les groupes étaient donc principalement constitué d'enfants ayant participé à la première partie, parfois rejoints par quelques enfants nouvellement accueillis, ou absents la première fois mais intéressés par le processus et que nous avons choisi de ne pas exclure s'ils avaient fait la demande de participer. Par ailleurs, les groupes d'âges différents ont été rassemblés en un seul groupe en faisant l'hypothèse, qui s'est vérifiée, que les capacités des plus jeunes seraient soutenues par leurs pairs plus âgés.

Protocole d'animation

Au début de l'animation les fresques de toutes les écoles de devoirs leur étaient présentées (13 fresques reproduites en A3 et affichées sur un mur). Les enfants étaient amenés à en prendre connaissance à leur rythme, en s'en rapprochant s'ils le souhaitaient. Puis il leur était demandé de s'interroger sur les *ressemblances* et *différences* et à poser toutes les questions qu'ils souhaitaient. Cette phase correspond donc à une analyse avec les enfants du matériau visuel « brut » récolté. Cela était aussi l'occasion de réidentifier leur propre fresque parmi celles qui étaient affichées (nous veillions à la placer au centre). Dans les faits les enfants demandant des explications, c'était aussi l'occasion pour les chercheurs de transmettre des informations sur les résultats de l'analyse sans passer par une « présentation » classique préalable.

Ensuite, les chercheurs leur présentaient les hypothèses issues de leurs analyses au travers de phrases simples, sur lesquels les enfants étaient invités à se positionner (y compris dans l'espace), puis à justifier leur approbation ou désapprobation et à revoir éventuellement leur position après avoir entendu l'avis des autres. Les hypothèses soumises au débat étaient préparées sur la base de dix fiches thématiques comportant chacune entre trois et cinq « affirmations » et une citation issue d'un compte rendu. Cette technique porte de nombreux noms (en fonction de l'utilisation qui en est faite en pédagogie, éduction permanente, pratiques délibératives). C'est dans tous les cas une méthode délibérative permettant de matérialiser corporellement le degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une proposition.

Enfin, il était prévu que des questions spécifiques explorant des dimensions pour lesquelles l'information recueillie pouvait être complétée leurs soient posées. Entre autres sur les dimensions qui étaient peu représentées dans ce qui avait été exprimé lors de la première phase, comme l'esprit critique, la citoyenneté ou la projection dans l'avenir. Dans tous les cas, que ce soit pour

ce qui est des hypothèses soumises ou des questions posées, l'animateur veillait à privilégier l'auto-exploration des sujets par les participants et procédait par « rebonds » sur le débat qui émergeait. Notamment sur la base de « désapprobations » exprimées qui demandaient des éclaircissements ou pouvaient être nuancées.

Animation « faire de la recherche qui respecte les enfants et la parole des enfant »

Après ce premier temps et une pause, une nouvelle phase d'animation visait à compléter l'expérience et les possibilités de contribuer à la recherche pour les enfants par un retour « critique » sur l'expérience qu'ils avaient vécue. Dans cette phase il leur était demandé d'exprimer leurs opinions et de débattre de ce qui serait pour eux une « bonne manière » de les faire participer à une recherche comme celle-ci. Plutôt qu'un dispositif passant exclusivement par la réflexion abstraite sur une recherche respectueuse des enfants ou sur des thèmes spécifiques, nous avons opté pour un dispositif laissant une large place à l'action (tout comme nous l'avons fait dans la phase précédente) en leur proposant de passer par la création d'une saynète montrant un moment clé de la recherche. Celle-ci leur permettant d'y agréger leurs questionnements ou d'illustrer leurs souhaits pour de « bonnes manières de faire » de la recherche avec des enfants (sur les écoles de devoirs et en général).

Il s'agissait pour les enfants de se mettre, par petits groupes, dans la peau des différents acteurs d'une recherche les concernant : les enfants eux-mêmes, les chercheurs voire un commanditaire ou un public lors d'une présentation de résultats. Il leur était demandé de préparer librement une saynète fictive (avec le soutien d'un animateur présent pour répondre à leurs questions et gérer le temps), la consigne étant de « jouer » une situation où l'on récolte leur avis, ou où l'on analyse ou présente des résultats, qui corresponde à leurs exigences ou recommandations.

Comme ils avaient (pour la plupart) vécu au préalable ces deux moments, d'abord celui de récolte des informations au printemps 2025, et ensuite la restitution et discussion des résultats durant l'heure qui précédait ce dispositif, il était possible de leur proposer également ces deux moments bien circonscrits et qu'ils avaient pu vivre en personne, tout en prenant en compte les moments invisibles de la recherche, ceux de la préparation de la récolte de données, antérieure à la première saynète, et ceux de l'analyse des résultats, située temporellement entre les deux saynètes.

Chaque groupe d'enfants était réparti en deux sous-groupes de 2 à 8 enfants, selon la taille du groupe principal. Chaque groupe était invité à réfléchir aux conditions d'une recherche respectueuse des enfants dans l'étape choisie, le thème de cette recherche fictive étant « mon école de devoir » pour faciliter leur mise en action sur la base de leur expérience directe. À l'intérieur de chaque groupe, des enfants se portaient candidats pour jouer les différents rôles, sans limite de nombre ni de rôles : il pouvait y avoir plusieurs co-chercheurs, des enfants, un public pour l'un des deux groupes, de sorte qu'une partie du sous-groupe ou tous les enfants pouvaient jouer la saynète selon leurs envies. Ce questionnement sur la répartition des rôles arrivait toutefois dans un second temps. La préparation des saynètes prenait une vingtaine de minutes. Les enfants étaient invités à prendre des notes sur ce qu'ils discutent pour ne pas oublier des éléments durant la saynète elle-même.

Ensuite, les enfants étaient à nouveau rassemblés dans le local où s'était tenue la première partie de l'animation, et les saynètes étaient jouées tour à tour devant l'autre groupe. Après chaque

saynète, une question leur était posée sur leur ressenti, concernant les éventuels éléments marquants ou manquants, et croiser les visions des deux sous-groupes. Puis les animateurs leur proposaient – avec un vocabulaire adapté – des éléments considérés comme importants en matière d'éthique de la recherche avec des enfants, issus la littérature, pour recueillir autant que possible leurs opinions par rapport à ces questionnements. L'activité se terminait alors par un retour sur l'ensemble de leur vécu de la recherche.

Aspects de méthode et d'éthique révélés par cette deuxième phase d'animation

Nous aurons l'occasion de présenter les résultats de la phase de l'animation portant sur la co-analyse des résultats de la recherche tout au long de ce rapport. Cependant, la seconde phase d'animation portant plus spécifiquement sur la méthode, il nous semble pertinent d'en reprendre ici quelques éléments qui font aussi partie de l'évaluation par les enfants de leur propre expérience dans le cadre de cette recherche.

Le jeu des saynètes s'est déroulé de façon très diverse, parfois aisée, parfois maladroite, restituant dans certains cas les consignes que les groupes avaient déterminées, parfois en en oubliant une partie, et parfois tentant d'illustrer de façon indirecte les enjeux. Il a souvent fallu inciter les enfants à faire une ellipse sur le contenu (questions et réponses pour la saynète d'interview, présentation des résultats pour celle de diffusion) pour leur permettre de clôturer.

De la question de départ « À quoi faut-il penser lors d'une recherche avec des enfants ? » ou « À quoi faut-il penser lors d'une recherche avec des enfants, comme celle à laquelle vous avez participé, pour que les enfants se sentent bien ? » sont nées et se sont développées de nouvelles interrogations et propositions. **Dans tous les cas, ce qui est en soit un résultat remarquable, les enfants ont pu se positionner de façon nuancée, mettant eux-mêmes en balance ce qui permet de les « respecter », des préoccupations éthiques, et une approche centrée sur l'obtention de résultats, ou la « reconnaissance » de leur point de vue.**

En synthèse quelques réflexions et recommandations des enfants

Ils évoquent spontanément des aspects liés à leur **« sécurisation » psychologique**. À leurs yeux, les « protéger », c'est avant tout ne pas les brusquer ou de ne pas utiliser d'autorité abusivement. Ils demandent que l'adulte soit « *gentil* », « *sympa* » et « *pas sévère* » … « *donc le but d'une interview c'est pas de faire de la discipline…* ». Les écouter sans trop les recadrer fait aussi partie de cet environnement sécurisant. Un enfant nous dit « *Ça veut dire que quand même les écouter, même si c'est pas vraiment dans le rapport à ce qu'on a à dire, parce que c'est la politesse* ». Ils associent ces attitudes à la confiance dans la personne qui mène l'animation et la recherche.

Plusieurs groupes ont insisté sur le préalable d'une **présentation claire** de l'intervieweur, des objectifs et des enjeux, comme condition de l'accord de participation : Un enfant rappelle « *On doit se présenter, on doit... Comme on avait fait l'année passée, il y avait des petits de maternelle qui sont venus chez nous. On les a un peu mis à l'aise. On s'est présentés* ». L'utilité de la recherche ou de ce pour quoi leur participation est sollicitée est aussi soulignée par les enfants. Ils ne souhaitent pas nécessairement être « invités » à participer pour tout et pour rien, mais ils sont prêts à maintenir leur accord de participer dans la durée par respect pour le processus lui-même et par **intérêt pour la thématique**.

Interrogés sur ce qu'il faut demander avant de commencer, les enfants répondent : « *Si on veut participer* ». Certains formulent cela de façon plus élaborée : *« Pour l'accord à participer, je trouve que le* ***consentement*** *est très important. On ne peut pas forcer une personne à répondre à un questionnaire alors qu'il ne veut pas* ». ». Il est intéressant de noter que le rôle des parents fait ici débat, mais que les enfants soulignent souvent qu'ils devraient donner leur « autorisation » jusqu'à un certain âge… souvent un peu plus jeune que l'âge du répondant… mais variant selon la sensibilité perçue du thème.

Les enfants discutent aussi la **confidentialité**, importante selon eux pour la **confiance**, mais jugée plus ou moins nécessaire selon le sujet. Une fois promise, elle doit être tenue : « *On leur dit qu'on ne dira à personne. À part s'ils veulent bien qu'on le partage* ».

Le « **droit à la parole** » est interprété moins comme une stricte égalité de temps de parole que comme une **capacité effective de participer**. La question de la compréhension de la langue et de la capacité à s'exprimer a été mise en avant, soit par rapport à une moindre compétence, soit par rapport à une vulnérabilité spécifique : « *Si quelqu'un parle d'une autre langue, il ne va rien comprendre. Il ne va pas savoir s'il parle français ou non.* », « *À parler d'une manière enfantine. Il faut parler de la manière qu'un enfant comprend. Si on utilise des mots trop compliqués...* », « *S'ils ne comprennent pas, on leur réexplique.* »

Le **respect** de leurs propos est jugé crucial. Les enfants insistent sur l'importance de l'enregistrement et d'une retranscription exhaustive pour éviter réinterprétations et filtrages : « *Je vais vous expliquer les enregistrements, pourquoi c'est le meilleur. C'est qu'on a exactement ce que les enfants ou les adultes ont dit, ce qu'ils ressentent* ». « *Du coup, un chercheur doit s'engager par le respect, le respect de ce que la personne dit, l'engagement de si c'est anonyme ou pas, le retour, parce que nous, on veut quand même avoir le retour, que ça soit accessible à tout le monde.* ».

Certains estiment que l'analyse des résultats ne doit pas leur être déléguée. Un groupe d'adolescents a aussi évoqué, sur un mode piquant, que les IA auraient fait le travail plus vite et mieux. L'idée dominante est plutôt d'une **analyse encadrée par des adultes**, tout en reconnaissant l'intérêt de **confronter les points de vue** générationnels : « (…) *Ça oui, parce qu'on voit qu'il y a les points de vue de deux générations. D'une adulte, des adultes et des enfants. / Et du coup, on voit que des fois, les adultes ne sont pas d'accord avec les enfants. Et d'un autre point de vue, l'échange entre les deux générations, on voit que ça a quand même un impact sur la recherche* ».

Enfin, les enfants valorisent une restitution des résultats visant une véritable **appropriation** (et pas une simple approbation), à condition que le vocabulaire reste compréhensible. Ils plébiscitent les allers-retours entre écoute, analyse, présentation, reformulation et validation : « *Moi, je trouve le fait de les avoir mis dans l'expérience, enfin, ils ont fait leur partie, on a fait notre partie, c'était intéressant, parce que par définition, c'est comme si tout le monde avait fait la recherche, on ne peut pas du tout. Et c'est intéressant, c'est découvrir des nouvelles choses, comme c'est toujours le cas, ça aussi.* », « *Ça fait plus réfléchir, plus remettre en question ce qu'on fait.* »

Analyses transversales des fresques et des animations

Lors des animations photolangage, 146 enfants répartis dans 20 groupes de 4 à 11 participants ont eu l'occasion de s'exprimer, au départ de plusieurs images ou illustrations qu'ils ont choisies eux-mêmes puis lors d'une discussion en y ajoutant des « étiquettes » avec leur propre texte le cas échéant. Au total, nous avons donc récolté des retranscriptions et prises de notes correspondant à ces prises de paroles portants sur 350 images constituant 20 fresques (parfois cumulatives) … Chaque image ou illustration était l'occasion pour l'enfant ou le groupe de décrire une activité, un besoin, une situation… et par les relances ou sous-questions de saisir ou d'explorer plus en détail les liens entre ces situations et « ce que ça change », « en quoi c'est important » ou « différent » de ce qui se passe dans d'autres contextes (famille, école…).

Le résultat final « visuel » est donc un **ensemble de 14 fresques différentes** (reprises en annexe) et un corpus de textes bruts sur lequel se basent nos analyses et qui représente plus de 400 pages de retranscriptions et de notes contextuelles sur les dynamiques de groupe et le non-verbal. Cette masse d'information témoigne de la richesse des échanges. Toutefois ce comptage n'est pas l'objet de cette **analyse qualitative.** La compréhension des phénomènes et la richesse de ce qui a émergé des animations ne se trouverait que réduite par des classifications « chiffrées » qui n'ont pas de légitimité supérieure du point de vue méthodologique. Nous pouvons cependant affirmer que **la diversité des contextes et des publics d'enfants ayant participé aux animations constitue une base robuste pour ces analyses**. On ne parle pas ici de « représentativité » au sens de la statistique, ce terme étant souvent mal utilisé, mais au sens propre comme au figuré d'**un tableau reflétant toute la diversité de ce que peut représenter pour chaque enfant « mon école de devoirs » et la mise en commun de ces expériences et opinions**. Aucun sondage d'opinion, même sur de vastes échantillons, ne pourrait refléter cela…

Cependant, avant d'entrer dans les détails d'analyses plus thématiques que nous avons menées sur ce corpus, il n'est pas inutile, pour que chacun puisse en comprendre les éléments de base, de présenter le matériau tel qu'il a été produit par les groupes… Du point de vue des chercheurs comme du point de vue des enfants eux-mêmes qui se sont aussi prêtés à l'exercice pour les visuels.

Ce qu'en disent les enfants eux-mêmes (sans explication préalable)

Avec les quatre groupes d'enfants et de jeunes ayant accepté de se prêter à l'exercice de devenir avec nous co-chercheurs lors d'une deuxième animation, nous avons commencé par les laisser observer assez librement les visuels des fresques produites par l'ensemble des EDD comme le prévoyait notre protocole. Sans présentation préalable de nos propres analyses en dehors d'un petit rappel du contexte de notre présence. Dans certains cas, les enfants avaient déjà commencé à structurer leur « fresque » en y identifiant des thématiques ou des axes lors des premières animations. Dans tous les cas, lors de cette deuxième animation, les enfants pouvaient donc revoir leur propre production et celle des autres.

L'analyse « brute » faite avec ces enfants démarre par un temps où ils « mettent des mots » sur ce qu'ils voient affiché sur un mur, reconnaissent la ou les fresques de leur EDD (ou nous demandent de la réidentifier) puis ils développent progressivement différentes formes de comparaisons entre fresques. Au début, les réponses sont souvent prudentes ou globales, avec

une difficulté à se prononcer sur des écarts entre EDD : « *Je remarque pas trop de différence entre les écoles. Peut-être* ». Ensuite, les enfants essaient de repérer ce qui revient, d'un panneau à l'autre. Certains formulent des ressemblances larges, en listant des registres qu'ils voient réapparaître : « *J'ai remarqué que dans les deux, tout un peu… après il y a aussi pour le jeu, l'amusement et la nourriture* ». D'autres procèdent par pointage de scènes et d'interactions, avec une logique de « *ça y a partout* », « *Ici, il y en a deux personnes. Ici aussi. Là au-dessus. Là même chose ici, ici. Ben en fait partout* » ou encore « *Oui, je vois une là, une là. Il y a des groupes partout* ». La comparaison ne reste pas longtemps au niveau « même image ou pas » : elle glisse vers une comparaison de la manière dont les fresques sont composées. Ils disent : « *Mais tout revient, parce qu'ils ont tous les mêmes images, c'est juste le fait qu'ils sont placés différemment* ». Dans les comparaisons « brutes » les enfants mentionnent que les différences viennent aussi des différences de point de vue : « *Il n'y a pas tout le monde qui a la même vision* ».

Dans le procédé mis en œuvre par les enfants on observe qu'avec les plus jeunes, l'approche est légèrement différente, et se fait directement « image par image ». Ils demandent d'emblée quel type de comparaison on attend : « *Je dois dire les différences ou ce qui est pareil ?* ». Ils repèrent des répétitions en montrant des éléments visibles et en les retrouvant ailleurs : « *Celui-là, regarde. Il était là aussi*». Les ressemblances passent beaucoup par des objets ou scènes très identifiables : « *Les gaufres* », « *Un toboggan* », « *Quelqu'un dans une bulle* ». La logique est souvent celle du repérage et de la justification immédiate : à la question sur un élément qui revient, ils répondent « *Souvent* », puis expliquent simplement « *Parce qu'on mange* », en précisant parfois « *Goûter* ». Ils distinguent aussi des images proches sans les fusionner, en donnant un critère très concret : « *Non. Parce que cuisine, tu cuisines quelque chose, que gaufre non* ». Enfin, ils peuvent aussi signaler une ressemblance en disant qu'ils ont reconnu un même type d'image plusieurs fois : « *Moi j'ai vu plusieurs fois la même image, c'est une adulte et un enfant. Des tableaux avec des calculs et des affaires scolaires* ».

> Les observations issues de la seconde phase d'animations, qui ont permis de compléter et de commenter avec les enfants nos analyses, seront présentés systématiquement en retrait (et dans cette couleur spécifique) pour en faciliter l'identification.

Nos observations confrontées à celles des enfants

Activités « non scolaires »

Notre constat lors de la première phase d'animation était que les images de sport et d'activités libres (le foot !…, les BD, les jeux de société, la lecture), de sorties (excursions, parc… mais aussi cinéma, zoo…) ont été très souvent les premières à être placées sur les fresques par les plus petits. Parfois même sans lien direct avec ce qui est réellement organisé au sein de l'école de devoirs. Si elles ne sont pas finalement plus nombreuses que les autres sur les fresques, elles ont occupé une place importante dans les discussions. Ces activités ludiques ou de découverte sont souvent perçues par les enfants comme des « récompenses » mais aussi comme des besoins : se défouler, faire les choses qu'on aime « le plus », qu'on ne fait pas ailleurs, librement… Les activités décrites comme des ateliers (cuisine, création…) apparaissent aussi fréquemment mais nécessairement avec une forte variabilité en fonction à la fois du contexte de l'EDD et de la dynamique de groupe. Sans oublier les collations ou le repos qui apparaissent également très fréquemment.

Cette même dynamique s'est confirmée dans la seconde phase d'animation. Les enfants eux-mêmes ont très souvent mentionné les jeux et les activités comme des ressemblances évidentes, en particulier chez les plus jeunes : « *Jouer dehors* », « *Jouer ensemble* », « *Jouer au basket* », « *match de foot* », « *Sport* »… Et plus globalement « *Dessiner* », « *Peinture* » « *Tout ce qui est théâtre, jeu de société, sortie* », , « *Le cinéma où on est déjà allé* », « *Les jeux de cartes, c'est pas les mêmes* », « *Tout ce qui est amusement, et tout ce qui est activité ludique qu'on peut faire comme jeu de société* »… « *Et ici, il y a aussi, il y a plein de jeux* ». Même si des illustrations les questionnent parfois « *Il y a la télé ?* », « *Je crois les animaux ?* », « *Il y en a qui ont mis balançoire* ». Les amenant au même constat que le nôtre de la différence entre ce qui « *serait bien* » ou que les enfants « *aiment bien* » et ce qui fait effectivement partie de leurs activités en école de devoirs.

La nourriture apparait souvent comme un marqueur très concret de ce qui est commun d'une fresque à l'autre mais qu'ils n'associent par forcément directement à leur école : « *Il y a la nourriture* », « *Une collation* », « *Les boissons aussi. Les fruits* », « *Cuisine, cuisine, cuisine* », « *Manger. Manger* », le « *Goûter* »… Cette thématique sert aussi à distinguer leur propre fresque des autres, par comparaison ou par absence : « *Nous, on n'a pas la gaufre. On n'a pas de gaufre* », ou encore par contraste : « *Il y en a qui ont des œufs au chocolat et d'autres pas* ». Lorsqu'on les interroge, certains enfants nous disent en effet que dans leur école de devoirs il n'y a pas toujours un moment spécifique pour prendre le goûter ou une collation mais qu'ils amènent de quoi manger parfois.

Le travail « scolaire » et la réussite

Le travail scolaire et la réussite sont les thèmes les plus fréquemment abordés et illustrés par les enfants de toutes les EDD dans les animations photolangage. Les images de calculs, de cahiers, de livres et de personnes en train de faire leurs devoirs sont omniprésentes sur les fresques produites. Ceci est réellement le fruit d'un choix des enfants car quantitativement ces illustrations sont moins nombreuses dans le jeu d'images proposées.

Lors de la seconde animation, en regardant les fresques produites par les autres EDD, les enfants eux-mêmes l'observent très directement : « *Il y a l'aspect, déjà, de l'école, les devoirs* », « *L'aide aux devoirs* », « *Tout ce qui est travail pour l'école* », « *Plus scolaire, donc pour les devoirs* », « *Travailler* »… « *Je pense que c'est une évidence. Ça doit sûrement apparaître dans toutes les écoles de devoirs* ». Ce qui est plus spécifiquement identifié par exemple par « *Faire des maths* », « *Moi j'ai vu plusieurs fois la même image, c'est une adulte qui apprend à lire à un enfant* », « *Écrire* » mais aussi « *Réfléchir. C'est réfléchir* ».

Dès la première phase d'animation, les justifications données par les enfants pour ces choix révélaient des objectifs concrets : réussir leur année, passer leur CEB, éviter de « *redoubler deux fois et d'aller à l'internat* » … Le « *travail* » à l'école de devoirs est ainsi globalement perçu comme un moyen d'amélioration des compétences, avec des enfants qui souhaitent « *apprendre plus de calculs pour avoir un bon métier* » ou « *apprendre à lire pour une belle vie* » …

C'est ce qui s'est confirmé lors des animations suivantes où ils ont identifié et commenté ces images dans les différentes fresques en regard de notions comme la réussite ou l'évolution personnelle : « *C'était que grâce à ici, on a la réussite un peu. On est dans*

l'esprit », « *Ça nous fait évoluer* », « *Et que l'école lui donne le courage* », « *Du coup, ils n'ont pas des bonnes notes. Et quand ils ressortent d'ici... Ils ont des bonnes notes* »...

Certains évoquent l'esprit de compétition et le fait d'exceller, en reflet des attentes scolaires : « *Dans la nôtre, il y a celle avec le podium. Où il y a le premier, du coup* », « *Ils sont immenses sur le podium* », « *Ils excellent* », « *Il y a toujours envie d'être...* », « *Être premier* »…

Lien social et soutien affectif et relationnel

Le lien social est la seconde thématique la plus représentée et se manifeste au travers d'images comme des amis qui rient, des câlins, et des personnes qui se réconcilient… Les enfants commentent ces images avec des termes comme « *deuxième famille* » ou se faire et voir « *de vrais amis* ». Les enfants apprécient d'ailleurs autant de « *travailler avec ses amis* » que jouer avec eux. Les encadrants jouent un rôle crucial, non seulement comme aides pour le travail scolaire, mais aussi comme des personnes avec qui l'on peut « *rigoler* » et « *parler* ».

Lors de la seconde phase d'animations, les enfants repèrent également cette thématique comme étant transversale dans les différentes fresques représentant les écoles de devoirs. Ils évoquent souvent la présence d'illustrations évoquant « *L'amitié* », « *Des personnes qui se font un câlin et d'autres qui rigolent ensemble* », « *sentiments de convivialité, en mode que tout le monde s'entend* », « *Les amis* », « *Rigolade* », « *Rigoler* », « *Les câlins* », « *Faire un câlin* »…

Et être ensemble dans différents contextes : « *On apprend à connaître des nouvelles personnes* », « *Il y a des groupes partout* », « *Jouer ensemble* », « *Il y a travailler ensemble, s'aider* », « *Il y a parler ensemble* », « *Il y a deux gens qui se parlent* », « *Être en groupe* », « *Être ensemble*, le « *Le respect* » , « *S'écouter* », « *Pas se moquer* », « *Le respect. Être soi-même* »… Cette dimension est intimement liée au rôle aidant et relationnel des encadrants : « *Le prof qui aide* », « *Les animatrices qui nous aident* »…

Un espace et un temps pour se sentir bien

Se « sentir bien » tout court est un des piliers de l'expérience vécue en EDD telle qu'elle transparaît par les images sélectionnées et dans les discussions des enfants. Des images d'enfants souriants, d'un enfant dans sa bulle, et des expressions comme « *calme* », « *pas de disputes* » ou la thématique du respect reviennent fréquemment. Cette dimension est très liée à la qualité des liens, mais l'EDD est perçue comme un lieu à part, en contraste avec l'environnement extérieur. C'est un endroit plus calme que la maison (à tout le moins pour y faire ses devoirs) et un cadre le plus souvent perçu comme moins autoritaire que l'école. En pratique, les enfants placent eux-mêmes ou demandent parfois de réorganiser la fresque avec cette dimension « *au-dessus* » ou « *entre* » les autres. Il semble donc que les enfants identifient précisément l'EDD comme ce que les sociologues appellent un « tiers-lieu », nous y reviendrons ci-dessous dans une analyse approfondie tant ce concept semble « organiser » l'ensemble des autres dimensions des activités et logiques d'actions des EDD.

Lorsqu'on leur présente l'ensemble des fresques, une image est souvent identifiée par les enfants pour faire des liens, même lorsque leur propre groupe ne l'avait pas retenue lors

de la première animation. Il s'agit d'une illustration représentant une bulle dans laquelle un enfant a un casque audio sur les oreilles.

Ils disent : « *Il y a aussi la bulle [...] L'isolement, la vie privée* », « *Pour moi, c'est un espace personnel. Une bulle, on n'est pas obligé de se mélanger* », « *On peut travailler calmement à soi-même* », « *Quelqu'un dans une bulle* », « *Il s'isole* », « *Le repos, le soulagement* ».

Il identifient également une différence avec le cadre scolaire traditionnel : « *Que les gens sont heureux de venir ici, et que c'est moins un cadre scolaire, enfin, un cadre scolaire, mais sans l'école* », « *Et que c'est un peu de la joie de venir ici* », « *c'est moins strict que l'école* », « *Et que l'école* [de devoirs] *lui donne le courage* ».

Analyses thématiques et logiques d'action

Après cette présentation transversale, aussi proche que possible des contenus "bruts" issus des animations, les analyses présentées dans cette section seront abordées de manière thématique. Les six thèmes retenus, esquissés pour certains sous forme d'hypothèses à l'issue des phases préliminaires, sont effectivement ceux qui ont très nettement émergé des échanges avec les enfants et les jeunes dans les deux moments d'animation. Que ce soit de manière explicite dans les commentaires qu'ils ont eux-mêmes formulés spontanément, ou dans les débats lorsque nous leurs avons leur avons soumis le résultat de nos analyses et nos questionnements dans la seconde phase d'animation.

Ces thèmes s'entrecroisent et la réalité des écoles de devoirs n'est pas uniforme, c'est un constat que nous devons rappeler ici. Nous invitons donc le lecteur à ne pas y voir des généralisations uniformément applicables dans tous les contextes, mais bien des axes, réellement ancrés sur le vécu des enfants, permettant de comprendre la manière dont les écoles de devoirs peuvent effectivement atteindre des objectifs concrets en termes de bien-être, d'apprentissages et dans le rapport qu'ont les enfants à la scolarité.

Tiers-lieu adapté aux rythmes de l'enfant

Commençons cette analyse plus détaillée des thématiques repérées par les chercheurs, et les enfants co-chercheurs, par la notion de « tiers-lieux ». Notre hypothèse étant que les écoles de devoirs déploient des moyens et des logiques d'action capables de répondre aux besoins individuels des enfants après une journée d'école souvent perçue comme exigeante ou éreintante. Donc d'une manière qui se différencie du cadre scolaire souvent vécu comme rigide et uniforme par les enfants. En ce sens les EDD proposent généralement une organisation plus souple, où les enfants peuvent choisir leur rythme d'engagement dans les activités, selon leur fatigue, leur disponibilité ou leur envie. Cette flexibilité se manifeste notamment dans la manière dont le temps de « travail » lié à la scolarité est structuré. En effet, il existe dans la plupart des cas un temps défini dédié à ce type d'accompagnement et un temps alloué à la détente et aux autres activités. Ainsi, les enfants peuvent, selon leur envie ou leur niveau de fatigue, débuter par un temps de transition, favorisant ainsi une entrée plus progressive et détendue dans les apprentissages ou parfois commencer directement par les devoirs. Ils évoquent spontanément *« On est libre d'avoir des moments où on a la flemme, on n'est pas jugé. »* ou encore *« J'aime bien me reposer. »*

Les données récoltées ont permis de mettre en évidence une autre dimension du rôle que jouent les EDD dans la prise en compte et la réponse aux besoins fondamentaux des enfants. Une large part des animations a en effet montré que les enfants sont aussi attentifs pour décrire « leur école de devoirs » à des aspects liés à leur bien-être matériel. L'un des besoins les plus fréquemment mentionnés par les enfants concerne l'alimentation. Les images de « gaufres » de « fruits » et des « œufs en chocolat » attirent l'attention des plus jeunes, peut-être parce que ce sont des choses facilement identifiables et nommables, mais les explications concernant la justification des choix montrent que de nombreux enfants expriment avoir faim à la sortie de l'école et valorisent la présence d'un goûter à l'EDD. Ils nous disent par exemple : « *A l'école de devoirs, il y a un gouter quand tout le monde est là et c'est important* », « *Avant les devoirs, on mange un gouter et moi quand je mange avant de travailler je suis plus concentré. Je me sens mieux quand j'ai mangé* ».

Dans certains cas, cela a aussi été perçu comme un sujet de conflictualité lorsque l'EDD interdisait les aliments (ce que nous n'avons pu vérifier). Un adolescent nous disant « *on m'a confisqué ma pizza aujourd'hui, maintenant j'ai faim m'sieur* ». Certains enfants évoquent également le plaisir de découvrir des aliments nouveaux, comme des fruits ou des pâtisseries, parfois préparées collectivement.

De nombreuses images choisies par les enfants reflètent les conditions matérielles dans lesquelles les enfants évoluent en EDD. Cela passe par des images de matériel pédagogique (cahiers, livres, crayons), qui illustrent pour les enfants très directement les activités liées au travail scolaire, mais qui peuvent aussi témoigner d'une « ambiance » plus favorable car dans leurs explications ils nous disent par exemple : *« Ici je suis au calme, à la maison, ça crie », « C'est plus facile ici car parfois, l'école, la classe fait beaucoup de bruit », « Parce qu'ici c'est un endroit plus calme et il y a des personnes qui peuvent nous aider »*. Le simple fait de disposer d'un lieu calme, stable et bien équipé pour faire les devoirs représente une source de bien-être. Cette mise à disposition d'un cadre structuré favorise non seulement l'accomplissement des tâches scolaires, mais participe également à un sentiment de sécurité intérieure. Cela fera l'objet d'une analyse spécifique plus approfondie plus loin dans ce texte.

L'adaptabilité des EDD ne se limite pas au soutien scolaire. Elle s'étend à une large variété d'activités contribuant à cet ajustement perpétuel au rythme de chacun. Les activités sportives et les jeux extérieurs sont régulièrement mentionnées par les participants comme des espaces permettant de libérer les tensions accumulées durant la journée. Elles sont perçues par les enfants à la fois comme bénéfiques pour le bien-être physique et comme des occasions de socialisation entre pairs : *« Les activités, ici on impose à faire une activité. Comme ça nous aide à décompresser et à faire autre chose que les devoirs »* ou encore *« Ce que j'aime bien c'est qu'on rigole avec les amis, on se lâche, on travaille et quand on a fini on peut parler, on se défoule. Car toute la journée, plus les devoirs, ça fait une grosse tête à la fin »*. De même des activités créatives (dessin, peinture, mosaïque, bricolage) offrent quant à elles des espaces souvent mentionnés par les enfants comme des moments où ils peuvent « se poser », être écoutés ou s'exprimer différemment : *« On peut faire des bricolages, des bracelets, on peut faire des bricolages après les devoirs, qu'on peut donner à la famille. Je trouve ça chouette. Ça permet de libérer l'imagination et on est relax »*. *« Ici tu peux bouger, te promener, circuler, parler avec les gens sans déranger. Il y a plein d'autres activités. Il y a un temps de travail mais aussi un temps de repos ou on peut se relâcher, faire autre chose »*. Ce sont des moments ou la parole circule de manière fluide : *« On peut parler pendant la mosaïque. Il y a que des filles qui le font, on parle de tout et de rien avec l'animatrice. On discute et ça reste dans le groupe »*

Ces temps d'activité sont soit proposés par les encadrants, soit discutés et choisis par les enfants, en fonction de leur état du moment le plus souvent. Cette fonction de relâchement ne se limite donc pas à l'aspect physique, elle est également émotionnelle, un point plus spécifique de nos analyses explore cette dimension plus loin dans ce texte.

> L'analyse des débats de la seconde phase d'animations confirme que l'école de devoirs est identifiée par les enfants comme un lieu se distinguant de la forme scolaire traditionnelle par une flexibilité temporelle et une approche pédagogique individualisée. Lorsque le chercheur soumet la proposition « À l'école de devoirs, on fait ses devoirs, on apprend, mais c'est autrement » l'adhésion est forte et est argumentée par les enfants eux-

mêmes sur la question de la temporalité de l'apprentissage qui n'est pas soumise à l'urgence parfois ressentie dans le cadre scolaire.

Les enfants décrivent une pédagogie de la patience et de la répétition. Contrairement à l'école où « *le prof ne va pas spécialement s'intéresser à toi* » et ne réexplique pas indéfiniment, l'EDD est le lieu où « *tu auras beau ne pas comprendre cinq fois, ils vont quand même rester avec toi jusqu'à ce que tu comprennes* ». Cette disponibilité permet une sécurisation cognitive : une enfant témoigne qu'étant « *nulle en math* », elle apprécie que « *le prof, il m'explique 40 fois le même calcul* ». Les enfants décrivent avec leurs mots cet « autrement » pédagogique, certains notant que « *parfois, à l'école, il y a des techniques dont on ne comprend pas très bien* » alors qu'à l'EDD « *il y a une autre technique et on va mieux comprendre* ». Cette approche personnalisée « *ils t'expliquent de ta manière comment toi tu vas comprendre* » favorise un sentiment de compétence.

La notion de tiers-lieu s'incarne ensuite dans la gestion du temps et du corps, qui rompt avec la discipline scolaire stricte. À la proposition « L'école de devoirs, c'est un lieu où je peux être à mon rythme », les enfants décrivent une certaine forme d'autonomie. Si le travail reste l'objectif, la manière de procéder est souvent négociée : « *C'est un peu toi-même, tu te gères, quoi* ». Cette gestion personnelle se traduit par des micro-coupures que les enfants s'autorisent avant ou pendant les périodes de travail : « *Moi, quand j'arrive, je ne me mets pas directement à la table... je prends mon petit verre d'eau, je vais aux toilettes... je fais la papote* ». Cette appropriation du rythme passe également par le corps. C'est un sujet qui a pu être directement appréhendé par les techniques d'animation mises en œuvre. À la question « Est-ce qu'on peut plus bouger à l'école de devoir ? », la réponse est positive : « *Tu bouges beaucoup* », et une participante évoquant, pour forcer le trait, « *on peut danser* » joignant la parole au geste. Cette liberté de mouvement est perçue comme un facteur positif et non de dissipation et les enfants soulignent qu'ils peuvent quitter leur place sans sanction immédiate : « *Je me justifie et je bouge à chaque fois et on ne dit jamais rien* ».

Cependant, la fonction de ce tiers-lieu en tant qu'espace de « repos » fait l'objet d'une tension notable entre les participants. Lorsque le chercheur propose « Est-ce que se reposer... c'est quelque chose d'important à l'école [de devoirs]? » le groupe se polarise. D'un côté, certains revendiquent cette nécessité physiologique car « *ça fait du bien au cerveau, il se repose un peu* » et permet de « *penser à soi* ». De l'autre, des enfants intériorisent plus fortement la commande institutionnelle ou parentale en nous disant que s'ils prennent leur temps « *les parents viennent se plaindre* » et refusent cette définition du lieu : « *Non, ce n'est pas un cadre pour se reposer, c'est un cadre pour être motivé* », allant jusqu'à affirmer qu'ils sont là pour travailler car ils sont « *légèrement éduqués* » [dans le sens « savoir ce qu'on attend d'eux »]. L'EDD apparaît ainsi comme un espace moins uniforme qu'il n'y paraît et certainement vécu de manière différentes d'un enfant à l'autre.

Le sentiment de sécurité et le respect

Les enfants et les adolescents mettent régulièrement en contraste l'environnement de l'école de devoirs et celui de l'école ou de la maison en ce qui concerne le respect et le sentiment de sécurité émotionnelle. L'école est souvent perçue comme un lieu de jugement et de pression. Une adolescente le résume ainsi : « *à l'école, on se fait plus juger par les autres. Et là, moi, personnellement, je me sens pas jugée... c'est important pour nous* ». Un autre adolescent rapporte que les professeurs à l'école « *ont souvent cette tendance à nous tailler, à nous rabaisser, à nous humilier devant les élèves* », ce qui ne se produit pas à l'école de devoirs où les accompagnants sont perçus comme plus patients et bienveillants. La taille réduite des groupes dans les écoles de devoirs contribue également à ce sentiment de sécurité, comme l'exprime un enfant : « *il y en a l'école qui vont être gêné mais ici le groupe est plus petit, il y a pas à être gêné* ».

Très fréquemment, les enfants valorisent particulièrement la posture des animateurs. Un participant souligne l'importance d'avoir des encadrants qui sont « *vraiment à côté jusqu'à ce que je comprenne* ». Cette relation de confiance permettrait surtout aux enfants de poser des questions qu'ils n'osent pas poser ailleurs. A l'EDD lorsqu'on ne comprend pas, l'adulte « *ne s'énerve pas* ». Bien que nous ayons quand même entendu dans d'autres animations des phrases comme « *on me fait recommencer tant que j'ai pas bien fait* » ou « *parfois ils sont pas d'accord entre eux* », signe que ce qui est dit n'est pas un portrait idyllique de la situation ni ce que les enfants pensent que nous attendons qu'ils disent.

Quand le mot « respect » apparaît dans les échanges, il n'a rien d'abstrait et certains groupes l'ont conceptualisé de manière plus opératoire encore. Des ados demandent à écrire « *respect à côté d'amitié* » sur la fresque ou « *le respect avant tout* ». Ils explicitent que « *le respect, c'est ce qui fait la liaison entre le fait de devoir travailler et le fait de se sentir bien* ». Ces jeunes produisent donc eux-mêmes une analyse en termes de logique d'action : elle lie études et bien-être, en indiquant que le respect est la condition pour que les attentes liées à la scolarité ne se transforment pas en pression négative. Cette articulation apparaît aussi dans des scènes très concrètes : deux amis qui s'expliquent l'exercice l'un à l'autre « *sans se moquer* », un adulte qui « *trouve encore* » une autre manière de faire comprendre, un « *bravo* » qui suit une réussite et dont on dit qu'« *ils sont fiers de nous* ». Nous y reviendrons dans l'analyse des dimensions de reconnaissance et de confiance en soi.

Lors d'un atelier, des adolescents ont exprimé leur insatisfaction quant au positionnement des images (produites par les groupes précédents) et ont proposé de les réorganiser en catégories thématiques : « *le soutien scolaire, les activités et le lien* ». Puis ces jeunes ont également proposé de créer une nouvelle catégorie en amont de celles-ci : « *sécurité* » de manière globale.

Parallèlement au « respect » qui est une forme de sécurité relationnelle, la sécurité a une dimension matérielle et temporelle. Nous l'avons vu, l'école de devoirs pour beaucoup d'enfants est un lieu différent, car il signifie déjà pouvoir changer d'environnement et être « *au calme* ». Certains expliquent qu'à la maison la télévision et les bruits de la fratrie rendent la concentration difficile, tandis qu'ici on « *travaille d'abord* » et puis on est « *encore plus tranquille* ». Il s'agit donc aussi de faire baisser une charge mentale. On entend que « *ça fait du bien* » parce qu'en repartant on ne rentre pas avec l'angoisse de n'avoir « *rien fait* ».

L'environnement sécurisant relationnellement est également perçu comme « *chaleureux* » quand il conjugue écoute, soutien et une forme « *moins sérieuse* » du lien entre adulte et enfant. Le cadre, tel qu'il est vécu par les enfants, n'est pas opposé à cette chaleur et ils y voient eux-mêmes une condition. « *On peut rigoler* », « *taquiner même les adultes* », mais « *ça reste dans le respect* ». La réciprocité est ainsi fréquemment soulignée : « *dans les deux sens, envers les profs et envers les enfants* ». Cette dimension se manifeste aussi par une ambiance accueillante au niveau culturel, et un climat de tolérance et d'acceptation des différences, comme le montrent de nombreux témoignages dont celui de cette adolescente : « *Il n'y a personne qui s'insulte. Il y a plein d'origines dans cette école. On n'est pas là à se juger* ». Pour une adolescente qui parcourt 45 minutes pour se rendre à son école de devoirs, l'attachement à cette « *ambiance* » est plus important que la distance, ou l'aide qu'elle reçoit...

On voit ici comment la sécurité émotionnelle (ne pas être humilié), la sécurité cognitive (pouvoir demander qu'on explique autrement, à son rythme), la sécurité matérielle (un temps, un espace) et la sécurité relationnelle se renforcent. Les attentes des enfants ne tombent cependant pas forcément de nulle part : elles sont aussi « apprises » dans certains lieux et sont régulées par des dispositifs de gouvernance du quotidien (charte co-élaborée, affichage, présence d'adultes repères, espaces où l'on peut discuter des règles). Ceci fait sans doute la spécificité de certaines écoles de devoirs plutôt que d'autres.

> Le sentiment de sécurité apparaît comme la condition *sine qua non* de l'expérience à l'école de devoirs. Ce sentiment se construit principalement par contraste avec l'environnement scolaire, souvent vécu par les enfants que nous avons rencontrés comme un lieu d'insécurité émotionnelle ou de sanction. Lorsque le chercheur soumet la proposition « À l'école de devoirs, on peut parler sans être jugé », les réactions des enfants font cependant des distinction assez nettes en fonction de différent registres.
>
> Vis-à-vis des adultes encadrants, le sentiment de sécurité est souvent fort. Les enfants valident l'idée que l'EDD est un espace où la parole est plus libre et l'erreur dédramatisée. Avec des nuances en fonction des contextes et personnalités, cela va de soi, mais le contraste avec l'école est le plus souvent saisissant dans leurs récits. Dans cette seconde phase d'animation nous leur avons par exemple soumis la proposition « Est-ce qu'on peut dire qu'on a des difficultés plus facilement à l'école de devoirs qu'à l'école ? », une majorité se dégage pour l'affirmer. Cependant, la sécurité vis-à-vis des jugements d'autrui reste une zone plus nuancée. Si certains affirment que « *Ils ne vont pas me juger... Ils vont dire, ah c'est cool, c'est super* » , d'autres restent prudents, notant que « *Ça dépend* » et que la crainte de la moquerie subsiste : « *Parfois, on dit des trucs et il y a quelqu'un qui rigole* ». Toutefois, même ce jugement est souvent relativisé au sein de l'EDD où le rire est décrit comme « *pas méchant* », signe d'un climat général plus respectueux mais aussi plus détendu ou spontané.
>
> Ce respect et cette sécurité s'incarnent de manière pragmatique dans la gestion des conflits, qui constitue un marqueur fort de la spécificité de l'école de devoirs. À la proposition « À l'école de devoirs, généralement, les conflits sont plus apaisés qu'à l'école », les enfants opposent la logique perçue le plus souvent comme punitive de l'institution scolaire à la logique de médiation de l'EDD. À l'école, « *on ira chez le préfet*

et heures de colle ». À l'inverse, à l'EDD, « *on va essayer d'avoir un peu d'empathie entre les deux personnes* » et surtout « *essayer de comprendre la cause, la conséquence* ».

Enfin, le respect est garanti par un cadre dont les enfants reconnaissent la nécessité, même s'ils n'ont pas toujours le sentiment d'en être les auteurs (même dans les cas où ils nous l'avaient décrit comme tel dans un premier temps). Ainsi à la proposition « Est-ce qu'on vous a demandé votre avis... sur les règles à respecter ? » ils admettent souvent dans la phase d'analyse des résultats qu'ils en discutent mais que « *C'est juste [l'adulte] qui l'écrit* ». Lorsqu'un cadre et/ou une charte existe, ils expriment que ce sont des règles logiques. « *C'est une charte de base* », et ils confirment que sans ce cadre « *il y aurait des problèmes entre les étudiants* ». La propre analyse des enfants confirme donc en la nuançant notre hypothèse.

Le sentiment de sécurité repose sur une approche relationnelle qui ne peut avoir lieu que sous une autorité bienveillante, qui n'est que partiellement une co-construction car elle repose sur des règles que les enfants jugent « aller de soi »… et pour lesquelles finalement leur demander leur avis n'est pas toujours nécessaire à leurs yeux. Ce qui n'exclut pas de mettre en débat le cadre pour autant que le dispositif participatif soit informé (pourquoi l'enfant participe) et capacitant (le dispositif met les enfants en capacité de participer et ils deviennent dans le même temps mieux outillés pour participer). En cela un cadre explicite et ouvrant potentiellement le débat est un élément central et parfois distinctif d'écoles de devoirs amenant un fort sentiment de sécurité et de respect.

Confiance élargie et accueil des émotions

Les effets produits par les actions menées au sein des écoles de devoirs sur le bien-être des enfants apparaissent également étroitement liés à la construction de relations de confiance au sens large : entre les enfants, et entre les enfants et les encadrants, ainsi que dans l'accueil et la reconnaissance de leurs émotions. Cette dimension n'est pas indépendante des analyses qui précédent mais elle en constitue un « supplément » à la fois parce qu'elle correspond à des besoins qu'expriment des enfants parfois dans des situations de fragilité et qu'elle peut aussi être une logique d'action spécifique aux écoles de devoirs qui y sont attentives.

Les enfants expriment ainsi, de manière récurrente, le rôle de soutien et de réconfort que peuvent jouer les encadrants dans leur quotidien : *« Si on te harcèle, ils vont pas te laisser comme ça. S'ils voient que tu es triste, ils sont attentifs, ils vont pas te laisser comme ça», « C'est important d'avoir la parole. Les animateurs et les copines sont à l'écoute »*. Lorsqu'ils se sentent stressés, tristes ou en colère, ils semblent trouver dans l'EDD un lieu d'écoute où leurs émotions peuvent être accueillies sans jugement. Cette fonction soutenante se manifeste à travers de petites interactions quotidiennes (un mot apaisant, une attention discrète, une aide spontanée) mais trouve son origine dans la régularité et la disponibilité des adultes présents. Pour certains enfants, l'EDD devient même un espace-refuge, un lieu où ils se sentent en sécurité affective, parfois plus qu'à l'école ou à la maison : *« Je me sens bien parce que des fois je dis des choses que j'ai jamais dites à personne »*. Ce sentiment de confiance semble contribuer directement à leur bien-être émotionnel et à leur capacité à entrer sereinement en relation avec les autres : *« Y a pas de honte, pas de gêne. On écoute, personne ne se moque »*.

Plusieurs activités contribuent également directement à cette relation de confiance : les temps de devoirs individualisés ou en petit groupe, les discussions informelles autour d'un goûter ou des pauses, ou encore les ateliers créatifs permettent des échanges plus personnels, propices à l'expression libre et à la reconnaissance des enfants dans leur singularité. Les enfants soulignent qu'ils peuvent poser des questions sans crainte, raconter leur journée, partager ce qu'ils ressentent, y compris des émotions négatives, et que ces paroles sont accueillies avec respect : *« Quand on a des difficultés, ils nous apprennent. Ils ne se moquent pas des autres, ils respectent tout le monde et ils n'ont pas de préférence »*.

L'attention portée par les encadrants aux signaux de mal-être, la capacité à offrir un espace sécurisant pour déposer ses émotions, et la possibilité d'être reconnu dans ses réussites comme dans ses difficultés contribuent à faire de l'EDD un lieu d'attachement positif.

> L'analyse des débats de la deuxième phase d'animation corrobore fortement ces observations et l'hypothèse selon laquelle le bien-être dans et par les École de Devoirs repose sur une architecture relationnelle spécifique, fondée sur la confiance et l'accueil au sens large. Lorsque le chercheur soumet la proposition : « Vous vous sentez plus proche de personnes qui vous encadrent ici qu'à l'école », la réponse est massivement positive et les enfants ne sont pas à court d'argument pour valider l'idée que les encadrants sont « *proches et patients* ».
>
> En leur proposant des phrases issues de la phase précédente comme « *À l'école de devoirs, je peux parler de ce que je ressens* » ou « *Des fois, ici, je dis des choses que je n'ai jamais dit[es] à personne* », les enfants se positionnent cependant avec nuance. Et nous invitent à ne pas généraliser. Il ne s'agit donc pas de considérer la relation avec tous les adultes « *comme* [avec] *un petit psychologue* » comme le disent les enfants, mais certaines relations évoquent réellement une figure d'attachement sécurisante vers qui l'on se tourne également pour des problèmes personnels ou familiaux, avec la certitude absolue de la confidentialité : « *il n'y a jamais rien qui sort de son bureau* ». C'est bien cette possibilité de déposer ses émotions sans crainte, et non une relation qui serait du registre du soin, qui est le levier du bien-être ressenti.

Lien social et sentiment d'appartenance

Les notions de capital social et d'identités sociales sont un axe d'analyse qui nous paraît ici tout à fait pertinent pour décrire et analyser ce que nous avons pu observer avec les enfants qui fréquentent les écoles de devoirs. Le capital social est une notion qui associe les différentes dimensions de la confiance, que nous venons d'évoquer, et celle de la construction de liens sociaux durables. Par ailleurs, l'enfance est une période importante de la construction des identités et celles-ci se forgent dans les interactions sociales. Selon cet axe d'analyse, ce que nous avons très clairement pu observer est que les écoles de devoirs, du point de vue des enfants eux-mêmes, joue un rôle d'inclusion et d'intégration particulièrement important. Les témoignages récoltés mettent en effet en évidence le rôle des EDD dans la construction d'un fort sentiment d'appartenance dans de nombreux cas. Les participants décrivent l'EDD comme un lieu propice à la construction de relations amicales et choisies : *« Ici à l'*école de devoirs, *c'est là où j'ai rencontré mes vrais meilleurs amis », « J'ai choisi ça car souvent quand je viens ici et qu'il reste du temps, je passe du temps avec mes amis, on rigole, on se fait des blagues », « J'aime bien*

*travailler à l'*école de devoirs *car c'est mieux, plus cool. Quand tu as fini les devoirs à la maison, il y a personne pour jouer »*. Et Ils font parfois directement le lien entre cette dimension conviviale et leur bien-être *: « Quand on a fini les devoirs, on discute calmement au salon. Ici on voit qu'on discute et qu'on s'amuse. C'est important d'avoir des amis et de s'amuser pour être positif. »*

Nous avons clairement pu observer que la création de liens sociaux contribue à instaurer une dynamique d'inclusion, particulièrement bénéfique pour les enfants primo-arrivants, en difficulté d'intégration ou issus de milieux précarisés. Cette dynamique collective est soutenue par un cadre structurant, fondé sur des règles de vie explicites et partagées. Les enfants mentionnent parfois l'importance de gestes simples mais importants, tels que dire bonjour ou respecter le calme du lieu, notamment pendant le temps consacré aux devoirs. Les règles de vie ainsi établies contribuent à une ambiance dans laquelle les relations sont construites sur la base du respect mutuel. Certains dispositifs spécifiques, comme le tutorat entre enfants/adolescents ou les activités en petits groupes, peuvent renforcer cette dynamique de création de lien social. L'EDD peut devenir alors un lieu d'apprentissage du vivre-ensemble et de la coopération. De nombreux enfants décrivent un climat de tolérance et d'acceptation, où chacun peut être lui-même, quelles que soient ses origines ou ses différences. Certains parlent également d'un esprit de famille ou d'une deuxième maison, témoignant d'un fort attachement affectif au groupe de pairs, aux encadrants et au lieu : *« Ici, il y a une tolérance, il y a un lien de famille. Il y a plein d'origine différentes et il y a pas de jugement »*. Des enfants évoquent explicitement le lien affectif créé avec certains encadrants, parfois sur plusieurs années, et l'attachement au groupe comme un élément déterminant de leur motivation à fréquenter l'EDD : *« On s'attache à* l'école de devoirs*, aux encadrants, à l'ambiance », « Mais à l'école de devoir, j'aime bien (à l'école, j'aime pas trop l'ambiance), car ici, on m'accepte comme je suis, il n'y a que moi qui me connais, mes amis m'écoutent et prennent soin de moi »*.

La dynamique collective de l'EDD peut également transformer pour certains enfants le moment des devoirs en activité partagée permettant de demander de l'aide, échanger, ou simplement bénéficier de la présence des autres pour rester concentré : *« J'aime pas faire mes devoirs toutes seule. Je préfère avoir une amie. Des fois, on parle. Ça passe le temps et ça donne envie de travailler »*. Plusieurs témoignages mettent en évidence l'influence positive de la vie en collectivité sur la motivation et la concentration des enfants dans leurs tâches scolaires : *« Parfois on s'entraide. Parfois c'est les autres, les amis qui aident quand les profs ne savent pas répondre », « C'est très important à l'école de devoirs, c'est aider pour les devoir mais pas que. Pour les consignes, c'est aussi expliquer comment faire, remettre sur le bon chemin »*. La présence des pairs et des encadrants crée un environnement stimulant, qui incite à se mettre au travail et à persévérer. Pour certains enfants, travailler seul à la maison est associé à un manque de motivation, à des distractions fréquentes, ou à un isolement qui rend les devoirs plus fastidieux. Ils nous disent par exemple : *« A la maison, j'ai du mal à me concentrer », « Chez moi, je peux facilement me distraire. Ici il y a des encadrants »*.

Malgré ce contexte, des tensions relationnelles entre les enfants surviennent relativement fréquemment au sein des EDD. Mais elles ne semblent pas constituer une entrave au bien-être, à condition qu'elles soient reconnues et encadrées de manière adaptée. Plusieurs enfants interrogés évoquent des conflits verbaux ou des moqueries. Ces situations, parfois sources de mal-être temporaire : *« C'est pas tout le temps que ça se passe bien ; parfois, il y a un petit conflit*

mais comme on les aime bien (les amis), c'est facile de se pardonner mais parfois, c'est pas simple d'expliquer pourquoi mais l'autre ne va pas te juger. Les animateurs aident à régler les conflits ». Ce témoignage ne dois pas occulter que dans d'autre cas les enfants nous ont aussi fait part de conflits pour lesquels les encadrants semblent « aveugles », un peu à l'image de ce qu'ils disent vivre aussi dans le contexte scolaire. Toutefois, lorsque des dispositifs existent, ils contribuent à transformer les tensions en occasions d'apprentissage relationnel. Lorsque les enfants se sentent écoutés et soutenus par les adultes, les conflits ne semblent pas affecter durablement leur bien-être, et peuvent même renforcer leur sentiment de compétence sociale : *« Ici, ça apprend à s'écouter, dire son avis, parler devant les autres même si on est stressé. »*

Dans les écoles de devoirs et avec les enfants que nous avons pu rencontrer, nous pouvons faire le constat que des pratiques d'accompagnement attentives et des activités qui renforcent les dynamiques positives dans un cadre relationnel sécurisant sont, et créent souvent, de réelles conditions du bien-être et de l'épanouissement des enfants. Ces témoignages soulignent l'importance de maintenir une vigilance constante quant à la qualité du climat relationnel, en particulier dans des contextes où les enfants présentent des vulnérabilités sociales, culturelles ou émotionnelles spécifiques.

L'analyse des positionnements lors de la seconde phase d'animation corrobore largement l'idée que les écoles de devoirs, chacune à leur manière, rappelons-le, sont des espaces qui produisent du capital social et génèrent des sentiments d'appartenance. Le travail d'analyse mené avec les enfants apporte toutefois des nuances importantes sur la mécanique de ces liens. Lorsque le chercheur soumet la proposition « À l'école de devoirs, je me ferais des vrais amis que je ne me ferais pas ailleurs », les réactions confirment que le lieu joue un rôle d'opportunité sociale, bien que les enfants refusent parfois de l'idéaliser. L'EDD est bien reconnue comme un lieu où on fait des rencontres, les enfants nous disant : « *c'est un autre moyen* » de rencontrer des gens. Toutefois certains adolescents tiennent à « démystifier » la magie du lieu, attribuant la rencontre amicale au « *destin* » plutôt qu'à l'institution elle-même : « *C'est cette personne-là qui est venue par hasard... ce n'est pas grâce à l'école* ». Ils attirent ainsi notre attention sur le danger de vouloir établir des liens de causalité entre des éléments, en généralisant, sans prendre en compte toute la complexité de leurs vécus personnels. Ils proposent quant à eux une explication alternative dans ce cas précis : s'ils se sentent appartenir à un groupe c'est aussi parce que c'est une sociabilité plus choisie qu'elle n'en a l'air. Une des stratégies évoquées est par exemple « *Moi, je ramène des amis ici* », transformant le lieu en un quartier général, à un moment précis, de leur réseau de relations qui se tisse aussi dans d'autres contextes.

Notre analyse sur le rôle du lien social comme soutien aux apprentissages est confirmée, mais les débats révèlent qu'ils ont conscience de l'ambivalence de ce soutien. À la proposition « Pour faire les devoirs, je préfère travailler avec mes amis », les enfants ne valident pas aveuglément le travail de groupe. Ils posent des conditions de « *maturité* » : l'entraide est bénéfique car « *à deux c'est beaucoup mieux que tout seul* » et permet d'avoir « *une autre vision sur le problème* », mais seulement « *Si on est tous les deux motivés* ». Dans le cas contraire, la présence de l'ami devient un risque : « *sinon, avec notre amie, on va faire que parler* ». L'EDD est donc un lieu d'apprentissage de la

coopération, où les enfants apprennent à gérer la frontière entre la convivialité (« *on a des liens entre nous, donc ça fait que on rigole* ») et la finalité du travail scolaire.

Concernant la dynamique d'inclusion et de tolérance en mode « *deuxième famille* », les débats apportent une nuance réaliste sur la complexité du vivre-ensemble, y compris sur la multiculturalité. Si le sentiment d'inclusion est réel, les enfants expriment aussi l'idée d'un lieu où l'on apprend à naviguer avec la différence, en identifiant les sujets « *qui posent problème* », ce sur quoi on peut débattre ou non, s'interroger ou s'opposer, pour maintenir la cohésion du groupe.

Tractoires personnelles et reconnaissance

L'ensemble des éléments que nous avons déjà évoqués précédemment concourent à créer les conditions pour que s'installe un sentiment de reconnaissance. Ce que nous avons observé dans les échanges avec les enfants montre que cette reconnaissance, qu'elle vienne des pairs ou des adultes, joue un rôle décisif dans la confiance qu'ils ont en eux et dans leur manière de se projeter dans différentes sphères de leur vie.

Pour comprendre la portée de ce que les enfants trouvent dans une école de devoirs, il n'est pas inutile de nous rappeler ce qui semble leur manquer ailleurs. Nos observations révèlent que l'expérience scolaire pour ces enfants est fréquemment marquée par un sentiment de « mépris ». Ce sentiment est parfois lié à une perception de discrimination, comme l'explique une adolescente pour qui les professeurs n'étaient « *pas agréable avec des gens qui sont différents d'eux* ». Ou par une plus jeune qui « *n'aime pas* » les professeurs de son école en affirmant que « *la plupart ils font du favoritisme* ». Il n'est bien évidement pas question de généraliser ces perceptions, mais ces exemples reflètent des situations qui peuvent être vécues par les enfants fréquentant les écoles de devoirs.

Dans plusieurs groupes, les enfants ont exprimé combien il comptait pour eux que leurs efforts soient remarqués. Lors d'un échange en fin de séance, une adolescente, jusque-là discrète, a raconté : « *Même mes copines me félicitent pour mes efforts… ça me donne plus de force, plus de pouvoir* ». Dans un autre groupe, un garçon d'une dizaine d'années, commentant une image représentant deux enfants qui coopèrent, a dit : « *C'est bien d'être encouragé à faire une chose parce que sinon on ne va pas pouvoir avancer… Quand tu reçois un encouragement, tu te sens meilleur, tu te sens mieux* ».

Cette reconnaissance se manifeste aussi dans la manière dont on accueille les réussites et les échecs : un garçon expliquait que « *parfois, je deviens triste parce que j'ai eu de mauvaises notes et on me dit que ce n'est pas grave. Et quand on réussit, ils sont fiers de nous.* » Un autre insistait sur l'effet des compliments : « *Quand tu fais un truc et qu'on te dit "bravo", ça donne envie de refaire mieux* ».

La fierté peut aussi venir du fait d'aider les autres. Un enfant a expliqué : « *Quand on aide quelqu'un et qu'il réussit après, ça me rend fier.* » Dans un groupe plus âgé, une adolescente dont nous avons déjà évoqué le témoignage a partagé une évolution personnelle plus profonde : « *Avant, je parlais à personne… maintenant je peux facilement parler avec quelqu'un, développer une discussion… je suis contente d'avoir atteint ce stade... c'est une victoire.* »

La reconnaissance passe également, plus basiquement mais de manière tout aussi affirmée par les enfants, par la progression scolaire. Une participante a décrit son parcours en s'appuyant sur une image de saut par-dessus un trou : elle disait avoir « *commencé avec que des échecs* », puis « *passer de l'autre côté* » et avoir désormais « *toujours zéro échec* ». Un autre insistait sur le sentiment de « préparation » que cela procure : « *Grâce à l'aide ici, je suis plus prêt pour les contrôles… ça me stresse moins* ». Et pour certains, cette reconnaissance prend la forme d'une victoire linguistique, comme ce garçon arrivé récemment en Belgique qui déclarait avec fierté : « *Maintenant je sais parler français* ».

Ce lien entre reconnaissance et progression passe souvent par le regard des adultes qui suivent les enfants dans la durée. Dans un échange, une jeune raconte : « *ils m'ont vu réussir* ». Ce « vu » est au cœur de la reconnaissance telle qu'elle est dite par les enfants : être vu réussir, être vu traverser des difficultés et être accompagné, c'est précisément ce qui fait valeur pour eux.

Les enfants ont aussi évoqué la manière dont leur identité est accueillie. Dans plusieurs groupes, des adolescents ont souligné que « *ici, on accepte toutes sortes d'origines, de religions* » ou qu' « *ici, il y a plein d'origines différentes et pas de jugement* ». Une jeune fille explique : « *Avant, j'osais pas dire d'où je viens… maintenant je le dis avec fierté* ». Un plus jeune ajoute : « *j'ai appris des mots dans d'autres langues ici… c'est chouette* ». Ces propos montrent que la reconnaissance ne se limite pas aux résultats scolaires : elle touche aussi à l'acceptation et à la valorisation des trajectoires personnelles et culturelles.

Pour une partie importante des enfants rencontrés, cette reconnaissance se joue aussi dans la manière dont leurs histoires migratoires et leurs connaissances issues de leur origine culturelle sont accueillies. Dans un groupe, une séquence spontanée a pris la forme d'un inventaire joyeux des langues parlées : « *je parle cinq langues* » dit un enfant, en détaillant l'arménien, le français, un peu de néerlandais et le russe. D'autres l'interrompent et enchaînent avec l'anglais, l'espagnol ou quelques mots de japonais. Dans l'expérience même de cette animation, l'effet sur l'ambiance au sein du groupe est palpable : cette pluralité n'est pas un « problème à corriger », elle est pour les enfants une ressource reconnue.

Ce sentiment de reconnaissance agit directement sur la manière dont les enfants se projettent. Un enfant a résumé cette dynamique : « *Quand on réussit une fois, après on se dit qu'on pourra le refaire* ». Ailleurs des adolescents nous expliquaient : « *Je me sens prêt à parler devant plus de monde* », « *Je me vois mieux dans le futur, je crois plus que je peux réussir* ». Même les plus jeunes formulent des objectifs concrets : une fillette exprimait sa confiance en elle de manière très spontanée : « *Quand je devrai faire une dictée, j'aurai dix sur dix* ».

> L'analyse de la seconde phase d'animation corrobore également le rôle central de la reconnaissance dans la construction de la confiance en soi, directement en lien également avec le parcours scolaire. Lorsque le chercheur soumet la proposition « À l'école de devoirs, les efforts sont remarqués et les réussites sont valorisées », l'adhésion est quasi-totale. Les enfants confirment que cette valorisation spécifique nourrit leur estime d'eux-mêmes : « *Ici aussi, on peut le voir encore plus, vu que comme on faisait les devoirs ici, on s'entraînait beaucoup. Il y aura encore plus ce truc de fierté* ».

Cette reconnaissance agit comme un contrepoint à des expériences scolaires parfois fragilisantes. À la question « Est-ce qu'on peut dire plus facilement qu'on a des difficultés à l'école de devoirs qu'à l'école ? », ou à des propositions comme « Ici, on ose davantage poser des questions » ou « À l'école de devoirs, j'ose plus dire mes difficultés » les enfants valident largement l'idée que l'EDD est un lieu où l'aveu de faiblesse conduit moins souvent au mépris ou à la réprobation. Un récit particulièrement marquant illustre ce contraste : une enfant raconte qu'à l'école, face à une incompréhension, « *La prof a commencé à crier* » provoquant les pleurs de l'élève, tandis qu'à l'EDD, l'encadrant « *m'a expliqué* », et d'autres de dire « *et réexpliquer* ». La reconnaissance passe ici par le temps accordé par l'encadrant : « *Alors qu'ici, tu auras beau ne pas comprendre cinq fois, ils vont quand même rester avec toi jusqu'à ce que tu comprennes* », ce qui valide la trajectoire de l'enfant même dans la difficulté. Mais les enfants restent « méfiants » concernant la généralisation possible d'une attitude radicalement différente : « *Parce que ça reste des profs, quoi* », « *Un peu plus accueillants que nos profs de base, mais c'est pas pour ça qu'on n'osera pas* [qu'on osera] *leur poser une question s'ils comprennent* [si on ne comprend] *pas, qu'il n'y a pas de gêne à ça* ». N'oublions pas non plus que les enfants rencontrés disaient aussi parfois « *oser maintenant* » poser toutes leurs questions à l'école… ce que l'EDD peut avoir contribué à changer.

Nous l'avons déjà évoqué pour le lien sociale, la reconnaissance des identités culturelles suscite plus de débats et cette seconde phase nuance l'image d'un « inventaire joyeux » observée précédemment. La reconnaissance peut être vécue comme une intrusion : « *Il y a des personnes qui ne veulent pas trop parler de leur culture*...». Loin d'être automatique, la valorisation des origines demande une sécurité relationnelle qui n'est pas toujours acquise, certains préférant garder ces aspects « *en privé* » .

Enfin, l'impact de cette reconnaissance sur la projection vers l'avenir, comme l'orientation professionnelle par exemple, est le point qui suscite le plus de débats et de réserves. Nous leur avons soumis la proposition « L'école de devoir m'a aidé à savoir ce que je voulais faire plus tard », en forçant volontairement l'interprétation de ce qui avait été dit dans les groupes photolangage. Et leur réponse a été clairement négative suscitant un déplacement massif vers le côté « *Pas d'accord* ». Cela montre que les enfants ont une vision lucide et ancrée de ce qui se fait réellement en EDD : « *Ici, à l'école de devoirs, on ne fait pas des trucs comme la police, la banque... c'est que des professeurs* », soulignant qu'ils n'ont pas l'occasion à leurs yeux de parler de « *métiers pour plus tard* ». Certains expriment même un découragement face à leurs rêves, notant que « *Il y en a des fois, ils se découragent... »* puis soulignant pour autant que dans son cas elle avait une idée précise de ses choix pour le futur tout en disant « *je suis la seule à faire ça* ». Cependant la diversité des profils des encadrants dans certains cadres est mise en avant par les jeunes. Lorsque ces derniers partagent leur propre parcours, cela semble stimulant et valorisant : un enfant mentionne un « *prof de maths* » qui fait aussi « *des études de droit* », ou un autre qui est « *diplomate* ». Ici encore, c'est moins l'institution EDD qui permet la projection que la rencontre interpersonnelle avec des adultes (riches de leurs parcours) et qui reconnaissent l'enfant comme un interlocuteur valable : « *c'est chouette parce qu'on peut parler avec eux pour savoir ce qu'on veut faire* ».

Participation, sentiment d'agentivité, sens critique, citoyenneté, ouverture au monde...

Sur le thème de la participation, les animations photolangage que nous avons menées ont permis de mettre en pratique ce que nous souhaitons ici évaluer avec les enfants. La participation se développe d'abord dans un cadre où la parole est accueillie et reconnue. Nous l'avons déjà mentionné, plusieurs groupes nous ont renvoyé en fin d'animation que ce moment leur avait permis « *d'exprimer ce qu'on a à dire* » et qu'ils avaient « *bien aimé dire ce qu'on pensait* ». Ces formulations disent à la fois être écoutés et pouvoir donner son avis dans un climat où l'on sait que sa contribution compte. Dans le même esprit, lorsque nous proposons de partager la fresque au sein de l'EDD, l'assentiment collectif qui circule comme un simple « *oui* », « *tout d'accord* » par exemple, manifeste une capacité de formuler un choix et une validation explicite de leur droit de regard sur ce que l'on fait de leur parole et de leur participation. L'accueil par les groupes d'âge suivants montre aussi que la participation des autres « compte » pour les enfants. La fresque est réappropriée pour être complétée mais elle suscite aussi un débat : « *c'est pas à l'EDD ça…* » ou « *c'est bizarre d'avoir mis ça* » pour lesquels les enfants donnent à la fois leur opinion et demandent des clarifications.

La manière dont les enfants évoquent les dispositifs de l'organisation du quotidien au sein des écoles de devoirs est ici révélatrice de ce qu'ils perçoivent de ce qu'est pour eux la participation. Nous avons déjà abordé le sujet du cadre et de son impact sur les différentes dimensions de la sécurité pour les enfants. Cependant, il nous semble important de noter ici que les enfants souhaitent parfois spontanément nous « expliquer » comment l'élaboration des règles qui régissent leur vie commune se manifeste. Lorsqu'un processus visant la co-construction est organisé, ou à tout le moins visant à l'appropriation de règle de fonctionnement, celui-ci transforme la nature même de la place des enfants et des jeunes au sein du cadre et nous l'observons dans l'attitude des participants. Ils le disent, la source de l'autorité se déplace des adultes vers le groupe lui-même. Le respect des règles découle alors d'un accord collectif que les enfants n'hésitent pas à se rappeler les uns les autres. Cela semble agir comme un apprentissage qui instaure des conditions souvent plus favorables pour oser s'exprimer et s'engager dans le fonctionnement du groupe.

La possibilité de choisir ses activités est une autre forme de participation fondamentale qui permet aux jeunes d'exercer leur autonomie et d'exprimer leurs besoins. Les paroles d'une jeune illustrent cette dynamique : « *On peut choisir entre ses activités [...] Les activités sont choisies en fonction de ses envies* » ou « *en fonction de ses besoins* ». Elle explique qu'elle choisit la mosaïque pour s'apaiser et le basket pour se défouler. En sélectionnant une activité qui répond à un besoin, le jeune exerce un contrôle sur son propre bien-être. L'engagement qui en découle, souvent formalisé par des explications comme « *on s'inscrit pour un trimestre* », est d'autant plus fort qu'il est basé sur une décision personnelle plutôt que sur une contrainte externe. Cette dynamique contraste fortement avec le programme scolaire, souvent perçu comme rigide et non négociable.

Certaines activités proposées en EDD, comme des ateliers cinéma et de débat, sont décrites comme une expérience transformatrice. Des adolescents disent que cela « *permet de débattre et de se libérer* », de « *parler avec des gens qu'on connait pas* » et d'aborder des sujets dont on « *n'ose pas parler à l'école* ». Pour une autre participante, se disant initialement « *pas à l'aise de parler* », cela lui permet d'être sociable, et le fait de prendre la parole dans ce cadre est vécu

comme une « *grande évolution* » dans son comportement. Un jeune explique qu'il est « *sorti de sa zone de confiance à l'EDD en osant poser des questions* » et donc qu'il le fait plus facilement ailleurs aussi. Le jeune peut y « tester » le fait de poser une question, d'admettre qu'il ne sait pas et constater que les conséquences sont positives et de transférer cette nouvelle compétence dans le contexte scolaire, un environnement perçu comme plus risqué.

L'entraide entre jeunes qui aide à forger une dynamique collective, nous l'avons vu, est une manifestation tout aussi intéressante d'une forme de participation émancipatrice. Cette pratique n'est pas seulement utile, elle est profondément valorisante pour celui qui aide. Une jeune fille exprime la satisfaction qu'elle en retire : « *Quand quelqu'un ne comprend pas et que les profs sont occupés, je l'aide [...]* ». Elle réaffirme ensuite qu'elle « *aime aider* » et qu'elle « *se sent bien après »*, qu'elle est « *fière* ».

Parfois l'EDD fonctionne comme un « espace de possibles ». Un exemple de cette ouverture est le témoignage d'un jeune qui raconte comment l'EDD a été un pont vers un engagement personnel dont il dit qu'il a changé sa vie : « *c'est aussi grâce à l'école de devoirs parce qu'ils ont invité les scouts à venir pour présenter… c'est grâce à eux que j'ai réussi à aller aux scouts* ». Dans son cas, ce qu'il percevait comme « inaccessible » ou « pour les autres » est devenu « avec les autres ». A l'EDD, ce jeune n'est plus seulement « l'élève qui a des difficultés en maths », il peut devenir « le scout » qui participe activement à des activités qu'ils jugeaient inaccessibles. Ce qu'on perçoit, dans cet exemple parmi d'autres, c'est l'affirmation d'une autonomie personnelle où le jeune, via l'EDD, parvient à se définir non plus uniquement par les attentes des autres mais aussi par ses propres choix.

Ces deux processus de participation et d'autonomisation permettent l'émergence d'un sentiment d'agentivité : la conscience et la conviction de sa propre capacité à agir sur son parcours et à influencer le cours des événements. C'est une transformation décrite, à leur manière, par de nombreux participants. Très concrètement c'est d'abord l'agentivité comme le sentiment d'avoir la capacité de changer sa propre trajectoire scolaire qui transparaît. Tous les jeunes n'établissent pas un lien de causalité direct entre leur participation à l'EDD et l'amélioration de leurs résultats scolaires (certains non sans fierté énumèrent toutes les matières dans lesquels ils sont « forts » de toute manière) mais ils sont nombreux à l'évoquer. Des témoignages comme « *depuis que je suis dans cette école des devoirs, ma moyenne a plus augmenté [...]. Je me sens bien, je suis contente* » ou « *depuis que je suis arrivée dans cette école des devoirs, je passe de l'autre côté. En fait, je ne fais que augmenter mes notes. [...] ça a eu un réel impact sur les notes scolaires* » sont de fait très nombreux. La mesure objective de la réussite, les « bonnes notes », reste souvent pour les enfants la preuve irréfutable de leur propre pouvoir d'agir.

Mais on constate aussi un sentiment de fierté qui n'est pas seulement lié à la bonne note, mais au fait de déjouer un système scolaire qui paraissait auparavant injuste et tout-puissant. Au-delà des résultats quantifiables, l'expérience en EDD engendre une modification de la perception de soi. Une jeune fille témoigne de ce changement interne : « *A l'EDD ça me donne plus de force et de pouvoir. J'ai plus d'énergie ici »*. Ce sentiment est corroboré par une autre qui, après avoir constaté ses progrès, se sent « *plus sûre d'elle* ». L'agentivité se manifeste ici comme une ressource qui se construit dans l'interaction entre le soutien externe (la bienveillance des encadrants, l'entraide avec les autres enfants) et l'effort personnel. L'expression « force et pouvoir » décrit un changement fondamental. C'est l'acquisition de la conviction que l'on

possède les ressources nécessaires pour surmonter les obstacles, une conviction qui devient ensuite transférable et applicable à d'autres domaines de la vie.

On pourrait dire que l'aboutissement de la construction de ce sentiment d'agentivité est la capacité à se projeter dans l'avenir avec une nouvelle perspective. Un témoignage l'illustre parfaitement : « *Ici j'ai appris que l'école c'est l'avenir, que ça va m'aider* » alors qu'avant il avait seulement le sentiment d'être obligé d'y aller. L'EDD lui permet de changer radicalement de point de vue. L'école n'est plus une fin en soi subie, mais devient un moyen au service de *son* projet, de *son* avenir.

Dans certaines EDD, la participation se concrétise par des actions qui dépassent les murs de la structure et s'orientent vers la communauté, la ville ou la société en général. Des jeunes nous expliquent que dans leur structure ils participent à des « *bonnes actions* », ou la « *récolte des déchets* », et encore à des « *ateliers de réflexion* » sur les droits de l'homme, des femmes, des enfants, le racisme... Ces initiatives sont souvent intégrées dans un système de reconnaissance ou de récompense qui valorise l'engagement, par exemple par l'obtention d'un « *sac magique* ».

Cet exemple en particulier, ramasser des déchets, est une action tangible qui produit un résultat visible et immédiat sur l'environnement local. Parallèlement, discuter des droits de l'Homme connecte les jeunes à des enjeux universels et éthiques. En liant ces deux types d'activités, l'EDD met en pratique les fondements d'une citoyenneté active : il ne suffit pas de comprendre les grands principes de justice et de respect, il faut aussi agir concrètement pour les faire exister. La participation n'est alors plus seulement expressive (donner son avis), elle devient performative (changer les choses).

Parfois le « sens critique » prend la forme d'une plainte argumentée face à des contraintes matérielles perçues comme inéquitables : « *c'est un peu rare qu'on puisse les utiliser [les ordinateurs] … en quatrième année on n'a même pas utilisé… quelqu'un a cassé notre évier…* ». Et de cette plainte a pu naître une discussion qui évoquait explicitement des sentiments d'injustice perçus dans le cadre scolaire ou plus généralement. Cette discussion montre que la capacité à revendiquer ce que les enfants perçoivent comme leurs droits est une dimension qui dépasse la simple « réclamation » et qui est mobilisable. Il n'est cependant pas certain qu'elle le soit pleinement dans les dispositifs mis en place dans toutes les EDD.

Plusieurs moments, dès la première phase des animations, ont concerné des capacités d'analyse et de mise à distance. Dans un échange autour d'images, un enfant demande que l'on reformule plus globalement l'enjeu de ce qui se passe en EDD en termes d'émancipation personnelle : « *c'est se libérer de sa zone de confort* ». Un autre corrige factuellement une proposition du groupe : « *techniquement ici en Belgique il n'y a pas de requin* » en se demandant pourquoi l'image d'un aquarium avec des requins (une image issue du photolangage évoquant une activité d'excursion) devrait « représenter » l'école de devoirs.

En filigrane des différentes dimensions que nous venons de présenter, qui permettent de caractériser d'une certaine manière la singularité des EDD, les enfant et adolescents rencontrés font souvent eux-mêmes l'hypothèse que ce lieu à part leur permet non seulement de se « sentir bien » mais aussi de « s'ouvrir » au-delà de celui-ci. Cette ouverture se manifeste d'abord par la diversité des activités proposées, que les enfants veulent mettre en valeur dans leurs choix

d'images, et qui offrent aux enfants la possibilité d'expérimenter des pratiques qu'ils n'ont souvent pas l'habitude de pratiquer à l'école ou dans leur environnement familial. Des ateliers artistiques, de théâtre, des activités culinaires, ou encore des projets créatifs collectifs sont particulièrement valorisés par les enfants et leur permettent d'explorer de nouveaux champs d'expression comme de développer leur curiosité. Les sorties, quelles qu'en soient la forme telles que balades, visites ou des participations à des événements culturels, contribuent à élargir leurs horizons et à leur donner accès à des lieux, des ressources ou des expériences parfois inaccessibles autrement. Ces activités participent à une forme de démocratisation culturelle, mais aussi à un enrichissement personnel où l'enfant est confronté à d'autres environnements sociaux, éducatifs ou naturels. Plus généralement, les enfants font eux-mêmes l'analyse d'un rôle de l'EDD qui dépasse la transmission de savoirs ou de compétences : *« L'apprentissage, ce n'est pas que les cours, c'est les principes, les valeurs, … C'est pas juste les cours », « On fait des sorties dans d'autres villes, il faut profiter. Les sorties, ça permet de connaitre les autres. Ça a aussi un impact sur nous, découvrir les autres, d'autres choses »*.

Les enfants témoignent de transformations personnelles notables : *« Quand on vient ici, on vient pour s'améliorer mais pas que scolairement : culturellement, … »*. Par ailleurs, en confiant des responsabilités aux enfants (accueil des nouveaux, aide aux plus jeunes, animation d'un jeu, préparation d'un goûter), les EDD peuvent offrir aux jeunes la possibilité d'occuper des rôles sociaux valorisants, renforçant leur sentiment d'utilité et leur projection dans un collectif.

> La seconde phase d'animation a permis de confirmer l'émergence d'un sentiment d'agentivité qui tend à évoluer avec l'expérience en EDD. À la proposition « Grâce à l'école de devoirs, je me sens plus capable de faire les choses tout seul », les enfants se montrent plutôt d'accord et décrivent un processus d'émancipation vis-à-vis de l'adulte, y compris en matière scolaire. Cela passe par l'acquisition de méthodes de recherche personnelle : « *ils nous donnent des forums ou quoi sur Internet qu'on cherche nous-mêmes à la place de venir ici à chaque fois* », ou par le libre choix de l'aide sollicitée : « *maintenant, je prends l'initiative d'y aller tout seul* ». Cette autonomie est vécue comme une autogestion qui s'acquiert par l'expérience en EDD : « *C'est un peu toi-même, tu te gères, quoi. Ce n'est pas les profs qui sont derrière toi* ».
>
> Les enfants confirment donc, sans hésitation, que l'EDD leur donne du pouvoir sur leur parcours scolaire. Ils ont cependant eux-mêmes un peu plus de mal à se prononcer sur le rôle ou l'impact de l'EDD hors de ce champ. Certains adolescents « regrettent » par exemple que leur propre EDD reste trop scolaire : « *On ne parle pas plus profondément de la vie* ». Ils ne sont donc pas opposés sur ce que *pourrait être* « une école de devoirs » mais ont plus de difficulté face à des généralisations, plus inattendues pour eux, de ce qu'est « mon école de devoirs ». Ailleurs la proposition « À l'école des devoirs, on apprend à penser par soi-même », laisse les enfants perplexes... et une participante affirme de manière sommes toutes paradoxale (car c'est bien là la revendication d'un sentiment d'autonomie et d'agentivité) : « *C'est moi qui veux penser par moi-même* »… Un autre affirmant : « *Il y a des gens qui vont m'obliger à être d'accord avec eux. Alors que, c'est mon choix...* »

On atteint aussi peut-être les limites de l'exercice de co-recherche avec les enfants pour des questions portant sur les impacts de l'EDD plus abstraits ou portant sur le long terme. Pour preuve les propositions portant sur « l'exercice du débat », sont parfois confondues avec « *se battre* » par les plus jeunes, créant un quiproquo entre les participants... Certains disant « *on n'apprend pas à se battre* » quand d'autres disent « *on a eu six mille débats* » en parlant de dispositifs concrets auxquels elles avaient participé.

Conclusions en forme de synthèse

Au terme cette recherche, le rapport présenté ici a pour ambition de rendre compte des outils mis en œuvre, des résultats produits et de leur analyse portant sur le rôle des écoles de devoirs sur le bien-être, le rapport à l'école et à la scolarité des enfants et des jeunes qui les fréquentent.

La notion de « bien-être » des enfants, au cœur du questionnement initial, a été précisée à l'issue des phase préliminaires. Elle se voulait multidimensionnelle, incluant des aspects émotionnels, sociaux, physiques et intellectuels. Cette définition en termes d'épanouissement global a permis d'affiner les questions de recherche coconstruites avec le commanditaire. Cela nous a conduit à identifier les thèmes et hypothèses portant sur les modes d'action en lien avec les types d'activités ou dispositifs mis en place qui sont diversement organisés par les écoles de devoirs.

Les logiques d'action que nous avons cherché à évaluer de manière participative portaient sur la réduction des tensions liées aux attentes ou au contexte scolaire, la valorisation de toutes les compétences par des approches individualisées et une réconciliation avec les apprentissages en ce compris par des approches ludiques. Nous avons également cherché à évaluer les mécanismes renforçant pour les enfants le sentiment global de capacité d'agir sur leur propre parcours et de se sentir inclus et en confiance dans leurs interactions et dans la société. Nous avons dès-lors veillé à ce que les outils construits pour les animations permettent d'explorer à la fois les bénéfices potentiels et les difficultés rencontrées liées au travail sur les devoirs et le soutien scolaire, mais aussi tous les temps d'apprentissage, de détente et d'émancipation tels qu'ils sont vécus par les enfants.

Nous avons consacré une part non négligeable de ce rapport à exposer en particulier les méthodes de recueil d'information et de participation mobilisées ainsi qu'à formuler un retour critique sur celles-ci. Il ne s'agit pas là d'une forme d'extrême précaution, mais bien de l'un des enseignements de cette recherche en tant que tel. Celle-ci nous a permis de monter qu'au travers de dispositifs adaptés, les enfants qui fréquentent les écoles de devoirs peuvent exprimer eux-mêmes une vision à la fois précise et nuancée du rôle que celle-ci peut jouer pour eux sur leur bien-être, leur regard sur l'école, leur scolarité et bien plus encore. Leur parole est bien plus qu'illustrative ou instrumentale dans ce que nous avons pu présenter. Ce qu'ils ont été capables d'exprimer mais aussi leurs propres capacités d'analyse sont réellement le socle de notre travail et de ce qui est décrit dans ce document.

Il nous semble important de retenir au travers de cette recherche que les logiques d'action des écoles de devoirs se déploient par des approches multiples. Elles sont d'une manière ou d'une autre mises en œuvre et peuvent prendre des formes divergentes dans des contextes éminemment variables. Ce que nous avons présenté dans ce rapport n'est donc pas le portrait ou l'évaluation normative d'une école de devoirs « type ». Il ressort néanmoins de nos analyses que de multiples logiques d'action ont un effet significatif sur les dimensions du bien-être et du rapport aux apprentissages de manière transversale. Les approches thématiques que nous avons décrites sont autant de facettes intriquées et complémentaires de ces logiques d'action. Ce dont elles témoignent se recouvre parfois mais ce sont leurs éclairages complémentaires que nous avons voulu explorer pour mieux comprendre ce qu'est et ce que peut faire une école de devoirs avec et pour les enfants. Aucun axe d'analyse comme aucune logique d'action ne permettant de manière isolée d'expliquer ou de produire les effets attendus sur les bénéficiaires.

Ce qui ressort avec force de l'ensemble du matériau recueilli, c'est d'abord la capacité des enfants à formuler une expérience, leur vécu, qui ne se laisse pas réduire à une opposition simpliste entre le scolaire et le non-scolaire. Les écoles de devoirs apparaissent dans leurs discours comme des espaces qui agissent sur de multiples dimensions. Non seulement éducatives mais aussi relationnelles, émotionnelles, parfois tout simplement matérielles, et dont la cohérence tient moins à un programme formel qu'à des relations interpersonnelles et une manière d'être et de faire.

Pour les enfants, l'école de devoirs est d'abord un lieu où l'on peut réussir à faire ce qui est attendu de soi à l'école, mais dans des conditions différentes. Le travail scolaire est bel et bien présent dans les fresques, les commentaires et les analyses, pas totalement comme une contrainte imposée de l'extérieur, à tout le moins une étape, et plutôt un objectif, le plus souvent partagé et bien compris. Faire ses devoirs, comprendre une matière, améliorer ses notes, réussir une étape scolaire importante sont autant de finalités clairement identifiées et assumées par les enfants eux-mêmes. La forte présence des échanges autour du travail scolaire ne signifie toutefois pas que l'école de devoirs soit vécue comme une simple extension de l'école. Au contraire, les enfants insistent sur ce qui rend ce travail possible lorsqu'il est parfois difficile ailleurs : un cadre plus calme, une aide individualisée, le respect, la possibilité de demander de l'aide sans se sentir jugé, et le droit d'avancer à son rythme.

Ce qui fonde la singularité de l'école de devoirs aux yeux des enfants, ou dans ce qu'ils en attendent parfois, c'est avant tout une rupture avec la « forme scolaire » traditionnelle, vécue souvent comme rigide ou excluante. Ce déplacement du cadre transforme réellement le rapport à l'école. Là où l'école est associée à la pression, à la comparaison ou à l'échec, l'école de devoirs est décrite comme un lieu de renforcement, au sens où elle permet de restaurer la confiance en soi et le sentiment de compétence. En termes d'apprentissages, les chemins et les attentes sont décrits comme radicalement différents. En traduisant la parole des enfants en tentant de ne pas trop la peupler de notre propre vocabulaire, l'école de devoirs est le lieu d'une « alternative » et d'une « variabilité » des approches pédagogiques, où la temporalité et les modes d''apprentissage sont moins soumis à l'urgence du programme et s'adapte aux besoins de compréhension individuels. La patience des encadrants, capables de réexpliquer « *quarante fois* » (comme le dissent les enfants) sans s'énerver, et la personnalisation de l'aide constituent pour les enfants une base de sécurité intellectuelle retrouvée.

C'est parce qu'ils se sentent autorisés à « ne pas savoir » qu'ils peuvent se remobiliser scolairement. La réussite, lorsqu'elle survient, est alors vécue avec une « fierté » d'autant plus intense qu'elle est valorisée par des adultes qui ont été témoins des efforts autant que du résultat. Les enfants ne parlent pas seulement d'apprendre, mais de retrouver le courage, l'envie et parfois même le plaisir d'apprendre. Cette dimension est indissociable de la relation aux adultes encadrants, perçus non seulement comme des alliés pédagogiques, mais aussi comme des figures de soutien, attentives, disponibles et respectueuses. Le fait d'être reconnu dans toutes ses compétences, traduit très concrètement par exemple par le fait de ne pas être exposé devant les autres lorsqu'on se trompe et d'être au contraire systématiquement encouragé, revient de manière récurrente et constitue un marqueur fort de différenciation avec certaines expériences scolaires antérieures.

Mais réduire l'école de devoirs à un espace de remédiation scolaire serait passer à côté de ce que les enfants en disent le plus spontanément. Les activités non scolaires, les jeux, les moments de détente, les sorties, les ateliers créatifs ou sportifs occupent une place structurante dans leurs récits. Ces activités ne sont pas décrites par les enfants comme accessoires ou secondaires, mais comme des composantes nécessaires de l'équilibre de la journée. Elles permettent de se défouler, de se détendre, de partager des moments agréables avec les autres et de faire une transition entre le temps scolaire et le monde en dehors de l'école. Le jeu, le rire, le mouvement et la créativité apparaissent ainsi comme des conditions du bien-être, mais aussi comme des leviers indirects des apprentissages, en contribuant à apaiser les tensions et à rendre les enfants plus disponibles.

Au travers du descriptif de ces activités, mais aussi dans les analyses produites par les enfants, c'est aussi la dimension du lien social qui apparaît avec le plus de constance. Les enfants parlent de l'école de devoirs comme d'un lieu où l'on se fait des amis, où l'on apprend à vivre ensemble, à s'entraider et à se respecter. Certains utilisent spontanément l'expression de « deuxième famille », non pas pour idéaliser le lieu, mais pour décrire un climat relationnel marqué par la proximité et la confiance. Les fresques regorgent d'images de groupes, de discussions, de gestes d'affection ou de coopération, et les commentaires qui les accompagnent soulignent l'importance d'être ensemble, de ne pas être seul, de pouvoir parler et être écouté. Cette dimension relationnelle n'est pas dissociée du travail : travailler avec ses amis, s'aider mutuellement ou apprendre ensemble sont des expériences valorisées pour autant qu'elles soient choisies. Les relations interpersonnelles et le cadre mis en place sont ici des facteurs déterminants.

L'école de devoirs est également décrite comme un espace de sécurité, au sens psychologique du terme. Les enfants identifient très clairement les conditions qui leur permettent de se sentir bien : un cadre stable, des règles justes et bien comprises, le respect de chacun et la possibilité de se retirer ou de moduler sa participation en fonction de ses besoins. La récurrence de certaines images sélectionnées lors des animations, comme celle de l'enfant dans une bulle, est à cet égard révélatrice. Elle renvoie à la possibilité de s'isoler, de se concentrer ou simplement de souffler, sans être sommé d'interagir en permanence. Cette reconnaissance du besoin d'espace personnel coexiste avec le plaisir d'être en groupe et montre à quel point les enfants sont capables de penser leur bien-être de manière nuancée.

À ces dimensions symboliques et relationnelles s'ajoutent des éléments très concrets, que nous aurions pu sous-estimer, mais centraux dans l'expérience des enfants. La question du goûter ou d'une pause revient fréquemment et est directement reliée à la capacité de se concentrer et de se sentir bien. De même, la mise à disposition d'un espace calme, de matériel adéquat ou simplement d'un lieu où l'on peut s'asseoir et travailler sans être dérangé est décrite comme une ressource essentielle. Ces aspects matériels s'inscrivent le plus souvent dans une expérience globale où le soin apporté aux conditions d'accueil est perçu comme une forme de reconnaissance.

L'ensemble de ces éléments conduit à considérer l'école de devoirs, du point de vue des enfants, même si ce n'est pas leur vocabulaire, comme un véritable « tiers-lieu ». Un lieu à part, ni tout à fait l'école, ni tout à fait la maison, qui permet d'articuler des exigences parfois contradictoires : apprendre et se détendre, être avec les autres et pouvoir s'isoler, être accompagné sans être contraint. Cette fonction de tiers-lieu ne tient pas à un modèle unique qui s'appliquerait à toute

école de devoirs. Elles sont toutes « à part » à leur manière, en termes de mode d'organisation, de publics, d'approches pédagogiques parfois, ou encore d'activités proposées. Elles sont différentes entre elles sur certains aspects tout en présentant des caractéristiques communes par leurs capacités d'adaptation aux rythmes, aux besoins et aux parcours des enfants. Nous avons également pu observer qu'elles produisent leurs effets les plus tangibles en termes d'impact sur le bien-être des enfants et leur rapport à la scolarité lorsqu'elles reposent sur des logiques d'action souples, où le cadre est présent et parfois négocié (ou un peu négociable), et où la participation des enfants est « prise au sérieux », même dans ses formes les plus élémentaires.

Le processus même de la recherche et les dispositifs participatifs mis en place ont confirmé que les enfants ne sont pas de simples bénéficiaires passifs de ces espaces, mais des acteurs capables de réflexion critique sur ce qu'ils vivent. Leur implication dans l'analyse des fresques, leur capacité à comparer, à nuancer et à discuter les résultats, ainsi que leurs réflexions sur les conditions d'une participation respectueuse à la recherche, témoignent d'un haut niveau de compréhension et d'agentivité. Les enfants montrent qu'ils savent ce qui les aide, ce qui les met en difficulté et ce qui devrait être amélioré, pour autant que des espaces d'expression adaptés leur soient proposés.

Cependant, l'analyse menée avec les enfants sur les résultats de cette étude nous invite à ne pas idéaliser cette vision. Leurs retours introduisent un réalisme salutaire sur leur vécu de l'école de devoirs. Elle est pour eux un lieu de socialisation où l'on se fait de « *vrais amis* », mais aussi un espace de frottements où la tolérance et l'ouverture à l'altérité culturelle ne sont pas toujours donnés d'emblée. Les enfants nous rappellent que le « *vivre-ensemble* » est un apprentissage constant, parfois rugueux, qui nécessite un cadre protecteur. Ils savent que les règles sont souvent fixées par les adultes, mais ils y adhèrent pragmatiquement car ils reconnaissent que ce cadre est la condition de leur « sécurité » au sens de leur qualité de vie également.

Enfin, le sentiment d'agentivité qui émerge du vécu des enfants est un sentiment « en actes ». Il ne se nourrit pas de grandes déclarations sur la citoyenneté, mais de l'expérience quotidienne de la capacité à faire. Capacité à finir ses devoirs, capacité à aider un plus jeune, capacité à organiser son temps entre travail et jeu, capacité à prendre la parole, à dire ses besoins. L'école de devoirs a cependant un impact moins immédiatement tangible, aux yeux des adolescents surtout, sur leur capacité à se projeter dans l'avenir, à construire des perspectives concrètes à long terme. Toutefois, la rencontre interpersonnelle avec des encadrants aux parcours atypiques vient parfois élargir l'horizon des possibles, et c'est là aussi une dimension constitutive de la variété des écoles de devoirs et de leurs collaborateurs. Alors les encadrants, bénévoles, tuteurs... acquièrent aussi une fonction d'exemplarité par leur attitudes, aptitudes ou profils professionnels aux yeux des enfants et des jeunes.

En conclusion, cette recherche permet d'affirmer que les écoles de devoirs apparaissent, à travers la parole des enfants eux-mêmes, comme bien plus que des dispositifs de soutien scolaire. Elles constituent des environnements offrant d'autres expériences d'apprentissages, tout autant sources de bien-être que de reconnaissance, et où se construisent des trajectoires scolaires et personnelles plus soutenables. Cette lecture, réellement ancrée dans l'expérience vécue des enfants, invite à penser les écoles de devoirs non comme des solutions périphériques aux difficultés scolaires, mais comme des lieux essentiels de médiation entre les exigences de l'institution scolaire, de l'intégration sociale en général, et les besoins concrets des enfants.

Annexe 1 : Protocoles

Déroulement du Photolangage

Étape	Timing	Durée (min)	Description
Aménagement de l'espace	-00 : 15	15	- Coussins (si il y a) ou chaises (en fonction du matériel) disposés en demi-cercle. - Fresque ("**mon école de devoirs**" affiché sur une nappe en papier de 1mx2,5m, collée sur le mur).Prévoir également Patafix ou double face décollable pour positionner les images sur la fresque - Les photos sélectionnées. - Grande table (ou plusieurs tables assemblées: chacun doit pouvoir trouver sa place autour pour découvrir les images) où toutes les photos sont disposées mélangées.
Introduction et consignes	00 : 00	3	Présentation de l'équipe, du projet Chacun est libre de participer mais il faut respecter les règles Règles de confidentialité et de respect de la parole de chacun Sans jugement et sans interrompre C'est l'animateur qui donne la parole – chacun pourra s'exprimer
Ice breaker	00 : 03	5	« Dis ton prénom, ton âge et su veux dans quelle classe tu es puis envoie la balle à un autre dans le cercle, qui va faire la même chose, et qui renvoie la balle à un suivant... » -> tous les enfants et l'équipe participent (animateur et preneur.euse de notes) « Quand tu as envoyé la balle tu peux te rassoir… »
Question de lancement	00 : 08	1	<u>Pour les 6-8 ans:</u> *Aujourd'hui, tu arrives à l'école de devoirs : choisis une image qui montre (évoque, représente) ce que tu as envie de faire.* <u>Pour les 9-12 ans</u> *Aujourd'hui, tu arrives à l'école de devoirs : choisis une image qui montre (évoque, représente) ce que tu as envie de faire ou ce qui est le plus important pour toi.* <u>Pour les 13-18 ans</u> *Choisis une image qui représente ton école de devoir (ce qu'on y fait, pourquoi on y vient)*
Exploration des photos	00 : 09	5	Prenez le temps de regarder les images, vous avez plus ou moins cinq minutes. Quand vous en avez choisi une, venez vous rassoir.

Sélection et affichage des photos	00 :14	25	**6-8 ans:** On va commencer par écouter les réponses de chacun, un après l'autre. Pour répondre, vous devez avoir la balle de la parole, que vous allez avoir chacun tour à tour. N'oubliez pas qu'on écoute les réponses des autres en silence et qu'on ne commente pas ce que les autres disent. C'est bien compris ? Qui veut prendre la parole en premier ? Tout le monde aura le même temps pour dire ce qu'il a à dire… Ok… Je t'envoie la balle et quand tu la reçoit ; E*st-ce que tu peux nous dire ce qu'il y a sur l'image, et expliquer pourquoi tu l'as choisie ?*" S'il n'a pas abordé un de ces aspects : l'animateur formule une question de relance (en fonction de la réponse donnée et de ce qui n'y apparait pas): *« Comment tu te sens après ça ? » « Pourquoi est-ce que ça t'aide ? »« Pour toi, le plus important dans ça, c'est quoi ? »* Suite à cela, l'enfant donne son image à l'animateur qui la place sur la fresque (1er enfant). L'animateur invite un autre enfant à répondre: reprise de la double question de base ("E*st-ce que tu peux nous dire ce qu'il y a sur l'image, et expliquer pourquoi tu l'as choisie ?*") et d'une autre question de relance (en fonction de la réponse donnée) L'animateur positionne les images sur la fresque par proximité thématique, en expliquant oralement que telle réponse/image est proche ou éloignée d'une autre image présente sur la fresque. Et ainsi de suite jusqu'au dernier enfant (2 à 3 minutes par enfant). L'animateur demande « *Est-ce que ce qui est affiché là ressemble à votre école de devoirs? »* Si nécessaire, l'animateur fait une synthèse pour faciliter la prise de parole. Options de questions de relance si besoin et si le timing le permet: *Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi? est-ce que vous voulez ajouter quelque chose pour que ça ressemble vraiment à votre école de devoir ?*. -> tour suivant. **9-12 ans:** L'animateur précise une consigne: "on va commencer par écouter les réponses de chacun, un après l'autre. On aura une discussion après avoir entendu chacun. Ne peut parler que celui qui a la balle de la parole, qui passe de main en main." L'animateur invite un premier enfant à montre son image aux autres. L'animateur demande : "E*st-ce que tu peux nous dire ce qu'il y a sur l'image, et expliquer pourquoi tu l'as choisie ?*" S'il n'a pas abordé un de ces aspects : l'animateur formule une question de relance (en fonction de la réponse donnée et de ce qui n'y apparait pas): *"Comment tu te sens après ça ?" "Pourquoi est-ce que ça t'aide ?""Pour toi, le plus important dans ça, c'est quoi ?"* Suite à cela, l'animateur propose: "*est-ce que tu veux venir positionner ton image sur la fresque (ou veux-tu que je le fasse pour toi)? Où veux-tu la mettre? Peux-tu nous expliquer pourquoi tu la met là? (*sauf si fresque vide*)*" L'animateur demande ensuite au groupe: "*qu'est-ce que vous en pensez?*" (mais limiter/modérer pour ne pas prendre trop de temps") -> tour suivant. *Est-ce que ce qui est affiché là ressemble à votre école de devoirs, celle de tous les enfants et adolescents qui viennent ici?*" Si nécessaire, l'animateur fait une synthèse pour faciliter la prise de parole. Options de questions de relance si besoin et si le timing le permet: *Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi? est-ce que vous voulez ajouter quelque chose pour que ça ressemble vraiment à votre école de devoir ?*

			13-18 ans : L'animateur précise une consigne: "on va commencer par écouter les réponses de chacun, un après l'autre. On aura une discussion après avoir entendu chacun. Ne peut parler que celui qui a la balle de la parole, qui passe de main en main." L'animateur invite un premier enfant à montre son image aux autres. L'animateur demande : "E*st-ce que tu peux nous dire ce qu'il y a sur l'image, et expliquer pourquoi tu l'as choisie ?*" Questions de relance au choix (en fonction de la réponse) : Comment est-ce que ça t'aide ou t'a aidé ? Qu'est-ce que cela t'apporte ou t'a apporté ? Et dans ta vie en général ? Suite à cela, l'animateur propose: "*Peux-tu venir positionner ton image sur la fresque Peux-tu nous expliquer pourquoi tu la met là?"* L'animateur demande ensuite au groupe: "*qu'est-ce que vous en pensez?*" (mais limiter/modérer pour ne pas prendre trop de temps") - après 2 ou trois placements/réponses: "est-ce que vous voyez des points communs dans les regroupements d'images?" -> exercice de "codage thématique en groupe" -> l'animateur peut écrire sur un post-it le "code"/catégorie de sens du groupe. -> Faire un tour suivant jusqu'à épuisement du temps.
	00 :44	5	Conclure par des remerciements et évaluation de l'animation Expliquer comment on va utiliser les résultats par la suite. Proposer un retour et une participation à l'analyse ou la valorisation des résultats
Archivage et transition	00 :49	1	- La fresque est photographiée pour archivage. - Les photos ne sont pas remises en circulation pour la question suivante (la fresque reste de groupe en groupe au sein d'une même EDD).

Déroulement de l'animation co-chercheurs

1ère étape (10 min) : explication de l'étape de la recherche, des objectifs, du cadre et présentations

- Cadre : parole médiatisée par les animateurs, respect, échanges sur plus large que leur école de devoirs, et résultats à destination d'un rapport pour l'ensemble des écoles de devoirs et des autres personnes intéressées. Via ballon ou autre, chacun se présente.
- Objectifs :
  1/ analyser avec eux des résultats de la recherche et leur demander leurs retours
  2/ discuter des conditions de la recherche

2ème étape (20 min) : présentation des fresques, avec les questions « que voyez-vous dans les autres EDD qui ressemble à ce que vous avez constaté dans votre EDD ? » et « qu'est-ce qui vous semble différent ? »

- Proposition que les enfants circulent devant (affichage sur le mur) – 5'
- Ils peuvent nous poser des questions
- On leur demande une réaction à froid, ce qu'ils en pensent, si ça leur parle (voir questions ci-dessus)

3ème étape (30 min) : discussion et positionnement sur les thèmes

- On revient sur chaque élément interrogé l'un après l'autre
- On les évoque en faisant les liens avec les constats du rapport (2 minutes par point) sur la base d'une liste d'hypothèses d'analyse et d'extraits de verbatims. Les enfants peuvent poser des questions d'éclaircissement.
- On leur propose de se positionner, sur la question « Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? Positionnez-vous dans l'espace en fonction de votre réponse. D'un côté ceux qui ne sont pas du tout d'accord et de l'autre côté ceux qui sont tout à fait d'accord. Vous pouvez aussi vous mettre à n'importe quel niveau entre les deux. » « Pourquoi ? Pouvez-vous expliquer » « Souhaitez-vous vous déplacer dans l'espace en fonction des arguments présentés par les autres ? »

4ème étape (35 min) : échange sur leur vécu de la recherche

- Proposition de jeu de rôle sur la façon de mener une recherche : étape de préparation en sous-groupe (10min), l'un sur l'interview, l'autre sur l'analyse et la présentation, (« faites les scénettes de la façon dont ça doit se passer dans l'idéal en réfléchissant à ce qui est important dans le processus, ce qui est important est la manière dont ça se passe et pas le contenu »), puis présentations des scénettes (20min)
- De notre part, sous-questions sur les aspects éthiques (dans les 20 minutes)
- Comment est-ce qu'ils ont vécu les animations ? Qu'est-ce que vous avez pensé des animations (5 minutes)

5ème étape (5 min) : quels messages voudraient-ils faire passer sur les EDD (sur la façon dont on les fait participer) ?

- Précautions oratoires quant à la portée de leurs conclusions / recommandations
- Rappel sur le fait que ce qu'ils disent ne sera rapporté pas à leur EDD mais à l'ensemble.

Annexe 2 : Fresques






Mon école de demain


Mon école de devoirs


Mon école de devoirs




Mon école de


Mon école de devoirs


Mon école de devoirs


Mon école de devoirs
2+2=4


Mon école de devoirs
RESPECT
AMITIÉ
ÊTRE SOI-MÊME
RÉCONFORT
LIEN DE FAMILLE
TRAVAIL
RECONNAISSANCE
ACTIVITÉS LOISIRS


Mon école de devoirs


SOUTIEN
LIENS
ACTIVITÉS