

Varia

Pratiques coéducatives entre scolaire et périscolaire : étude de cas

Emilie Dubois, Laurent Lescouarch

Laboratoire Cirnef, EA 7454, Université de Rouen

Introduction

Depuis la réforme des rythmes scolaires de 2013 en France, la question du périscolaire est régulièrement sous le feu des projecteurs médiatiques. En effet, en 2013, le retour à une organisation scolaire en 4 jours $\frac{1}{2}$ a raccourci et réparti le temps quotidien dédié aux apprentissages scolaires, libérant du temps pour le développement d'activités à vocation éducative qui sont sujettes à controverse. Cette réforme a relancé le débat sur la répartition des temps éducatifs successifs dans la journée d'un enfant et sur les périmètres d'intervention et de responsabilité des divers acteurs éducatifs (famille, école, périscolaire).

La nouveauté est relative, mais ces micro-changements conduisent à des réorganisations systématiques importantes, dans une réforme globale conduisant à la structuration d'un espace éducatif public périscolaire positionné comme un espace d'apprentissage complémentaire du scolaire. Dans cet enjeu de complémentarité, nous nous sommes particulièrement intéressés dans nos travaux aux relations école-périscolaire, relations bouleversées par ces nouveaux rythmes scolaires à l'école élémentaire à travers les questionnements suivants : comment ces deux temps éducatifs sont-ils articulés ? Comment leurs acteurs respectifs collaborent-ils ? Et surtout, peut-on y voir un nouvel espace pour le développement de pratiques éducatives partenariales ? Nous tenterons de répondre à ces questions en nous appuyant sur les résultats d'une étude conduite dans une commune de 30 000 habitants, située en Seine-Maritime, qui a construit un dispositif périscolaire spécifique pour accompagner cette réforme.

Le périscolaire : éléments de compréhension

Dimensions éducatives du périscolaire : un tiers lieu non formel ?

La notion de périscolaire renvoie aux temps qui se situent juste avant et juste après l'école, et lors de la pause méridienne. Comme le montre Houssaye (1998), cette notion est ambiguë et désigne des actions très diverses relevant, pour certaines, du prolongement du scolaire et, pour d'autres, de l'animation socioculturelle. C'est la notion de complémentarité avec les autres espaces éducatifs qui donne sens à ces espaces éducatifs. Nous considérons ainsi que ces actions relèvent du non formel ou semi-formel.

En référence aux distinctions formulées par le Conseil de l'Europe (Rapport Dumitrescu, 2000, p. 124), nous pouvons en effet repérer des dynamiques diverses : l'espace du formel se caractérise par la présence d'objectifs éducatifs explicites structurant un dispositif pédagogique articulé sur un curriculum formalisé (programme) et faisant l'objet d'évaluations formalisées et de certifications (diplômes). L'école constitue donc l'archétype de cette approche de l'éducation. D'autre part, les expériences informelles ont des effets éducatifs et permettent, quant à elles, des apprentissages « *diffus* » (Brougère, 2016) et ne s'inscrivent pas dans un dispositif pédagogique spécifique avec un curriculum guidant les apprentissages, accompagné d'actions d'évaluation / certification.

Brougère et Bézille mettent ainsi en évidence que « *l'éducation ne se limite pas aux situations socialement construites en fonction d'objectifs éducatifs* » et que « *l'individu acquiert des connaissances dans une multitude de situations qui n'ont pas été faites pour cela* » (2007, p. 122-123). Les pratiques sociales quotidiennes sont donc l'occasion de nombreux apprentissages. Et enfin, nous pouvons repérer des dispositifs éducatifs intermédiaires qualifiés de non formel, mais que nous pourrions également qualifier de semi-formels, puisqu'ils proposent un cadre en partie formalisé (objectifs éducatifs explicites et dispositifs pédagogiques spécifiques), mais, s'appuient sur une dynamique d'apprentissages plus proche de l'informel (non programmation d'apprentissages et absence de certification). Des dispositifs éducatifs assez similaires, mais aux Etats-Unis ont par ailleurs été étudiés par les chercheurs Nocon et Cole qui les considéraient comme typiques d'un mouvement plus générale de « *school's invasion of after-school* » (2005, p. 104).

La complémentarité entre différents espaces sociaux mobilisant ces dynamiques d'apprentissage est essentielle pour le développement de l'enfant. Concernant le périscolaire, il peut ainsi être envisagé comme un « *tiers-lieu éducatif* » (Coq, 1995, p. 7), un espace éducatif spécifique non formel pouvant réarticuler les relations entre l'école et la famille.

Les nouvelles pratiques impulsées par le développement du périscolaire n'ont pas comme seule visée que de reconsidérer l'organisation des rythmes de vie de l'enfant, mais elles sont à lier également avec les enjeux coéducatifs, car elles peuvent avoir des effets systémiques sur tout le dispositif éducatif autour de l'enfant (école, périscolaire et famille). Elles impliquent ainsi un

renouvellement de la réflexion sur les collaborations et les partenariats dans une perspective coéducative.

Le périscolaire : un espace de la coéducation, d'alliance éducative ?

La coéducation est une notion relativement ancienne, souvent liée à l'émergence de l'éducation populaire dès la fin du XIX^e siècle, puis reprise par de grandes figures de l'éducation nouvelle comme Ferrer ou Ferrière au XX^e siècle (Rayna & al., 2010). Cette « éducation donnée ou reçue en commun », d'après la définition du *Larousse du XX^e siècle* (Jésu, 2010, p. 37), nous invite à entendre l'éducation comme une préoccupation partagée. Elle est un espace intermédiaire à partir duquel au moins deux personnes ou institutions articulent des moyens, des compétences et des intentions, pour participer ensemble, dans la complémentarité, à la construction d'une communauté éducative visant une éducation globale et émancipatrice de l'enfant.

Dans la visée militante contemporaine, la perspective coéducative est appréhendée comme la recherche d'une construction collective d'un projet d'éducation d'un enfant considéré comme un sujet de droits, une personne globale qu'on ne peut réduire à sa scolarité, à son métier d'élève comme l'indique Humbeek :

c'est cet espace intermédiaire à partir duquel l'école et la famille replacent l'enfant au centre du processus d'apprentissage et deviennent de véritables partenaires éducatifs, à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques (Humbeek, 2011, p. 65).

Pour les promoteurs de cette approche, l'enjeu est de penser une alliance éducative, un compromis entre les acteurs de la communauté éducative, en travaillant dans la complémentarité très concrètement pour construire un environnement accompagnateur du développement de l'enfant. Cet environnement pourrait donc devenir un territoire apprenant comme dans la perspective des « cités de l'éducation » (Pourtois, J.-P., Desmet, H., Della Piana, V., Houx, M., & Humbeek, B., 2013)¹.

Ainsi, la commune sur laquelle nous avons enquêté se positionne dans cette approche idéologique en s'inscrivant dans un réseau particulier, celui des « villes éducatrices », visant à la construction d'espaces éducatifs en complément du scolaire. Cela inscrit de fait le projet municipal dans une perspective de non hiérarchisation des formes éducatives en valorisant les approches semi-formelles de l'éducation (en complément des approches formelles et dans la reconnaissance de l'importance des dimensions informelles), comme l'illustre le texte cadre orientant les activités de ce réseau :

Les municipalités devront exercer avec efficacité les compétences qui leur reviennent en matière d'éducation. Quelle que soit la portée de ces compétences,

¹ Les travaux consacrés à cette question portent généralement sur les relations entre l'école et les familles pour favoriser une meilleure cohérence des actions. L'originalité de notre démarche est d'intégrer dans la perspective de recherche sur la thématique de la coéducation la question du périscolaire, domaine de pratiques pédagogiques potentiellement complémentaires de celles de l'espace scolaire et de l'éducation familiale.

elles devront prévoir une politique éducative vaste, à caractère transversal et novateur, incluant toutes les modes d'éducation : formelle, non formelle et informelle ainsi que les différentes manifestations culturelles, qui sont des sources d'information et des pistes de découverte de la réalité se produisant dans la ville (Charte du Réseau Français des Villes Educatrices, p. 5).

Si les objectifs politiques sont très explicites dans cette visée de complémentarité, l'écart entre ces intentions et la réalité des actions peut être important (Gaulène & Chevalier, 2016). En effet, toute action éducative est tributaire des représentations sociales du fait éducatif et, dans le système culturel français, la légitimité des pratiques éducatives se joue socialement essentiellement dans le sérieux d'une forme scolaire didactisée. De ce fait, il est particulièrement ambitieux de situer un projet éducatif municipal dans la complémentarité entre ces formes éducatives, car au-delà des obstacles organisationnels, ce sont les représentations mêmes de la visée d'apprentissage portées par les différents acteurs qui sont potentiellement contradictoires (Espinosa, G., Barthélémy, V., & Dejaiffe, B, 2016) et peuvent faire obstacle. Par exemple, les actions de l'école se situant historiquement dans une perspective d'amélioration des performances scolaires, la demande implicite faite aux actions périscolaires par les enseignants et les familles relève généralement de l'étayage direct des apprentissages en permettant, à certains publics, de réduire par des actions de compensation l'écart à une norme d'un système : attitudes scolaires plus conformes, acquisitions à côté de l'école de certains éléments du curriculum scolaire qui va faciliter le suivi du cursus. Or, une grande partie des actions du périscolaire s'inscrit dans la perspective de l'éducation non formelle, d'éducation par les loisirs, en visant des bénéfices indirects pour les apprentissages scolaires, ce qui les rend potentiellement illisibles pour des enseignants non avertis des approches de l'éducation non formelle ou pour des parents scolaro-centrés. Ce type de malentendu peut constituer une forme d'obstacle importante à la coéducation et au partenariat réel souhaité dans les textes institutionnels et organisateurs du projet local. Ainsi, l'objectif de notre recherche a été d'analyser l'état des pratiques collaboratives sur le territoire, autour d'un dispositif périscolaire, autour d'un dispositif périscolaire, pour identifier les conditions de mise en œuvre des dynamiques coéducatives et les enjeux de reconnaissance réciproque de l'intérêt des différents modes éducatifs.

Description du dispositif périscolaire et méthodologie de l'enquête

Notre analyse s'appuie, pour grande partie, sur une enquête conduite dans une commune normande urbaine de 30000 habitants², en 2013, durant la première année de mise en place des nouveaux Temps d'Accueil Périscolaire. Nous souhaitons être au plus près de l'impact de la réforme des rythmes scolaires et des adaptations au changement des différents acteurs éducatifs. Cette commune se caractérise par de nombreuses difficultés sociales (taux de pauvreté de 24,3 %

2 Notre équipe de recherche se composait, en plus des auteurs du présent article, de plusieurs chercheurs du laboratoire des sciences de l'éducation de l'Université de X (Laboratoire X): MV, CB, AMR.

en 2014, avec un taux de chômage des 15-64 ans de 21,5 %³) qui font l'objet d'une politique volontariste sur la question éducative. Pour mieux accompagner les familles, cette municipalité a fait le choix de structurer un dispositif en guichet unique, intégrant les nouveaux accueils périscolaires et les espaces périscolaires préexistants à la réforme : aide aux devoirs, activités culturelles et sportives sont donc pensées pour proposer, avant ou/et après la classe, un complément éducatif équilibré.

Le matin, les enfants peuvent être accueillis à partir de 7 h 30 au sein d'espaces autonomes. Le midi, les élèves qui déjeunent au restaurant scolaire ont la possibilité d'accéder à un coin lecture, à des jeux de société ou à des jeux organisés dans la cour de récréation. Certains peuvent aussi s'engager dans l'espace projet sur plusieurs séances, en groupe, autour d'une thématique (sciences, sport, théâtre, musique, contes...). Le soir, après un goûter, les élèves d'élémentaire rejoignent vers 16 h 30 l'espace soutien pour l'aide aux devoirs ou l'espace projet. Les parents viennent donc chercher les enfants à partir de 17 h 30 et au plus tard à 18 heures.

Cette articulation de temps autonomes (lecture, jeux de société, jeux d'extérieur...), de temps de projets collectifs (projet culturel, de découverte...) et de temps de soutien (accompagnement et aide au travail scolaire) est positionnée dans l'idée de permettre la construction d'un parcours éducatif personnalisé, élaboré par la communauté des éducateurs. Les activités sont encadrées par des animateurs socioculturels et, sur chaque site, un directeur coordonne le dispositif.

Nous nous sommes inscrits dans une approche compréhensive de la situation à partir d'une méthodologie essentiellement qualitative. Nous avons souhaité entrer dans la réflexion par le regard et les discours des acteurs pour, ensuite, mettre en relation ces conceptions et pratiques déclarées avec les éléments observables de mise en œuvre du projet. Nous avons décidé de travailler dans une logique de sites, retenus pour leur contraste en termes de situation géographique dans la commune. La recherche s'est construite en combinant plusieurs outils (des entretiens semi-directifs, des observations et des questionnaires) résumés dans le tableau suivant :

3 Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016

Entretiens compréhensifs concepteurs et coordonnateurs de dispositifs	Entretiens compréhensifs semi-directifs sur site	Observations d'activités	Questionnaires auprès des familles
8 entretiens avec des responsables municipaux investis dans le Projet Educatif Local de la commune. 5 entretiens avec les coordonnateurs périscolaire référents de site.	5 entretiens avec des directeurs d'établissements scolaires ; 5 entretiens individuels ou collectifs avec des enseignants de l'école.	5 observations d'activités périscolaires matin, midi et en soirée suivies d'un entretien avec le directeur de la structure périscolaire et d'entretiens informels avec les animateurs. 5 observations de dispositifs d'aide aux devoirs.	Sur chacun des sites, nous avons diffusé, à la sortie de l'école et du périscolaire, plusieurs questionnaires à destination des parents d'élèves.

Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse catégorielle thématique dans le cadre de l'élaboration d'un rapport de recherche. Le protocole utilisé visait d'abord le repérage des pratiques pédagogiques des différents acteurs du périscolaire, puis, la qualification des logiques de ces acteurs en essayant d'identifier les partenariats engagés. La question directrice de notre travail a donc été d'identifier comment les acteurs éducatifs scolaire et périscolaire de la commune s'inscrivaient réellement dans la dynamique coéducative prescrite par le Projet Educatif Local (PEL). Nous proposons maintenant une lecture possible de ce fonctionnement partenarial, au sein de cette commune, en passant par le filtre des principaux acteurs concernés. Notre objectif est de comprendre les pratiques collaboratives engagées à travers une grille de lecture théorique spécifique.

Grille d'analyse des pratiques collaboratives

La notion de partenariat est fortement mobilisée dans les politiques éducatives depuis une trentaine d'années. Cependant, le partenariat n'est pas une évidence dans l'histoire du système éducatif français marqué, plutôt, par une logique de juxtaposition d'actions de la part d'acteurs relevant de champs éducatifs différents. L'injonction au partenariat, qui caractérise actuellement les textes officiels, est donc issue des évolutions de la société et de l'école, avec pour visée, de fédérer les différents acteurs autour d'objectifs communs.

Mérini (2001) met en évidence que cette idée renvoie à la perspective d'association dans un intérêt commun, impliquant une dimension égalitaire de partage du travail, dans une perspective d'action commune. Pour analyser les situations, nous nous sommes appuyés, plus particulièrement, sur la notion de pratiques collaboratives développée par Beaumont, Lavoie et Couture (2010). S'appuyant sur des travaux anglo-saxons ou québécois, ces auteurs développent l'idée d'une distinction possible entre ce qui pourrait être appelé une coopération, relevant d'une juxtaposition d'actions, et une collaboration, qui nécessiterait des

activités interdépendantes. Ainsi, la coopération relèverait d'un faible niveau d'interdépendance, alors que la collaboration serait caractérisée par un grand niveau d'interdépendance.

Cette notion d'interdépendance est intéressante, car elle permet de dépasser les apparences de collaboration pour rentrer dans des critères plus fins, comme l'illustre le continuum des niveaux d'interdépendance proposé par Little (1990) qui nous paraît constituer un point de repère pertinent, que nous utiliserons dans cet article, pour analyser la situation partenariale sur la commune étudiée.

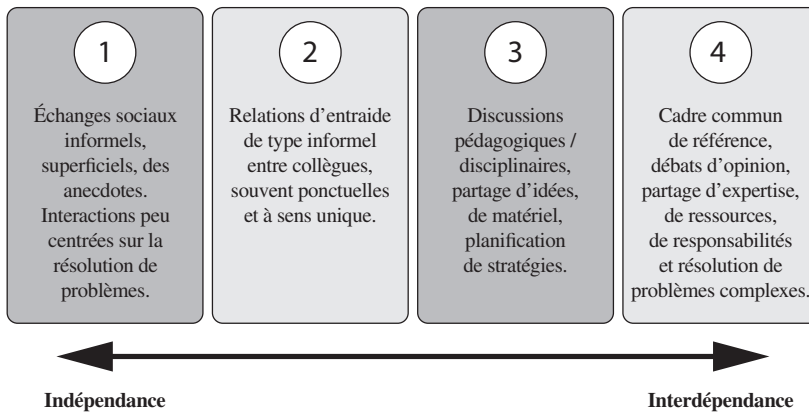


Figure 1 - Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990)

Sur ce continuum, quatre niveaux seraient identifiables : le premier correspondrait à un niveau restreint d'interdépendance inscrit essentiellement dans des relations informelles (1). La notion d'entraide ponctuelle souvent à sens unique qualifierait un niveau d'interdépendance plus élevé, mais qui reste inscrit dans une dynamique informelle (2). Le troisième niveau impliquerait une plus grande formalisation des relations avec la mise en œuvre de discussions pédagogiques/disciplinaires et la planification concertée de stratégies pour résoudre les problèmes professionnels (3). Enfin, le quatrième niveau impliquerait une forte interdépendance avec des cadres communs de référence, le partage d'expertises et de responsabilités pour résoudre des problèmes complexes (4).

Cet outil permet de mettre en évidence les registres des pratiques collaboratives dominants et il constitue également un indicateur de la dimension coéducatrice des actions qui impliquerait la présence d'un projet éducatif partagé, d'une forme de division du travail éducatif (Levasseur & Tardif, 2010) coordonnée au service du développement de l'enfant. Or, cette dimension implique la construction de nouvelles configurations éducatives (Maubant & Rogers, 2010) permettant de dépasser la traditionnelle juxtaposition entre éducation scolaire et éducation familiale, ou, dans la perspective qui est la nôtre, entre le scolaire et le périscolaire.

Éléments de l'enquête : un difficile partenariat scolaire / périscolaire pour une éducation globale ?

L'enjeu pour les acteurs est de créer les conditions d'une continuité éducative entre les différents espaces, mais les pratiques collaboratives sont souvent difficiles et font obstacle à l'idée même d'une continuité pourtant désirée. Les rapports consacrés à cette réforme au niveau national mettent en évidence des difficultés à partager les locaux, à inscrire les actions dans une complémentarité effective⁴. De ce fait, lorsque des problèmes de collaboration engendrent des discontinuités éducatives fortes, parfois même des oppositions éducatives, la coéducation visée ne peut être effective. Sur notre terrain particulier, l'enquête permet de comprendre certains obstacles que nous allons évoquer successivement. Nous procéderons en deux temps, en analysant d'abord les dimensions collaboratives dans la strate de direction et de coordination, puis nous irons au plus près du terrain, auprès des acteurs de l'éducatif.

Les dimensions collaboratives dans le dispositif au regard du continuum de Little

Une cohérence dans le projet municipal pour la strate de coordination et de direction

Dans les discours des acteurs municipaux que nous avons rencontrés, le Projet Educatif Local (PEL) tel qu'il a été formalisé, est convergent et est porté à différents niveaux par les responsables politiques et les différents services de la municipalité. Il est donc très clairement organisateur du dispositif périscolaire pour les professionnels de la municipalité, qui articulent toute une démarche de travail consistant à traduire, à tous les échelons, les objectifs généraux en objectifs opérationnels pour aboutir à des réalisations pédagogiques en cohérence avec le projet, comme nous l'indique cette description d'un directeur de structure périscolaire :

« le projet éducatif local, il met en place tout le dispositif euh enfance jeunesse et du coup bah moi je suis l'acteur de euh de concrétisation en fait de ce projet éducatif local, euh où on est vraiment sur le terrain avec les enfants [silence] en action directe. (...) Bah les objectifs sont reliés aux objectifs éducatifs de toute façon de euh de la ville hein c'est-à-dire tout ce qui va être au niveau de l'accueil de tous les jeunes, de prendre l'enfant en tant qu'individu et non en tant que groupe identifié au niveau de la sociabilisation de l'enfant et de son action au sein d'un groupe [silence] ; ça va être les objectifs principaux, y en a d'autres, mais nous sur le périscolaire voilà on est vraiment sur euh sur l'individu [silence] l'enfant individu sur l'accueil pluridisciplinaire c'est-à-dire euh bah sur la proposition diversifiée des actions euh proposées » (Directeur animation).

4 Consulter par exemple le rapport n° 2015-042 « L'efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires » Publié en juin 2015 (disponible en ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/41/0/2015-042_efficacite_pedagogique_de_la_reforme_des_rythmes_scolaires_494410.pdf)

Les agents municipaux de coordination et de direction sont donc clairement porteurs du discours de l'intérêt d'une éducation semi-formelle. Ils analysent la place de leurs actions dans le PEL à travers cette forme d'éducation dans une perspective de complémentarité et d'éducation globale de l'enfant dans la ville. Nous constatons ainsi une grande cohérence interne des discours dans l'équipe municipale, témoignant d'un projet éducatif partagé, discuté et déployé, à tous les échelons pour construire un cadre commun de référence (partagé par les responsables de service et les directeurs des espaces éducatifs). Ainsi, au regard des critères du continuum de Little (repris ci-dessous sous une forme différente), les pratiques collaboratives relèvent ici au quotidien du niveau 3 « Discussions sur le projet commun / *partage d'idées, mise en commun de moyens et planification de stratégies* » et peuvent aussi impliquer des fonctionnements de niveau 4 « *Cadre commun de référence, débat d'opinion, partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et résolution de problèmes complexes* » :

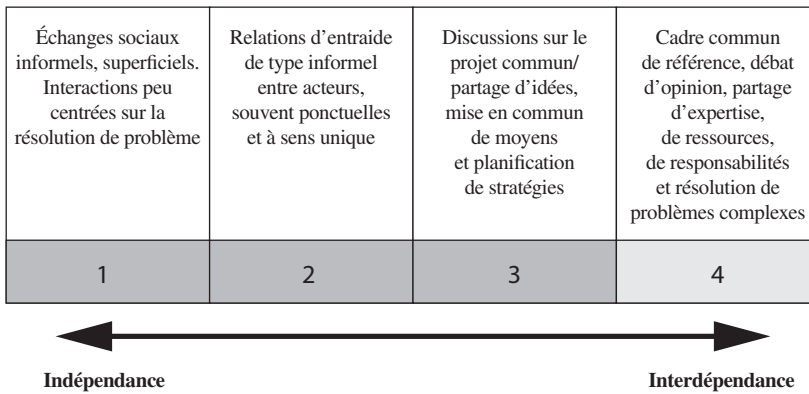


Figure 2 - Dimensions collaboratives au sein de la structure municipale

Cependant, ce registre de pratiques collaboratives, qui caractérise les agents municipaux de coordination et de direction, reste limité à cette strate. Les opérateurs directs du périscolaire, que sont les animateurs, en contact direct avec les enfants, n'ont, pour la plupart, pas de connaissance fine du PEL et de ses objectifs. Ils ne sont donc pas investis dans la construction d'un projet dont ils perçoivent peu les tenants et les aboutissants.

Ce constat peut être élargi au registre du travail entre personnels d'animation et enseignants. Concernant les partenariats formels entre les différents acteurs rencontrés, ce sont principalement les directeurs des espaces éducatifs d'animation qui sont, sur notre terrain, à l'initiative de rencontres avec les directeurs d'école et les enseignants. Ils sont les créateurs du lien avec l'école, les initiateurs des rencontres avec les acteurs de l'école, mais les relations sont rarement formelles et on ne peut pas parler de réels moments de travail coéducatifs, lors desquels une réelle co-construction éducative s'opère.

Au niveau des agents éducatifs : une juxtaposition plus qu'une collaboration

En effet, les relations sont *a priori* présentées par les acteurs comme bonnes, mais sur une base essentiellement interpersonnelle. Les problèmes de gestion des locaux, caractéristiques des premiers problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du dispositif, ne sont pas majoritairement évoqués, car ils semblent avoir été dépassés. Les enseignants, qui désormais partagent l'école avec ces agents périscolaires quotidiennement, reconnaissent bien les directeurs des dispositifs périscolaires comme des partenaires éducatifs et ils identifient les personnes dans des relations qui, si elles demeurent informelles, permettent le développement de premières initiatives collaboratives. La cohabitation est donc effective et, dans la très grande majorité des cas, elle se passe bien. Aussi, les interactions collaboratives se situeraient dans les premiers degrés du continuum de Little entre des « échanges sociaux informels peu centrés sur la résolution de problèmes » et « *des relations d'entraide ponctuelles* ». C'est ce que souligne une directrice d'école que nous avons rencontré :

« [...] enfin bon on fait un petit point de temps en temps, euh... c'est tout. [...], mais est-ce que c'est un travail en commun ? je suis pas sûre. Enfin ça dépend ce qu'on entend, voilà ça dépend ce que vous entendez par travail en commun. Bon, certes ils sont là, on est là, mais de là à dire c'est quelque chose de... non » (Directrice d'école).

Les propos d'un enseignant viennent également témoigner de cette forme de juxtaposition et de cette absence de travail en commun :

« les relations euh avec les espaces éducatifs c'est je vais chercher les enfants au goûter voilà bonjour ils me donnent ma fiche je repars et puis le soir on les ramène sur leur lieu euh où les parents viennent les chercher [...] éventuellement avec la directrice un petit mot par ci par là » (Enseignant).

Nous sommes ici dans le cadre d'une passation de responsabilité, de surveillance des enfants, une transition entre des espaces éducatifs lors desquels les enfants changent d'adultes de référence, mais sont confrontés à des actions juxtaposées. Nous formulons l'hypothèse que cette situation peut s'expliquer par l'absence de portage du projet global par les acteurs éducatifs enseignants et par une méconnaissance du rôle potentiellement éducatif de chacun. Ainsi, peu sensibilisés aux apprentissages informels et semi-formels, les enseignants interrogés (mais également les familles) ne perçoivent pas la dimension apprentissage des actions et les analysent dans un registre essentiellement occupationnel. Une enseignante témoigne : « je les trouve pas plus calmes à treize heures quinze quand ils sont pris ici en charge pendant une heure par un animateur qui fait avec eux ce qu'il lui est donné c'est-à-dire rien ». Elle ajoute : « [les activités] n'ont aucun intérêt pédagogique » (Enseignante).

A cela, s'ajoutent des enjeux statutaires qui constituent un obstacle au développement de collaborations formelles. Les enseignants interrogés, même quand ils participent aux espaces éducatifs périscolaires pour les enfants, les perçoivent

comme une antenne éducative de la municipalité dans leur école avec laquelle ils souhaitent rester distants :

« je suis pas salariée de la mairie sinon de fait on doit leur rendre des comptes aussi par rapport à ce qu'on fait [...] je fais partie du dispositif, mais dans le cadre de l'accompagnement éducatif éducation nationale donc payé par l'éducation nationale c'est différent » (Enseignante).

À partir de telles représentations, le projet ville éducatrice, mentionné plus tôt, peut donc être difficilement porté par les enseignants qui s'inscrivent dans la perspective limitée de leur champ d'action : le temps scolaire dans le cadre du projet d'école. Les participations aux activités proposées par les espaces éducatifs périscolaires sont limitées à des temps singuliers plutôt festifs (kermesses, spectacles de fin d'années par exemple), mais l'idée d'une collaboration dans le registre pédagogique, dans la conception d'un projet global à l'échelle de l'école, n'apparaît pas envisageable dans l'état des conceptions. Ce type de relations juxtaposées semble être également observable avec les intervenants extérieurs (culturels, sportifs...) conventionnés qui viennent faire leur activité, mais ne semblent pas s'inscrire réellement dans les projets communs. Ce sont des prestataires, validés par les coordonnateurs périscolaires, ne s'inscrivant finalement ni dans le projet d'école, ni réellement dans le projet municipal et ville éducatrice.

Aussi, pour reprendre le continuum de Little, voici la représentation du partenariat scolaire / périscolaire sur notre terrain d'enquête :

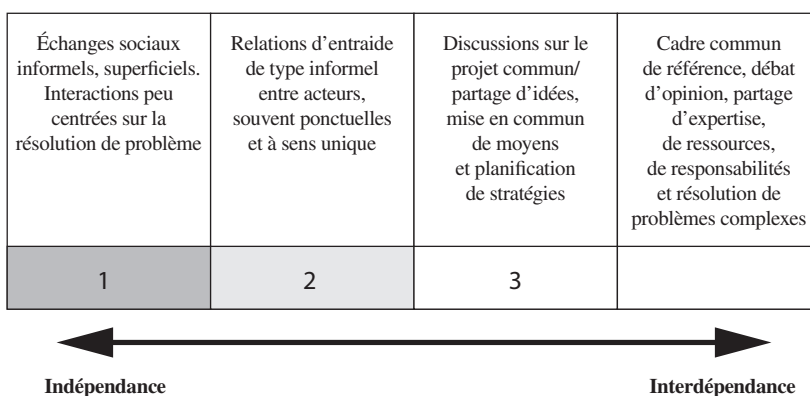


Figure 3 - Dimensions collaboratives entre les acteurs pédagogiques scolaire et périscolaire

La coéducation : une convergence des pratiques qui se développe sur un temps long

A terme, la co-construction de projets formels communs apparaît donc comme un enjeu fort pour les différents acteurs : comment dépasser une cohabitation, un partage des lieux et des moments de prise en charge des élèves, pour parvenir

à une élaboration commune de projets éducatifs dans une perspective d'éducation globale des enfants, de ville éducatrice ?

Nous avons abordé le périscolaire comme un tiers-lieu éducatif permettant de repenser les pratiques partenariales du fait de leur relative nouveauté, de leur caractéristique d'espaces où se rencontrent, se succèdent, de nombreux membres de la communauté éducative. Nous constatons que les dispositifs, censés être collaboratifs, peuvent devenir des espaces de simple juxtaposition dans le meilleur des cas, voire d'affrontements, si ces divers acteurs ont des conceptions éducatives en opposition. Cependant, il nous faut appréhender cette question sous un angle dynamique et les propos laissent percevoir sur certains sites des signes d'amélioration des pratiques partenariales.

À travers une compréhension réciproque des actions dans le cadre d'échanges essentiellement informels, le niveau de convergence entre ces divers membres de la communauté éducative peut augmenter dans la perspective d'un projet éducatif commun et global. Mais cette évolution implique un temps long et la formalisation progressive d'un cadre de travail collaboratif.

Ce travail d'enquête nous permet de proposer une modélisation générique des étapes de développement d'un projet coéducatif entre le scolaire et le périscolaire. Cette convergence graduée peut être représentée de la manière suivante :

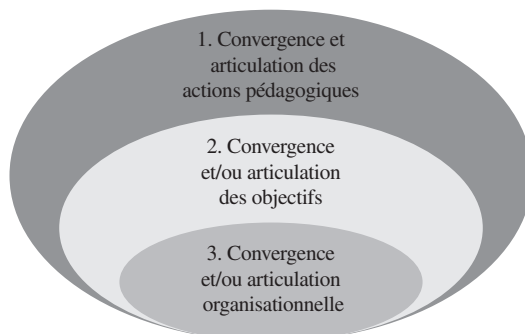


Figure 4 - Niveaux de convergence dans la perspective d'un projet éducatif commun

Si nous croisons cette catégorisation avec les enjeux de relation formelle et informelle, comme marqueurs d'une collaboration plus ou moins instituée, notre enquête nous a permis de mettre en évidence :

- qu'un degré 1 du changement qui serait relatif à la « *convergence organisationnelle* » est plutôt réussi dans la commune enquêtée. Les acteurs sont en capacité d'organiser des actions coordonnées dans un dispositif global, mais sur le plan pédagogique les actions restent juxtaposées.
- que les degrés 2 et 3, relatifs à une « *convergence des objectifs* », entendue comme la capacité à penser les finalités du projet ensemble dans une division du travail éducatif réfléchi, puis, à une *convergence des actions* entrant dans un concret pédagogique quotidien pensé collectivement en recherche de convergence et de complémentarité, restent toutefois à construire.

	Décideurs	Directeurs d'école / directeur animation	Animateur / enseignant
Organiser des actions juxtaposées : relations informelles	X	X	X
Organiser des actions juxtaposées : relations formelles	X	X	
Penser le projet ensemble dans une division du travail éducatif : relations informelles		X	
Penser le projet ensemble dans une division du travail éducatif : relations formelles	X		
Actions pédagogiques pensées collaborativement en recherche de convergence et de complémentarité			

C'est à ces niveaux que pourrait se situer la coéducation, l'alliance éducative portée par les textes, sous condition d'une prise de conscience collective de la complémentarité des formes éducatives dans le travail éducatif autour de l'enfant (formelles, informelles et non formelles).

Conclusion

On ne peut pas penser la coéducation que dans le registre famille-école et le travail d'enquête conduit exposé dans cet article permet de mettre en évidence les enjeux de développement d'un travail collaboratif entre acteurs scolaires et périscolaires, pour créer les conditions de cette coéducation. L'intention est bien présente dans les projets, mais nous avons pu constater des obstacles importants au développement de ces pratiques dans le quotidien pédagogique.

Au terme de cet article, nous proposons la synthèse suivante résumant les obstacles à la coéducation scolaire / périscolaire et les points d'appui qui pourraient permettre une amélioration de l'existant.

Obstacles	Points d'appui
Connaissance réduite du projet par les acteurs intervenant directement dans le pédagogique. Représentations de la division du travail éducatif. Problématique de compréhension des dimensions éducatives du semi-formel. Des habitus professionnels n'intégrant pas la collaboration formelle avec les partenaires.	Volonté politique de développer des pratiques coéducatives. Structuration de convergences éducatives dans le projet global municipal. Coordination logistique effective des différents espaces éducatifs. Une connaissance réciproque et des relations informelles positives.

Un enjeu pour les structures périscolaires (si elles veulent mettre en place leur projet en termes de pratiques éducatives effectives et non seulement en termes

de création de dispositifs inscrits dans les intentions globales) serait d'arriver à construire des espaces d'appropriation du projet global et de ses objectifs par les opérateurs de terrain, en contact direct avec le public, que sont les animateurs, et, dans un second temps, les enseignants.

Développer une logique coéducative, parvenir à l'alliance éducative nécessiterait donc de continuer le travail amorcé, pour une prise de conscience par les différents opérateurs des différentes dimensions concourant à l'éducation globale des enfants et, notamment, l'importance de la dimension informelle des apprentissages. Cela nécessiterait enfin que les premiers concernés, à savoir les enfants, soient des protagonistes engagés dans cette construction :

L'approche coéducative aide en effet, tout simplement, à accueillir plus sereinement, à penser plus ouvertement et à harmoniser plus systématiquement les multiples interactions de proximité développées au quotidien entre les adultes – parents, habitants, professionnels, etc. –, les enfants et les jeunes. Elle permet aussi d'observer que, dans des conditions propices, les enfants et les jeunes peuvent eux-mêmes se comporter comme des coéducateurs coopératifs les uns envers les autres, au-delà des différences d'âge, de sexe et de culture (Jésu, 2010, p. 38).

L'objet de cette collaboration reste cependant à définir clairement : s'agit-il d'aboutir à une forme de convergence des formes d'éducation, sous couvert de continuité éducative, comme l'indiquent de nombreux interviewés enseignants, au risque de transformer le périscolaire en espace auxiliaire de l'école ; ou bien d'assumer la divergence des formes d'éducation et de penser leur complémentarité dans la perspective de Meirieu (2016) revendiquant au contraire l'importance de discontinuités éducatives.

La construction de l'action coéducative implique de repenser la relation entre les approches informelles et semi-formelles de l'éducation avec l'espace scolaire. L'éducation formelle reste associée, dans de nombreuses représentations, à l'éducation sérieuse et il est difficile de valoriser auprès des publics les approches d'éducation informelles ou non formelles dont les dimensions d'apprentissage sont peu perçues et conscientisées par les usagers et les acteurs (Lescouarch, 2016).

Bibliographie

- Beaumont, C., Lavoie J., Couture C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, 49(1), 51-63.
- Coq, G. (1995). Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Écarts d'identité*, 74, 6-8.
- Espinosa, G., Barthélémy, V., & Dejaiffe, B. (2016). Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP): expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE 41*. [En ligne] Mis en ligne le 19 juillet 2016, consulté le 1^{er} février 2018. URL: <http://edso.revues.org/1718>
- Gaulène, S., & Chevalier, I. (2016). La réforme des rythmes scolaires: une belle utopie? *Empan 104*, 111115.
- Houssaye, J. (1998). Le Centre de Loisirs Prisonnier de La Forme Scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 125, 95-107.
- Humbeeck B. (2012). *De la relation co-éducative à la cité de l'éducation - Les conditions d'émergence d'une éducation émancipatrice* (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons et Université de Rouen.
- Jésu F. (2010). Principes et enjeux démocratiques de la coéducation: l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche. Dans S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels: la coéducation en question* (p. 37-48). Paris: Érès.
- Lescouarch, L. (2016). Entre scolaire et périscolaire: le statut difficile du non formel. *Diversité*, 183, 40-45.
- Lescouarch, L. & Dubois, E. (2015). Les pratiques pédagogiques des accompagnateurs scolaires. Dans B. Robbes & M.-A. Hugon (dir.), *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (p. 17-32). Arras: Artois Presses Université.
- Levasseur, L. & Tardif M. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Little, J.-W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in Teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Maubant, P. & Roger L. (2010). *De nouvelles configurations éducatives: entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Mérini, C. (2001). *Le partenariat: histoire et essai de définition*, Actes de la journée nationale de l'OZP.
- Meirieu, P. (2016). L'enfant a besoin de discontinuités éducatives. *Diversité*, 183, 1216.
- Nocon H. & Cole M. (2005). School's invasion of "afterschool": Colonization, rationalization, or expansion of access? Dans Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (dir.), *Learning in Places: The Informal Education reader* (p. 99-121). New York: P. Lang.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Della Piana, V., Houx, M., & Humbeeck, B. (2013). Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 99-108.
- Rapport Commission de la culture et de l'éducation du Conseil de l'Europe*. 15 décembre 1999. Rapporteur: M. Cristian Dumitrescu.