La coéducation en question dans le cadre périscolaire

Laurent Lescouarch, Emilie Dubois
Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen

30 novembre 2016 – Caen

Coopérations entre adultes et réussite éducative des enfants

- **Laurent LESCOUARCH et Émilie DUBOIS**, CIVIIC, Université de Rouen

- Depuis la réforme des rythmes scolaires en élémentaire en France, le périscolaire est sous le feu des projecteurs. Désormais, tout au long de la journée, les enfants vivent des moments éducatifs successifs, alternant famille, enseignants, animateurs qui, de fait, sont en situation de collaboration informelle autour du projet de développement de l'enfant. Cependant, ces évolutions impliquent des nouvelles formes de travail difficiles à mettre en oeuvre pour des acteurs plus habitués à la juxtaposition qu'à la collaboration. À travers une enquête sur des dispositifs périscolaires, nous nous proposons d'analyser les rapports entre ces différents acteurs, les points d'appui et les obstacles observables dans la perspective d'une éducation globale émancipatrice des enfants.

Plan de l'intervention

1. Les enjeux de la coéducation
2. Une focale sur les enseignements de deux enquêtes en Haute Normandie
3. Au-delà des enquêtes : des perspectives et des enjeux

La co-éducation : une approche de la complémentarité éducative

La coéducation étymologiquement renvoie à une **conception de l'éducation donnée et reçue en commun**.

C'est **un espace intermédiaire** à partir duquel au moins deux personnes ou institutions articulent des moyens, des compétences et des intentions pour participer ensemble à l'éducation d'une ou de plusieurs personnes. (Pourtois, Humbeeck, 2008).

C'est une belle idée qui se traduit cependant difficilement dans une société pratiquant usuellement la division du travail éducatif.

Les enjeux d'une coéducation: penser la globalité des apprentissages

- La réussite éducative ≠ la réussite scolaire.
- Repenser la division du travail éducatif au service d'un projet d'éducation émancipatrice globale
- La complémentarité des formes d'éducation formelle / informelle / non formelle.

Une éducation globale

- L'**éducation globale** dépasse les enjeux de l'éducation scolaire. Elle s'inscrit dans une visée de développement d'une personne dans sa totalité, aux niveaux cognitif et affectif en considérant les expériences d'apprentissage et de vie comme continues.

- Comme le rappelle Hare, Miller (1991) décrit quatre caractéristiques fondatrices de ce projet d'une éducation globale :
- « *Elle nourrit le développement au sens large de l'élève et porte sur son potentiel intellectuel, émotionnel, social, physique, créatif ou intuitif, esthétique et spirituel.*
- • *Elle souligne l'importance des relations à tous niveaux dans une communauté d'apprentissage au sein de laquelle l'éducateur et l'élève travaillent ensemble dans une relation ouverte de collaboration.*
- • *Elle met l'accent sur l'expérience de vie et l'apprentissage en dehors de l'école et de l'environnement éducatif formel vers une éducation en tant que croissance, découverte et élargissement des horizons. Elle encourage le désir de susciter le sens et la compréhension, et de s'engager dans le monde.*
- • *Elle donne aux apprenants les clefs pour porter un regard critique sur le contexte culturel, moral et politique de leur vie. Elle conduit les apprenants à remettre en question et changer activement les valeurs culturelles pour répondre aux besoins humains.* »
- Miller, R. 1991. « Introduction » dans Miller, R. (dir.), New Directions in Education, pp1–3, Brandon (Vermont), États-Unis. Holistic Education Press.

Quelle réussite? Educative et/ou scolaire?

- La « réussite éducative » au sens contemporain renvoie à l'ensemble des éléments d'éducation de la personne et dans un temps long et comprend des éléments non scolaires. Pour Glasman (2007), cette réussite relèverait à la fois d'un état et d'un processus ; cela rend particulièrement délicate son évaluation car les points de repère sont variés et difficilement mesurables.

- Comme état, elle serait « *ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde.* »
- Glasman, D. (2007), "Il n'y a pas que la réussite scolaire !", *Informations sociales*, n°141, p. 74-85. URL : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm.

- Comme processus, elle serait « *l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni.* » (p.75)
- Il en situe donc la portée au-delà des seuls enjeux de réussite scolaire pour prendre en compte d'autres dimensions de la réussite liées au bien être personnel, à la réalisation de ses projets de vie sur le plan familial et professionnel.
- Penser la réussite éducative implique par conséquent de s'intéresser à l'ensemble des éléments de la vie de l'individu qui participent de son éducation. L'éducation familiale, les lieux sociaux sont autant d'apprentissages réalisés dans des situations moins ou non formalisées qui constituent ainsi des espaces essentiels dont les actions s'articulent avec celles du champ scolaire.

Les formes de l'éducation : un continuum

Formel	Non formel (ou semi-formel)	Informel (apprentissages incidents)
• Objectifs éducatifs explicites • Dispositif organisationnel en rapport aux objectifs • Curriculum formalisé (Programme d'acquisitions) • Evaluation / certification	• Objectifs éducatifs explicites • Dispositif organisationnel en rapport aux objectifs • Curriculum non formalisé • Absence d'évaluation / certification	• Objectifs éducatifs implicites • Absence de dispositif organisationnel explicite • Curriculum non formalisé • Absence d'évaluation / certification

Coéducation : une autre vision de la division du travail éducatif

- **De la complémentarité, des différences reconnues chez les acteurs coéducatifs, devrait pouvoir émerger une communauté éducative donnant sens aux pratiques des acteurs** (Pourtois, Humbeeck, 2008).

- La coéducation implique que les différents acteurs éducatifs se concertent pour co-construire ensemble un projet d'éducation d'un enfant. Elle repose donc son action sur une conception de l'enfant forte : sujet de droits, cet enfant est une personne globale qu'on ne peut réduire à sa scolarité, à son métier d'élève

Les conditions de collaboration dans des dispositifs périscolaires en élémentaire : éléments issus des enquêtes

- La réforme des rythme scolaires en élémentaire généralise la mise en œuvre de **dispositifs périscolaires à vocation explicite d'apprentissage** en rupture avec l'histoire de l'accompagnement à la scolarité**.**

- Implique de questionner à nouveau frais la question de l' « **apprendre** » **par des formes non scolaires** et la question de la **scolarisation des loisirs** (Houssaye, 1998; Roucous, 2007)

- Les objectifs du dispositif s'inscrivent dans visée émancipatrice **d'approche globale de l'éducation** et s'appuie sur un **postulat de complémentarité entre les actions pédagogiques du formel et du semi-formel.** (Montandon, 2005; Brougère, 2007)
- Pour cela, plusieurs formes pédagogiques sont mobilisées dans des dynamiques s'inscrivant dans un continuum allant du formel à l'informel.
  - - des secteurs éducatifs différents avec des logiques spécifiques qui doivent cohabiter dans les locaux
  - - des dynamiques d'apprentissage

Des dispositifs aux visées multiples

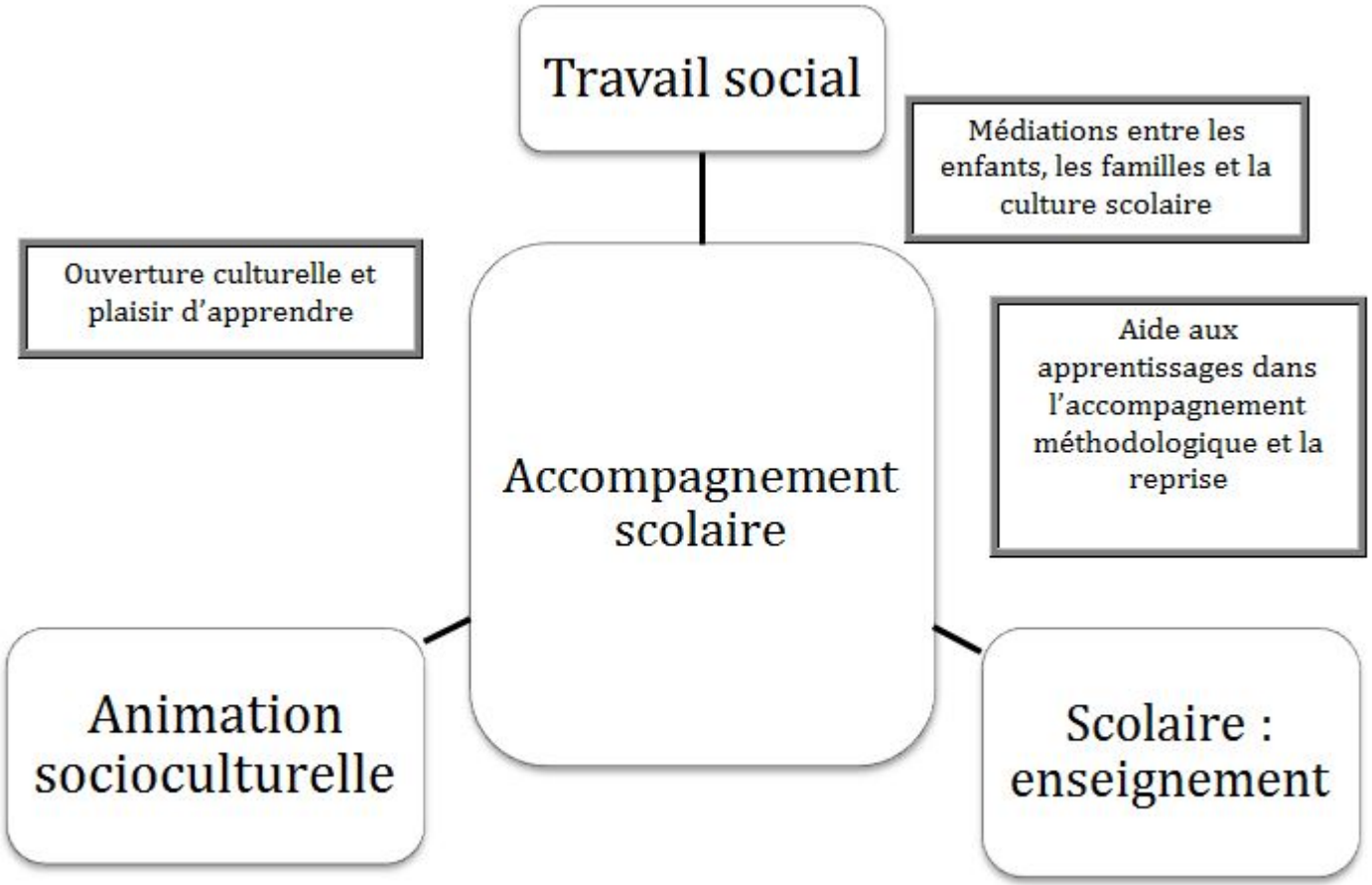


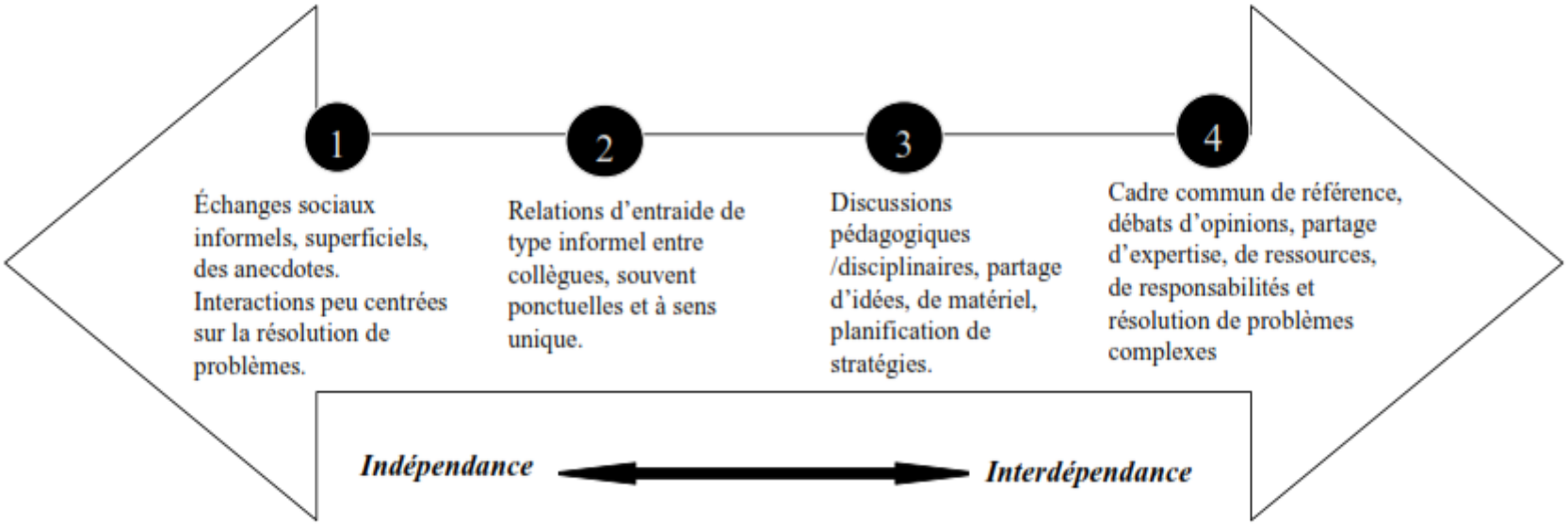
Figure 1 Accompagnement à la scolarité

La question des pratiques collaboratives

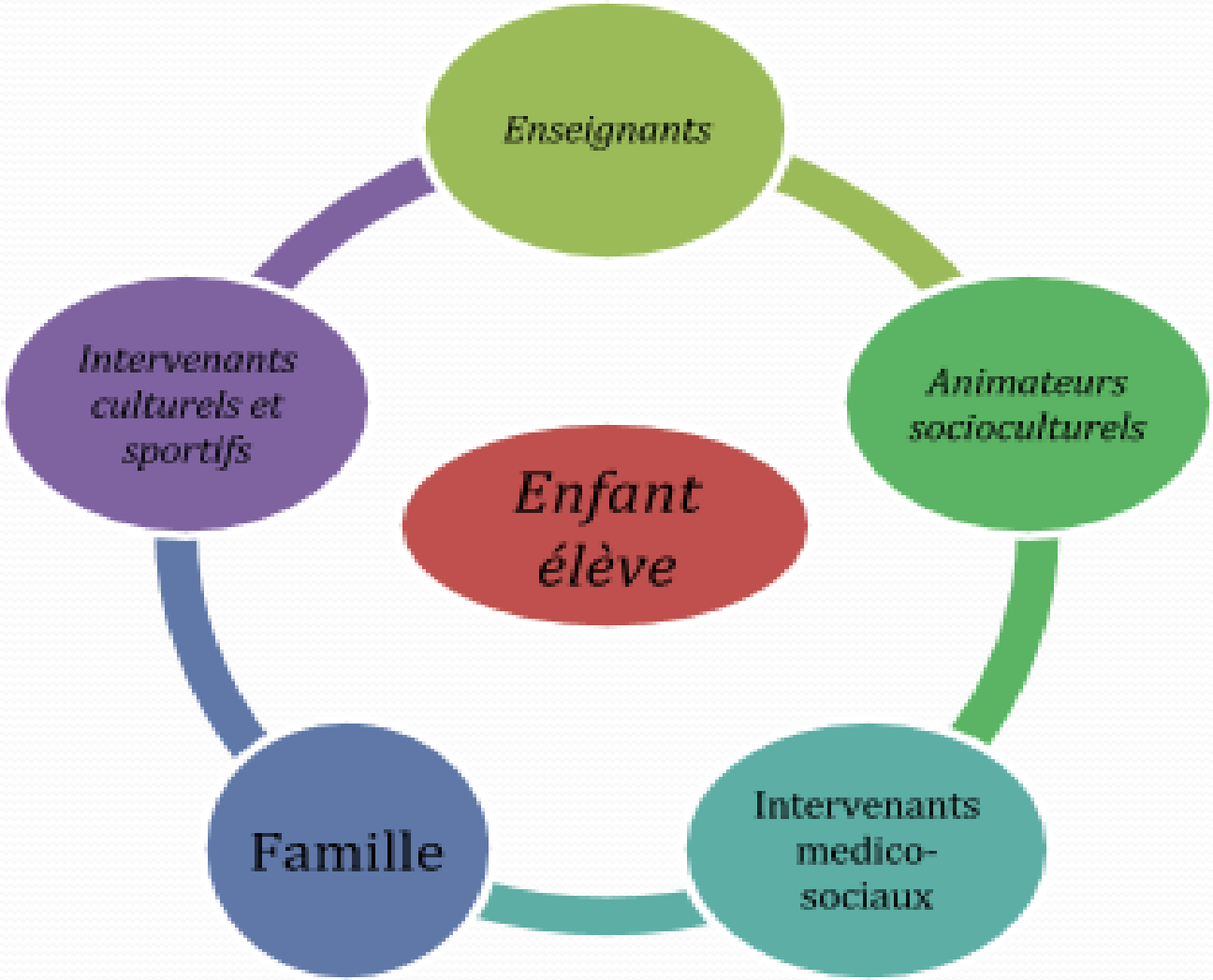
Entre scolaire et périscolaire

Un outil d'analyse, le continuum de Little

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



Catégories d'acteurs dans la perspective coéducative



Des strates de fonctionnement

- Dans ces partenariats, nous pensons que deux **strates différentes doivent être distinguées:**
- - la strate des décideurs institutionnels et des organisateurs des dispositifs inscrits dans des collaborations formelles ;
- - la strate des opérateurs pédagogiques inscrits dans des collaborations pédagogiques concrètes.

Dimensions collaboratives entre les représentants des institutions

Echanges sociaux informels, superficiels. Interactions peu centrées sur la résolution de problème	Relations d'entraide de type informel entre acteurs, souvent ponctuelles et à sens unique	Discussions sur le projet commun/ partage d'idées, mise en commun de moyens et planification de stratégies	Cadre commun de référence, débat d'opinion, partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et résolution de problèmes complexes
1	2	3	4

Indépendance ⟷ Interdépendance

Dimensions collaboratives entre les acteurs pédagogiques scolaire et périscolaire

Echanges sociaux informels, superficiels. Interactions peu centrées sur la résolution de problème	Relations d'entraide de type informel entre acteurs, souvent ponctuelles et à sens unique	Discussions sur le projet commun/ partage d'idées, mise en commun de moyens et planification de stratégies	Cadre commun de référence, débat d'opinion, partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et résolution de problèmes complexes
1	2	3	4

Indépendance ⟷ Interdépendance

- Des registres de collaboration très différents selon les strates

Une collaboration formelle dans les strates décisionnaires

- **Le Projet Educatif Local s'articule sur une stratégie collective, coéducative, de prise en charge de l'enfant sur tout le territoire dans l'optique d'une politique éducative partagée.** La visée est donc celle d'une articulation des temps et une mise en cohérence des acteurs éducatifs et de leurs actions, autour d'un projet éducatif défendant une conception singulière de l'enfant sur le territoire.

- Une dimension partenariale formelle avec des acteurs multiples :

Du coté des intervenants pédagogiques: la juxtaposition plus que la collaboration

- La cohabitation est effective et dans la très grande majorité des cas, elle se passe bien mais les interactions collaboratives se situeraient dans les premier degrés du continuum de Little entre des « échanges sociaux informels peu centrés sur la résolution de problèmes » et « des relations d'entraide ponctuelles ».

Une tension sur les visées

- l'analyse du projet de la Réforme des Rythmes Scolaires (RRS) et de la création de Nouveaux Accueils Périscolaires (NAP) permet de constater une tension entre différentes visées qui peuvent entrer en contradiction et sont fondatrices des dispositifs :

  - La première est l'entrée par les « rythmes de l'enfant » fondatrice de la réforme qui implique de réaménager le journée scolaire pour **rendre les enfants plus disponibles aux apprentissages scolaires** en facilitant des alternances entre des moments sollicitants cognitivement (et donc potentiellement fatigants) et des moments plus calmes, reposants.
  - La seconde est relative à ce qu''on pourrait qualifier de « **plus-value d'apprentissage** » **par la pratique d'activités sportives et culturelles** permettant de compléter les enseignements scolaires dans des formes pédagogiques ne relevant pas de l'enseignement mais de l'animation.

Des formes pédagogiques mobilisées plus ou moins perçues comme « nobles »

	Entrée par les activités structurées à visée d'apprentissage		**Entrée par un milieu structuré**	
	Formel transmission : activités spécifiques	**Semi- formel : approches ludiques et ateliers**	**Semi-formel** **« Activité détente », coins permanents**	**Informel**
Exemple d'activités observées	Lecture d'histoire Activité Nature Initiation musicale Activités manuelles et techniques (tricot) Activités physiques et sportives encadrées Découverte d'une autre culture (espagnol)	Activités sportives encadrées par des animateurs (Ex : ping pong) Jeux traditionnels et grands jeux collectifs menées Ateliers créatifs	Jeux de société en libre accès Jeux de cours et jeux sportifs régulés par les animateurs (ex : foot sans intervention explicite de l'animateur)	Jeux libres de cours
Place de l'encadrant	Organise et mène l'activité Médiations éducatives intentionnelles	Organise et mène l'activité Médiations éducatives intentionnelles	Aménage et organise le milieu, Médiations éducatives intentionnelles	Surveille Médiation éducatives incidentes et informelles

Un premier obstacle : Des conflits de professionnalités éducatives

Une hypothèse : on constate une perte de connaissance de la dimension éducative du non formel dans le milieu enseignant. Les critères de réussite éducative portés historiquement par l'éducation populaire sont peu perçus par des enseignants dont la formation s'est scolastisée (au sens de Freinet) et est axée essentiellement sur les enjeux de réussite scolaire.

Les acteurs socioculturels revendiquent une approche éducative différente des enseignants mais la traduction pédagogique de l'approche semi-formelle implique des compétences expertes difficiles à construire pour des animateurs non professionnels et précaires.

Cela conduit à une hiérarchisation des formes d'éducation et à un risque d'instrumentalisation des espaces d'animation pour la seule réussite scolaire.

Des difficultés matérielles de cohabitation des modèles pédagogiques

- Partage des espaces et des locaux : des lieux renvoyant à la forme scolaire souvent non aménagés pour les pratiques pédagogiques de loisirs
- L'entretien et le partage du matériel
- Des règles de vie et de fonctionnement différentes dans un espace commun.

Enquete sur les TAP : construire des critères pour évaluer les réussites

Les enjeux d'évaluation des effets d'apprentissage du dispositif TAP

Le registre d'activité semi-formelle (approches ludiques, projets, ateliers) vise le développement de savoirs, savoir-faire et savoir –être et relève de la « réussite éducative ». Ils font rarement l'objet d'une évaluation externe explicite.

Sur les activités, des apprentissages « invisibilisés » difficiles à percevoir pour les acteurs dans un contexte de représentations hiérarchisées de l' « apprendre ».

- La culture scolaire de mesure de performance dans un contexte contrôlé domine.
- L'évaluation des apprentissages sociaux par des observables d'attitude, des productions non scolaires (parallèle avec la difficulté d'évaluer les compétences transversales dans le scolaire et l'évaluation par compétences) sont non formalisés.

Les critères mobilisés « de fait » par les acteurs

- Dans les discours des animateurs:
  - - Climat : « Ils ont été sages »
  - - Déroulement de l'activité : « bien passé »
  - - Satisfaction : « ils étaient contents »
  - - Mobilisation des enfants dans l'activité : « ils ont participé »
  - - Compétences transversales : « ils sont plus autonomes… » Acquisitions de compétences du socle commun comme dans la visée scolaire.
  - - Connaissances nouvelles: « Ils ont appris »
- Dans le discours majoritaire des enseignants :
  - Restreignent implicitement la question des apprentissages à de nouvelles « acquisitions » utiles au curriculum scolaire.

Des indicateurs de réussite ambivalents dans la méthodologie du projet

- La régulation du dispositif s'inscrit dans une méthodologie du projet avec des **objectifs explicites associé à des actions pour lesquelles les critères d'évaluation relevant d'indicateurs** sont définis dans un registre quantitatif
- La **dimension qualitative de l'activité** et les apprentissages effectués restent donc **un élément implicite** pour les acteurs. Le fonctionnement du dispositif peut être évalué, les acquisitions beaucoup moins.

Une approche restant scolaro-centrée

- « *En tant qu'institution, il n'est pas sûr que l'École, en France, à travers les administrations qui l'organisent, ressente le besoin de contracter avec d'autres "partenaires" ; elle semble en tout cas moins demandeuse que d'autres "partenaires", moins courtiseuse que courtisée. Certes, il est largement admis aujourd'hui qu'elle ne peut remplir seule sa mission. Mais, quand elle fait appel à des collaborations, c'est davantage en espérant que celles-ci assureront les conditions de la scolarisation qu'en envisageant une nouvelle division du travail éducatif entre l'École et ses "partenaires"… Pourtant, de fait, cette nouvelle division s'installe peu à peu, jusqu'au sein même de l'École (animateurs municipaux en sports, musique, arts plastiques) ou à sa périphérie (accompagnement scolaire).*

- Glasman, D. (2000). *Regards sur l'accompagnement scolaire : extraits de textes, bibliographie classée, recueils d'actions, informations pratiques*. Paris : INRP, 2000. 151 p.
- Glasman, D. (1999). Réflexions sur les « contrats » en éducation. In *Ville École Intégration* n° 117 - juin 1999

Un « absent » présent du discours, l'enfant derrière l'élève

- La centration « réussite scolaire » conduit à peu envisager dans les enquêtes actuelles le point de vue des enfants, les observables liés à leur bien être, leur estime soi et leur « rapport à l'apprendre » potentiellement modifiés par ces dispositifs.

- Enjeux de temporalités sur les observables de changement comme pour les pédagogies alternatives: les effets sont de long terme et portent également sur les enjeux affectifs : le plaisir, le sentiment de compétence, l'expérience de la réussite et la « saveur des savoirs ».

- **Un enjeu : la complémentarité des formes éducatives : rendre lisible le non formel**

La reconnaissance réciproque des postures éducatives et la prise en compte des représentations et des craintes de chaque catégorie d'acteurs dans une perspective partenariale nous parait être une condition essentielle de développement du projet coéducatif.

L'enjeu du point de vue du développement d'une coéducation serait donc de rendre lisible la dimension éducative du non formel et de faire évoluer son image auprès des familles et des enseignants.

Au-delà du périscolaire, travailler avec les familles la question éducative

Des familles satisfaites de l'offre mais sur la base d'un malentendu

- Des relations de confiance avec les familles.
- Une évolution des rapports à l'école des familles.

La volonté de développer des partenariats éducatifs avec les familles est manifeste dans les discours et apparaît également à travers l'organisation d'activités à destination des familles. Cependant, la relation reste hiérarchisée, nous sommes dans une logique d' « invitation à la participation », dans le sens où les dispositifs cherchent à être un lieu accueillant pour les familles et leur proposent régulièrement de participer à différentes manifestations (spectacles, kermesse, semaine du bien être et du sport) mais les familles sont d'abord en situation d'usagers des dispositifs.

Dimensions collaboratives entre les acteurs pédagogiques périscolaires et les familles

Echanges sociaux informels, superficiels. Interactions peu centrées sur la résolution de problème	Relations d'entraide de type informel entre acteurs, souvent ponctuelles et à sens unique	Discussions sur le projet commun/ partage d'idées, mise en commun de moyens et planification de stratégies	Cadre commun de référence, débat d'opinion, partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et résolution de problèmes complexes
1	2	3	4

Indépendance ⟷ Interdépendance

Des risques d'instrumentalisation de la relation « partenriale »

- Pierre Périer (2005) développe que le partenariat semble davantage être un « recours et une sécurité pour l'institution scolaire et les enseignants, qui peuvent ainsi en appeler à la responsabilité des parents », qu'un dispositif que les parents utilisent pour « témoigner de leurs attentes, préoccupations ou raisons justifiant leur position en retrait de l'école ».

- **<u>Un exemple : la question des devoirs et de l'externalisation du travail scolaire</u>**

  Une partie du processus d'apprentissage est externalisée du temps scolaire à travers les devoirs:
  - - source d'inégalité dans les conditions d'accompagnement de ce travail
  - Positionne les familles dans un rôle didactique qui n'est pas le leur. (Rayou, Kakpo)

Partenariat

- **Partenariat tutélaire** : certains des partenaires sont instrumentalisés par d'autres au service de leur projet.

- **Partenariat Démocratique Egalitaire Convergent** : sur une base de projet commun négocié, recherche de convergences de toutes les actions autour de l'enfant et positionnement dans un même projet avec la recherche d'une convergence des formes pédagogiques.

- **Partenariat Démocratique Egalitaire dans la Revendication de la différence des rôles et des statuts** (Meirieu) : sur un projet commun négocié, acceptation d'une différence des entrées et des statuts dans une perspective de complémentarité des actions sur l'objectif final sans recherche de convergence des formes pédagogiques.

Refonder l'alliance éducative avec les familles

- - Le premier principe est l'explicitation des règles du jeu et donc leur possible démocratisation. Périer en appelle à « rendre le partenariat accessible et intelligible au plus grand nombre ».
- - Le second principe est celui de la « diversification des modalités » de relation : en « modulant les formes et les supports du lien, ne serait-ce qu'à travers le lieu, la temporalité et la prise de contact »;« l'école peut ouvrir l'espace de ses accès, pratiques et symboliques, aux familles qui en sont les plus éloignées ».
- Le troisième principe repose sur une anticipation de la rencontre entre les familles et l'école, à l'initiative de cette dernière.

Construire l'alliance éducative, une utopie?

L'idée est donc de développer ce qui pourrait être appelé une « alliance éducative ».

Là où la coéducation semble être une forme plus globale de conception éducative, l'alliance éducative en est une manifestation plus concrète où les pratiques ont un sens.

Elle suggère l'idée d'un compromis trouvé entre les acteurs de la communauté éducative, entre les acteurs devenus partenaires en travaillant dans une complémentarité éducative très concrètement à la construction d'un « environnement accompagnateur du développement de l'enfant ».

Implications pédagogiques

- Rechercher une dynamique « d'alliance éducative » dans la relation aux familles:
- - dialogue
- -Partir du fait que « On a un problème commun : la situation de l'élève. Que pourrions nous faire pour le résoudre? »

- Exemple: les dispositifs mis en place par ATD Quart Monde

Un enjeu : construire les conditions de la coéducation

- **Une table ronde coéducative où l'autonomie des acteurs est centrale** : Frédéric Jésu
- La configuration de la table ronde suppose en revanche :

- que chacun est à sa place (garantie de la spécificité des acteurs) ;
- que nul n'occupe donc la place d'autrui (garantie de l'absence de confusion entre les acteurs) ;
- qu'aucune place n'a théoriquement plus d'importance que les autres (garantie de la non hiérarchisation des acteurs) ;
- que, de sa place, chacun voit et entend tous les autres (garantie de la transparence mutuelle entre les acteurs) ;
- enfin, on l'a dit, que nul participant n'est placé au centre de cette table ronde (garantie de la non-stigmatisation des acteurs).

Bibliographie

- Brougère Gilles (2002). « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », *Education et sociétés*, n°10, pp.5-20.
- Comte, D. (2004). « Partenariat ». In *Cahiers pédagogiques* n°421, de février 2004.
- Glasman, D. (1999). « Réflexions sur les « contrats » en éducation ». In *Ville École Intégration* n° 117 - juin 1999.
- http://www.cndp.fr/RevueVEI/glasman117.htm
- Glasman D. (2007). « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" » Le sens du programme de "réussite éducative", *Informations sociales*, n° 141, pp. 74-85
- 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.
- Meirieu, P. *Complémentarité et spécificité des intervenants auprès des élèves en difficulté*.

  http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/partenariat.pdf