



devient
.....

Université
Toulouse - Jean Jaurès



UNIVERSITE JEAN JAURES - UFR SCIENCES ESPACES ET SOCIETE
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
SPECIALITE POLITIQUE ENFANCE JEUNESSE

Analyse des pratiques professionnelles en accueil périscolaire

Le cas des agents territoriaux et des animateurs de la Ligue de l'Enseignement de la Haute-Garonne

Mémoire professionnel de Master II

Hélène GELLE

Sous la Direction de **Gwenaël LEFEUVRE**, maître de conférence, Université Jean Jaurès

Référent professionnel: **Philippe RULIE**, chargé de mission, Ligue de l'Enseignement
de la Haute-Garonne

Membres du Jury

Véronique BORDES, maître de conférence, responsable du Master II Politique Enfance Jeunesse,
Université Jean Jaurès

Gwenaël LEFEUVRE, maître de conférence, Université Jean Jaurès

Philippe RULIE, chargé de mission, Ligue de l'Enseignement de la Haute-Garonne

Juin 2014

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement Mr Gwenaël Lefeuvre, auprès duquel j'ai énormément appris, pour sa disponibilité, son écoute, son soutien et son incroyable réactivité. Merci de m'avoir guidée dans l'univers (parfois obscur) de la didactique professionnelle et encouragée tout au long de ce travail, y compris dans les moments de doutes et d'incertitudes.

Je remercie Véronique Bordes pour sa bienveillance, son écoute et son soutien durant cette année de formation.

Un grand merci également à Philippe Rulié, mon tuteur de stage, auprès duquel j'ai appris ce qu'éducation populaire voulait dire et qui s'est toujours montré soutenant, disponible et à l'écoute, malgré un emploi du temps déjà très rempli.

Merci à l'équipe de Direction et aux salariés de la Ligue de l'enseignement de la Haute-Garonne, en particulier à Émilie, Fabienne, Hervé, Pierre et Mélanie pour leur disponibilité et leur accueil.

Je remercie les agents territoriaux, animateurs et directeurs des ALAE de Quint-Fonsegrives et de Labastide-Saint-Sernin, de m'avoir accueillie sur leur lieu de travail et d'avoir participé activement à cette recherche.

Ma gratitude se tourne enfin vers mes parents, pour leur énorme soutien et sans lesquels ce projet de formation n'aurait pu se réaliser, mes enfants qui ont su faire preuve de patience et de compréhension face à une maman parfois peu disponible, ainsi que mes amis pour leurs encouragements, leur aide précieuse et leur fidélité à toute épreuve.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
PREMIÈRE PARTIE :	10
DES CONSTATS À LA QUESTION DE DÉPART.....	10
I.Refondation de l'école et réforme des rythmes scolaires.....	10
I.1.La continuité éducative.....	11
I.2.La collaboration.....	12
I.3.La qualification.....	12
II.Nécessité pour la Ligue de l'enseignement de s'engager formellement dans la politique de refondation de l'école.....	13
II.1.Fédération d'éducation populaire.....	13
II.2.Implication dans la refondation de l'école.....	15
II.3.Volonté d'engagement.....	16
III.Besoin de mieux identifier les pratiques au sein des accueils de loisirs associés à l'école (ALAE)	17
III.1.Déstabilisation structurelle de la Ligue 31.....	18
III.2.Des territoires hétérogènes	18
III.3.La question de l'identification des compétences des acteurs et de leur reconnaissance institutionnelle.....	20
IV.Question de départ.....	22
DEUXIÈME PARTIE	24
CADRE THEORIQUE : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	24
I.Un ancrage à la croisée de plusieurs disciplines.....	24
I.1.La formation professionnelle.....	25
I.2.La psychologie ergonomique.	25

I.3.La didactique des disciplines.....	26
I.4.La psychologie du développement.....	27
I.5.Conclusion.....	27
II.Analyser l'activité en didactique professionnelle	28
II.1.La conceptualisation dans l'action.....	28
II.2.Le concept de schème en didactique professionnelle.....	29
III.Question de recherche.....	31
TROISIÈME PARTIE.....	34
METHODOLOGIE DE RECHERCHE	34
I.Le recueil de données.....	34
I.1.Les entretiens exploratoires.....	34
I.2.Les entretiens d'autoconfrontation.....	36
I.3.L'activité prescrite.....	38
II.L'analyse des données recueillies	38
II.1.Analyse de la prescription.....	38
II.2.Analyse des entretiens exploratoires.....	39
II.3.Analyse des entretiens d'autoconfrontation.	39
QUATRIÈME PARTIE	41
ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	41
I.Les prescriptions associées aux pratiques professionnelles en accueil périscolaire	41
I.1.Un manque de connaissance des prescriptions institutionnelles de la part des acteurs .	41
I.2.La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école : des prescriptions généralistes.....	43
I.3.Des prescriptions institutionnelles centrées sur l'organisation et les activités dirigées .	46
I.4.Un manque de formalisation concernant les tâches attendues en accueil périscolaire..	49
II.Les situations types rencontrées par les agents et animateurs : analyse des entretiens exploratoires	49
II.1.Présentation des professionnels rencontrés.....	50

II.2.Les activités typiques des animateurs et agents municipaux au sein des ALAE.....	53
II.3.L'organisation temporelle des activités.....	61
II.4. Conclusion	64
III.Les compétences mobilisées par les agents et les animateurs dans le cadre d'un temps d'activité libre : analyse des entretiens d'autoconfrontation.....	65
III.1.Le choix des situations supports aux entretiens d'autoconfrontation.....	65
III.2.Les schèmes mobilisés par les animateurs et agents territoriaux.....	66
III.3.Les composantes des schèmes d'action de l'animatrice.....	68
III.4.Les composantes des schèmes d'action de l'agent territorial	77
III.5.Comparaison des schèmes d'action de l'animatrice et de l'agent territorial.....	87
III.6.Les schèmes d'actions communs aux deux professionnels.....	91
CINQUIÈME PARTIE.....	96
ANALYSE ET DISCUSSION.....	96
I.Synthèse des résultats.....	96
II.Discussion.....	97
II.1.Les situations rencontrées en accueil périscolaires génèrent des dilemmes.	98
II.2.Des prescriptions floues et méconnues de la part des acteurs.....	100
II.3.Des modes et critères de reconnaissances différents selon les acteurs.....	101
III.Conclusion.....	104
SIXIÈME PARTIE.....	106
DES REPERES POUR L'ACTION.....	106
I.Clarifier les prescriptions institutionnelles.....	106
II.Permettre des temps d'échange et de communication entre agents territoriaux et animateurs.....	108
III.Proposer des dispositifs de formation continue « à la carte ».....	110
IV.conclusion.....	112
CONCLUSION	113

INDEX DES SIGLES.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....	116
TABLE DES MATIÈRES.....	120
ANNEXES.....	125

INTRODUCTION

La question de la prise en charge des enfants autour des temps de scolarité est une question ancienne qui remonte à la fin du XIX^{ème} siècle avec la mise en place par l'église de patronages afin de garder les enfants après l'école lorsque les parents ne pouvaient s'en charger. Les modes de prise en charge sur ce temps et le « profil » des personnels encadrant ont ensuite évolués au fil de l'histoire et de ses transformations sociales : des enseignants détachés aux professionnels de l'animation et personnels municipaux, en passant par les bénévoles et les militants d'obédiences diverses. Aujourd'hui, alors que le terme « garderie » subsiste, la notion d' « accueil périscolaire » commence à se développer. Mais comment le définir ? Dans quel cadre s'inscrit-il ? Quelles en sont les finalités ? Quelles sont les pratiques des professionnels qui prennent en charge ces temps spécifiques de la vie des enfants ?

L'accueil périscolaire (nommé CLAE ou plus récemment ALAE¹) est un temps de la journée où les enfants ne sont ni chez eux, sous la responsabilité de leurs parents, ni en classe, sous la responsabilité de l'enseignant, ni participant à des activités extra scolaires, sous la responsabilité des associations agréées. Généralement ce temps se déroule dans l'enceinte de l'établissement scolaire, la responsabilité de son organisation et son financement incombent aux collectivités territoriales. Ce sont donc les élus locaux qui fixent (en partenariat avec les établissements scolaires, voire avec les associations partenaires et parents d'élèves, dans le cadre de projets éducatifs), les orientations et politiques éducatives concernant ce temps spécifique de prise en charge des enfants. Ils peuvent décider, par le biais de conventions ou, plus généralement aujourd'hui, de marchés publics, d'en confier la gestion à des associations ou fédérations reconnues comme compétentes en termes d'animation et bénéficiant d'un agrément du ministère Jeunesse et Sports.

Le contexte actuel de réforme des rythmes scolaires, imposé par la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de juillet 2013, place au cœur du débat, et depuis de longs mois, la question de l'accueil périscolaire en y associant des notions telles que *continuité éducative, co-éducation, égalité d'accès aux loisirs et à la culture, prise en charge globale....* Cette actualité vient réinterroger tant les collectivités territoriales, que le corps enseignant et les acteurs associatifs de l'éducation non formelle sur les finalités, objectifs, moyens et l'organisation de ces temps périscolaires. Fédération d'éducation populaire, historiquement inscrite aux côtés de l'école publique, la Ligue de l'enseignement ne peut que se mobiliser dans ce contexte, pour réaffirmer son

¹ CLAE : centre de loisirs associé à l'école, ALAE : accueil de loisirs associé à l'école

engagement dans la politique de refondation de l'école et son implication sur les territoires. Au niveau confédéral, cet engagement est exprimé au travers de publications et de l'organisation d'espaces de réflexion, mais la mise en œuvre d'actions concrètes incombe aux fédérations départementales. Ainsi plusieurs d'entre elles, à l'instar d'autres fédérations d'éducation populaire, ont d'ores et déjà proposé des dispositifs d'accompagnement aux collectivités sur la mise en place de la réforme ou des offres de formation à destination des animateurs. La Ligue de l'enseignement 31 s'est elle aussi engagée dans un processus de réflexion sur les modalités de son positionnement auprès des collectivités.

Sur le département de la Haute Garonne, la Ligue de l'Enseignement a, en effet, obtenu depuis quelques années, et par le biais de marchés publics, la prise en charge d'une soixantaine d'ALAE et CLAE. Cette mission est, d'une certaine façon, nouvelle pour la fédération qui, jusqu'en 2008 se positionnait davantage dans le soutien aux associations locales désireuses d'organiser l'accueil périscolaire. Qui plus est, d'autres fédérations, notamment Léo Lagrange étaient déjà fortement et depuis longtemps, implantées sur ce secteur d'activité. L'accroissement rapide du nombre de salariés du service Animation et Territoire (en charge des accueils de loisirs de la Ligue de l'enseignement 31), ajouté à la dispersion des lieux d'intervention sur l'ensemble du département a entraîné de réelles difficultés institutionnelles au sein de la fédération mais aussi un manque de lisibilité des pratiques professionnelles de certains acteurs de terrain.

C'est dans ce cadre, celui de la réforme des rythmes, mais aussi des changements inhérents à la fédération, que la commande de la Ligue de l'enseignement 31 s'inscrit : quelles sont les pratiques professionnelles en accueil périscolaire ? Ce qui vise un autre niveau de questionnement : quels dispositifs mettre en place à destination des acteurs et/ ou des collectivités pour accompagner la réforme engagée et se positionner de façon plus lisible sur le territoire ?

Nous avons choisi de traiter cette question des pratiques professionnelles en prenant en compte deux catégories d'acteurs intervenant conjointement sur ces temps d'accueil périscolaires : les agents territoriaux (mis à disposition des ALAE sur une partie des temps de la journée) et les animateurs, salariés de la Ligue de l'enseignement.

Nous proposons de transmettre, dans ce mémoire, notre travail de recherche sur *l'analyse des pratiques professionnelles des agents territoriaux et animateurs en accueil périscolaire*. Nous commencerons par analyser le contexte dans lequel notre travail se situe et qui nous a conduit à formuler notre question de départ. Nous présenterons ensuite la théorie de la didactique

professionnelle sur laquelle nous nous sommes appuyés, ainsi que notre démarche de recherche. Nous procéderons ensuite à l'analyse descriptive des résultats obtenus, pour aboutir, enfin, à des hypothèses d'interprétation de ces résultats et des propositions en termes d'action à destination de la Ligue de l'enseignement de la Haute-Garonne.

PREMIÈRE PARTIE :

DES CONSTATS À LA QUESTION DE DÉPART

Nous proposons, pour commencer, de rendre compte des éléments recueillis, à partir de divers documents, textes officiels ou entretiens informels (responsables de service, directeur des ressources humaines, secrétaire général, coordonnateurs...) lors d'une première étape de notre travail et qui nous ont permis de clarifier la commande et de définir notre question de départ.

Nous avons organisé la présentation de ces éléments selon trois axes, articulés autour de la question de l'accueil périscolaire : la réforme des rythmes instituée par la loi pour la refondation de l'école en 2013, l'engagement de la Ligue de l'enseignement dans ces politiques éducatives et son besoin de mieux identifier les pratiques professionnelles.

I. REFONDATION DE L'ÉCOLE ET RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES

Paru en janvier 2013, le décret relatif à l'organisation des temps scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires² marque l'un des premiers actes de la loi pour la refondation de l'école³ votée en juillet 2013.

Ce décret modifie l'organisation hebdomadaire des temps scolaires, en les répartissant sur 4 jours et demi au lieu des 4 jours en vigueur depuis la précédente réforme de 2008. Les temps d'enseignement ne doivent pas excéder 5h30 par journée, ce qui libère du temps « libre » (ou en tout cas hors de la classe) pour les enfants.

Notons qu'en mai 2014, la parution d'un nouveau décret⁴, usuellement nommé « Décret Hamon », permet l'aménagement des rythmes scolaires sous d'autres formes, tout en maintenant l'obligation de 5 matinées d'enseignement et de 24h00 d'enseignement hebdomadaire maximum. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cet aménagement permet en fait aux collectivités de réorganiser les temps

²Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires et circulaire 2013-017 du 6 février 2013

³Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 et parue au JO n°157 du 09 juillet 2013

⁴décret n° 2014-457 du 7 mai 2014 fixant les modalités de mise en œuvre des expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires

d'activités périscolaires en les regroupant, par exemple, sur un après-midi entier et aux enseignants de récupérer la demie journée « perdue » du mercredi matin. Portant essentiellement sur des modalités organisationnelles, ce décret ne remet pas pour autant en cause le fondement de notre travail (davantage axé sur ce que préconise la loi en termes de pratiques), nous ne nous y attarderons pas.

La loi prévoit donc d'alléger les rythmes d'apprentissages des enfants pour dégager davantage de temps qui, idéalement, pourrait leur permettre d'accéder aux loisirs, à la culture, au sport etc...

En effet, bien qu'elle ne présente pas un caractère obligatoire, la mise en place d'activités périscolaires est explicitement recommandée, et l'élaboration d'un Projet Éducatif de Territoire (PEDT) y est présentée comme un support au service des collectivités permettant la mise en cohérence de ces activités dans un projet global (mais local) d'éducation. Cette coopération des différents acteurs de l'éducation (enseignants, collectivités, associations,...) repose sur l'énonciation de plusieurs « principes » : la continuité éducative, la collaboration et la qualification des professionnels⁵.

I.1. La continuité éducative

Évoquant le contenu des temps périscolaires, la loi renvoie aux objets traditionnels de l'animation et de l'éducation non formelle : favoriser l'égalité d'accès de tous les élèves aux pratiques culturelles, artistiques, sportives, et aux loisirs éducatifs, à l'éducation à la citoyenneté... Jusque là, nous pourrions dire que les termes de la loi tendent à revaloriser les autres métiers de l'éducation, notamment ceux de l'animation, en affirmant que l'éducation peut se décliner sous d'autres formes, complémentaires aux temps scolaires.

Pour autant, la finalité de ces TAP (temps d'activité périscolaire), démontre qu'il s'agit d'une réforme s'inscrivant avant tout dans un objectif de réussite scolaire puisqu'ils doivent viser « à favoriser l'épanouissement des enfants, à développer la curiosité intellectuelle et à renforcer leur plaisir d'apprendre et d'être à l'école » (ministère de l'Éducation Nationale, 2013, guide pratique).

On retrouve là les points d'appuis forts du projet de loi qui mettent en avant le trop faible niveau d'acquisition des savoirs de base des écoliers français (étude internationale PIRLS, 2011), l'importance du décrochage scolaire et l'insuffisance d'orientation vers l'enseignement supérieur (rapport de concertation, 2012), conférant ainsi à la France, au sein de l'Europe, une faible place en terme de réussite scolaire.

Les activités périscolaires doivent donc être pensées et développées dans la continuité de l'éducation

⁵ Nous ferons une analyse de contenu plus détaillée de ce texte en l'abordant sous forme de prescription dans la quatrième partie de ce mémoire

formelle et s'inscrire dans le prolongement de la politique d'éducation nationale. C'est au travers de cet objectif que la notion de continuité éducative est abordée. Les projets d'animation doivent se construire en lien avec les projets d'école afin « *d'offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent* » (ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Continuité éducative certes, mais autour de la scolarité qui reste, malgré tout, la forme d'éducation dominante. Le risque étant de réduire la finalité des autres espaces éducatifs au soutien des apprentissages scolaires (risque relevé notamment par les mouvements d'éducation populaire).

I.2. La collaboration

Découlant naturellement de la notion de continuité éducative, la collaboration entre les acteurs s'impose : travail entre les enseignants et les équipes d'animation ; entre les animateurs et les personnels municipaux ; entre les acteurs de l'éducation *dans* l'école et ceux qui interviennent *autour* de l'école. Cette collaboration et mise en commun des ressources du territoire impliquent des espaces et modalités de concertation entre les différents acteurs. C'est en ce sens que les PEDT sont proposés : afin « *d'associer à la commune l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation* » (ministère de l'Éducation Nationale, 2013) pour tendre vers la mise en cohérence des différentes compétences et champs d'activités professionnelles dans un projet commun d'éducation. L'initiative incombe donc aux collectivités territoriales de coordonner cette continuité éducative et de réunir les différents partenaires éducatifs de manière égale, ce qui implique la reconnaissance mutuelle de chacun des acteurs. Reconnaissances de compétences professionnelles légitimées, entre autre, par la qualification.

I.3. La qualification

Le décret stipule que les collectivités ont la possibilité de faire appel à d'autres intervenants que leurs propres agents territoriaux, ce qui est déjà le cas dans nombre d'entre elles, où par exemple, la gestion de l'accueil périscolaire est confié en tout ou partie au secteur associatif. Ces intervenants peuvent relever des associations éducatives partenaires de l'école, des mouvements d'éducation populaire, des associations sportives et culturelles locales ou des caisses d'allocations familiales (CAF).

La loi formalise donc ce qui est déjà souvent pratiqué, mais précise que, pour bénéficier des financements de la Caisse d'allocations familiales, l'accueil périscolaire doit se faire dans le cadre légal d'un accueil de loisirs sans hébergement, et en remplir les critères, notamment en ce qui concerne les taux d'encadrement (que la réforme a assoupli) et la qualification des intervenants.

C'est à dire répondre aux conditions de l'arrêté du 09 février 2007 qui fixe les titres et diplômes permettant d'exercer des fonctions d'animation et de direction en séjours de vacances sans hébergement⁶. Implicitement les collectivités sont incitées à mettre en place des accueils périscolaires et à recruter des personnels qualifiés. L'idée semble donc de favoriser une transversalité des compétences reconnues (puisqu'il y a qualification) afin de garantir une prise en charge globale de l'enfant au sein de l'école.

Ces notions de qualification, de collaboration, de continuité éducative et de prise en charge globale, bien qu'elles s'inscrivent ici dans le contexte de l'éducation nationale, renvoient en partie aux valeurs traditionnelles de l'éducation populaire dans lesquelles s'inscrit évidemment la Ligue de l'enseignement.

II. NÉCESSITÉ POUR LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT DE S'ENGAGER FORMELLEMENT DANS LA POLITIQUE DE REFONDATION DE L'ÉCOLE

Nous proposons de présenter maintenant la fédération de la Ligue de l'Enseignement en développant le lien qu'elle entretient avec l'institution scolaire et la façon dont elle s'inscrit dans le cadre actuel de loi pour la refondation de l'école. Le propos n'est pas ici de retracer l'histoire de la Ligue de l'Enseignement, ou celle de l'éducation populaire, mais de prendre en compte l'importance du lien historique qui existe entre l'évolution de ces mouvements, l'école et les institutions publiques. Ce qui ne peut être omis lorsqu'il s'agit d'évoquer l'actualité des orientations et stratégies de la fédération. Cela nous aidera à mieux comprendre les enjeux de la fédération départementale dans le cadre de la commande qui nous a été adressée, ce que nous aborderons dans le troisième chapitre.

II.1. Fédération d'éducation populaire

Il est peu évident de donner une définition simple et générale de l'éducation populaire, étant donné le nombre de mouvements et d'associations, aux pratiques et méthodes variées, issus parfois de courants de pensées contradictoires, qui s'en réclament. On pourrait cependant avancer que les grandes lignes idéologiques de l'éducation populaire se fondent sur plusieurs principes : accès du plus grand nombre aux savoirs et à la culture, considéré comme inséparable de l'exercice de la citoyenneté, droit à la formation tout au long de la vie et développement de l'enfant aux côtés du

⁶ Arrêté du 09 février 2007 paru au JO n°49 du 27 février 2007

cadre scolaire dans un principe d'éducation non formelle.

La Ligue de l'Enseignement est la plus ancienne fédération d'éducation populaire en France. Fondée par Jean Macé en 1866, elle milite pour la laïcité et la gratuité d'une école ouverte à tous et pour le droit à la formation tout au long de la vie. Son avènement est lié à celui de la notion d'éducation populaire qui va se développer au travers de nombreux mouvements et associations, qui connaissent, au fil des événements de l'Histoire et de l'évolution de la société des périodes de prospérité ou de régression.

Née dans la France du Second Empire, la Ligue de l'enseignement est, à son origine, essentiellement politique et vise avant tout à former les citoyens de la République « *non pas pour faire des élections mais des électeurs, non pas pour faire des candidats mais des citoyens* » (Jean Macé, cité par Ducomte, Martin & Roman, 2013). Elle se rapproche ensuite de l'école publique, par le biais des œuvres laïques, luttant ainsi contre l'influence de l'église, déjà présente sur les temps périscolaires, et ses tentatives confessionnelles (Augustin & Gillet, 2000). De nombreux mouvements de jeunesse et associations d'éducation populaire émergent de la société civile jusque dans les années 40 où le gouvernement de vichy entreprend la mise en œuvre d'une politique d'encadrement de la jeunesse et la formation de cadres professionnels.

Si La Ligue de l'enseignement, dissoute en 1942, se reforme après la libération, elle reste, comme les autres associations et fédérations, liée à l'État qui maintient son engagement, tant en termes d'orientations politiques que de financements. Cette imbrication plus forte entre les réseaux et l'Etat amène une certaine neutralisation du système de valeur de l'éducation populaire, qui perd en partie sa fonction militante ; l'animation professionnelle vient progressivement se superposer au bénévolat et au militantisme (Augustin & Gillet, 2000).

Au début des années 80, en réponse à une période de crise économique et de remise en question de l'intervention de l'État dans le champ social, de nouveaux dispositifs sont mis en place, dont les caractéristiques diffèrent des institutions et dispositifs existant précédemment : ils sont territorialisés et décentralisés, leur responsabilité et leur autorité sont confiées aux élus locaux. « *Dans ce jeu, les fédérations ont perdu une partie de leurs prérogatives et de leur pouvoirs, mais elles ont permis la mise en place de multiples gouvernances locales de l'animation socioculturelle caractéristiques du système politico-administratif français.* » (Augustin & Gillet, 2000).

Dans l'ouvrage *Anthologie de l'éducation populaire*, (Ducomte, Martin & Roman, 2013), les

auteurs, évoquant cette évolution, soulignent la dépendance croissante des associations vis à vis de la commande publique ou du soutien financier des acteurs publics (ce qui est encore le cas aujourd'hui). Cette logique de marché mise en parallèle avec la baisse des subventions et l'accroissement des normes réglementaires encadrant leurs activités, oblige les associations à se professionnaliser et de ce fait à trouver les moyens de rémunérer les salariés à hauteur de leurs compétences (Tchernonog, 2013). Ce qui n'est pas sans poser de réelles difficultés de gestion et menace la pérennité de nombre d'entre elles. Le secteur associatif continue néanmoins aujourd'hui d'occuper une place importante dans ce système, la Ligue de l'enseignement en étant, avec d'autres, l'un des « *rouages actifs* » (Augustin & Gillet, 2000). Qui plus est, malgré cette institutionnalisation, l'on observe depuis les années 90 l'émergence de nombreuses associations se réclamant de l'éducation populaire (ATTAC, ATD quart monde, les Petits débrouillards...).

Ce retour aux valeurs de l'éducation populaire semble avoir été perçu par la Ligue de l'enseignement « *qui avait choisi de devenir un temps la ligue de l'enseignement et de la formation continue, [et qui] a réintroduit dans sa titulature une référence explicite à l'éducation populaire en se définissant aujourd'hui (...) comme « un avenir par l'éducation populaire »* (Richez, 2007).

II.2. Implication dans la refondation de l'école

La politique de réforme de l'enseignement public mise en œuvre par le gouvernement Ayrault en 2012 prend appui sur plusieurs rapports et enquêtes menés durant les années précédentes : l'enquête internationale PIRLS qui met en avant le faible classement de la France en terme d'acquisition de lecture par des élèves de CM1 ; le rapport de l'Académie de médecine⁷ concernant les rythmes de l'enfant et l'Appel de Bobigny⁸ paru en 2010.

Ce dernier, présenté le 20 octobre 2010, fait suite aux assises nationales de l'éducation tenues à Bobigny en Juin 2010 et à une réflexion menée à l'initiative de la Ligue de l'Enseignement, des Francas, du Réseau Français des Villes Educatrices et de la FCPE⁹.

Il est rédigé par différents acteurs (associations d'éducation populaire, élus locaux, parents d'élèves, mouvements pédagogiques, syndicats) et appelle l'Etat à repenser l'éducation autour de plusieurs objectifs. On y trouve des notions, reprises dans les termes de la réforme actuelle, telles que la nécessité de mise en place de projets éducatifs articulant éducation formelle, non formelle et

⁷Rapport 10-01, *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*, Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine, séance du 19 janvier 2010

⁸ Appel de Bobigny. Assises nationales de l'éducation. (2010). *Vers un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse*.

⁹ Fédérations des conseils de parents d'élèves

informelle; la promotion de la co-éducation et de la collaboration de tous les acteurs ; la mobilisation des ressources à l'échelle territoriale. Faisant partie des auteurs clefs de ce rapport, et étant donné son lien avec l'école¹⁰ et avec les instances publiques, la Ligue de l'Enseignement s'est, en toute logique, impliquée dans le processus de concertation, lancé par le premier ministre, dès l'été 2012, au lendemain des élections. Cette concertation nationale organise pendant plusieurs mois, via un comité de pilotage, des groupes de travail autour des questions liées à l'éducation (scolaire) des enfants. De cette concertation découle un rapport, paru en octobre 2012 qui sert de point d'appui au projet de loi sur la refondation de l'école de la République.

Nous en retiendrons quelques éléments faisant lien avec les fondements de l'éducation populaire et qui peuvent permettre, en partie, de comprendre l'implication importante d'acteurs tels que la Ligue de l'Enseignement.

Le rapport prône une école laïque, ayant pour vocation de consolider la République en formant des citoyens, en luttant contre les discriminations, contre l'échec scolaire et en favorisant l'égalité des chances, le développement de la confiance en soi et le vivre ensemble. Il encourage, notamment, à penser et organiser l'éducation des enfants et des jeunes dans une dimension territoriale, impliquant la mise en cohérence des ressources et la coopération des différents acteurs (école et partenaires de l'école) autour d'un projet éducatif global, plaçant l'enfant au cœur du dispositif.

La Ligue de l'Enseignement publie en parallèle de cette démarche de concertation plusieurs tribunes¹¹ reprenant ces thèmes essentiels et affirmant ainsi son engagement et son implication dans l'élaboration du projet de loi.

II.3. Volonté d'engagement

Dans ce contexte, et maintenant que le projet de loi a été voté et la réforme amorcée, la Ligue de l'enseignement ne peut que poursuivre son investissement. Les différentes fédérations départementales de La Ligue de l'Enseignement ont ainsi cherché à mettre en place (rapidement pour certaines) des outils et actions visibles, essentiellement à destination des collectivités (plaquettes explicatives, offres d'accompagnements ou de formation, espaces de réflexion...), et représentatifs de ses compétences en matière d'éducation et de formation.

Au niveau régional (Midi-Pyrénées), la fédération, en collaboration avec le Réseau français des villes éducatrices, les Francas, et l'Association Nationale des Directeurs Éducation des Villes (ANDEV), a organisé au printemps 2013 les Assises de l'éducation partagée, dont l'objectif est

¹⁰ La ligue est agréée association éducative complémentaire à l'enseignement public.

¹¹ Publication, par exemple, en 2012 d'un livret : « 2012, la Ligue fait sa campagne : investir dans l'éducation et refonder l'école »

d'accompagner les collectivités dans la réflexion autour des projets de territoire et de la réforme des rythmes scolaires ¹².

En mai 2013, la fédération nationale publie un nouveau livret « Pour refonder l'école, la Ligue de l'enseignement s'engage »¹³. Elle y confirme sa mobilisation dans l'accompagnement de la refondation de l'école, se positionnant explicitement comme « *mouvement d'éducation populaire partenaire de l'école* ». Elle y met en avant, en outre, sa volonté d'accompagner les collectivités territoriales dans la mise en œuvre de la réforme et son engagement dans un projet de formation de tous les acteurs de terrain affirmant que « *les spécificités de l'accueil périscolaire exigent un personnel formé* »¹⁴.

Participer de façon active et visible à l'évolution des pratiques et qualifications professionnelles des acteurs de terrain engagés sur ces temps périscolaires devient donc, pour la Ligue de l'enseignement 31, une *nécessité*¹⁵, une confirmation de son engagement et un positionnement politique. Et ce, tant au niveau national que vis-à-vis des collectivités territoriales qui, contraintes par des enjeux budgétaires et logistiques, peinent, pour partie d'entre elles, à penser l'organisation de ce temps périscolaire en terme de projet éducatif.

III. BESOIN DE MIEUX IDENTIFIER LES PRATIQUES AU SEIN DES ACCUEILS DE LOISIRS ASSOCIÉS À L'ÉCOLE (ALAE)

Si la fédération de la Haute-Garonne veut devenir *un acteur incontournable de la réforme* et être en mesure de proposer des dispositifs d'accompagnement, de formation ou de qualification correspondant aux attentes des collectivités, (tout en s'inscrivant dans les exigences politiques actuelles), elle doit pouvoir mettre en avant son expertise, soit dans la gestion et l'animation des ALAE par des personnels qualifiés, soit dans la formation et la qualification des personnels intervenant.

Or, la Ligue de l'enseignement 31 manque de lisibilité sur ce qui est mis en pratique au niveau des territoires, ce qui est un préalable nécessaire à son positionnement et à l'élaboration de projet en réponse aux besoins et attentes des acteurs. Plusieurs facteurs contribuent à rendre complexe l'identification des pratiques: des facteurs institutionnels car la fédération connaît une certaine instabilité ces dernières années, des facteurs contextuels car chaque territoire a son propre cahier

¹² RFVE, Ligue de l'Enseignement, Francas, ANDEV.2013. *Synthèse des Assises Régionales de l'Éducation Partagée*.

¹³ Ligue de l'Enseignement.2013. *Pour refonder l'école, la Ligue de l'enseignement s'engage*. Académie de Toulouse

¹⁴ *Pour refonder l'école, la Ligue de l'enseignement s'engage*

¹⁵ Les propos en italique sont issus d'entretiens informels menés auprès des acteurs de la fédération (coordonnateurs, secrétaire général, DRH, responsables de service...)

des charges et sa propre organisation de l'accueil périscolaire et des facteurs professionnels car au sein même des équipes le niveau de qualification varie rendant difficile l'identification de leurs compétences.

III.1. Déstabilisation structurelle de la Ligue 31.

Au niveau institutionnel, la fédération 31 traverse depuis quelques années une période d'instabilité financière et structurelle. La crise financière subie depuis 2008 a conduit la Ligue de l'enseignement à rechercher de nouvelles ressources. C'est à cette période que la décision a été prise de répondre à davantage d'appels à projets essentiellement dans l'accueil de loisirs et le périscolaire, domaine d'intervention ou finalement la fédération 31 était jusqu'à lors peu présente. D'autres fédérations telles que Léo Lagrange ou les Francas y étant, eux, relativement implantés.

L'obtention de ces marchés a eu pour effet d'augmenter considérablement le nombre de salariés de la fédération de la Haute-Garonne, qui est passé en quelques années d'une cinquantaine de personnes à plus de 800. Cette augmentation s'est principalement située au niveau des animateurs avec une multiplication des temps partiels (animation périscolaire et extrascolaire), des emplois saisonniers (accueils et séjours de vacances) et, dans cette logique de marché, la reprise des personnels en poste donc, en partie, non recrutés par la fédération. La gestion de personnel est devenue plus complexe et la Ligue tente depuis quelques années de réajuster son organisation face à cette nouvelle réalité. Ces changements de stratégie et ce nouveau paysage salarial ont également engendré une crise politique à l'intérieur de la fédération départementale. Le CA¹⁶ s'est divisé, la présidence a changé et des remaniements de personnels ont eu lieu, notamment parmi les cadres. Ce contexte a fortement déstabilisé la fédération qui tente, depuis, de rétablir, outre l'équilibre financier, un certain équilibre au sein même de son organisation.

Mais les effets de ces modifications de structure se font aussi sentir à d'autres niveaux: perte de repère d'une partie des salariés quant aux valeurs de l'éducation populaire, difficultés de communication, de cohésion et de collaboration inter-services, perte de lisibilité de l'action de certains acteurs de terrain dispersés sur le territoire (propos recueillis auprès de salariés, de responsables de différents services et des coordonnateurs du service Animation et Territoire).

III.2. Des territoires hétérogènes

Ces reprises de marchés ont dispersé l'activité de la Ligue de l'enseignement sur l'ensemble de la Haute-Garonne. Or l'organisation de l'accueil périscolaire se faisant à un niveau local, il y a presque

¹⁶ Conseil d'administration

autant d'organisations que de collectivités. La gestion de l'accueil périscolaire dépend des ressources du territoire sur lequel il est implanté, tant au niveau financier, qu'au niveau des infrastructures, du nombre et de la qualification du personnel encadrant.

Pour les associations, comme la Ligue de l'enseignement qui se voient confiées tout ou partie de la gestion des ALAE, la répercussion est directe puisqu'elles ne disposent pas, de fait, des mêmes possibilités d'action en terme d'animation périscolaire selon les secteurs et ne sont pas amenées à gérer des équipes au profil homogène.

La fédération de la Haute-Garonne a actuellement en gestion 59 ALAE (ce chiffre, issu du rapport d'activité 2012, peut varier d'une année sur l'autre en fonction des renouvellements de marchés), 24 d'entre eux étant situés dans Toulouse et gérés dans le cadre d'un groupement solidaire réunissant Les Franca, Léo Lagrange et la Ligue de l'enseignement. A ce niveau déjà, une distinction s'impose entre les accueils périscolaires *dans et hors* Toulouse. Il y a en effet une réelle volonté politique de la commune de Toulouse (à voir si cela perdure suite au changement de maire en mars 2014) à offrir un accueil périscolaire « de qualité », centré sur l'offre d'activités, la quasi-gratuité pour les familles, la collaboration entre équipes pédagogiques et équipes d'animation (systématiquement représentés lors des conseils d'écoles et des équipes éducatives) et l'exigence de qualification des animateurs. Dans le cadre du groupement solidaire, créée en 2011 pour répondre à l'appel à projet de la ville, les fédérations se sont notamment engagées à former progressivement l'ensemble des animateurs du territoire, via des CQP PS (certificats de qualification professionnels d'animation périscolaire) mis en place par les Francas.

L'organisation des accueils périscolaires hors Toulouse n'est pas aussi homogène et déterminé :

- La proportion des agents de collectivité et des animateurs Ligue prenant en charge les enfants est spécifique à chaque territoire : sur certains ALAE, le directeur aura sous sa responsabilité uniquement des animateurs Ligue, tandis que sur d'autres, son équipe sera composée pour partie de personnels municipaux mis à disposition.
- Les moyens financiers sont eux aussi liés au territoire, à ses ressources et à celles de la population, la participation financière des familles pouvant être requise. Cet aspect budgétaire a des répercussions à plusieurs niveaux : sur la qualification des personnels embauchés pour répondre aux taux d'encadrement légal (plus ou moins d'animateurs, eux même plus ou moins qualifiés), sur les services proposés (accompagnement, temps d'accueil, mis en place d'activités périscolaires, intervenants extérieurs) et sur les moyens alloués à la mise en œuvre des activités, influant ainsi sur leur contenus.
- Quant aux infrastructures, leur existence et leur accessibilité ont un impact important sur les

projets que peuvent mettre en place les équipes. Certains territoires peuvent par exemple profiter de locaux à proximité de l'école pour mettre en place des activités alors que d'autres ne disposent que des bâtiments de l'école.

Il est de ce fait compliqué pour la Ligue de l'Enseignement d'avoir une vision claire de l'ensemble des fonctionnements territoriaux, et des besoins des professionnels, permettant la mise en œuvre d'une politique cohérente en terme d'accueil périscolaire et l'élaboration d'une offre d'accompagnement et /ou de formation adaptée.

III.3. La question de l'identification des compétences des acteurs et de leur reconnaissance institutionnelle

Nous l'avons vu, la loi recommande la collaboration des acteurs de l'éducation (formelle, non formelle et informelle) autour d'un projet commun prenant en compte l'enfant dans sa globalité. Cette orientation, soutenue par la Ligue de l'Enseignement, implique le partage et l'articulation des compétences des différents professionnels de l'éducation. Pour ce qui est des projets d'accueil périscolaire, il s'agit donc de la collaboration entre les enseignants, les animateurs et les agents de la collectivité. De fait, ce partenariat implique au préalable une reconnaissance des compétences (savoir, savoir faire et savoir être) de chacun. Reconnaissance mutuelle (enseignants-animateurs-agents territoriaux), mais aussi reconnaissance de la part des institutions (Etat, collectivités, partenaires) et du public (parents). Or les professionnels que nous avons rencontrés évoquent le manque de lien et d'échange entre scolaire et périscolaire et le manque de reconnaissance de leur métier. Ce sentiment peut s'expliquer par plusieurs éléments liés au contexte d'activité (l'école), à la qualification des acteurs et à la précarité de leur statut.

Même si la Haute-Garonne est l'un des départements précurseurs en termes de mise en place de CLAE et d'ALAE, l'école reste avant tout le lieu de l'enseignement scolaire. Pour une partie de l'opinion publique, le temps périscolaire reste essentiellement un temps de garderie. C'est à dire de surveillance des enfants dans l'espace et le temps séparant la classe du retour à la maison. Dans cette conception, aucune autre compétence que celle de garantir la sécurité des enfants ne semble requise.

Par ailleurs, l'accueil périscolaire regroupent deux catégories de professionnels : les animateurs et les personnels municipaux, chacune incluant différents niveaux de qualification. Si l'animation s'est professionnalisée depuis une trentaine d'année, elle n'est toujours pas, pour autant, reconnue comme une profession à part entière¹⁷. Depuis la création du BAFA en 1972, les formations offrant des

¹⁷ Nous ne questionnerons pas ici cette notion de profession et prendrons pour partie de parler de l'animation comme d'une profession dans la mesure où l'on est passé du militantisme et du bénévolat à l'activité salariée, soumise à des

compétences dans le champ de l'animation, se sont multipliées. Aujourd'hui on compte quatre diplômes professionnels (de niveau V à II), trois diplômes universitaires et les deux brevets non professionnels, mais très répandus, que sont le BAFA et le BAFD. On peut également ajouter à cette liste les certificats de qualification professionnelle. Cette diversité rend peu lisible les formations et les compétences qui y sont rattachées, tant au niveau de ceux qui souhaitent s'engager dans cette voie que du côté des employeurs qui «*mélangent non professionnels et professionnels et qui discernent mal les niveaux d'emploi, leur spécialité, leur degré de responsabilité*» (Mignon, 1999). Quant aux personnels de la collectivité, leur qualification varie d'un individu à l'autre. Recrutés par les collectivités comme agents techniques et chargés de compléter les effectifs du CLAE et ALAE, parmi d'autres missions généralement liées à l'entretien des locaux communaux. Leurs postes ont plus ou moins évolué selon les modalités propres à chaque territoire, mais leur niveau de qualification reste souvent très faible, voire inexistant, bien que certains soient détenteurs d'un BAFA ou d'autre d'un CAP petite enfance.

Nous concluons en abordant le cadre d'emploi de ces deux catégories professionnelles. Pour les animateurs, il se caractérise, entre autre, par la précarité de leurs contrats et l'organisation de leur temps de travail. La grande majorité des animateurs de la Ligue 31 (plus de 90%) est embauchée dans le cadre de CDII (contrats à durée indéterminée intermittents) sur la base moyenne d'une vingtaine d'heures hebdomadaires. Ce qui n'offre généralement pas suffisamment de ressources pour vivre de cette activité. Qui plus est la répartition horaire du temps de travail en ALAE est morcelée : une heure le matin, deux heures en milieu de journée et entre deux heures et deux heures trente le soir. Cette organisation fragilise le sentiment pour les animateurs d'exercer une profession à part entière et rend difficile l'exercice d'une activité complémentaire permettant d'accroître leur revenus. Pour les personnels municipaux, titulaires de la fonction publique territoriale, cette précarité concerne un autre niveau : celui des fonctions qu'ils occupent et dont nous venons de parler. En effet, les agents intervenant sur les temps périscolaires et prenant en charge parfois l'animation d'activité auprès des enfants, au même titre que les animateurs, ont d'autres tâches au sein de la collectivité, complétant leur temps de travail:entretien des locaux la plupart du temps, et font généralement partie de la filière technique et non de la filière animation. Ce qui ne favorise pas toujours la valorisation de leurs compétences au niveau éducatif.

règles strictes .(Augustin &Gilet. P 116) et que l'INSEE a intégré l'animation socio-culturelle et de loisirs au sein de la catégorie socioprofessionnelle 43 profession intermédiaire de la santé et du travail social.

IV. QUESTION DE DÉPART

A l'issue de cette première partie nous pouvons donc dresser plusieurs constats : Le contexte politique actuel, pour le moins mouvant puisqu'à ce jour, de nouveaux décrets continuent de modifier la loi votée il y a moins d'un an, pose les bases de ce qui pourrait amener une nouvelle considération de l'éducation, dans et autour de l'école. La mise en avant de notions telles que la continuité éducative, la prise en charge globale de l'enfant, la collaboration renvoie aux valeurs défendues par l'éducation populaire, prônant la valorisation de l'éducation non formelle comme moyen de développer les compétences de chacun de façon égalitaire et donc de favoriser l'épanouissement de chaque enfant. Ce qui, de façon transversale, participe à la lutte contre l'échec scolaire. La Ligue de l'Enseignement est à ce titre, historiquement et formellement engagée dans le processus actuel de réforme des rythmes scolaires. Ce qui se traduit, au niveau départemental, par la recherche d'actions permettant à chaque fédération de se positionner auprès des collectivités territoriales et de s'impliquer en prenant part au marché potentiel que peut représenter la mise en œuvre de cette nouvelle loi : mise ne place d'accueil et d'activités périscolaire, création de PEDT, formation etc...

Si certaines fédérations de la Ligue de l'Enseignement, et d'autres, telles que Léo Lagrange ou les Francas, ont d'ors et déjà proposé des dispositifs d'accompagnement à la réalisation des PEDT, ou ouvert des offres de formation spécifiques au périscolaire, la fédération 31 n'en est pas là aujourd'hui. En voulant acquérir de nouveaux marchés lui permettant en partie de lutter contre les difficultés financières qu'elle rencontre depuis 2008, la fédération 31 s'est déstabilisée en faisant croître de manière considérable le nombre de ses salariés ainsi que ses secteurs d'intervention et en provoquant une perte de repère, des conflits et des ruptures en son sein. Il lui est donc difficile d'avoir une lisibilité claire sur l'activité d'une partie de ses propres professionnels et les différents territoires sur lesquelles elle intervient aujourd'hui, éléments nécessaires à prendre en compte dans le cadre d'un projet visant à développer de nouvelles actions.

Prenant appui sur ces différents constats, nous avons donc déterminé, avec les acteurs de la Ligue de l'Enseignement 31 (secrétaire général, DRH, chefs de service), l'axe sur lequel nous pouvons orienter notre recherche afin d'apporter quelques éléments à la réflexion en cours. Nous avons ainsi déterminé qu'il serait pertinent d'aborder la question des pratiques professionnelles sur les accueils périscolaires gérés par la Ligue de l'Enseignement et implantés hors de la ville de Toulouse, d'identifier leur réalité, leur organisation, les tensions et difficultés auxquelles elles font face.

Ce qui nous a conduits à formuler la question de départ suivante :

Quelles sont les pratiques professionnelles des agents territoriaux et des animateurs en accueil périscolaires ?

Nous avons choisi de prendre en compte les pratiques des agents territoriaux et des animateurs, car comme nous l'avons vu, ils peuvent être amenés, sur certains territoires, à occuper les mêmes fonctions au sein des accueils périscolaires : surveillance des enfants, gestion du temps de cantine, mise en place d'activités... Or, des écarts significatifs semblent exister, à première vue, entre ces deux catégories professionnelles : différences de statuts (salariés de la Ligue de l'enseignement et titulaires de la fonction publique mis à disposition), différence de qualification (les agents territoriaux semblent moins fréquemment formés aux fonctions d'animation), différence de fonctions, (entretiens des locaux pour les agents territoriaux). Nous pouvons aussi nous demander si les démarches professionnelles sont du même ordre : les animateurs sont recrutés par la fédération pour travailler spécifiquement avec les enfants, tandis que les agents territoriaux, recrutés en premier lieu sur des postes techniques d'entretien, n'ont peut-être pas exprimé la volonté de travailler sur les temps périscolaires...

Partant de ces questionnements, nous pensons que, si la Ligue de l'enseignement 31 veut mener une réflexion sur son positionnement auprès des collectivités dans le cadre de la réforme des rythmes et de l'accueil périscolaire, il est intéressant d'interroger les pratiques de tous les acteurs qu'elle a sous sa responsabilité durant l'ALAE. Ce qui, d'une part, s'inscrit dans l'idée de continuité éducative et de collaboration recommandée par la Loi de refondation, et des valeurs de l'éducation populaire. D'autre part, puisque l'objectif est d'être en mesure de proposer des actions aux collectivités, il nous semble pertinent de prendre en compte leurs propres employés, d'autant que ceux-ci occupent généralement leur emploi pendant de nombreuses années.

Notre recherche vise donc l'analyse de l'activité au travail, dans une perspective de développement des compétences, voire de formation. Ce que nous avons décidé de traiter en nous appuyant sur le cadre théorique de la didactique professionnelle.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE THEORIQUE : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

La didactique professionnelle a pour but d'analyser l'activité de l'homme au travail afin d'aider au développement de ses compétences ¹⁸(P. Pastré, 2011). Elle repose avant tout sur la théorie de la conceptualisation dans l'action (issue de Piaget et reprise par Vergnaud), qui lie de façon indéfectible activité et apprentissage, action et conceptualisation. L'homme agit et apprend simultanément de, et dans, l'activité. L'analyse des apprentissages est donc indissociable de l'analyse de l'activité. En ce sens, et contrairement à la didactique des disciplines, centrée sur le savoir, la didactique professionnelle se concentre sur le sujet agissant et postule que l'analyse des compétences ne peut se faire que sur les lieux de travail de l'homme, et non dans les écoles ou centres de formation.

Mais pour comprendre cette théorie de l'analyse de l'activité, il nous semble nécessaire de faire un détour par les disciplines à partir desquelles elle s'est constituée. Cette étape nous permettra d'arriver progressivement au cœur de la didactique professionnelle : la conceptualisation dans l'action et le schème.

I. UN ANCRAGE À LA CROISÉE DE PLUSIEURS DISCIPLINES

La didactique professionnelle est créée et développée en France, dans les années 1990, par un réseau de chercheurs, issus de différentes disciplines et rassemblés autour de Pierre Pastré, lui-même issu du champ de la formation des adultes. Les premières analyses du travail en didactique professionnelle ont été réalisées par Pastré et Samurçay au sein du secteur industriel et s'intéressent principalement aux activités de faibles niveaux de qualification, là où les acteurs semblent le moins conscients des compétences qu'ils mobilisent. Le parti pris a été dès le départ de ne pas interroger les compétences requises pour réaliser une tâche, mais de tenter de comprendre ce qui organise l'activité, en s'attardant particulièrement sur les situations de résolution de problèmes auxquels les acteurs sont confrontés et pour lesquelles le savoir, seul, n'est pas suffisant. Du secteur industriel et

¹⁸ Par compétence, nous n'entendons pas la performance mais nous appuyons sur le travail de Vergnaud (cité par Pastré, 2011) qui envisage la compétence comme la capacité du sujet à adapter son action à la situation rencontrée.

technologique, les recherches se sont progressivement tournées vers d'autres métiers, notamment les métiers de service et de façon plus large les activités de relations humaines.

La didactique professionnelle trouve ses fondements au sein de plusieurs courants théoriques (la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines) et de leur articulation avec un champ de pratique, celui de la formation des adultes, dont est issu P. Pastré.

I.1. La formation professionnelle.

La didactique professionnelle s'inscrit dans le prolongement de la formation des adultes, et plus particulièrement de l'ingénierie de formation qui consiste à créer des dispositifs de formation continue répondant aux besoins identifiés des acteurs dans leur contexte professionnel. Pour élaborer ces dispositifs de formation, il est donc avant tout nécessaire de réaliser une analyse de besoins des sujets au travail. C'est à ce niveau que la didactique professionnelle trouve son point de départ, en approfondissant l'analyse des besoins pour arriver à l'analyse du travail (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Et, c'est pour être rigoureuse et méthodique que cette analyse du travail va s'appuyer sur des méthodes et concepts théoriques issus de trois grands champs : la psychologie ergonomique, la didactique des disciplines et la psychologie du développement.

I.2. La psychologie ergonomique.

La psychologie ergonomique apporte plusieurs notions fondamentales à la didactique professionnelle.

S'intéressant au rapport entre la tâche prescrite et l'activité réelle, elle distingue, dans la situation de travail, les notions de tâche (le travail prescrit, l'objectif à atteindre) et d'activité (ce que fait réellement le sujet, la façon dont il s'adapte, prend des décisions, mobilise ses compétences et savoir-faire) . Distinction que la didactique professionnelle conserve dans le cadre de l'analyse du travail.

L'ergonomie met aussi l'accent sur la «structure cognitive de la tâche » (Leplat, 1997, cité par Pastré, 2011) c'est-à-dire à la façon dont l'activité se structure, non seulement en fonction des modalités de prescription, mais également en intégrant des éléments objectifs de la situation (on rejoint l'idée d'adaptation et d'apprentissage « dans et de » l'activité).

Autre élément important : la mise en évidence de la dynamique propre des situations. Le sujet doit mobiliser des conduites d'anticipation et d'adaptabilité face à des situations qui ont parfois leur

propre dynamique et évoluent indépendamment de son action (ce qui serait par exemple le cas pour des pompiers intervenant sur un incendie). En d'autres termes, l'acteur fait évoluer la situation, mais, même s'il ne fait rien, la situation évolue d'elle-même, ce qu'il est obligé de prendre en compte pour mettre en œuvre son action. Cette « gestion d'environnement dynamique » (Pastré, 2011) est d'autant plus complexe dans les situations professionnelles où les acteurs interagissent avec d'autres humains, lesquels, on le comprendra, génèrent nécessairement des situations dynamiques contenant une forte part d'imprévisibilité.

Enfin, la psychologie ergonomique (Ochanine, cité par Pastré, 2011) démontre l'importance de la conceptualisation dans l'activité de travail en opposant « image cognitive » (représentation d'un objet en fonction de ses propriétés) et « image opérative » (représentation de l'objet en fonction des propriétés utiles à l'action que l'on effectue sur lui, représentations orientée vers un but). A cette notion d'image opérative, Pastré préférera la notion de « représentation fonctionnelle » proposée par Leplat (1985). Ce concept est d'autant plus important lorsque l'on parle de situation dynamique : ne pouvant maîtriser toutes les variables de la situation, notamment son évolution, le sujet est obligé de s'en construire une représentation pour pouvoir agir et atteindre son but (arrêter l'incendie...). L'anticipation (anticiper par exemple les incidents avant qu'ils ne se produisent) est un élément essentiel à l'action en situation dynamique.

I.3. La didactique des disciplines.

L'avènement de la didactique professionnelle est bien plus tardif que celui de la didactique des disciplines et s'en distingue sur deux points importants. D'abord, concernant son objet : alors que la didactique des disciplines met l'accent sur la transmission d'un savoir, l'objet de la didactique professionnelle est l'activité. Ce qui importe ce n'est pas ce que le sujet sait, mais comment il procède pour agir et donc savoir. Ensuite, il s'agit d'une différence de point de vue : entre le singulier de la didactique professionnelle et le pluriel de la didactique des disciplines (Pastré, 2011). Alors qu'il y a autant de didactiques disciplinaires que de savoirs à transmettre (français, mathématiques etc...), il n'y a qu'une didactique professionnelle puisqu'elle est centrée sur l'activité du sujet, et ce, quel que soit le champ professionnel.

La didactique professionnelle rejoint néanmoins la didactique des disciplines au travers de la théorie des situations didactiques, développée par G. Brousseau, qui introduit la notion de *situation didactique*. C'est à dire de l'interaction existant entre le sujet apprenant et le milieu (la situation-problème). La situation en elle-même peut être source d'apprentissage, car elle oblige le sujet à mobiliser des savoirs, savoir-faire, à élaborer des stratégies, à s'adapter...

I.4. La psychologie du développement.

La notion de conceptualisation dans l'action est une notion centrale en didactique professionnelle. Elle trouve ses fondements dans les travaux de recherche menés par Piaget, portant sur le développement de l'enfant et lui permettant de formuler des théories sur l'évolution de l'intelligence (au sens de l'adaptation de l'être humain à son milieu) et de l'apprentissage. Autrement dit, comment, dans le développement de l'enfant, s'organise et se conceptualise l'activité et comment se structure la pensée face au réel. Pour Piaget, l'action est une connaissance, en ce sens qu'elle est organisée et intelligible. Lorsque le sujet prend conscience de son action, et des conditions de sa réussite, il accompagne cette action de représentation, ce qui permet sa conceptualisation. C'est ce deuxième niveau de l'action, la coordination conceptuelle, qui permet l'élaboration de stratégie de résolution de problème, alors que le premier niveau de l'action, la coordination agie, ne permet qu'une approche opératoire « *étape par étape* » (Pastré, 2011).

C'est cette idée que l'organisation, la structure de l'action, est à l'intérieur même de cette dernière, et qu'elle se construit par la répétition de l'action lors de circonstances similaires, qui fonde le concept de schème, central dans la théorie piagetienne.

La didactique professionnelle reprend à son compte ces concepts de schème et de conceptualisation dans l'action pour analyser l'activité des individus en situation de travail.

I.5. Conclusion

A l'issue de ce rapide tour d'horizon théorique, nous avons donc les fondements suivants:

- des sujets qui ne font pas simplement, mécaniquement, ce qu'on leur dit de faire (distinction entre tâche et activité)
- des actions qui amènent de la connaissance (structure cognitive de la tâche)
- des images permettant de mettre en place des stratégies d'action face à des situations qui évoluent seules (des représentations fonctionnelles et des situations dynamiques)
- un intérêt porté à ce qui est fait plutôt qu'à ce qui est su (centration sur l'activité et non le savoir)
- une structure mentale qui permet des stratégies d'action (la coordination conceptuelle).

Nous devrions pouvoir maintenant aborder, en lecteurs avertis (s'il en est), le cœur de la didactique professionnelle.

II. ANALYSER L'ACTIVITÉ EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

La didactique professionnelle part du postulat qu'il existe un développement cognitif chez l'adulte, et que ce développement se forme, en partie, au cours de l'activité professionnelle. L'activité, qu'elle soit professionnelle ou non, constituant la forme la plus fondamentale de l'apprentissage humain.

C'est ce que Rabardel et Samurçay (2004) ont désigné sous le terme d'activité constructive (transformation de l'homme par la pratique) par distinction avec l'activité productive (transformation de l'environnement). L'une et l'autre formes étant, malgré tout, liées, puisque, agissant sur son environnement en situation de travail, l'homme se transforme lui-même (sous forme d'apprentissages: développement cognitif et adaptation au milieu). Pour autant, dans le cadre du travail, le but de l'action est souvent l'activité productive, et l'activité constructive n'en est qu'un effet, généralement involontaire et inconscient (Pastré, 2005).

La didactique professionnelle cherche donc à rendre intelligible et méthodique l'activité constructive présente naturellement dans toute pratique et s'appuie, pour ce faire, sur la théorie de la conceptualisation dans l'action et le concept de schème.

II.1. La conceptualisation dans l'action

La didactique professionnelle s'inscrit pleinement dans le courant théorique de la conceptualisation dans l'action (Piaget puis Vergnaud). Elle cherche à comprendre d'une certaine façon, la manière dont les acteurs organisent et conceptualisent leur action au cours même de celle-ci.

Rappelons que la didactique professionnelle s'intéresse à la formation des compétences, dans le sens de la capacité de l'homme à s'adapter à la situation rencontrée au travail (un peu comme Piaget qui entend par intelligence, la capacité de l'enfant à s'adapter au milieu). La compétence est donc avant tout liée, en didactique professionnelle, à une capacité d'adaptation dans l'activité. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'activité. Et cette organisation, c'est le schème, à l'intérieur duquel se trouvent les concepts organisateurs. La conceptualisation dans l'action, c'est donc comprendre le fonctionnement de la situation et mobiliser des outils pour faire un diagnostic et agir (adapter son action à la situation).

II.2. Le concept de schème en didactique professionnelle.

Le schème est une organisation invariante de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée (Vergnaud, 2007).

Le schème est l'organisation interne de l'action, à la fois subjectif (parce que propre à l'individu) et objectif (parce que possédant une connaissance de l'action) ; généralement non-conscient (l'individu ne décide pas consciemment de recourir à tel ou tel schème) ; et qui peut s'adapter, se modifier, se transformer ou se lier à d'autres schèmes pour répondre à une situation donnée (rappelons nous, en plus, qu'il peut s'agir de situations dynamiques) . Qu'est ce que cela veut dire concrètement ?

Le sujet doit – veut – agir face à une situation : réaliser une tâche, résoudre un problème...

Pour ce faire, il va mobiliser des schèmes qu'il aura constitués auparavant face à des situations similaires, par l'expérience et la répétition, mais aussi par l'acquisition de connaissances (il dispose d'un véritable catalogue constitué depuis l'enfance, dans toutes les situations d'apprentissage rencontrées). Grâce à ces schèmes, il va pouvoir guider (en mobilisant des connaissances, en prélevant des informations, en anticipant des évolutions...) et mettre en œuvre son action (gestes, regard, verbalisation...) pour résoudre le problème posé (atteindre les buts visés) . Il continu, au cours de l'action à prélever des informations dans la situation, ce qui vient enrichir et développer le schème et lui permet de s'adapter au fur et à mesure pour atteindre son (ou ses) but(s).

Le schème n'est pas un stéréotype mais une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant (Vergnaud, 1996). Il doit s'ajuster en permanence selon les variables propres à chaque situation, car une situation, bien que similaire à une autre, n'en n'est jamais la reproduction exacte.

C'est là un point important de la didactique professionnelle : il ne peut y avoir d'activité sans situation. L'ensemble «activité-situation » est l'élément fondateur du processus d'apprentissage par adaptation: dans l'activité du sujet, les situations sollicitent des savoirs qui eux mêmes, se réfèrent aux situations (Samurçay et Pastré, 2004).

Il en va de même au niveau structurel de l'activité : schème et situation sont indissociables. C'est dans la situation que les schèmes se forment et évoluent (Pastré, 2011). C'est une distinction qu'amène Vergnaud par rapport à la théorie de Piaget : pour Vergnaud, un schème n'est pas généralisable. Il est forcément lié à une classe de situations donnée dont il est l'organisation invariante, mais il s'actualise dans chaque situation singulière : le schème permet d'agir sur la situation, mais en retour, la situation agit sur le schème qui doit s'y adapter, et se trouve donc en partie remodelé, d'où le développement cognitif.

Caractéristiques du schème

G. Vergnaud (1996) propose 3 façons de le définir :

le schème est une totalité dynamique fonctionnelle.

Il est une unité identifiable correspondant à un but identifiable (une totalité), qui se déroule selon un certain temps (dynamique) et qui a pour fonction de rendre l'action opératoire (fonctionnelle).

le schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe donnée de situations

le schème s'applique à un ensemble limité, définit, de situations. C'est-à-dire qu'il y a autant de schèmes que de classes de situations (situations similaires, familières entre elles). Si l'activité, la conduite, peut varier d'une situation à l'autre, son organisation, sa structure (le schème) ne varie pas. En outre, les schèmes sont organisés de façon hiérarchique : un schème peut faire partie, avec d'autres, d'un schème de niveau supérieur s'adressant à des activités plus complexes. Enfin, les schèmes se développent au fur et à mesure de l'expérience du sujet, en interaction les uns avec les autres.

le schème est nécessairement composé des catégories suivantes

- un but, des sous buts et des anticipations
- des règles d'action, de contrôle, de prise d'information
- des invariants opératoires : théorèmes en acte et concepts en acte
- des possibilités d'inférence

C'est à partir de cette dernière définition que nous allons pouvoir construire les outils d'analyse de l'activité. Il est donc nécessaire de préciser ces 4 composantes.

Les composantes du schème

Les buts, sous buts et anticipations

Ce sont l'intention, le désir, l'attente... Ils précèdent l'action et l'accompagnent. C'est ce que vise le sujet en agissant. Comme les schèmes qui peuvent s'organiser de façon hiérarchique, les buts se déclinent en sous-buts et anticipations.

Les règles d'action, de prise d'information et de contrôle

Ce sont les composantes qui génèrent l'action. Ce qui est agi pour atteindre le but. Ce sont des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict, mais aussi la prise

d'information et de contrôle (Vergnaud, 1996) : ce que je fais, ce que je prélève comme information pour le faire, et comment j'évalue si mes buts sont atteints.

Les invariants opératoires

Il s'agit de la dimension cognitive, du cœur conceptuel, du schème. Les éléments de pensée qui permettent à l'homme de s'adapter au milieu et qui sont construits, justement, à partir de la confrontation de l'homme au milieu. Dans la situation de travail, c'est ce à quoi se réfère, consciemment ou non, le sujet pour orienter son action. Autrement dit ce qui fonde l'activité.

Vergnaud y distingue deux éléments constitutifs: les théorèmes en actes et les concepts en acte.

Les théorèmes en acte sont les connaissances ou croyances qui vont orienter, guider l'action. C'est à dire les proposition, non nécessairement explicites, tenues pour vraies par le sujet (Pastré, 2011).

Les concepts en acte sont les éléments, constituant les théorèmes, que le sujet tient pour pertinent à retenir dans la situation qu'il rencontre (les propriétés, objets qu'il prélève de la situation pour ajuster son action). Ce sont les concepts organisateurs de l'action, qui se forment soit au travers de la pratique, soit à partir de l'acquisition de savoirs.

Notons qu'un même concept peut se référer à plusieurs théorèmes-en-acte et que ce qui donne un sens au concept, c'est le théorème auquel il se rattache.

Métaphoriquement on peut dire que les concepts-en-acte sont les briques avec lesquelles les théorèmes-en-acte sont fabriqués, et que la seule raison d'existence des concepts-en-acte est justement de permettre la formation de théorèmes-en-acte (Vergnaud, 2007).

Les possibilités d'inférence

Ce qui permet à la l'action de s'adapter à la situation au fur et à mesure de son déroulement. C'est le caractère adaptable des schèmes, qui s'exprime généralement sous la forme de propositions au conditionnel : si telle situation...alors telle action....

III. QUESTION DE RECHERCHE

Retenons déjà l'essentiel ¹⁹:

Le schème est une entité cognitive (il se situe au niveau de la pensée, de la connaissance) qui permet au sujet d'agir de façon efficace dans une situation.

¹⁹ Ce résumé s'inspire, pour partie, du travail de synthèse réalisé par Guet-Silvain Jeanne, maître de conférences, département de Sciences de l'Éducation, Université Paris V.

Il n'est pas l'activité, il est l'organisation de l'activité. En d'autres termes, chaque activité est sous-tendue par un schème.

Il est dynamique et propre à un certain type de situations dont il est indissociable. Il y a interaction permanente entre le schème et la classe de situations.

La composante centrale du schème est la conceptualisation.

Un schème est nécessairement formé de but(s) et de sous buts; de règles d'actions ; et d'invariants opératoires (théorèmes et concepts en actes). C'est ce que vise le sujet, pourquoi il le vise, comment il s'y prend pour l'atteindre (tout au long de l'action).

Analyser l'activité dans le cadre de la didactique professionnelle signifie donc identifier les schèmes qui la composent. Ce qui, dans le cadre du travail, peut amener à formaliser, modéliser les compétences mises en œuvre par les acteurs face aux situations qu'ils rencontrent.

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux pratiques professionnelles des agents municipaux et animateurs intervenant sur les temps périscolaires. Nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, cette thématique a pour origine une réflexion menée par la Ligue de l'Enseignement 31 quant aux actions qu'elles pourrait mettre en œuvre dans le contexte actuel de réforme des rythmes. L'analyse des pratiques est l'entrée que nous avons choisie afin d'alimenter cette réflexion, en postulant qu'une meilleure connaissance de l'activité des professionnels (en quoi elle consiste, comment elle s'organise, quelles sont les contraintes qu'elle comporte...) permettrait de contribuer à la création ou l'amélioration de moyens visant à valoriser et développer les compétences attendues en accueil périscolaire aujourd'hui. En ce sens, et comme la didactique professionnelle le postule, nous partons de l'idée qu'activité et apprentissage sont indissociables, et qu'on ne peut prétendre agir sur les compétences sans compréhension de l'activité.

Dans le cadre périscolaire, notre propos n'est donc pas uniquement de décrire les différentes situations que rencontrent les professionnels, mais d'entrer, par le prisme de la didactique professionnelle dans l'organisation, la structure interne de l'activité.

En nous appuyant sur ce cadre théorique, nous voulons tenter de formaliser, analyser et comparer les schèmes de l'animateur et de l'agent territorial, dans une situation donnée. En d'autres termes, comprendre ce que l'acteur vise en agissant, la façon dont il met en œuvre son action et ce sur quoi il se fonde pour agir ainsi.

Nous nous sommes intéressés en particulier au temps d'activité libre de l'accueil périscolaire durant la pause méridienne. Les moments où les enfants vont et viennent librement entre les différents espaces de l'ALAE : la cour, le préau et la salle BCD (salle consacrée nous le verrons aux travaux

manuels et jeux calmes) et où les deux catégories professionnelles sont le plus représentées. Et pour des conditions pratiques, liées à la méthodologie de recueil de données, nous avons décidé de centrer notre recherche sur l'analyse de l'activité dans ce dernier espace, la salle BCD²⁰.

Ce qui nous amène à formuler la question de recherche suivante :

Quels sont les schèmes d'action mobilisés par les animateurs et les agents territoriaux dans le cadre d'un temps d'activité libre en accueil périscolaire?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en place un protocole de recherche se déroulant en plusieurs étapes : une phase d'entretiens exploratoires nous permettant d'identifier les situations auxquelles sont confrontés les acteurs dans leur quotidien de travail, une phase d'entretiens d'autoconfrontation ayant pour but d'identifier les schèmes d'actions et leurs composantes et une analyse des tâches prescrites. Nous proposons de développer cette démarche de recherche dans la partie suivante.

²⁰Nous développerons les raisons de ce choix dans la quatrième partie, « analyse des données »

TROISIÈME PARTIE

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous cherchons dans ce travail à analyser les pratiques professionnelles des animateurs et agents municipaux intervenant dans le cadre de l'accueil périscolaire. En d'autres termes, à identifier et comparer les situations auxquels ils sont confrontés, et, prenant appui sur une situation typique, à comprendre l'organisation interne de l'activité de chacun de ces professionnels (la façon dont ils pensent et agissent dans une situation donnée).

Nous allons, dans cette troisième partie, présenter la démarche de recherche que nous avons mise en œuvre afin de recueillir et traiter les données nécessaires à cette analyse. Dans un premier temps nous exposerons les différentes étapes du recueil de données : les entretiens exploratoires permettant d'identifier les situations auxquelles sont confrontés les acteurs, les entretiens d'autoconfrontation afin de dégager les schèmes d'action, l'analyse de différents documents (législatifs, institutionnels) afin d'identifier la prescription. Dans un second temps, nous présenterons les méthodes que nous avons utilisées pour traiter et analyser les résultats obtenus.

I. LE RECUEIL DE DONNÉES

Cette étape s'est déroulée en deux temps : d'abord une phase d'entretiens exploratoires réalisés sur deux territoires (Quint-Fonsegrives et Labastide-Saint-Sernin), puis l'enregistrement de séquences vidéo, support à deux entretiens d'autoconfrontation, sur l'ALAE de Quint. Nous pouvons ajouter un troisième temps, qui s'est déroulé en parallèle des entretiens : la recherche et le recueil (parfois difficile, nous le verrons) de documents officiels afférents à la prescription de l'activité attendue en accueil périscolaire.

I.1. Les entretiens exploratoires

Les entretiens exploratoires ont eu pour fonction de permettre une compréhension de l'activité quotidienne des professionnels intervenant sur les temps périscolaires. Nous nous sommes intéressés aux pratiques de deux corps professionnels : les animateurs, salariés de la Ligue de l'Enseignement 31 et les agents territoriaux, employés par la commune et mis à disposition de l'ALAE.

La méthodologie d'entretien

Nous avons menés des entretiens ouverts, ou non-directifs. Cette méthode consiste à laisser à l'acteur interviewé la plus grande marge d'expression possible. Une seule question, présentant l'objet de la rencontre, est posée au début. Il s'agit de permettre à l'acteur une expression libre, sans l'influencer par des interrogations et sans le contraindre à explorer tels ou tels aspects prédéterminés par le chercheur. C'est l'interviewé qui a le rôle le plus actif de la rencontre. Cette méthode est un moyen qui permet l'exploration d'un champ d'étude nouveau. C'est une démarche préalable qui peut s'avérer indispensable lorsque le chercheur est confronté devant une situation à « débroussailler » (Pourtois & Desmet, 2007).

Dans cette approche, l'attitude d'empathie du chercheur est importante : il s'agit de créer, par la posture, les attitudes, le regard, des conditions telles que l'acteur se sente compris et en confiance. Le rôle de l'intervieweur est, en quelques sortes, celui d'un facilitateur et d'un guide. Facilitateur car il est là pour encourager la parole, motiver l'interlocuteur à s'exprimer. Guide, car, bien que se laissant conduire par le raisonnement spontané du sujet, il oriente, par des relances, son discours afin de s'assurer que l'ensemble du thème lié à la recherche est abordé.

Cette méthode d'entretien nous a donc semblé appropriée dans le cadre de notre recherche puisqu'il s'agissait dans un premier temps de cerner, comprendre, classifier l'activité des professionnels, dans un champs peu exploré jusqu'ici.

Les conditions de l'entretien

Les professionnels ont librement et individuellement choisi les conditions de la rencontre (choix du lieu, de l'heure...). La totalité des professionnels rencontrés a choisi son lieu de travail. Sur les deux territoires les animatrices ont proposé que les entretiens aient lieu durant leur temps de pause. En revanche, les agents municipaux se sont organisés afin de faire passer ce temps de rencontre dans leur temps de travail (soutien des collègues pour l'exécution des tâches prévues, prise en compte d'une heure supplémentaire pour l'une d'entre elle). Les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des participants, en respectant les conditions d'anonymat.

La question de départ

Après une brève présentation du sujet de recherche, nous avons relevé des variables permettant de qualifier les acteurs :

Genre	Âge	Métier	Type de contrat	Nombre d'heures travaillées	Ancienneté sur le CLAE	Qualification / formation	Projet professionnel
--------------	------------	---------------	------------------------	------------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	-----------------------------

Tableau 1: caractéristiques recueillies auprès des acteurs lors des entretiens exploratoires

Cette étape, qui aurait pu être abordée en fin de rencontre dans une approche plus rigoureuse des entretiens non-directifs, nous a semblé intéressante à proposer au début: cela a permis aux acteurs (manquant parfois d'assurance) de se sentir à l'aise, d'entrer en relation, ce qui est fondamental pour favoriser la parole.

La question suivante a ensuite été posée :

Pouvez vous me décrire une journée de travail « type » ?

A partir de là, la conduite de l'entretien a consisté à écouter attentivement le discours du professionnel afin de relancer ou d'approfondir certains points, de façon verbale (répétition d'un mot, reformulation, demande de précisions..) ou non verbale.

Les entretiens ont ensuite été retranscrits en intégralité.

I.2. Les entretiens d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation est une méthode d'analyse de l'activité humaine, souvent utilisée dans le cadre de la psychologie du travail. Elle a pour but de comprendre l'activité de travail: ce qui est réellement fait et non ce qui devrait être fait. Le sujet est confronté à une représentation filmée de son action et invité à la décrire et à la commenter. La méthode d'autoconfrontation suppose donc deux étapes: l'enregistrement de l'activité du sujet puis la confrontation au cours d'un entretien ultérieur (généralement peu de temps après la réalisation de l'activité). L'utilisation de la vidéo permet de s'appuyer sur une représentation objective de la situation et à l'acteur d'explicitier son action, mais, également, ce qu'il n'a pas pu ou aurait voulu faire. L'autoconfrontation suppose que les individus sont en capacité de se remettre dans la situation qu'ils viennent de vivre et de se rappeler les raisons de leur action. Il ne s'agit pas de leur demander une analyse de leur activité, ce qui supposerait une prise de distance et de réflexion par rapport à l'action, mais de mobiliser chez eux ce que Theureau (2010) appelle la conscience pré-réflexive, c'est à dire la capacité à commenter, expliciter son action, ce qui en amène la prise de conscience.

Les conditions de l'entretien

Nous avons dans un premier temps déterminé le choix de la séquence à filmer en nous appuyant sur les données et informations recueillies lors des entretiens exploratoires. Une fois ce temps choisi (le temps d'activité libre en ALAE, durant la pause méridienne), nous nous sommes rendu durant une semaine sur l'ALAE à ce moment spécifique de la journée afin de familiariser enfants et adultes à notre présence, de sorte qu'elle n'influe pas sur leur conduite lors de l'enregistrement vidéo.

Les jours de réalisation, nous avons débuté l'enregistrement vidéo avant le début de l'activité afin de pouvoir la filmer en intégralité. Nous avons ensuite visionné ces films une première fois, seuls, afin de repérer les différentes situations problème, puis conduit les entretiens. Toutes ces opérations se sont déroulées dans la continuité de l'activité, le même jour.

La grille d'entretien

L'utilisation de cette méthodologie d'entretien dans notre travail doit nous permettre d'identifier les couples activité-situation, et, demandant au sujet de décrire et commenter son activité, d'accéder aux schèmes organisateurs de cette activité. Comme pour les entretiens exploratoires, le chercheur ne prend pas ici une posture d'expert. Il n'interprète rien, n'émet pas d'hypothèses au cours de la rencontre, ne décrit pas ce qu'il voit. L'acteur est seul à décrire, expliquer, commenter, et justifier son action. En revanche, la grille d'analyse est ici plus directive puisqu'elle doit permettre de recueillir des données précises et indispensables à l'analyse des schèmes.

L'entretien se déroule donc face au visionnage d'une séquence d'activité du professionnel. Nous arrêtons le cours du film à chaque moment où l'acteur semble faire face à une nouvelle situation. Nous lui demandons alors de décrire ce qu'il fait, pourquoi, comment, (...), en nous appuyant sur une grille d'entretien, réalisée à partir des composantes du schème définies par Vergnaud (1996) :

Composantes du schème	Questions
Buts, sous buts	Quel est le but de cette action ? Quelle est votre intention ? Que cherchez vous à obtenir ?
Anticipation	Sur quoi portait votre attention à ce moment là ? Quelles attentes aviez vous à ce moment là ?
Prises d'information	Comment saviez vous que c'était ce qu'il fallait faire ? Quelles informations, observations, avez-vous pris en compte ?
Règles d'action	Pouvez vous me décrire votre action en détail ? Comment procédez vous ?
Règles de contrôle	Comment savez vous que le but est atteint ? Comment évaluez vous l'effet de votre action ? Sur quoi la réajustez vous ?
Concepts en acte	A quoi êtes vous attentif dans cette situation ? Quels sont les éléments (informations, observations) pertinents à prendre en compte dans cette situation ?
Théorèmes en acte	Qu'est-il important de savoir pour agir ainsi ? Quels sont les éléments qui vous paraissent véridiques à ce moment là (qui guident votre action) ?
Possibilité d'inférence	Qu'est ce qui est particulier, spécifique, dans cette situation ? Comment adaptez vous votre action à cette situation ?

Tableau 2: grille d'entretien d'autoconfrontation

Ces questions sont récurrentes à chaque moment d'interruption du visionnage. Ce qui donne une méthodologie assez lourde et répétitive, tant pour le chercheur, que pour l'interviewé. Il a donc été nécessaire de trouver, au cours de l'entretien des façon de reformuler les questions, de changer leur ordre... Nous avons été particulièrement attentifs à prélever 5 composantes incontournables (en rouge dans la grille) pour le traitement ultérieur des données et nous sommes donc particulièrement attaché à poser les questions s'y rapportant. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits en intégralité avant d'être analysés...

I.3. L'activité prescrite.

Nous avons décidé d'inclure dans le recueil de données, l'analyse des activités prescrites auxquelles nous avons pu avoir accès. Cela a constitué une part peu aisée de notre travail puisqu'elle a reposé en partie sur la coopération et la disponibilité des responsables hiérarchiques des différents acteurs. Nous sommes partis de l'hypothèse que la tâche prescrite des acteurs intervenant sur l'accueil périscolaire se trouvait déterminée à plusieurs niveaux :

- un niveau institutionnel: fiches de poste, projet pédagogiques des ALAE
- un niveau territorial: existence, ou non, d'un Projet éducatif local (PEL) pour la commune
- un niveau national: cadre légal de l'accueil périscolaire, déterminé, entre autre, par la loi

pour la refondation de l'école.

Nous nous sommes heurtés à de réelles difficultés pour recueillir ces informations. Nous n'avons pas eu accès aux fiches de poste des agents territoriaux, ni au PEL et projets pédagogiques en cours. Nous avons donc centré notre analyse de la prescription sur les éléments contenus dans les fiche de poste des animateurs Ligue de l'enseignement, les projets éducatifs de l'année 2012/2013, la loi de refondation de l'école, mais aussi sur la méconnaissance des acteurs des prescriptions les concernant.

II. L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Nous avons dans un premier temps procédé à une analyse descriptive des données recueillies au cours des entretiens.

II.1. Analyse de la prescription.

Nous avons tenté, à partir des documents dont nous disposions ainsi que des entretiens, d'identifier la nature et l'objet des tâches prescrites. En d'autres termes, nous avons cherché à répondre aux

questions suivantes :

Quels sont les objectifs visés ?
Quelles sont les modalités de mise en œuvre prescrites ?
Quels sont les concepts mis en avant ?
Quelle connaissance ont les acteurs des prescriptions les concernant ?

II.2. Analyse des entretiens exploratoires.

Rappelons que ces entretiens ont pour but de nous permettre d'identifier les situations types auxquelles sont confrontés les agents territoriaux et animateurs dans leur contexte de travail.

Nous avons prélevé, dans les entretiens retranscrits, les éléments nous permettant de compléter la grille d'analyse suivante :

Type d'acteur	Situations-problèmes identifiées	Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Finalités de l'acteur	Temps consacré à la situation
---------------	----------------------------------	------------------------------------	--	-----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

Tableau 3: grille d'analyse des entretiens exploratoires

Cette méthode nous a permis d'identifier les différentes activités des professionnels, de les comparer en termes de temps consacré et de contenu, et d'accéder ainsi à un premier niveau de compréhension.

Une fois ce travail effectué, nous avons dégagé la situation qui nous a semblé la plus pertinente à analyser dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation.

II.3. Analyse des entretiens d'autoconfrontation.

Cette phase de la recherche s'appuie complètement sur la didactique professionnelle et l'analyse des schèmes d'action.

Nous avons donc établi une grille d'analyse intégrant les différentes composantes des schèmes :

Buts, sous buts	Règles de prise d'information	Règles d'action	Théorèmes en acte	Concepts en acte
-----------------	-------------------------------	-----------------	-------------------	------------------

Tableau 4: grille d'analyse des entretiens d'autoconfrontation

À partir de cette grille, plusieurs étapes se sont succédées :

- l'identification des éléments de discours se rapportant à l'une ou l'autre de ces composantes.
- L'organisation de ces éléments entre eux, nous permettant de dégager des schèmes d'action
- la synthèse et parfois la reformulation (fidèle au discours) des propos sélectionnés
- L'analyse de chacun des schèmes d'actions et de ses composantes pour l'un et l'autre des acteurs, puis l'identification les éléments de convergence ou les écarts existant entre agents territoriaux et animateurs.

La dernière étape de notre travail a consisté à proposer des éléments d'analyse et d'interprétation des résultats ainsi obtenus puis à élaborer des repères pour l'action à destination de la Ligue de l'Enseignement 31.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

I. LES PRESCRIPTIONS ASSOCIÉES AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN ACCUEIL PÉRISCOLAIRE

Dans cette première partie, nous proposons d'analyser la nature des prescriptions existantes et repérées par les acteurs concernant les fonctions attendues en accueil périscolaire. Nous présenterons cette analyse à partir de trois constats : le manque de connaissance des acteurs des tâches prescrites; un niveau national de prescription généraliste et ambitieux; et des prescriptions institutionnelles centrées sur l'organisation. Ce qui nous amènera à conclure sur l'hypothèse d'un manque de formalisation concernant les conditions, objectifs et moyens attendus en accueil périscolaire.

I.1. Un manque de connaissance des prescriptions institutionnelles de la part des acteurs

Le premier constat que nous avons réalisé est que la totalité des acteurs que nous avons rencontrés au cours des entretiens, qu'il soit animateur ou agent territorial, n'a pas connaissance de l'existence d'une fiche de poste le concernant.

Les agents territoriaux

Concernant la fiche de poste des agents territoriaux, nous ne pouvons, pas plus que les acteurs eux-mêmes, nous référer à son contenu, ni même en certifier l'existence. Nous avons sollicité la collectivité à plusieurs reprises afin de pouvoir consulter une fiche de poste type des agents territoriaux affectés à l'entretien des locaux et intervenant sur les temps périscolaires, notamment au cours de la pause méridienne. Bien qu'aucun refus ne nous ait été opposé, nous n'avons pas pu obtenir de réponse satisfaisante à notre demande. Nous pouvons de fait nous interroger sur l'existence même d'une prescription claire et formalisée concernant les tâches des agents territoriaux, au niveau de la collectivité.

Les animateurs

Pour les animateurs de la fédération Haute Garonne de la Ligue de l'enseignement, une fiche de poste existe (cf. annexe 4). Pourtant, les animateurs rencontrés ne semblent pas en connaître l'existence.

Pour la coordinatrice du service animation et territoire, ainsi que pour le DRH²¹, l'explication tient au fait que ces fiches de poste n'étaient simplement pas distribuées aux salariés, jusqu'en 2013. C'est suite « *aux questionnements des animateurs par rapport à leurs fonctions* » (coordonnatrice animation et territoire) que l'envoi de la fiche de poste avec le contrat de travail est devenu systématique.

Une autre hypothèse peut expliquer la difficulté des animateurs périscolaires (des accueils périscolaires hors Toulouse) à se référer aux fiches de poste de la Ligue de l'Enseignement : leur sentiment même d'appartenance à cette institution. Les accueils périscolaires sont soumis depuis quelques années, à une logique de marché public. Dans ce cadre, les animateurs d'un ALAE peuvent, d'une année sur l'autre, changer d'employeur, sans changer de lieu de travail. Ce qui pourrait se traduire par un sentiment d'appartenance dirigé avant tout vers l'ALAE, l'école, la commune dans laquelle ils exercent. Ce sentiment se trouvant renforcé par l'éloignement géographique et institutionnel entre la fédération et les équipes d'animation. Ainsi une responsable d'ALAE évoque le « *manque de présence de la Ligue sur le terrain* » : « *ils ne viennent pas nous voir, moi ils ne me rencontrent qu'une fois par trimestre ou par semestre, mais les animateurs, jamais* ». Dans cette hypothèse, où l'acteur serait avant tout au service de « son » ALAE et non de son employeur, nous pouvons imaginer que les prescriptions de ce dernier soient moins identifiées et prises en compte que les prescriptions plus locales : celles de l'ALAE lui même. Au cours des entretiens, le peu de référence faite par les animateurs à des éléments de prescription y font allusion: « *Chaque année, il faut travailler sur un thème. Là il faut travailler sur l'espace, c'est la directrice (de l'ALAE) qui nous dit ça.* » (animateur 3, annexe 6), « *ils (la direction de l'ALAE) nous demandent des fiches projets pour les activités qu'on veut proposer* » (animateurs 1 et 3, annexes 5 & 6), « *c'est la politique du CLAE* » (animateur 1, agent 6, annexes 5 & 8)). Les références au planning de l'ALAE, au poste à occuper (préau, cour...), donc au niveau organisationnel de la prescription, sont récurrentes chez l'ensemble des acteurs, animateurs et agents. Notons que la source de prescription à laquelle les acteurs se réfèrent semble, avant tout, la direction de l'ALAE et issue d'une transmission qui paraît essentiellement orale.

Ce premier constat interroge donc les outils, informations et canaux de communication dont

²¹ Directeur des ressources humaines

disposent les acteurs pour prendre connaissances de leurs propres fonctions, de la définition même de leurs activités.

Au delà de cette notion d'accessibilité, les contenus des prescriptions existantes peuvent nous questionner quant à leur corrélation avec la pratique quotidienne des acteurs intervenant sur les temps périscolaires.

I.2. La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école : des prescriptions généralistes

Arrêtons nous d'abord sur le terme « périscolaire » dont le sens ne nous semble pas neutre et mérite d'être discuté. Il vient caractériser ici l'activité, au même titre que d'autres types d'activités sont définies par les termes qui les accompagnent : culturelles, de loisirs, sportives..., ce qui lie d'emblée l'animation périscolaire à la scolarité. Les animateurs et agents que nous avons rencontrés, travaillent en effet dans ce contexte spécifique : auprès d'enfants qui, avant et après les activités qu'ils réalisent ensemble, sont en classe. Les lieux de l'activité sont les lieux de l'école : la cour, le préau, une salle. L'organisation du temps de travail suit celle de l'école, tant au niveau de la journée, que du rythme des temps d'intermittence²² ou de congés.

Ensuite, et comme nous l'avons présenté en première partie, la Ligue de l'Enseignement (qui fait partie des associations partenaires de l'école) soutient la loi de refondation de l'école, à l'élaboration de laquelle elle a participé, comme d'autres associations d'éducation populaire qui défendent la mise en cohérence des acteurs éducatifs autour de l'enfant, la continuité éducative, la co-éducation. Les professionnels intervenant en milieu périscolaire font donc partie de cette communauté éducative et participent de ce projet.

Voyons alors ce que pose la loi de refondation de l'école concernant l'accueil périscolaire, et en quoi son contenu prescrit - ou non - la nature ou l'organisation des tâches des acteurs concernés.

La loi inclut, dans ses dispositions, un article²³ consacré aux activités périscolaires. Rappelons pour commencer que la mise en place d'activités périscolaires ne constitue pas une obligation légale. Seuls l'allègement et la réorganisation des rythmes le sont. Toutefois, lorsque les collectivités et établissements scolaires le décident, ce qui est le cas des terrains que nous avons étudiés, la loi en précise les finalités et le cadre de leur mise en œuvre.

Ainsi, la loi stipule que les activités périscolaires doivent viser à « *favoriser, pendant le temps libre*

²² L'un des contrats couramment utilisé pour les animateurs périscolaires est le CDII. Contrat à durée déterminée intermittent

²³ Article L 551-1 du Code de l'Éducation

des élèves, leur égal accès aux pratiques et activités culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication » (art L55-1 loi du 08 juillet 2013).

Relevons quelques éléments de contenu nous permettant de comprendre l'intention de la loi concernant ces activités périscolaires²⁴ :

Il s'agit, « *dans la mesure du possible, d'enrichir l'éventail des activités proposées aux élèves afin de proposer un temps éducatif global aux élèves* ».

De « *proposer aux élèves des activités périscolaires diversifiées et articulées de la manière la plus cohérente possible avec le temps scolaire* »

Le guide réalise un « *focus* » sur la pause méridienne, qui est en l'occurrence le temps sur lequel nous avons appuyé les entretiens d'autoconfrontation permettant l'analyse de l'activité des acteurs : « *elle constitue un temps particulier dans la vie de l'enfant* » ; « *la restauration est importante pour l'enfant, mais tout ce qui se passe avant et après est déterminant pour la suite de la journée scolaire* ». Le texte préconise : « *d'être particulièrement attentifs aux conditions dans lesquelles le repas et la détente sont organisés : ambiance calme et conviviale, nombre d'encadrant suffisant, climat éducatif favorisant à la fois l'autonomie et la responsabilisation des enfants* ».

Dans l'esprit de ce texte, les activités doivent viser à « *favoriser l'épanouissement des enfants, à développer la curiosité intellectuelle et à renforcer leur plaisir d'apprendre et d'être à l'école* ».

Plus loin, nous retrouvons encore la notion d'activité diversifiées, qui doivent contribuer à « *multiplier les champs d'apprentissage pour les enfants* » et qui « *peuvent être différenciées en fonction des cycles de l'école primaire pour s'adapter au rythme d'apprentissage et au développement des enfants* ».

Notons qu'il est également précisé que peuvent entrer dans le cadre de ces « *activités périscolaires* », les temps d'étude surveillée que mettent en place certaines communes, afin d'accompagner (ou d'encadrer?) les enfants dans leur travail scolaire (devoirs demandés par les enseignants).

Le reste de l'article évoque les dispositions de soutien financier, les taux d'encadrement légaux, les locaux etc...

A la lecture de ces éléments, nous pouvons tenter d'organiser ce que dit la loi au sujet des activités périscolaires selon quatre grands axes : un axe concernant la nature des activités, un axe concernant ce que nous avons nommé les facteurs environnementaux (les conditions dans lesquelles doivent se

²⁴ Ces éléments sont issus du Guide pratique « les nouveaux rythmes à l'école primaire », édité en 2014 par le ministère de l'éducation nationale à l'intention des élus, cf annexe 22

dérouler ces temps), un troisième en lien avec l'apprentissage scolaire et un dernier qui concerne le développement de l'enfant.

Nature des activités	Facteurs environnementaux	Lien avec la scolarité	Le développement de l'enfant
Enrichir l'éventail des activités activités diversifiées activités culturelles et sportives, technologies de l'information et de la communication éducation citoyenne	Temps éducatif global Ambiance calme et conviviale nombre d'encadrant suffisant climat éducatif temps libre des élèves	Activités articulées de la manière la plus cohérente possible avec le temps scolaire Renforcer leur plaisir d'apprendre et d'être à l'école activités différenciées en fonction des cycles de l'école primaire moment déterminant pour la suite de la journée scolaire les études surveillées peuvent être intégrées dans le cadre des activités périscolaires Contribuer à multiplier les champs d'apprentissage	Autonomie et responsabilisation des enfants favoriser l'épanouissement des enfants développer curiosité intellectuelle temps particulier dans la vie de l'enfant

Tableau 5: éléments de prescription de la Loi de refondation de l'école

Que pouvons-nous constater en analysant ces données ?

- elles sont essentiellement composées de buts et de finalités (*enrichir l'éventail des activités, contribuer à multiplier les champs d'apprentissage, favoriser l'épanouissement des enfants..*) et de concepts (éducation citoyenne, climat éducatif, moment déterminant de la journée, autonomie...) ce qui, à un niveau national de prescription peut s'entendre : la loi fixe les orientations, pose le cadre de leur mise en œuvre (encadrement, qualification, lieux...), mais ne s'avance pas dans les modalités d'action, ne prescrit pas les règles de conduites, qui restent du domaine des collectivités locales et des professionnels.
- Il y a une prévalence de l'axe liant le temps périscolaire au temps scolaire, les activités aux apprentissages. Ce qui situe l'accueil périscolaire comme un temps dont l'une des principales finalités est de soutenir la scolarité.
- Il y a une première forme d'exigence en termes de contenu, une plus-value attendue de la part des activités périscolaires. Ce que l'on retrouve à différents endroits du texte avec des termes tels que *diversifier, enrichir, développer, multiplier, renforcer*
- Nous retrouvons une seconde forme d'exigence concernant le développement de l'enfant, au travers de concepts forts tels que : *autonomie, responsabilisation, épanouissement, curiosité intellectuelle, vie de l'enfant.*

Si nous ramenons cette analyse à ce qui pourrait être une forme de prescription pour les acteurs,

nous pouvons dire que, dans le cadre des préconisations de la loi, ils ont pour tâche de:

- proposer des activités riches et diversifiées
- viser, au travers de leur activité, la réussite scolaire
- contribuer au développement et à l'épanouissement de l'enfant
- créer un « climat » favorable (*ambiance calme, encadrement*)

Pour conclure sur ce niveau de prescription, nous pouvons soulever un certain nombre de questions laissant apparaître plusieurs éléments peu déterminés et pouvant laisser libre champs à différentes formes d'interprétation : la notion même d'activité n'est pas définie : entend-on par « *activité* » un temps organisé, défini, contrôlé (activités dirigées) ou un temps, tel que nous l'avons décrit dans notre travail, d'activités libres, de mise à disposition des adultes au rythme de l'enfant ?

Qu'est-ce qu'un « *climat éducatif* » ? Un temps libre ? Un temps éducatif ?

Qu'entend-on par « *articulation cohérente avec le temps scolaire* », par « *renforcement du plaisir d'apprendre et d'être à l'école* » ? Est-il question du rythme de l'enfant, entre activités d'apprentissages (en classe) et temps de repos (pendant l'ALAE) ou d'activités qui par leur contenu doivent soutenir l'acquisition de savoirs scolaires, stimuler les enfants ?

Nous pouvons donc dire, qu'au niveau national, la prescription englobe des buts et concepts relativement polysémiques et ambitieux, orientés pour une grande part vers le soutien à la scolarité et le développement de l'enfant sans aborder l'aspect opératoire de l'activité attendue des professionnels.

I.3. Des prescriptions institutionnelles centrées sur l'organisation et les activités dirigées

Nous aborderons ici les fiches de poste d'animateur réalisées par la Ligue de l'Enseignement 31 ainsi que les projets pédagogiques des ALAE observés.

Les fiches de poste

La Ligue 31 a réalisé des fiches de poste afférentes aux fonctions des animateurs en accueil de loisirs (ALSH et ALAE)²⁵. Si nous n'avons pas de fiche de poste de la collectivité concernant les agents, nous pouvons nous appuyer sur les prescriptions institutionnelles de la Ligue de l'enseignement 31, pour la part de leur activité consacrée à l'accueil périscolaire, puisque les agents y sont mis à disposition pendant le temps périscolaire, et sont donc sous l'autorité hiérarchique du directeur (salarié de la Ligue de l'enseignement) de l'ALAE.

²⁵ Annexe 4

La fiche de poste animateur Ligue 31²⁶

Nous avons repris et synthétisé, dans le tableau ci dessous, les tâches prescrites contenues dans la fiche de poste, tout en gardant l'ensemble des tâches et en respectant les termes employés.

Missions principales	- Mettre en œuvre le projet pédagogique/respect des valeurs de la Ligue - Développer des projets prenant en compte besoin et rythme de l'enfant - Accompagner et accueillir les enfants
Tâches liées au poste	<u>Travail d'équipe :</u> - participer activement aux réunions, et manifestations de la ligue, la collectivité et l'ADL - informer l'équipe de direction des incidents et difficultés rencontrés dans le travail en équipe et auprès des enfants, familles ou personnel technique - respecter le planning - assurer une tenue précise des outils permettant de noter la présence des enfants
	<u>Projet :</u> - participer à l'élaboration du projet pédagogique - élaborer des projets d'animation, rédiger leur bilan - respecter orientations et consignes de la direction
	<u>Animation pédagogique :</u> - accueillir et encadrer les enfants - assurer la sécurité (physique, morale et affective) - préparer et ranger le matériel, installer et nettoyer les lieux - participer à l'aménagement et à l'évolution des lieux
	<u>Partenariat :</u> - assurer un accueil de qualité auprès des parents - communiquer à la direction tout document ou information transmise par les parents - veiller à développer des relations de qualité avec le personnel municipal

Tableau 6: synthèse de la fiche de poste d'animateur par la Ligue 31

Nous pouvons constater que la fiche de poste n'est composée que de règles de conduite et qu'elle ne mentionne ni buts, ni finalités ou concepts permettant de référer l'action.

Nous pouvons relever trois types de règles d'action, que nous présentons par ordre croissant selon le nombre d'items s'y rapportant :

- Celles concernant l'environnement de l'ALAE : *assurer un accueil de qualité auprès des parents, développer des relations de qualité avec le personnel municipal.*
- Celles concernant les enfants : *accompagner, accueillir, encadrer, assurer la sécurité.*
- Celles concernant l'organisation et l'institution: *mettre en œuvre le projet, participer aux réunions, respecter le planning, assurer la tenue des outils, communiquer à la direction, préparer, ranger, nettoyer, respecter l'organisation et les consignes, élaborer des projets...*

Il apparaît donc clairement que la majorité des tâches prescrites aux animateurs concerne cette dernière catégorie regroupant des modalités d'action orientées vers l'organisation et le fonctionnement institutionnel. Peu d'éléments concernant les tâches en lien direct avec les enfants,

²⁶ Annexe p 128

alors que l'on pourrait s'attendre, étant donné le contexte de travail, à ce qu'elles soient largement représentées. Qui plus est, les prescriptions restent relativement génériques et disent finalement peu de choses des moyens d'action à mettre en œuvre en termes de pratiques. Ce qui soulève, comme pour la Loi de refondation de l'école, un certain nombre d'interrogations : quelles sont les modalités d'action attendues afin de prendre en compte des « besoins et rythmes de l'enfant » ? Les accueillir, les accompagner, assurer leur sécurité ou les encadrer ? Qu'est-ce qu'un « accueil » ou « une relation de qualité » et comment l'instaurer ?

Les projets pédagogiques

Nous n'avons pas obtenu les projets pédagogiques de l'année scolaire en cours et n'avons pu consulter les projets de l'année passée²⁷ que tardivement (début Juin) Nous n'avons donc pas réalisé d'analyse poussée de ces projets étant donné qu'ils ne sont pas des éléments de prescription de l'activité actuelle des acteurs.

Nous pensons tout de même intéressant de formuler quelques observations :

- Les projets éducatifs concernent simultanément l'accueil de loisir (mercredis et vacances scolaires) et l'accueil périscolaire.
- les deux projets abordent les mêmes points mais ont des niveaux de développement et de précision très différents. Leur taille seule suffit à en rendre compte: 7 pages pour l'un et 27 pour l'autre. Ce qui, du coup, nous interroge sur les attentes fixées par la Ligue 31 en termes de structuration et de contenu des projets pédagogiques des accueils de loisirs.
- la part la plus importante de leur contenu concerne les modalités pratiques et organisationnelles: locaux, horaires, organisation interne etc...
- Ils se réfèrent tous deux aux orientations éducatives de la Ligue de l'Enseignement. Orientations qui, comme la loi de refondation de l'école, formalisent des concepts relativement généralistes pouvant porter à interprétation subjective: *accompagner l'enfant, développement et épanouissement personnel, favoriser la créativité, citoyenneté, solidarité...*
- Concernant les éléments du projet pédagogique: à Quint, nous notons qu'ils sont relativement détaillés sous forme d'objectif généraux, d'objectifs opérationnels, de moyens et de critères d'évaluation, ce qui donne des indications en termes de modalités d'action. Cependant, ils ne semblent concerner que les temps d'activités dirigées et l'accueil de loisir du mercredi et des vacances. Pas d'objectifs pédagogiques concernant les temps périscolaires hors activités «formelles». Bien qu'il soit plus succinct, nous retrouvons les mêmes caractéristiques dans le projet de Labastide. Ce qui, en définitive, ne permet pas de

²⁷ Joints en annexes 19 et 20

caractériser les pratiques attendues en accueil périscolaires, hors des temps d'activité dirigées, et hormis les activités liées à l'organisation.

I.4. Un manque de formalisation concernant les tâches attendues en accueil périscolaire

Ces différents constats nous amènent à formuler l'hypothèse qu'il existe un manque de formalisation des tâches attendues. Quelles modalités de prise en charge des enfants sur les différents temps de l'accueil périscolaire? Quelles sont les conduites attendues pour tenir compte des rythmes de l'enfant? Quel est ce rythme? Comment procéder pour favoriser le développement de l'enfant, son autonomie, sa responsabilisation? La finalité de l'activité en accueil périscolaire est-t-elle tournée vers le soutien aux apprentissages et la réussite scolaire de l'élève ou l'épanouissement de l'enfant. Quelles actions sont attendues pour favoriser cette réussite scolaire ou cet épanouissement?..

D'un côté, le niveau législatif de prescription, qui repose avant tout sur des concepts ambitieux mais peu définis, permettant des interprétations variables, ne donne aucune indication en termes de modalités d'action et se limite à des prescriptions en termes d'objectifs. D'un autre côté, les prescriptions institutionnelles, sont exclusivement constituées de règles d'action, dissociées des buts auxquelles elles se rattachent et principalement tournées vers des tâches liées à l'organisation. Ajouter à cela pour finir, le fait que les acteurs semblent ignorer l'existence de référentiel les concernant.

Il semble donc que les tâches constituant l'activité des professionnels ne puissent pas systématiquement s'appuyer sur des prescriptions formelles et identifiables. Analyser les pratiques des acteurs et identifier les compétences mobilisées, ne peut donc se faire en se basant uniquement sur ce niveau de données. Il est à ce stade, indispensable de s'intéresser à l'activité réelle des agents et animateurs intervenant en accueil périscolaire.

II. LES SITUATIONS TYPES RENCONTRÉES PAR LES AGENTS ET ANIMATEURS : ANALYSE DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Dans cette seconde partie, nous reprendrons les entretiens exploratoires²⁸ menés dans le premier temps de la recherche et visant à accéder à une compréhension des situations typiques rencontrées par les acteurs intervenant en accueil périscolaire en école élémentaire.

Précisons que dans cette partie, les éléments contenus dans les différents tableaux que nous allons

²⁸ Les entretiens exploratoires se trouvent en annexes 5 à 11 et un tableau de synthèse de ces entretiens en annexe 12

présenter, sont les propos originaux des acteurs que nous avons retranscrits soit de façon littérale, soit légèrement reformulés ou synthétisés afin de les rendre plus compréhensibles.

II.1. Présentation des professionnels rencontrés

Nous proposons de présenter les professionnels rencontrés au cours de ce travail de recherche selon deux entrées : une brève comparaison des caractéristiques des deux ALAE et une analyse descriptive des caractéristiques des acteurs.

Les ALAE

Nous l'avons dit, cette étude a porté sur deux territoires. Au départ, notre souhait était de pouvoir analyser l'activité des professionnels, animateurs et agents, en confrontant deux typologies de territoires : urbain et rural. Et ce, partant du constat (que nous avons développé en première partie) que l'organisation des accueils périscolaires varie d'une commune à l'autre, notamment en raison des moyens et ressources locales dont elle dispose et de son implantation géographique (écoles intercommunales dans des territoires à faible densité de population par exemple).

Les deux communes sur lesquelles nous nous sommes rendus ont été choisies par le service Animation et Territoire de la fédération. Or, ces deux communes, bien que distinctes sur plusieurs critères, à commencer par leur taille (environ 1700 habitants à Labastide, et 4500 à Quint), et leur plus ou moins grande proximité de Toulouse (Quint est une commune limitrophe alors que Labastide est située à 19km) font toutes deux partie de l'unité urbaine de Toulouse, de son agglomération et sont avant tout des communes résidentielles, constituées essentiellement de maisons individuelles (type villa). Les établissements scolaires sont implantés au sein de la ville et accueillent les enfants des habitants. Les emplois ne se situent pas dans le domaine agricole. On ne peut donc pas parler de ruralité pour l'une ou l'autre. Elles présentent toutefois des caractéristiques différentes en termes :

- de ressources locales (peu d'entreprises implantées à Labastide contre plus de 200 à Quint),
- d'équipement (offre importante d'équipements municipaux mis à disposition de l'ALAE sur Quint tandis que les locaux de l'ALAE de Labastide se limitent à l'école et à son environnement proche : terrains de sport),
- de services (plus de 45 associations à Quint pour une quinzaine à Labastide).

Néanmoins si l'on rapporte ces données au nombre d'habitants, les écarts peuvent paraître nettement

moins significatifs (la population varie presque du simple au triple sur les deux communes).

Qui plus est, le manque de communication avec les collectivités, et la moins grande disponibilité de l'équipe de l'ALAE de Labastide, ne nous a pas permis d'approfondir ces éléments et d'évaluer si les caractéristiques des territoires pouvaient influencer sur les pratiques des professionnels.

Nous ne distinguerons donc pas cette variable territoriale dans la description et l'analyse des données, car elle ne s'avère pas représentative au regard des données dont nous disposons. Nous préciserons néanmoins, par soucis de clarté et d'objectivité, l'ALAE dans lequel les professionnels exercent.

Nous nous sommes intéressés aux ALAE des écoles élémentaires sur les deux communes. Le nombre d'enfants accueillis est de 239 à quint pour 17 professionnels encadrant. L'ALAE de Labastide, quant à lui, accueille une centaine d'enfants et compte 7 employés.

Caractéristiques des acteurs des ALAE:

Les professionnels que nous avons rencontrés sont des femmes, lesquelles constituent d'ailleurs l'essentiel des équipes. Les agents territoriaux, employés par les deux communes, dans les écoles, sont exclusivement des femmes.

Nous nous sommes intéressés à différentes variables nous offrant une première photographie de notre corpus : l'âge, le type de contrat, l'ancienneté, le niveau de qualification (dans l'animation et dans d'autres domaines) et le projet professionnel.

Les animatrices

ALAE	Age	Contrat	Temps de travail /semaine	Ancienneté	Qualification dans l'animation	Qualification autre	Projet professionnel
Quint	26	CDII	25 h	5 mois	Équivalence BAFA	Master 2 enseignement	enseignement
Quint	23	CDI	23h	8 mois	BAFA en cours	Master 1 psychologie	Non défini
Quint	24	CDI	23h	18 mois	Néant	BTS Sanitaire et social	Éducateur spécialisé
Labastide	56	CDII	14h	7 ans	BAFA en cours	Néant	Rester en poste

Tableau 7: caractéristiques des animateurs du corpus

Les agents territoriaux

ALAE	Age	Contrat	Temps de travail /semaine	Ancienneté	Qualification dans l'animation	Qualification autre	Projet professionnel
Quint	40	Titulaire	29h	11 ans	Néant	Néant	Rester en poste
Quint ATSEM ²⁹	37	CDD	35h	1 an	Néant	CAP petite enfance	documentaliste
Quint ATSEM	40	Titulaire	35h	5 ans	Néant	CAP petite enfance	Non défini
Labastide	56	Titulaire	22h	13 ans	Néant	Néant	Rester en poste
Labastide	60	Titulaire	30h	16 ans	Néant	CAP Commis épicier	Rester en poste

Tableau 8: caractéristiques des agents territoriaux du corpus

A ce premier niveau, nous pouvons effectuer quelques observations :

- Le temps de travail pour les deux corps professionnels, mis à part les ATSEM qui travaillent à temps plein, est peu élevé (nous verrons plus loin qu'il est, en plus fractionné, ce qui ne permet pas aisément la mise en place d'une activité salariée complémentaire).
- Les contrats sont très majoritairement à durée indéterminée.
- L'âge, l'ancienneté sur le poste et le projet professionnel diffèrent entre les animatrices et les agents territoriaux : alors que les premières sont en moyenne plus jeunes et moins expérimentées (l'ancienneté est nettement moins importante), elle ne forment apparemment pas le projet de poursuivre sur ce type d'emploi (sauf pour l'une d'elle, qui, à 56 ans, ne souhaite pas changer d'emploi). Les agents municipaux en revanche, à l'exception des ATSEM, souhaitent rester sur leur poste. L'ancienneté des animatrices de Quint apparaît nettement moins importante que pour le reste du corpus.
- Le niveau de qualification n'est pas non plus équivalent entre les deux types de professionnels. La majorité des animatrices a un niveau de formation supérieur au BAC. Nous pouvons même relever qu'il s'agit de formations dans le champ des sciences humaines

²⁹ Nous précisons ici qu'il s'agit d'une ATSEM., mais nous ne retiendrons pas, par la suite ces données puisque nous centrerons notre travail sur l'accueil périscolaire en école élémentaire. Les ATSEM ont en outre une activité quotidienne très différente des autres agents, étant présentes dans les classes, tandis que l'activité « hors CLAE » des autres agents consiste exclusivement en l'entretien des locaux. Elles sont par ailleurs, de fait, qualifiées, car le CAP petite enfance est une obligation pour exercer ces fonctions.

et sociales. Elles sont également toutes inscrites dans une démarche de formation dans l'animation au travers du BAFA. En revanche, et là encore, exception faite des ATSEM, les agents municipaux n'ont apparemment pas réalisé d'étude ou de formation de niveau supérieur au BAC, et ne possèdent pas de qualification dans le domaine de l'animation (professionnelle ou volontaire).

II.2. Les activités typiques des animateurs et agents municipaux au sein des ALAE

Cette analyse des entretiens exploratoires a pour but d'accéder à une compréhension de l'activité des animateurs et agents municipaux intervenant en ALAE, de la manière dont ils organisent cette activité et de ce sur quoi ils la fondent. Cela permet en outre de confronter l'activité réelle avec l'activité prescrite. En d'autres termes, les questions sous-jacentes à cette analyse pourraient être formulées ainsi :

Que font réellement les acteurs au cours de leur activité professionnelle ?
 Quelles sont les situations-problèmes auxquelles ils sont généralement confrontés ?
 A partir de quelles connaissances, croyances et de quelles informations guident-ils leur action ?
 Que visent-ils au travers de ces situations, mais aussi de façon plus générale ?
 Y-a-t-il des situations plus importantes (en termes de temps mais aussi d'importance que lui accorde l'acteur) ou plus récurrentes dans leur activité ?
 Quel est le rapport de l'acteur à son activité ?
 Quels sont les écarts entre l'activité prescrite et l'activité réelle ?

Afin de traiter les données recueillies, nous avons utilisé la grille d'analyse suivante :

Type d'acteur	Situations-problèmes identifiées	Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Finalités de l'acteur	Temps consacré à la situation
---------------	----------------------------------	------------------------------------	--	-----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

Tableau 9: grille d'analyse des entretiens exploratoires

La première observation que nous pouvons formuler³⁰, et qui est commune à l'ensemble des acteurs, est la prédominance de la notion de temps, d'horaires. Lors des entretiens, chacun des

³⁰ Voir les grilles d'analyse en annexe

professionnels a spontanément décrit son activité en la découpant par tranche horaire: «*je fais le ménage jusqu'à 10h50, j'arrive à l'école à 11h00 (...) les enfant arrivent à 11h20(...)*» (agent territorial 6, annexe 8), «*j'arrive à 11h20, je fais l'appel et récupère les enfants, là je reste à la cantine, j'ai 10 minutes pour manger; (...) je reste à la cantine jusqu'à midi 20.*» (animatrice 3, annexe 6).

Cette prédominance de la notion de temps peut s'expliquer par le contexte dans lequel ces professionnels travaillent. L'école étant un espace où le rythme (celui de l'enfant, des programmes d'apprentissage, des périodes de scolarité), l'emploi du temps (des enfants mais aussi des professionnels), les horaires ont une importance significative. Le temps périscolaire s'organise dans ce cadre spécifique et semble à la fois y être soumis «*il faut que tous les enfants aient fini de manger à 13h10 (...) les enseignants arrivent à 13h20 (...) ça sonne à 15h45...*»(animatrice 1, annexe 5), et s'en inspirer, la reproduire: organisation d'activités à heures et jours fixes (par exemple telle activité le mardi de 16h00 à 17h00), et par période (une période étant le temps compris entre chaque temps de vacances scolaires).

A partir de ce premier constat, nous proposons d'identifier et de présenter, en premier lieu, la nature des tâches réalisées et des buts visés par les acteurs. Puis dans un second temps, de revenir sur cette notion de temporalité, autant en termes de répartition des tâches que de leur proportion dans l'activité professionnelle des acteurs.

Les situations-problèmes identifiées

Ayant constaté, à la lecture des entretiens, que les tâches réalisées par les différents acteurs ainsi que leur organisation de travail sont relativement similaires à l'intérieur de chaque corps professionnel, nous avons extrait 4 entretiens exploratoires: deux animatrices³¹ et deux agents municipaux³², dont nous avons plus particulièrement fait l'analyse. Nous avons synthétisé et reformulé les discours afin de permettre leur classification et faciliter ainsi leur lecture compréhensive, tout en respectant la parole des acteurs et en vérifiant la concordance des résultats obtenus avec les autres entretiens.

Pour les animateurs, comme pour les agents, nous ne constatons pas de variation dans la nature des situations auxquelles les acteurs d'un même groupe sont confrontés.

Deux des situations rencontrées sont communes aux animateurs et aux agents municipaux: la gestion de la cantine et la gestion du temps d'activités libres (nous nommons ainsi le temps de présence des enfants sur l'ALAE hors des activités dites «dirigées»). Dans la pratique, sur les deux ALAE que nous avons étudiés, le temps périscolaire situé entre 11h30 et 13h30 est le moment où

³¹ Annexes 5 et 6

³² Annexes 8 et 10

agents municipaux et animateurs travaillent ensemble aux mêmes tâches.

En plus de situations communes, il s'agit donc de situations partagées et nous verrons que les buts, connaissances mobilisées et modalités d'action, sont relativement similaires pour les deux catégories d'acteurs.

Animateurs	Agents territoriaux
Contrôler la présence des enfants (faire l'appel)	
Gérer les temps d'activités libres	Gérer les temps d'activités libres
Gérer le temps de cantine	Gérer le temps de cantine
Animer une activité dirigée	
Préparer les activités	
	Entretenir les locaux municipaux

Tableau 10: comparaison des situations types rencontrées par les agents et animateurs

Attardons nous sur la nature de chacune de ces situations, en commençant par celles qui sont spécifiques à chacune des professions.

Situations types rencontrées spécifiquement par les animateurs :

Nous entendons par *situation type*, une situation qui revient de façon régulière, voire fréquente, dans l'activité des professionnels, et qui nous semble, de fait, être une situation représentative de l'activité professionnelle des acteurs. Nous traiterons ici des situations types, qui semblent, à l'issue des entretiens que nous avons menés, ne faire partie que de l'activité des animateurs et non des agents territoriaux.

Contrôler la présence des enfants

Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Temps consacré/jour
Faciliter l'organisation gérer le temps gérer le nombre d'enfants Garantir la sécurité des enfants	Outils préparé en amont : fiche d'inscription à l'ALAE, à la cantine Observation des départs des enfants (quand, avec qui)	Faire l'appel dans les classes ou à la sortie des classes Pointer les enfants qui partent le soir Faire l'appel des enfants inscrits en activité	20 min + 2h00 1 fois par semaine

Tableau 11: synthèses des composantes de la situation 1

Cette situation, bien que prenant peu de temps dans l'activité journalière, revient à plusieurs

moments de la journée marquant les transitions entre le temps scolaire et le temps périscolaire, ainsi que la transition entre le temps de l'ALAE et le temps des parents. Elle possède des fonctions importantes au niveau organisationnel et en termes de sécurité/responsabilité. Organisationnel car cette activité permet aux acteurs de vérifier le nombre d'enfants qu'ils ont en charge, de prendre en compte les changements (enfant absent, oubli d'inscription) et d'agir en conséquence (ajout ou suppression de repas, réajustement des listes de présence, transmission d'information..). Sécurité et responsabilité car elle permet de savoir quels enfants sont présents, de contrôler là où ils se trouvent et avec qui ils partent. Cela leur permet d'agir en cas d'absence anormale.

Animer une activité dirigée

Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Temps consacré/jour
Transmettre un savoir, une technique Limiter l'agitation des enfants	Liste des enfants inscrits les horaires le temps imparti (en tenant compte du temps d'installation et de rangement) le matériel nécessaire l'âge des enfants la motivation et la fatigue des enfants	Rappel aux enfants inscrits du jour de l'activité Contrôler qu'ils soient tous là (avant et à plusieurs reprises pendant les trajets) Installer les enfants Distribuer le matériel, Ranger Expliquer,Échanger,Aider Canaliser l'énergie Contrôler le temps, l'heure	1h (entre 1 et 3 fois par semaine)

Tableau 12: synthèses des composantes de la situation 2

Dans cette situation, ce qui est important, c'est la notion d'apprentissage de l'enfant. Les acteurs visent *l'acquisition d'un savoir; d'une technique* et organisent leur activité de telle sorte à favoriser les conditions de cet apprentissage. Nous pouvons constater que les connaissances et informations mobilisées sont essentiellement tournées vers l'organisation et la gestion du temps. Nous pouvons remarquer que les animatrices ne font pas explicitement référence aux connaissances techniques, au savoir-faire, dont elles disposent et sur lesquelles nous supposons qu'elles organisent leur action. Nous pensons que cet élément de connaissance est tout de même mobilisé, mais qu'il est tellement intégré (pour transmettre un savoir faire il faut déjà le posséder) qu'elles ne le mentionnent pas.

L'organisation de ce temps permet à l'animateur un certain contrôle de son activité : les jours et horaires sont fixes et prévus à l'avance pour une durée déterminée, les enfants participant sont les mêmes et le matériel est préparé en amont et adapté. Ces facteurs permettent à l'animateur

d'organiser son activité en minimisant le nombre d'imprévu. Les actions mises en œuvres suivent pour partie un déroulement chronologique apparemment fixe et communs aux acteurs : *contrôle des enfants présents - installation des enfants - distribution du matériel – explication – aide - rangement*. Cette chronologie des modalités d'action s'apparente à une véritable structure interne à l'activité, sans pour autant que les acteurs soient en mesure d'expliquer pourquoi ils agissent ainsi. Cependant, il nous semble intéressant de le relever, car en cela, cette situation diffère des autres situations rencontrées dans la pratique des animateurs. Elle ne représente pourtant que peu de temps sur le temps travaillé global (nous y reviendrons un peu plus loin).

C'est, en outre, une situation qui semble être perçue comme valorisante, les acteurs ayant pris plaisir à décrire précisément ce qu'ils y réalisaient avec les enfants : initiation à l'espagnol ou à la langue des signes, couture, initiation à la danse... Certains ont même présenté des objets réalisés. On peut formuler l'hypothèse que le savoir faire « technique » lié à l'activité, que le résultat visible de celle-ci sur les enfants (apprentissage, réalisation d'objets) favorise le sentiment de reconnaissance (par les parents, les prescripteurs...) et rend concret, pour les acteurs, le résultat de leur activité.

Préparer les activités

Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Temps consacré/jour
Préparer le matériel Donner des idées aux enfants Faciliter l'organisation pour l'achat de matériel Préparer les prototypes pour Motiver les enfants	Le temps formalisé (temps rémunéré dans le cadre des réunions de préparation) est insuffisant	Remplir les fiches projets Fabriquer des prototypes Lister le matériel Préparer le matériel dans les bacs prévus à cet effet	45 min (réunions bimensuelles de 1h30) + temps de préparation durant les pauses quotidiennes (difficile à évaluer en termes de temps)

Tableau 13: synthèses des composantes de la situation 3

Concernant la préparation des activités, la première observation qui nous semble importante à relever à l'issue des rencontres, est qu'elle s'organise en partie sur des temps non salariés des animateurs. Le temps de travail des animateurs en accueil périscolaire est fractionné puisqu'il s'inscrit dans les horaires d'ouverture de l'école, en dehors des temps de classe (et hors des mercredis et vacances scolaires). Les animateurs ne travaillent donc pas entre la fin du temps de cantine et la fin du temps scolaire. Soit entre 13h30 et 15h45 ou 16h00 (selon les écoles). Ce temps n'est pas un temps de travail et n'est donc pas rémunéré.

Les agents municipaux, qui ont également une pause sur cette période, résident généralement sur la commune et rentrent chez elles, « *je rentre chez moi un peu* » (acteur 5, annexe 7) En revanche, les animateurs que nous avons rencontrés, ne vivent pas à proximité de l'école et restent sur place. Principalement par contrainte, car n'ayant pas les moyens ni le temps de rentrer chez eux « *je n'ai pas de moyen de locomotion pour faire l'aller et retour chez moi* » (acteur 1, annexe 5), « *je n'ai pas le temps de rentrer chez moi* » (acteur 3, annexe 6). Ce temps de pause est mis à profit pour préparer les activités.

Les animateurs évoquent l'insuffisance du temps prévu pour la préparation des activités (1h30 tous les 15 jours), ce qui les obligerait à préparer leurs activités sur leur temps personnel. Pour aller dans le même sens, nous avons constaté que les agents, n'organisant pas d'activité dirigée, le justifient par l'absence de temps de préparation « *on n'a pas le temps pour préparer. Ça se prépare une animation, nous on n'a pas le temps avec le ménage* » (entretien 6, annexe8).

Nous pouvons donc avancer que cette activité de préparation est une situation importante dans la pratique de ces professionnels puisqu'elle va conditionner, en partie, le reste de leurs tâches en termes de contenu (activité dirigée) et de moyens : organisation, matériel nécessaire, prototypes...

Situations types rencontrées spécifiquement par les agents territoriaux :

Comme pour les animateurs, nous avons identifié une situation que seuls les agents territoriaux rencontrent et ce, à plusieurs moments de leur travail.

Entretien des locaux municipaux

Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Temps consacré/jour
Maintenir la propreté et l'hygiène des locaux			Entre 3h00 et 3h50

Tableau 14: synthèses des composantes de la situation 1

Nous pouvons constater que cette situation contient très peu d'éléments. L'agent n'énonce qu'un seul but, ne fait part d'aucune connaissance mobilisée et ne décrit pas en détail les modalités de son action. Sur cette activité, les professionnels se sont, en effet, peu exprimés. Les résultats des entretiens ne permettent donc pas une identification précise de l'activité de l'acteur dans cette situation.

Rappelons que le cadre non directif de l'entretien laisse à l'acteur la possibilité de décrire son activité de façon spontanée. Or, les agents se sont tous attardés à décrire leur activité auprès des enfants, et n'ont pas développé la part de leur activité consacrée à l'entretien. De notre côté, nous

n'avons peut être pas fait suffisamment de relance permettant d'approfondir cette situation. Le caractère de l'activité d'entretien semblant perçu par les agents comme peu valorisant « *à la base, je suis agent d'entretien, mais le ménage ce n'est pas trop gratifiant* » (acteur 6, annexe 8) peut également expliquer le fait que, de façon spontanée, les acteurs l'aient peu abordé.

Les situations types communes aux animateurs et agents territoriaux :

Les entretiens exploratoires nous ont permis de repérer des situations rencontrées au quotidien, parfois simultanément, par les deux catégories d'acteurs: les temps d'activité libre et la cantine.

Gérer le temps d'activités libres

	Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Temps consacré/jour
animateurs	Faire respecter les règles Assurer la sécurité Limiter l'agitation et le bruit Calmer les enfants Répondre aux besoins et demandes des enfants Faire plaisir aux enfants	Planning organisationnel Connaissance de chaque enfant Prise en compte de l'âge Nombre d'enfant météo Règles de l'ALAE Bruit	Rappeler les règles Surveiller Proposer Être disponible, à l'écoute Jouer avec les enfants	2h40
Agents territoriaux	Faire plaisir aux enfants Assurer la sécurité Faire respecter les règles Proposer des activités (travaux manuels)	étéo Agitation des enfants Planning	Surveiller Jouer avec les enfants Écouter les enfants Leur montrer faire le gendarme proposer	1h00

Tableau 15: description de la situation type « gérer le temps d'activité libre ». NB : nous avons surlignés les éléments de la situation communs aux deux catégories d'acteurs.

Cette situation est commune et simultanée pour les agents municipaux et les animateurs. Elle se déroule avant ou après le temps de cantine, sur une durée d'une heure environ. Pour les animateurs, cette activité se reproduit également le soir, entre 16h00 et 18h30.

Nous pouvons constater que les buts visés sont en partie communs aux deux catégories d'acteurs et sont tournés à la fois vers l'enfant, son plaisir, et vers le cadre organisant le collectif (les règles, la sécurité).

Les buts ne se retrouvant pas dans les deux catégories, ne diffèrent pas réellement et peuvent être regroupés avec les buts communs. Ce qui donnerait deux grandes catégories de buts : des buts

visant la satisfaction de l'enfant et des buts visant l'instauration et le maintien d'un cadre de contrôle de l'activité des enfants.

Les modalités d'action sont également similaires entre les agents et les animateurs et l'on retrouve les deux axes présents dans les buts *être à l'écoute, jouer ...* et *surveiller, faire respecter les règles ..* Concernant les connaissances et informations mobilisées, nous pouvons, en revanche, observer des disparités. Chez les animateurs, les connaissances liées à l'enfant (connaître son caractère, son âge) sont mobilisées, alors que ces éléments n'apparaissent pas chez les agents territoriaux.

Néanmoins, ces nuances ne signifient pas forcément, à ce stade, un cadre de référence différent, elles peuvent être dues à une plus grande difficulté chez les agents à prendre conscience et exprimer ce qu'ils mobilisent pour fonder leur action.

Notons également concernant cette situation, que lors des entretiens, les acteurs ont distingué les lieux où ces temps d'activité libres se déroulent : la cour, le préau et la salle. Les buts des acteurs et leurs modalités d'action s'ajustent en fonction de ces lieux et des règles de fonctionnement de l'ALAE (on ne court pas dans le préau, la salle, c'est pour les activités manuelles...).

Gérer la cantine

	Buts visés au sein de la situation	Connaissances et informations mobilisées	Modalités d'action mises en œuvre	Temps consacré/jour
animateurs	Faire respecter les règles Limiter l'agitation et le bruit S'assurer que les enfants aient tous mangé Veiller à ce qu'ils aient goûté les plats	Planning «Politique de l'ALAE»: qu'ils goûtent à tout Bruit Les enfants ont besoin de manger parce qu'ils se dépensent	Rappeler les règles Surveiller Contrôler les assiettes respecter le roulement	40 min
Agents territoriaux	Faire découvrir les aliments S'assurer que les enfants mangent suffisamment Apprendre les règles de vie (politesse, gaspillage, tenue à table) Maintenir le calme Leur apprendre les règles Donner envie aux enfants de manger	Les enfants ont besoin de manger parce qu'ils se dépensent «Politique de l'ALAE»: qu'ils goûtent à tout	Surveiller Guider et aider les enfants Couper les fruits Rappeler les règles installer les tables, débarrasser	40 min à 1h00 (quand il y a la préparation des tables avant)

Tableau 16: description de la situation-type "gérer la cantine"

Dans cette situation, nous constatons que les buts communs sont orientés vers les besoins physiologiques de l'enfant et se réfèrent de façon partagée à la représentation de ces besoins : les enfants se dépensent et ont besoin de forces, donc de manger. Dans l'un et l'autre des ALAE, et pour l'ensemble des acteurs rencontrés, un autre but vise à faire goûter aux enfants chaque aliment composant le menu. La justification de ce but est elle aussi générale et repose sur l'application d'une règle prédéfinie : *la politique de l'ALAE*. Les acteurs n'ont pas pu expliquer cette règle ni ses fondements.

En revanche, les modalités d'action mises en œuvre ne semblent pas tout à fait les mêmes : les animateurs *surveillent* et *contrôlent* les assiettes, tandis que les agents se situent davantage dans l'aide à l'enfant : *couper les fruits, guider...*

II.3. L'organisation temporelle des activités

Il nous semble également intéressant de retranscrire les données recueillies du point de vue de leur temporalité. Nous l'avons dit, spontanément, les acteurs ont décrit leur activité quotidienne en la présentant par horaire, par durée de tâches. Cet aspect nous laisse à penser que cette dimension, fortement liée au cadre organisationnel, a énormément d'importance dans leur pratique et conditionne leur activité et leur rapport à celle-ci.

Nous proposons de l'observer rapidement et schématiquement sous deux angles :

- d'abord la répartition en temps de chaque situation décrite ci-dessus, pour chaque type de professionnel;
- ensuite la comparaison du temps de travail auprès des enfants, (qui constitue 4 activités sur 5 pour les animateurs et 2 sur 3 pour les agents), avec les autres temps de travail (réunion de préparation d'un côté et entretien de l'autre).

Répartition en temps des activités

Nous avons représenté ci-dessous l'organisation d'une journée type pour chacun des acteurs en réalisant une moyenne du temps consacré à chaque activité et de leur répartition sur la journée.

Agent territorial

Animateur

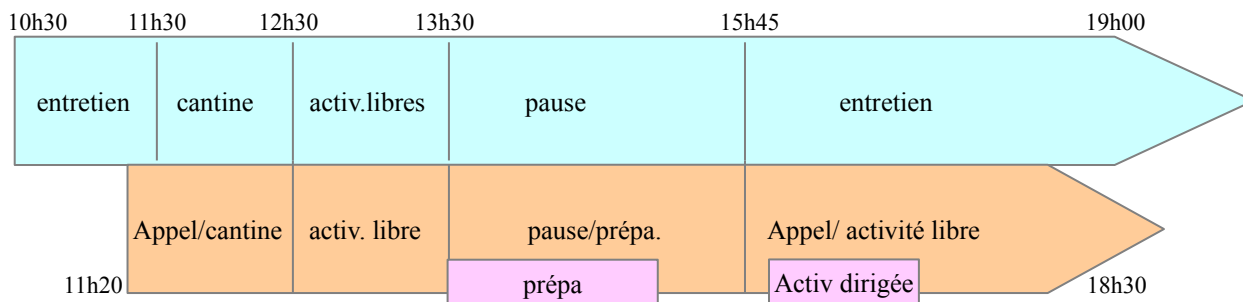


illustration: répartition temporelle de l'activité quotidienne

NB : les deux rectangles roses positionnés sur le temps de l'animateur indiquent que ces activités ne sont pas systématiques : les réunions de préparation ont lieu une fois tous les 15 jours à raison d'une heure et demie. Les activités dirigées sont mises en place en fonction des projets des animateurs et peuvent varier selon les périodes.

Ce premier schéma nous permet de mettre en avant plusieurs observations :

- L'amplitude horaire est relativement similaire entre les deux corps professionnels.
- la journée est organisée, dans les deux cas, de façon fractionnée : un temps de pause s'intercalant entre les temps d'activité. Pour les agents territoriaux ce temps peut varier selon les organisations locales et les modalités de contrats. Communément ce temps correspond aux moments où les locaux de l'école sont occupés par les enseignants. Les agents reviennent sur l'établissement scolaire à la fin des classes pour en faire le ménage, puis celui des espaces communs que l'ALAE utilise aussi. Pour les animateurs ce temps est fixe et commun à tous.
- Concernant les agents, le temps passé auprès des enfants, c'est à dire les temps de cantine et d'activités libres, est « encadré » par des temps consacrés aux autres tâches des agents territoriaux, à savoir l'entretien des locaux.
- Enfin, les animateurs n'ont que très peu de temps d'activités dirigées au regard du temps global qu'ils passent auprès des enfants. Sur une semaine moyenne de 25 heures, le temps consacré aux activités dirigées varie entre 0 et 3 heures.

De ces premières observations, nous pouvons dégager la proportion pour chaque acteur du temps consacré à des activités auprès des enfants et du temps consacré aux autres activités (les réunions de

préparation pour les animateurs et l'entretien des locaux pour les agents). Nous incluons volontairement dans cette comparaison le temps de pause car les animateurs, nous l'avons vu, l'utilisent fréquemment comme temps de préparation, même s'il reste difficile d'en évaluer clairement la durée qui y est consacrée.

Proportion du temps consacré aux différents types d'activité.

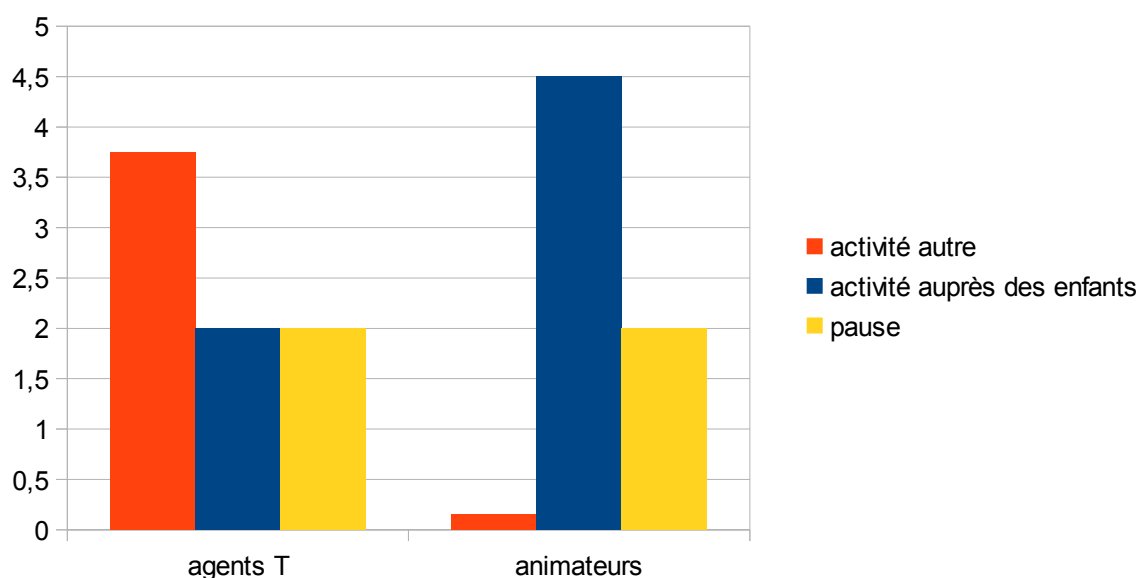


Illustration 1: proportion du temps (en heures) en fonction du type d'activités

L'analyse de ce graphique nous semble assez évidente :

- L'activité (comprendons activité salariée) des animateurs consacrée à la prise en charge des enfants pourrait en termes de temps paraître comme l'activité unique de ces acteurs. Le temps consacré aux réunions de préparation étant nettement moindre (3 heures par mois).
- Les activités des agents territoriaux présentent moins d'écart, en termes de temps, bien que l'activité d'entretien soit significativement plus importante (presque le double du temps consacré aux enfants).

Les animateurs sont recrutés afin d'assurer la prise en charge des enfant sur les temps périscolaires, il apparaît donc logique que l'essentiel de leur activité y soit consacrée. Le peu de temps destiné à la préparation et aux réunions interroge néanmoins quant à la représentation institutionnelle et politique de ce métier. Ce qui est souvent considéré, par les acteurs, comme un manque de reconnaissance du caractère professionnel de leur activité qui se trouve réduite à la représentation d'une action spontanée auprès des enfants, ne nécessitant ni régulation, ni élaboration, ni

préparation. D'où notre parti pris d'indiquer dans les résultats la part occupée par le temps de pause. Car, même si, comme nous l'avons dit, il est difficile d'évaluer le temps consacré à la préparation des activités et aux échanges à visée professionnelle, nous avons pu constater qu'il s'agit d'un espace permettant aux animateurs de compenser le manque de temps de travail hors de la présence des enfants.

Les agents, eux, sont employés en premier lieu afin de réaliser l'entretien des locaux municipaux et sont mis à disposition des ALAE durant les temps périscolaires, en particulier la pause méridienne où le nombre d'enfant présent est important. Cette organisation permet, dans une logique économique de fournir le nombre d'encadrant exigé par Jeunesse et sport, en limitant le coût occasionné. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que cela permet de compléter les temps d'activité des agents territoriaux, embauchés principalement à temps partiel et de leur assurer ainsi un revenu «acceptable», sans lequel le recrutement pourrait être difficile. Notons que les concernant aucun temps de réunion ou de préparation n'entre dans ce diagramme. Nous pouvons donc, encore davantage que pour les animateurs, nous interroger sur les attentes institutionnelles quant à l'activité des agents sur les temps de prise en charge des enfants.

II.4. Conclusion

Cette phase d'analyse des entretiens exploratoires nous a permis de mieux identifier l'activité quotidienne et les situations auxquelles sont confrontés les agents territoriaux et les animateurs. Nous avons ainsi pu observer des situations propres à chacun des professionnels:

- pour les animateurs: contrôler la présence des enfants, animer une activité dirigée et préparer les activités.
- Pour les agents territoriaux: entretenir les locaux municipaux

Nous avons également noté que deux des situations rencontrées sont communes aux deux corps professionnels: gérer la cantine et gérer les temps d'activité libre.

Le temps consacré par les deux types d'acteurs à ces activités n'est en revanche pas le même, puisque pour les animateurs, cela constitue la part la plus importante de leur travail tandis que les agents territoriaux passent l'essentiel de leur quotidien à effectuer des tâches liées à l'entretien des locaux. Ce qui peut avoir comme effet, dans la conduite de l'action, des préoccupations relativement différentes pour chacun d'eux. Cet écart, ajouté aux différences que nous avons relevés dans les caractéristiques des professionnels (notamment en ce qui concerne le niveau de qualification) nous pousse à nous interroger sur la façon dont est structurée l'activité pour ces deux catégories d'acteurs.

Quels sont, face à une situation donnée, les buts qu'ils visent? Comment mettent ils en œuvre leur action? Sur quels éléments de connaissance ou de croyance fondent-ils leur activité? Ces questions nous intéressent d'autant plus que les acteurs que nous avons rencontré ne semblent pas avoir connaissance des prescriptions formelles les concernant. Analyser les pratiques professionnelles ne peut en effet se limiter à une observation des différentes tâches effectuées ni se baser uniquement sur les pratiques déclarées des acteurs. Comprendre l'activité, identifier les compétences mobilisée, implique d'entrer plus en détail dans ce qui l'organise et la structure, ce que nous avons choisi de faire en nous appuyant sur la didactique professionnelle afin d'identifier, analyser et comparer les schèmes d'action des agents territoriaux et des animateurs, dans une situation similaire.

III. LES COMPÉTENCES MOBILISÉES PAR LES AGENTS ET LES ANIMATEURS DANS LE CADRE D'UN TEMPS D'ACTIVITÉ LIBRE : ANALYSE DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION

Cette dernière partie de l'analyse des données recueillies s'attache à décrire, analyser et comparer les schèmes d'actions organisateurs de l'activité des animateurs et agents territoriaux dans la situation spécifique d'un temps d'activité libre au sein de l'ALAE.

III.1. Le choix des situations supports aux entretiens d'autoconfrontation

Analyser les schèmes d'action suppose au préalable l'identification d'une situation type rencontrée par les acteurs et représentative de leur activité (rappelons que le schème est forcément lié à une classe de situation). Dans le cadre de notre travail, le choix de cette situation a pu se faire suite aux données recueillies lors de la phase d'entretiens exploratoires.

Le choix des acteurs.

Les entretiens ont eu lieu à l'ALAE de Quint-Fonsegrives, où la plupart des membres de l'équipe était disposée à participer à cette étape de la recherche. Nous leur avons laissé libre choix de déterminer lesquels d'entre eux seraient filmés pour ces entretiens en ne posant comme condition, que celle de pouvoir rencontrer un agent territorial et un animateur.

Le choix de la séquence à filmer.

L'analyse des entretiens exploratoires nous a permis d'accéder à un premier niveau de compréhension des pratiques professionnelles en accueil périscolaire. Nous avons notamment pu faire les observations suivantes : d'une part, les activités communes aux agents territoriaux et aux

animateurs sont les temps d'activités libres et la cantine. D'autre part, pour les animateurs, Ce temps d'activités libres est le temps le plus important dans leur pratique. Enfin, il nous a semblé que ces situations étaient particulièrement soumises à des variations (météo, nombre d'enfants...) nécessitant de l'adaptation et des ajustements de la part des professionnels.

Comme nous l'avons dit précédemment, dans cette situation, les acteurs sont répartis en différents lieux : la cour, le préau et la salle qu'ils nomment salle BCD. A chaque lieu est dédié un type d'activités : jouer au foot et se défouler dans la cour ; jouer, y compris à des jeux bruyant (les kapla) dans le préau ; faire des activités manuelles dans la salle BCD. Pour des raisons pratiques (installation de la caméra) mais aussi pour simplifier le tournage (l'espace étant plus restreint, les acteurs se déplacent moins), nous avons choisi de nous intéresser au temps d'activités libres dans la salle BCD. Nous utiliserons donc les séquences filmées de ce temps et de ce lieu de travail pour soutenir les entretiens d'autoconfrontation³³.

III.2. Les schèmes mobilisés par les animateurs et agents territoriaux

En préambule de cette analyse, il nous semble important de décrire quelques éléments du contexte dans lequel se sont déroulés ces temps d'activité filmée. Ces éléments sont issus des observations que nous avons réalisées et notées en tournant les images.

Tout d'abord, un point important (nous verrons qu'il revient régulièrement dans les composantes des schèmes, surtout de l'animatrice, au niveau de la prise d'information) : la météo. Le jour où nous avons filmé l'activité de l'animatrice, il faisait beau, ce qui implique qu'un nombre important d'enfants se trouvaient dans la cour de récréation, et peu en salle BCD (16 au maximum). En revanche, il pleuvait lorsque l'agent a pris en charge ce temps d'activités libres, ce qui a eu pour conséquence d'augmenter considérablement le nombre d'enfants présents dans la salle (jusqu'à 38 enfants), puisqu'ils ne pouvaient pas jouer dehors.

Ensuite, la notion d'activité libre induit la possibilité de va et vient important de la part des enfants. Nous avons noté que le nombre d'enfants présent dans la salle peut de ce fait varier considérablement d'un moment à l'autre, passant par exemple de 5 à 15 en quelques minutes, les enfants arrivant rarement seuls, mais plutôt par petit groupe d'amis. L'activité des professionnels nécessite donc des ajustements permanents à ces variations.

Enfin, il nous semble intéressant de prendre en compte l'organisation de l'espace dans la salle BCD,

³³ Entretiens d'autoconfrontation présentés en annexes 15 et 16

similaire à une salle de classe, composée d'un bureau et de tables d'école (installées toutefois de telle sorte que les enfants puissent s'asseoir autour). Nous nous interrogeons quant à l'influence que peut avoir cette disposition spatiale sur l'organisation de l'activité des acteurs mais aussi sur les modes d'interaction avec les enfants. L'animatrice s'est spontanément installée au bureau tandis que l'agent a mené son activité sur une autre table, laissant le bureau à l'utilisation des enfants. La salle BCD est également composée d'armoires dans lesquels se trouvent le matériel et les jeux du CLAE, ce qui implique, au cours de la situation, d'autres types de va et vient, ceux des enfants et des autres animateurs venant chercher du matériel.

Ces premières remarques effectuées, revenons à l'analyse des schèmes des deux acteurs. L'analyse des entretiens d'autoconfrontation a permis d'identifier plusieurs schèmes d'action ainsi que leurs composantes pour chacun des acteurs³⁴.

Schème	Animatrice	Agent territorial
1	Produire de la satisfaction chez les enfants	Produire de la satisfaction chez les enfants
2	Créer et maintenir une relation individuelle avec l'enfant	Permettre la concentration et l'attention des enfants réalisant l'activité
3	Rassurer et valoriser les enfants	Maintenir « ma » concentration durant l'activité
4	Prendre soin des enfants	Favoriser la solidarité entre les enfants
5	Respecter le temps prescrit par l'organisation	Produire un résultat visible pour les parents
6	Faire respecter les règles	Apprendre aux enfants à fabriquer des poupées
7	Limiter l'agitation des enfants	Prendre soin du matériel
8	Être attentif à l'utilisation du matériel	« faire » le portail
9	Apprendre -faire découvrir-des techniques de travaux manuels aux enfants	

Tableau 17: présentation des schèmes identifiés pour les deux acteurs

A partir de cette première lecture, nous pouvons faire les observations suivantes:

Les schèmes de l'animatrice sont principalement orientés vers l'enfant: développement de ses savoir-faire (schème 9), prise en compte de son bien être (schèmes 1,2,3,4), mise en place de conditions favorables à cet apprentissage (schèmes 5,6,7,8)

Les schèmes de l'agent territorial sont, si l'on peut dire, davantage «multidirectionnels»: orientés vers l'enfant (schèmes 1, 2, 4, 6), vers l'environnement professionnel (schèmes 5, 8) et vers elle même (schèmes 3, 7).

Le schème 1, orienté vers la satisfaction de l'enfant, apparaît commun aux deux catégories d'acteurs. Un autre schème visant l'apprentissage, la transmission d'un savoir faire, apparaît chez les deux

³⁴ Les tableaux des composantes des schèmes sont présentés en annexes 17 et 18.

professionnels (schèmes 9 et 6). Mais, si la notion d'apprentissage contenue dans le schème 9 de l'animatrice est orientée vers plusieurs techniques simultanément, celle du schème 6 de l'agent ne concerne que la fabrication des poupées (nous reviendrons plus loin sur ce point à l'occasion de l'étude des composantes). Il semble donc, que, face à une même situation, les schèmes mobilisés ne soient majoritairement pas identiques.

Mais pour comprendre l'organisation de l'activité, notamment dans sa dimension conceptuelle, il est nécessaire d'entrer plus en détail dans les différentes composantes du schème: buts et sous buts, règles de prise d'information, règles d'action, théorèmes et concepts en acte. Nous allons d'abord reprendre les composantes des schèmes de l'animatrice, puis procéder de même pour l'agent territorial pour finir par une comparaison entre les deux acteurs.

III.3. Les composantes des schèmes d'action de l'animatrice

A la lecture des résultats, nous pouvons constater que les schèmes de l'animatrice comportent un nombre important d'items pour chacune des composantes. Si les buts, sous buts et règles de prise d'information peuvent dans certains schèmes (3, 4 et 6 par exemple) être peu volumineux, les règles d'action et invariants opératoires sont en revanche homogènes pour l'ensemble des schèmes.

Afin d'en analyser le contenu, nous allons reprendre les composantes de ces schèmes en les analysant par catégorie, telles que nous les avons établies précédemment: les schèmes orientés vers le développement des savoir-faire de l'enfant, les schèmes tournés vers la prise en compte du bien-être de l'enfant et les schèmes visant à mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage de l'enfant.

Le développement des savoir-faire de l'enfant

Cette catégorie ne comporte qu'un seul schème (9).

Buts et sous buts

	Schème 9
Buts	Apprendre-faire découvrir-des techniques aux enfants
Sous buts	Inciter les enfants à découvrir de nouvelles techniques, nouveaux supports et matières Changer les habitudes Donner un but précis à la réalisation

Tableau 18: animatrice : composantes de la première catégorie de schèmes

Les buts et sous buts sont dirigés vers la transmission d'un savoir-faire (dans cette situation il s'agissait de la pratique de l'origami, de coloriages et de collages). L'intention de l'acteur se situe au

niveau de la finalité de l'action pour l'enfant: la découverte et l'apprentissage de nouvelles techniques.

Règles de prise d'information et règles d'action

	Schème 9
Règles de prise d'information	<p>Écouter les questions et demandes des enfants</p> <p>Rythme d'arrivée des enfants</p> <p>Savoir où ils en sont dans la réalisation (du pliage)</p> <p>Les enfants qui l'ont déjà fait</p> <p>Le niveau de l'enfant</p>
Règles d'action	<p>présenter l'activité</p> <p>Donner les consignes, ce qu'il faut faire, préciser l'objectif (c'est pour la BCD)</p> <p>Se concentrer sur ceux qui ne l'ont jamais fait.</p> <p>Expliquer et aider individuellement quand le rythme d'arrivée des enfants le permet</p> <p>Demander à un enfant d'expliquer à un autre</p> <p>Faire travailler l'enfant, le pousser</p> <p>Faire en sorte que le résultat soit visible dès la fin de l'activité</p> <p>Suivre les enfants jusqu'au bout</p> <p>Surveiller la salle en même temps que faire l'activité</p>

Tableau 19: animatrice : composantes de la première catégorie de schèmes

Les règles d'action sont centrées sur l'accompagnement des enfants dans la réalisation de l'objet : *expliquer et aider individuellement, faire travailler l'enfant, faire en sorte que le résultat soit visible....* L'acteur met en œuvre son action sur le même mode que les activités dirigées (situation présentée en amont), suivant un déroulement chronologique : *présenter l'activité, donner les consignes, aider l'enfant*. Ce qui diffère c'est le contexte : d'une part, l'acteur prend en compte des informations extérieures à l'activité en elle-même, comme le *rythme d'arrivée des enfants*, ce qui influe sur la façon dont les apprentissages sont transmis : « *expliquer individuellement quand le rythme d'arrivée le permet* ». D'autre part, le mouvement de transmission de l'apprentissage n'est pas impulsé par l'animatrice mais répond aux demande des enfants : « *là vraiment, l'activité commence parce qu'il y a une demande des enfants pour faire cette activité là...alors qu'au début ça*

ne démarrerait pas du tout dans ce sens »³⁵.

Notons que les règles de prise d'information sont essentiellement tournées vers l'enfant, (et non le groupe): *ses demandes, son niveau, sa connaissance de l'activité (les enfants qui l'ont déjà fait), son rythme de réalisation (savoir où ils en sont)*. Pour autant, l'acteur *surveille* simultanément les enfants présents dans la salle qui ne participent pas à ce moment d'apprentissage.

Les invariants opératoires : Théorèmes et concepts en acte

Petit rappel : Les théorèmes en acte peuvent se traduire par les croyances et connaissances sur lesquelles le sujet fonde son action dans la situation rencontrée. Les concepts sont des éléments de ces théorèmes en acte, et représentent ce que l'acteur tient pour pertinent à retenir (dans la situation).

Schème 9	
Théorèmes en acte	<p>Si on ne propose pas de nouvelles matières ou de nouveaux supports, les enfants se contentent de faire toujours la même chose</p> <p>Quand les enfants font du dessin libre, sans consigne, ils font du gribouillage</p> <p>Les enfants sont plus autonomes quand ils ont déjà fait l'activité</p> <p>Exposer le résultat de leur travail permet de les motiver et de donner envie aux autres</p> <p>Si les enfants voient la guirlande accrochée, ils seront contents</p> <p>Elle est en CP et on est presque à la fin de l'année donc elle doit savoir écrire les prénoms</p> <p>C'est important que ce soit fini</p>
Concepts en acte	<p>Enfant, nouvelles matières, se contenter de faire la même choses, dessin libre, consignes, gribouillage, autonomie, activité, résultat, motiver, envie, contents, savoir écrire, finir</p>

Tableau 20: animatrice : composantes de la première catégorie de schèmes

Les théorèmes en actes mobilisés concernent tous l'enfant mais sous trois axes différents :

Ce que l'enfant fait ou ne fait pas sans guidage de l'adulte avec une certaine connotation négative : *ils se contentent de faire tout le temps la même chose, ils font du gribouillage.*

Les compétences attendues des enfants selon leur expérience ou leur niveau scolaire : *ils sont plus autonomes quand ils ont déjà fait l'activité, elle doit savoir écrire les prénoms.*

La nécessité pour l'enfant d'observer un résultat visible de son « travail » : *ils seront contents, ça permet de les motiver, c'est important que ça soit fini.*

En toute logique, le concept en acte récurrent est celui de l'enfant, ce qui conforte l'hypothèse qu'il

³⁵ Entretien auto-confrontation animateur 1, annexe

se trouve au cœur de l'organisation de l'activité pour l'animateur.

La prise en compte des besoins de l'enfant

Cette deuxième catégorie regroupe plusieurs schèmes. Quatre exactement, sur les neuf schèmes identifiés. Ce qui lui confère une importance significative en terme de composantes.

Buts et sous buts.

	Schème 1	Schème 2	Schème 3	Schème 4
Buts	Produire de la satisfaction chez les enfants	Créer et maintenir une relation individuelle avec l'enfant	Rassurer et valoriser les enfants	Prendre soin des enfants
Sous buts	Faire en sorte que les enfants soient contents qu'ils se fassent plaisir qu'ils fassent quelque chose dont ils se souviennent que leur moment du midi se passe bien éviter qu'ils abandonnent éviter qu'ils ne soient déçus	Échanger avec les enfants savoir ce qu'ils font et si ils vont bien faciliter la relation de confiance avoir des échanges plus intimes, sortir des injonctions (fais ci, fais ça, mets ton manteau...)	Trouver des solutions à leurs problèmes leur permettre de s'exprimer, de raconter ce qu'ils font	Aider l'enfant s'il en a besoin soigner éviter qu'ils ne se blessent

Tableau 21: animatrice : composantes de la deuxième catégorie de schèmes

L'ensemble des buts et sous buts visent ici la création et le maintien d'un sentiment de bien être chez l'enfant. Nous pouvons, à la lecture de ce tableau, émettre l'hypothèse que ces quatre schèmes s'organisent de façon hiérarchisée : le schème 1 se situant au niveau supérieur, les schèmes 2, 3, 4 en étant des schèmes constitutifs. Les principaux buts et sous but de l'animatrice serait alors tournée vers la satisfaction et le plaisir de l'enfant. Les autres schèmes, de niveau inférieur, seraient des moyens de tendre vers ces buts (par l'instauration d'une relation, la valorisation, l'aide et la résolution des problèmes, le « prendre soin »...).

Le schème 2 est en partie orienté vers l'animatrice elle même puisqu'il lui permet de créer des conditions favorables (*échanges plus intimes, relation de confiance*) et de recueillir les informations dont elle a besoin (*savoir ce qu'ils font et s'ils vont bien*) pour atteindre les buts des autres schèmes de la catégorie (*aider, rassurer, valoriser, leur permettre de s'exprimer.*). Le schème 4 se distingue quelque peu des autres. Il comporte des sous buts orientés vers le bien être physique de l'enfant

(*qu'il ne soit pas malade, qu'il ne se blesse pas*), Tandis que les autres schèmes visent davantage le bien être affectif, psychologique.

Règles de prise d'information et règles d'action

	Schème 1	Schème 2	Schème 3	Schème 4
Règles de prise d'information	météo Nombre d'enfants Rythme d'arrivée des enfants Demande des enfants	Météo Nombre d'enfants L'âge, la classe de l'enfant Ce qu'exprime l'enfant (verbalement et non verbalement) Les habitudes de l'enfant	Les demandes des enfants Savoir dans quelle classe ils sont Connaître l'organisation Ce que les enfants font Etre attentive à ce qu'ils disent	Le comportement des enfants Les signes d'agitation, de mal être, de bien être (dont attitudes, expressions du visage...)
Règles d'action	Demander aux enfants ce qu'ils veulent faire Leur donner le choix, toutes les possibilités Proposer sans imposer Les orienter en fonction de ce qu'ils veulent faire Chercher à savoir ce qu'ils veulent faire individuellement Leur donner ce dont ils ont besoin : matériel et conseils Répondre lorsqu'ils posent des questions ou expriment des demandes	Prendre le temps de parler à chacun Se saisir des opportunités de discussion et d'échanges Donner la parole, écouter, alimenter la conversation Répondre aux enfants Ne pas « laisser tomber » l'enfant tout en répondant aussi aux demandes des autres Être attentive à ce qu'ils disent	(valoriser) Leur montrer de l'intérêt Demander à l'enfant d'expliquer, lui poser des questions ouvertes Observer ce qu'ils font et s'y intéresser (rassurer) Répondre aux enfants Dire à l'enfant qu'on arrive, qu'il faut patienter Bien expliquer qu'on est là et qu'on va répondre Expliquer clairement Insister plus ou moins selon l'âge de l'enfant pour s'assurer qu'il comprend Leur dire qu'on va s'en occuper	Les observer Etre attentive à ce qu'ils disent Leur poser des questions quand ils ont l'air d'avoir un problème Chercher à savoir ce qu'ils ont pour évaluer ce qu'il faut faire Dire à l'enfant de refaire ses lacets pour ne pas se faire mal Leur dire d'enlever leur manteau pour qu'elles n'attrapent pas froid

Tableau 22: animatrice : composantes de la deuxième catégorie de schèmes

Les informations relevées dans cette situation sont de deux ordres : l'attention portée à l'enfant : ce qu'il exprime, ce qu'il fait, son comportement, son âge... et l'attention portée à l'environnement : la météo, le nombre d'enfants présents, l'organisation globale.

Les règles de conduite sont en revanche toutes tournées vers l'enfant et mobilisent principalement l'écoute et la parole (*demander, répondre, écouter, expliquer, échanger, dire*). L'observation (de ce qu'ils font, de leur comportement) revient également dans deux des quatre schèmes (3 et 4).

Les invariants opératoires : théorèmes et concepts en acte.

	Schème 1	Schème 2	Schème 3	Schème 4
TEA	<p>si les enfants arrivent doucement, on peut prendre le temps de parler à chacun, de savoir ce qu'il veut faire</p> <p>si il y a beaucoup d'enfants qui arrivent en même temps, on n'a pas le temps de leur proposer une activité, ils se mettent dans un coin et font ce qu'ils veulent</p> <p>Les enfants sont déçus si ils ne rentrent pas chez eux avec ce qu'ils ont fait.</p> <p>Les enfants ont tendance à ramener tout ce qu'ils font chez eux</p>	<p>Créer une relation permet à l'enfant de se livrer s'il en a besoin</p> <p>Connaître l'enfant permet de repérer quand il a un problème</p> <p>Ne pas répondre à un enfant peut mettre la relation en péril</p> <p>Ne pas répondre aux enfants peut les conduire à abandonner leur activité</p> <p>Connaître l'enfant permet de saisir l'occasion d'échanger</p> <p>On n'agit pas de la même façon et on n'a pas le même discours selon l'âge de l'enfant</p> <p>Certains enfants n'aiment pas parler de leur vie</p> <p>Connaître l'enfant permet de voir quand il est agité</p> <p>La relation avec cet enfant est difficile</p> <p>Ce n'est pas un enfant facile</p>	<p>(valoriser)</p> <p>Elle est effacée, du coup on ne fait pas trop attention à elle</p> <p>(rassurer)</p> <p>Dire aux enfants qu'on va s'en occuper les rassure</p> <p>En fonction de l'âge on insiste plus ou moins pour être sûr qu'il comprenne</p> <p>Si il avait été en CP je n'aurais pas dit la même chose</p>	<p>Un enfant souriant et impliqué dans l'activité va bien</p> <p>Avoir les lacets défaits, c'est dangereux</p> <p>Entrer et sortir sans enlever son manteau peut rendre malade</p> <p>Les enfants sont trop jeunes pour regarder certains films</p> <p>Si elle ne vient pas avec ses copines, c'est que quelque chose ne va pas</p> <p>Si elle ne répond pas, c'est qu'il n'y a rien de grave</p> <p>Ça doit être mon côté maternel</p>
CEA	<p>enfant, ce que les enfants veulent, savoir, rythme d'arrivée, prendre le temps, nombre d'enfants, déception, chez eux</p>	<p>Enfant, relation, besoin, répondre, connaître l'enfant, problème, échanger, adapter le discours selon l'âge, parler de leur vie, voir, agitation, relation difficile, enfant (pas) facile</p>	<p>Effacée, attention, s'en occuper, rassurer, l'âge, insister</p>	<p>Enfant souriant, implication, entrer et sortir, danger, malade, jeune, être avec ses copines, quelque chose qui ne va pas, répondre, rien de grave, maternel</p>

Tableau 23: animatrice : composantes de la deuxième catégorie de schèmes

Nous relevons ici différents types d'invariants opératoires :

- des théorèmes en acte (TEA) liés à des représentations sur l'enfance : *les enfants ont tendance à ramener ce qu'ils font chez eux, à être déçus s'ils ne le peuvent pas, les enfants sont trop jeunes pour regarder ce type de films..*
- des TEA liés à la connaissance de l'enfant lui même, son âge, son caractère, ses goûts, ses habitudes : *connaître l'enfant permet de savoir, ce n'est pas un enfant facile, elle est effacée, si elle ne vient pas c'est que quelque chose ne va pas, en fonction de l'âge on insiste plus ou moins...*
- des TEA sur les impacts du contexte dans les réponses apportées aux enfants : *nombre d'enfants, si les enfants arrivent doucement, on peut prendre le temps...*

Mise en place des conditions favorables aux apprentissages

Comme la catégorie précédente, quatre schèmes composent ce dernier groupe. En revanche, les composantes sont ici moins nombreuses. Seul le schème 5 (respecter le temps prescrit par l'organisation) comporte un nombre important et homogène de composantes. Les autres schèmes sont plus limités (le schème 6 par exemple ne contient que deux buts et sous buts, une seule règle de prise d'information et trois règles de conduite, dont deux relativement similaires).

Buts et sous-buts.

	Schème 5	Schème 6	Schème 7	Schème 8
Buts	Respecter le temps prescrit par l'organisation	Faire respecter les règles	Limiter l'agitation des enfants	Être attentif à l'utilisation du matériel
Sous buts	Être prêt quand les enfants arrivent Éviter les déplacements Être prêt quand la collègue vient prendre le relais Éviter d'avoir à chercher les enfants pour qu'ils aillent manger Faire en sorte qu'ils aient fini leur action au moment de la fin de l'activité Permettre aux enfants de participer	Responsabiliser les enfants	Limiter le bruit Inciter les enfants à se poser	Éviter le gaspillage Faire en sorte qu'il reste des coloriages pour tous les enfants Décorer la salle Faire participer les enfants au rangement de la salle

Tableau 24: composantes de la troisième catégorie de schèmes

Les buts et sous buts semblent avoir deux sortes de fonctions. L'une plutôt pratique, organisationnelle qui se retrouve principalement dans les schèmes 5 et 7 avec des buts orientés vers le gain de temps (*être prêt, éviter les déplacements...*), la facilitation de l'organisation collective (*éviter de les chercher, permettre aux enfants de participer, limiter le bruit...*). La deuxième fonction des buts de cette catégorie est dirigée vers les enfants et vise la transmission de règles et de « valeurs » collectives (*faire respecter les règles, éviter le gaspillage, faire participer les enfants au rangement...*).

Règles de prise d'information et règles d'action.

	Schème 5	Schème 6	Schème 7	Schème 8
Règles de prise d'information	<p>Le planning</p> <p>L'heure</p> <p>Observer là où en sont les enfants dans leur activité</p>	<p>Ce que les enfants font</p>	<p>Météo</p> <p>Nombre d'enfant</p> <p>Le bruit</p> <p>Comportement des enfants</p>	<p>Ce que les enfants font</p>
Règles action	<p>Avant l'arrivée des enfants, préparer le matériel nécessaire à l'activité ainsi que le matériel couramment demandé par les enfants</p> <p>Surveiller l'heure</p> <p>Surveiller le rythme pour qu'ils puissent aller manger</p> <p>Commencer à ranger avant la fin du temps d'activité</p> <p>Prévenir les enfants que c'est la dernière action qu'ils font</p> <p>Dire aux enfants d'aller manger</p> <p>Leur laisser le temps de finir mais anticiper la fin de l'activité</p>	<p>Rappeler les règles</p> <p>Rappeler les enfants à l'ordre</p> <p>Observer qu'ils ne fassent pas de bêtise, que tout se passe dans les règles</p>	<p>Orienter les enfants en fonction de ce qu'ils veulent faire : les activités bruyantes hors de la salle pour préserver le calme et pouvoir expliquer l'activité</p> <p>Observer les va et vient</p> <p>Rappeler les règles</p> <p>Préparer ce dont on a besoin pour éviter de se lever tout le temps et de faire du bruit (avec la chaise)</p>	<p>Rappeler les règles</p> <p>Redimensionner les feuilles pour éviter le gaspillage</p> <p>Limiter les coloriages par enfant pour qu'il y en ait pour tout le monde</p>

Tableau 25: animatrice : composantes de la troisième catégorie de schèmes

Les règles de prise d'information et règles de conduite sont complètement cohérentes avec les buts visés :

- Gain de temps : l'attention de l'acteur est portée sur l'heure, la progression des enfants dans l'activité. Le démarrage comme la fin de l'activité sont anticipées (préparation et rangement)
- Facilitation de l'organisation : *planning, orienter des enfants, rappeler les règles, les prévenir de la fin de l'activité, leur dire d'aller manger...*
- Transmission de règles et de « valeurs » collectives : les informations prélevées le sont essentiellement à partir de l'observation de « *ce que font les enfants* » Et les règles d'action s'y rapportent : *rappeler les règles, limiter le nombre de coloriages...*

Invariants opératoires : théorèmes et concepts en acte.

	Schème 5	Schème 6	Schème 7	Schème 8
TEA	<p>Il faut savoir ce que les enfants demandent en général</p> <p>Ne pas prévoir le matériel en amont oblige à se lever tout le temps</p> <p>Avoir tout sous la main permet de ne pas perdre de temps</p> <p>Les enfants doivent avoir le temps de terminer ce qu'ils font pour ne pas être déçus</p> <p>C'est important que les réalisations soient finies</p>	<p>Les enfants ont tendance à oublier les règles</p> <p>Si on connaît l'enfant on sait si on peut lui faire confiance</p> <p>Les enfants partent souvent sans ranger</p> <p>Leur demander de ranger est naturel, c'est un principe.</p>	<p>Il ne pleut pas, donc beaucoup d'enfants sont dehors ça risque d'être particulièrement calme</p> <p>Connaître les enfants permet de percevoir quand ils sont agités</p> <p>Les kapla sont hyper bruyants</p>	<p>Les enfants gaspillent beaucoup de papier</p> <p>Les enfants ont tendance à tout récupérer et il n'y a plus de décoration pour la salle</p>
CEA	<p>Enfant, savoir, prévoir, terminer, finir, sous la main, temps</p>	<p>Règles, connaître l'enfant, confiance, ranger, naturel, principe</p>	<p>Pluie, beaucoup d'enfant, calme, connaître les enfants, agitation, bruit</p>	<p>Gaspillage, tendance à tout récupérer</p>

Tableau 26: animatrice: composantes de la troisième catégorie de schèmes

Nous pouvons nous attendre à relever dans cette catégorie des invariants opératoires liés essentiellement au cadre et à la prescription (respect du planning, organisation du CLAE etc...). Or, les théorèmes en acte placent en grande partie l'enfant au cœur l'organisation de l'action. Les buts, que nous avons présentés comme étant pratiques et organisationnels, sont sous-tendus par des TEA concernant l'enfant: *il faut savoir ce que les enfants demandent en général, ils doivent avoir le temps de terminer pour ne pas être déçus, c'est important que ce soit fini, connaître l'enfant permet de percevoir s'il est agité...* L'acteur mobilise donc dans cette catégorie de schèmes, comme dans les précédentes, des représentations des attentes des enfants, des connaissances de leur personnalité, de leur fonctionnement...

La notion de temps (de gestion du temps même) revient également au travers de plusieurs TEA. Ce qui s'entend aisément compte tenu du caractère organisationnel de cette catégorie.

Conclusion

Chez l'animatrice, le concept d'enfant revient à l'intérieur de chaque schème et se retrouve également dans la quasi-totalité de leurs composantes. L'activité de l'animatrice paraît donc

essentiellement tournée vers l'enfant : la réponse à ses demandes, la satisfaction de ses besoins, son bien être, son évolution. La connaissance de l'enfant, de son caractère, de son niveau (son âge, sa classe) sont des éléments essentiels pour organiser son activité et adapter ses actions et réponses aux situations rencontrées. Le schème 2, orienté vers la création de relations individuelles pourrait être considéré comme transversal à l'ensemble des autres schèmes qui s'appuient sur la connaissance que l'acteur possède de chaque enfant, connaissance qui ne peut se construire qu'au travers d'une relation inter-individuelle.

Les notions de météo (la pluie), de nombre d'enfant, d'organisation, de planning, se retrouvent dans plusieurs schèmes et semblent déterminer les conditions dans lesquels l'acteur pourra organiser ses échanges avec chaque enfant.

La part de l'expérience paraît également essentielle à la construction des invariants opératoires: expérience qui permet une fois encore la connaissance de chaque enfant, mais qui permet aussi l'adaptation de règles d'action liées à l'organisation «*c'est l'expérience qui fait que je sais quoi faire*» (entretien animatrice 1, annexe 5) et à la gestion du groupe, comme pour le rangement par exemple «*là cas typique: les enfants viennent et partent en douce. On a l'habitude, donc on a l'œil*» (entretien animatrice 1, annexe 5).

III.4. Les composantes des schèmes d'action de l'agent territorial

En portant une vue d'ensemble, nous pouvons remarquer que les composantes sont en moyenne peu nombreuses dans une majorité de schèmes au regard d'un volume parfois important d'invariants opératoires (théorèmes et concepts en acte).

Il apparaît donc que le discours de l'acteur sur sa pratique est essentiellement composé de ce que Vergnaud (1996) nomme «les propositions tenues pour vraies»: les croyances et connaissances permettant de guider et justifier l'action. La description concrète de l'action menée, des buts visés, des informations relevées, reste plus sommaires, et pour certains schèmes, quasi inexistantes.

Cela pourrait s'expliquer, à ce stade premier de l'analyse et de façon non exclusive, par plusieurs hypothèse :

- Les effets produits par le contexte de recherche. L'entretien d'autoconfrontation demande à l'acteur de décrire et commenter son action. La vidéo faisait nettement apparaître une centration de l'agent sur l'activité « fabrication de poupées » et une agitation, voire un non respect des règles de la part des autres enfants présents dans la salle, sans que l'acteur n'intervienne. Rappelons qu'il

pleuvait ce jour là, et qu'un nombre important d'enfant (presque 40) se trouvaient à l'intérieur. Malgré ces conditions, l'agent a maintenu son activité, pour répondre à la demande des enfants certes, mais aussi, du fait de notre présence : « *aujourd'hui, c'est particulier, tu étais là. C'est pour ça que j'ai voulu finir* » (entretien agent, annexe 16). Lors du visionnage et de l'entretien, il est possible que l'acteur ait eu besoin de justifier l'apparent « désordre »³⁶ qui régnait dans la salle BCD lors de son activité.

- Justification par manque de légitimité. Ou en tout cas par le sentiment de ne pas être reconnue comme compétente dans la situation étudiée (en comparaison notamment avec les compétences reconnues aux animateurs). Rappelons que les agents territoriaux intervenant auprès des enfants sur ces espaces périscolaires sont avant tout (dans la prescription et l'organisation du travail) des agents techniques ayant pour tâche principale (en terme de volume horaire) l'entretien des locaux. Pour autant, le temps passé auprès des enfants semble pour chacune d'elle le moment le plus gratifiant de leur journée et est celui dont elles parlent le plus. Cette hypothèse peut être confortée par la notion de production que nous avons relevé dans les schèmes 5 et 6 et qui apporte auprès des parents et enfants «la preuve tangible» de son action, de ses compétences professionnelles dans un domaine où elle peut se considérer moins légitime.

- Une dernière hypothèse repose sur l'absence de formation et d'espace d'échanges et d'élaboration de la pratique permettant à l'acteur la prise de conscience de son action. L'agent possède une forme de connaissance - ou de représentation- de son objet (ici les enfants, les parents, l'organisation de l'école), construite à partir de l'expérience vécue, dont elle peut parler aisément. En revanche, elle est moins en capacité de décrire ce qu'elle fait concrètement et dans quelle intention. Il est possible dans ce cas, que les buts visés et les gestes soient peu conscientisés, et de ce fait, peu représentés dans les tableaux d'analyse.

Analysons maintenant les composantes des schèmes, en les regroupant, comme pour l'animatrice, en catégories telles que décrites en amont: les schèmes orientés vers l'enfant, les schèmes orientés vers l'environnement professionnel et les schèmes orientés vers l'acteur lui même.

³⁶ Nous projetons ici ce qui pourrait être une représentation de l'acteur, en nous basant sur des éléments contenu dans l'entretien et faisant régulièrement référence au bruit, au calme, à l'agitation

Mise en place des conditions propices à la satisfaction des enfants

Cette catégorie englobe 4 schèmes (1, 2, 4, 6). C'est la catégorie dont les schèmes possèdent le plus de composantes. En particulier au niveau des règles d'action et des invariants opératoires. Pour ces derniers on dénombre entre 11 et 15 TEA pour trois des quatre schèmes.

Buts et sous buts

	Schème 1	Schème 2	Schème 4	Schème 6
but	Produire de la satisfaction chez l'enfant	Permettre la concentration et l'attention des enfants réalisant l'activité	Favoriser la coopération entre les enfants	Apprendre aux enfants à fabriquer des poupées
Sous buts	Faire plaisir aux enfants faire en sorte qu'ils soient contents éviter qu'ils ne soient tristes	gérer l'ensemble des enfants fermer la porte pour éviter de gérer tout le monde faire en sorte qu'ils se posent gérer les enfants qui participent à l'activité et les autres en même temps	Apprendre aux enfants à patienter, à attendre leur tour les inciter à s'entraider les inciter à communiquer entre eux	Apprendre aux enfants une technique permettre aux enfants de le faire seul plus tard leur donner un souvenir de moi leur permettre d'expérimenter leur donner le sentiment d'avoir fait quelque chose

Tableau 27: agent territorial: composantes de la première catégorie de schèmes

Il nous semble intéressant de relever que ces schèmes, dont les buts et sous buts sont orientés vers l'enfant, ne concernent que les enfants participant à l'activité proposée par l'agent (ce qui se comprend en replaçant les items dans leur contexte d'entretien, annexe 16). Les enfants ne participant pas à l'activité interviennent dans les sous buts visant à favoriser la concentration des participants : il s'agit avant tout de les gérer afin qu'ils ne perturbent pas la concentration des premiers. Comme pour l'animateur (deuxième catégorie de schèmes) nous pourrions hiérarchiser ces schèmes entre eux en posant le postulat que le schème 1, visant la satisfaction de l'enfant dominant les autres schèmes qui deviennent alors des sous-catégories de schèmes permettant d'atteindre le schème 1. L'acteur guiderait alors son action principalement en fonction de l'objectif de satisfaction de l'enfant. Les schèmes 2, 4 et 6 sont orientés sur trois niveaux, de l'individu au collectif : l'expérimentation et l'apprentissage de l'enfant (schème 6), la gestion du groupe participant à l'activité afin de permettre à l'enfant (pris individuellement) d'apprendre (schème 4) et la gestion du groupe extérieur à l'activité afin de ne pas perturber la dynamique du groupe participant (schème 2).

Règles de prise d'information et règles d'action.

	Schème 1	Schème 2	Schème 4	Schème 6
Règles de prise d'information	<p>Ils me demandent de faire des poupées</p> <p>il y en a qui me le demandent depuis des mois</p> <p>prendre en compte le temps disponible</p>	<p>nombre d'enfants qui participent à l'activité</p> <p>regarder ceux qui sont vraiment sages</p> <p>je vois qu'ils sont prêts quand ils sont calmes</p> <p>le bruit</p> <p>observer si les enfants regardent ailleurs, se retournent</p>	<p>Nombre d'enfants</p>	<p>Faire attention à ce que les enfants regardent bien</p> <p>le temps et le nombre d'enfants</p>
Règles d'action	<p>Leur dire quand on va faire l'activité</p> <p>Installer les enfants pour savoir ce qu'ils veulent faire</p> <p>faire des poupées, même aux enfants qui ne sont pas avec le groupe</p> <p>faire un autre groupe, un autre jour</p> <p>proposer plusieurs couleurs</p> <p>demander à chaque enfant quelle couleur il désire</p> <p>privilégier l'activité</p> <p>expliquer aux enfants qu'on finira l'activité une prochaine fois</p> <p>être concentré sur ceux qui sont contents de le faire</p>	<p>Faire sortir ceux qui sont agités</p> <p>dire à ceux qui jouent aux Kapla de sortir</p> <p>surveiller</p> <p>préparer le matériel et leur parler en même temps</p> <p>installer d'abord les enfants</p> <p>s'occuper des enfants avant de sortir le matériel</p> <p>dire d'être attentif, de ne pas jouer avec la laine</p> <p>distribuer mais regarder en même temps ce que les autres font avec la laine</p> <p>avoir les yeux partout</p> <p>privilégier l'activité</p>	<p>Leur dire de se calmer</p> <p>Dire de patienter, que c'est chacun à son tour</p> <p>dire à un enfant d'aider l'autre</p>	<p>Expliquer</p> <p>distribuer à chaque enfant la laine</p> <p>proposer plusieurs couleurs</p> <p>distribuer la laine et leur parler en même temps</p> <p>demander aux enfants qui connaissent déjà l'activité, comment faire</p> <p>aider les enfants</p> <p>finir les poupées</p>

Tableau 28: agent territorial : composantes de la première catégorie de schèmes

Les règles d'actions sont essentiellement composées d'interactions – surtout langagières- partant de l'acteur vers les enfants: *expliquer, dire* (qui revient de nombreuses fois), *faire, distribuer, finir...* Les règles d'actions semblent traduire une approche plutôt directive: *dire de ne pas jouer avec le matériel, faire sortir ceux qui sont agités, installer les enfants, dire de patienter...* Même si nous ne perdons pas de vue que le but reste de permettre à chaque enfant d'avoir une poupée. L'acteur met en place ses actions dans cet objectif. Ce qui nous permet de former l'hypothèse que la notion de satisfaction est ici associée à l'obtention du résultat de l'activité, ce que nous allons pousser plus avant en analysant les (nombreux) théorèmes en actes qui composent ces schèmes.

Invariants opératoires : théorèmes et concepts en acte.

	Schème 1	Schème 2	Schème 4	Schème 6
TEA	<p>Les enfants attendent que je fasse quelque chose pour eux</p> <p>les enfants apprécient les couleurs</p> <p>si ils n'ont pas leur poupée, les enfants sont tristes</p> <p>mon rôle c'est d'être là pour leur faire plaisir</p> <p>j'aime les enfants (?)</p> <p>il faut faire savoir aux enfants qu'on est là pour eux</p> <p>si les enfants sont gentils, respectueux, ils méritent d'avoir quelque chose de notre part</p> <p>Les enfants des autres sont mes enfants</p> <p>Si on n'explique pas aux enfants, ils ne comprennent pas pourquoi on fini les poupées pour les autres et pas pour eux</p> <p>ça me fait plaisir de répondre à leurs demandes</p> <p>je reçois aussi beaucoup de leur part</p>	<p>C'est mieux d'installer d'abord les enfants</p> <p>je n'ai pas le temps</p> <p>d'installer avant parce que je suis au portail</p> <p>si les enfants sont agités ils ne peuvent pas voir ce que je fais</p> <p>Des fois il y a des enfants qui sont juste là pour être avec leurs copains</p> <p>si ils sont nombreux, on manque de temps</p> <p>si ils sont nombreux c'est parce qu'ils sont beaucoup à s'intéresser à cette activité</p> <p>ce n'est pas évident de gérer quand ils sont nombreux</p> <p>pour que les enfants soient attentifs, il ne faut pas de bruit autour</p> <p>certain enfants ne sont pas calmes, ne sont pas du tout gentils</p> <p>les enfants aiment courir et se défiler</p> <p>la BCD est un endroit calme, si les enfants veulent jouer, ils doivent sortir</p> <p>c'est interdit de courir à l'intérieur</p> <p>je ne peux pas laisser les enfants qui font l'activité pour aller gérer les autres</p> <p>les enfants connaissent les règles</p> <p>si je vais m'occuper des autres, je ne peux pas faire les poupées</p>	<p>Les enfants ne sont pas patients</p> <p>pour faire la poupée, il faut être deux</p> <p>quand on veut faire quelque chose de bien, il faut être sérieux</p>	<p>Il faut que les enfants apprennent</p> <p>les enfants ne savent pas comment on va faire</p> <p>il est important que les enfants voient tous les détails de l'activité pour le faire seul après</p> <p>si je ne leur montre pas, c'est (l'activité) inutile</p> <p>je ne peux pas préparer l'activité avant, je n'ai pas le temps</p> <p>les enfants ne peuvent pas prendre eux même la laine</p> <p>c'est une activité longue qui a besoin de préparation (distribution de la laine)</p> <p>si les enfants ne me voient pas en train de faire, ils ne peuvent pas comprendre</p> <p>si je montre à tout le monde en même temps, ils ne pourront pas suivre</p> <p>si je le fais tout seule ils n'apprennent pas</p> <p>si on apprend quelque chose à un enfant, il doit savoir le faire</p>
CEA	<p>Enfants, attentes, répondre, demandes, pour eux, faire plaisir, triste, gentil, respectueux, mériter, aimer, expliquer, recevoir, comme les siens</p>	<p>Enfants, installer, agitation, ce que je fais, être avec leurs copains, nombreux, manque de temps, s'intéresser, gérer, attention, bruit, calmes, gentil, aimer courir, aimer se défiler, endroit calme, jouer, sortir, interdit, règles, autres enfants, faire les poupées</p>	<p>Enfant, patience, être deux, faire bien, être sérieux</p>	<p>Enfant, savoir, apprendre, faire, ne pas pouvoir comprendre, ne pas pouvoir suivre, voir, montrer, préparation, temps, faire seul</p>

Tableau 29: agent territorial: composantes de la première catégorie de schèmes

Nous pouvons dégager plusieurs observations de tous ces théorèmes en acte.

- Plusieurs théorèmes en acte viennent étayer l'hypothèse selon laquelle, l'agent territorial associe la satisfaction de l'enfant avec le produit de l'activité : *s'ils n'ont pas leur poupée, les enfants sont triste, si je vais m'occuper des autres je ne peux pas faire les poupées...* Nous pouvons même aller plus loin en associant cette notion de production avec la notion de don de la part de l'agent envers les enfants : *que je fasse quelque chose pour eux, mon rôle c'est de leur faire plaisir, ils méritent d'avoir quelque chose de notre part...*

- De nombreux TEA sont ensuite relatifs au nombre d'enfants et à leur agitation (essentiellement dans le schème 2), perçus comme des éléments plutôt négatifs: *s'ils sont trop nombreux on manque de temps, ce n'est pas évident de gérer s'ils sont trop nombreux, si les enfants sont agités ils ne peuvent pas voir ce que je fais...*

- Une autre catégorie de TEA regroupe les représentations liées aux enfants : *ils aiment les couleurs, ils ne sont pas patients, ils aiment courir et se défouler...*

- Les TEA du schème 6 concernent quasiment tous les représentations de l'acteur sur l'apprentissage des enfants : *s'ils ne me voient pas le faire, ils ne peuvent pas comprendre, s'ils voient les détails ils pourront le faire après, si je le fais seule, ils n'apprendront pas...*

- Nous remarquons, au sein des TEA des schèmes 1 et 2 des associations entre des notions de calme, d'agitation et la personnalité prêtée aux enfants : *certains enfants ne sont pas calmes et ne sont pas gentils du tout ; à l'inverse : les enfants sont respectueux et gentils et méritent d'avoir quelque chose de notre part.* Nous pouvons lier ces notions (gentils-pas gentils) avec la dimension affective contenue dans plusieurs autres TEA : *les enfants sont mes enfants, ça me fait plaisir, je reçois beaucoup de leur part, j'aime les enfants...*

- L'analyse des TEA fait apparaître une tension dans l'activité du sujet : *c'est une activité longue qui demande de la préparation. Et: je ne peux pas préparer avant parce que je n'ai pas le temps, je ne peux pas installer avant car je suis au portail...* Dans cette activité l'acteur doit donc nécessairement mettre en place des stratégies de résolution de problème. Le problème étant : faire une activité qui nécessite de la préparation sans avoir le temps de la préparer. Cette situation pourrait permettre d'expliquer l'approche directive que nous avons relevé dans les règles de conduite. Cette approche pourrait être un élément de la stratégie mise en œuvre par l'acteur face à la situation rencontrée.

La prise en compte de l'environnement professionnel

Cette catégorie regroupe les schèmes 5 et 8. Nous les avons regroupé car ces deux schèmes sont orientés vers des éléments périphériques à l'école: les attentes des parents et l'organisation des «transferts» des enfants entre l'école et leur domicile. Les règles de prise d'information et règles d'action y sont peu nombreuses et les buts et invariants opératoires sont nettement plus développés dans le schème 5 (concernant les parents).

Buts et sous buts

	Schème 5	Schème 8
but	Produire un résultat visible pour les parents	« faire » le portail
Sous buts	Faire en sorte que les parents sachent que leur enfant fait quelque chose avoir la reconnaissance des parents que les enfants racontent à leurs parents que les parents sachent que je fais quelque chose Rassurer les parents Informers les parents sur ce qui est fait à l'école	(??répondre à une obligation??) permettre aux enfants qui ne mangent pas à la cantine d'entrer et de sortir de l'école

Tableau 30: agent territorial: composantes de la deuxième catégorie de schèmes

Dans le schème 5, les buts et sous buts prennent en compte plusieurs acteurs: les enfants, les parents (notion centrale) et l'agent elle-même. Mais les objectifs de l'agent y sont clairement dirigés vers les parents. Soit afin de répondre à ce qui pourrait être leurs attentes: *qu'ils sachent ce que leur enfant fait, qu'ils soient informés, rassurés...* Soit afin de répondre aux besoins de l'agent : *que les parents sachent que je fais quelque chose, avoir la reconnaissance des parents...* Concernant le schème 8, l'agent est dans la réalisation d'une prescription: *je suis obligée de faire le portail* (entretien agent, annexe) ce qui nous semble pouvoir expliquer le peu de buts et sous buts formulés (et nous verrons ensuite, que l'ont peut étendre cette observation à l'ensemble des composantes de ce schème).

Règles de prise d'information et règles d'action

	Schème 5	Schème 8
Règles de prise d'information		l'heure
Règles d'action	Finir les poupées pour que les enfants les ramènent chez eux voir les parents	Ouvrir le portail

Tableau 31: agent territorial: composantes de la deuxième catégorie de schèmes

Ici, aucune règle de prise d'information pour le schème 5 n'a été identifiée. Pour le schème 8, nous avons noté « l'heure » car c'est ce qui semble à ce moment être la seule information prélevée pour réaliser l'action. Action, qui concernant ce schème, n'a pas été développée par l'agent. Nous pensons néanmoins qu'il se passe plus de chose que le simple fait d'ouvrir le portail lors d'un moment de transition entre l'école et les parents, où cet agent est la seule présente. Concernant le schème 5 nous pouvons constater que les actions se rapportent à l'activité de fabrication de poupée et l'on retrouve ici la notion de production évoquée plus haut. En simplifiant : pour informer les parents et obtenir leur reconnaissance, il faut qu'ils puissent « voir » ce qui est produit par l'agent et les enfants. Ce qui implique, de fait, une deuxième règle de conduite : voir les parents. Sans rencontre, pas de retour ni de reconnaissance sur le travail réalisé.

Invariants opératoires: théorèmes en acte et concepts en acte

	Schème 5	Schème 8
TEA	Les parents sont rassurés de savoir que leur enfant pratique quelque chose les enfants racontent à leur parents ce qu'ils ont fait avec moi les parents réclament des activités .	Je suis obligée de le faire
CEA	Parents , être rassuré, pratique, raconter, moi, activité	obligation

Tableau 32: agent territorial : composantes de la deuxième catégorie de schèmes

Les invariant opératoires, sont tels que l'on pouvait s'y attendre : très limités pour le schème 8 : l'agent ne fonde son action que sur la base de l'obligation qui lui est faite de la réaliser. Quant au schème 5, il comporte, à plusieurs reprises, la notion de « parents » : *les parents sont rassurés, les parents réclament des activités...*L'action de l'acteur semble organisée en fonction de sa représentation des attentes des parents vis à vis de son activité.

Favoriser le confort de travail

Dernière catégorie de schèmes pour l'agent territorial, composée des schèmes 3 et 7.

Buts et sous buts

	Schème 3	Schème 7
but	Maintenir « ma » concentration durant l'activité	Prendre soin du matériel
Sous buts	Être plus posée pouvoir travailler avec les enfants être concentrée sur l'activité finir ce que je fais	Limiter la charge de travail

Tableau 33: agent territorial : composantes de la troisième catégorie de schèmes

Cette catégorie est orientée vers l'acteur et la réalisation de son activité. Y sont visés des buts et sous buts permettant de créer ou de maintenir des conditions de travail favorables, confortables pour l'agent : *maintenir ma concentration, être plus posée, ...* et lui permettant de réaliser la tâche prévue : fabriquer des poupées pour les enfants : *être concentrée sur l'activité, finir ce que je fais*. Là encore, la notion de production apparaît.

Règles de prise d'information et règles d'action

	Schème 3	Schème 7
Règles de prise d'information	Le bruit le comportement des enfants : l'attention, l'agitation	Regarder ce que les enfants font avec le matériel
Règles d'action	Faire sortir ceux qui sont agités être concentré sur ceux qui sont contents de le faire leur dire que je ne veux pas de bavardage	Surveiller qu'ils fassent attention au matériel leur dire de ne pas jouer avec la laine leur dire de poser la laine sur la table

Tableau 34: agent territorial : composantes de la troisième catégorie de schèmes

Les règles de prise d'information et règles d'action concernent toutes les enfants et peuvent être résumées ainsi: réguler l'agitation, les bavardages et leur utilisation du matériel.

Invariants opératoires : théorèmes en acte et concepts en acte

	Schème 3	Schème 7
TEA	<p>Si les enfants sont en train de bouger, on ne peut pas savoir qui veut faire quoi</p> <p>Si les enfants ne sont pas sages, je ne peux pas travailler avec eux</p> <p>si d'autres enfants me demandent des choses, j'ai du mal à faire mon activité</p> <p>le bavardage m'embête un peu</p> <p>si les enfants sont calmes, je serai plus calme pour faire ce que j'ai à faire</p> <p>si je ne suis pas calme, je suis perdue</p> <p>je ne peux pas tout faire</p> <p>le bruit me déconcentre</p> <p>si il y a trop de bruit, je ne peux pas expliquer aux autres</p>	<p>S'ils ne font pas attention au matériel que je leur confie, je ne peux pas faire l'activité</p> <p>si la laine est mélangée, ça fait encore du boulot</p>
CEA	<p>Bouger, savoir qui veut faire quoi, enfant, sage, travailler, faire mon activité, bavardage, calme, faire ce que j'ai à faire, pouvoir faire, bruit, déconcentrer, expliquer</p>	<p>Faire attention, confier, du travail supplémentaire(?)</p>

Tableau 35: agent territorial : composantes de la troisième catégorie de schèmes

L'analyse des TEA nous révèle que dans ces deux schèmes, l'activité de l'agent s'organise en fonction du comportement des enfants, ce qui vient conforter les éléments d'observation relevés dans les règles de prise d'information et d'action : *si les enfants ne sont pas sages, je ne peux pas travailler avec eux, si les enfants sont calmes, je serais plus calme pour faire ce que j'ai à faire, s'ils ne font pas attention au matériel, je ne peux pas faire l'activité...* Les concepts en acte que nous pouvons dégager sont donc fortement liés à cette notion de comportement : *bouger, sage, calme, bruit, déconcentrer...*

Conclusion

Pour conclure, revenons sur les points essentiels que nous avons pu dégager de l'analyse des composantes des schèmes de l'agent territorial.

- Les différentes catégories ne sont pas homogènes en termes de composantes.
- La première, orientée vers la satisfaction de l'enfant, comportant un nombre particulièrement important d'invariants opératoires (théorèmes et concepts en acte).
- La notion de production apparaît au travers de plusieurs composantes et l'activité de l'acteur s'organise fortement autour de celle-ci. Les trois catégories de schèmes y sont rattachés : les enfants sont satisfaits s'ils obtiennent leur poupée, les parents sont rassurés, et reconnaissants, de voir la matérialisation de l'activité, les conditions de travail de l'agent doivent lui permettre de produire ces objets.

- Le concept d'enfants apparaît dans de nombreux schèmes mais il s'agit d'une notion «généraliste», le caractère, la personnalité, la connaissance de l'enfant individuellement n'apparaissant pas. Le concept concerne «les enfants». En outre, dans la dernière catégorie, ce concept est exclusivement afférent au comportement des enfants (qui impacte sur les conditions de production de l'agent).
- Si la troisième catégorie de schème vise l'acteur lui-même, nous constatons qu'il apparaît également dans les deux autres catégories, notamment au travers des invariants opératoires: *ça me fait plaisir, je reçois beaucoup* (schème 1) et des buts: *avoir la reconnaissance des parents* (schème 5).

A partir de ces premières analyses, nous allons maintenant tenter de mettre en évidence les écarts et similitudes entre les schèmes de l'animatrice et ceux de l'agent territorial.

III.5. Comparaison des schèmes d'action de l'animatrice et de l'agent territorial

Avant de nous lancer dans cette analyse comparative, remémorons-nous les trois catégories de schèmes que nous venons d'analyser pour chacun des acteurs.

Afin d'en faciliter la lecture et l'analyse comparative, nous les avons réorganisés sous la forme d'un tableau de synthèse, reprenant les catégories ainsi que les schèmes qui la composent.

Les catégories de schèmes

Animatrice	Agent territorial
Développement des savoirs-faire de l'enfant. - apprendre – faire découvrir-une technique	Mise en place des conditions propices à la satisfaction des enfants - produire de la satisfaction - permettre l'attention et la concentration - favoriser la solidarité - apprendre
Prise en compte des besoins de l'enfant - produire de la satisfaction - créer et maintenir une relation individuelle - rassurer et valoriser - prendre soin	Prise en compte de l'environnement professionnel - produire un résultat visible pour les parents - faire le portail
Mise en place de conditions favorables aux apprentissages - respecter le temps prescrit - faire respecter les règles - limiter l'agitation des enfants - Etre attentif à l'utilisation du matériel	Favoriser le confort de travail - maintenir « ma » concentration - prendre soin du matériel

Tableau 36: comparaison des schèmes de l'animatrice et de l'agent territorial

Nous avons surligné les schèmes qui nous semblent, à première vue, sinon être identiques, du moins, apparentés entre eux.

L'orientation des schèmes (buts et sous buts)

La première observation que nous pouvons formuler est que l'animatrice et l'agent territorial mobilisent des schèmes majoritairement différents dans des situations professionnelles pourtant similaires (temps d'activité libre en salle BCD).

Nous avons, toutefois, relevé 3 schèmes qui semblent de même ordre. Il s'agit de deux schèmes orientés vers l'enfant : sa satisfaction et son apprentissage, et d'un schème concernant le matériel. Nous reviendrons plus tard sur la comparaison des composantes de ces schèmes afin de voir si leur structure diffère ou au contraire, se rejoint. Restons pour l'instant dans une comparaison globale des données recueillies.

Les schèmes de l'animatrice sont tous orientés vers l'enfant. L'animatrice, bien que prenant en compte des paramètres tels que l'organisation globale, la météo, l'heure, organise son action en prélevant essentiellement des informations liées à l'enfant : son comportement, ses demandes... L'intention étant, de façon simplifiée, ce que nous pourrions appeler le bien être de l'enfant (qu'il passe un bon moment, qu'il soit en sécurité, qu'il obtienne des réponses à ses demandes). Les schèmes de l'agent territorial, en revanche, sont « multidirectionnels ». L'action s'organise en réponse aux demandes - explicites- des enfants, mais aussi en fonction des attentes des parents et des conditions de l'activité de l'acteur. Ces deux dernières catégories sont complètement absentes des schèmes de l'animatrice.

La composition des schèmes

Nous avons identifié pour l'animatrice 9 schèmes dont le volume de composantes est globalement homogène d'un schème à l'autre. Les 8 schèmes de l'agent territorial ne sont pas structurés de la même façon, moins homogènes dans leur composition, ils contiennent, pour certains, un nombre important d'invariants opératoires mais parfois très peu, voire pas du tout, de règles de prise d'information ou de règles d'action.

Nous avons repris l'ensemble des composantes de tous les schèmes, que nous avons retranscrit, sous forme de moyennes, dans le tableau ci dessous. Il s'agit ici d'avoir une vue d'ensemble permettant de rendre compte de l'homogénéité ou des écarts dont nous venons de parler. Les schèmes de l'animatrice contiennent en moyenne de 3 à 6 composantes (CEA mis à part), tandis que chez l'agent le nombre moyen de composantes varie de moins de deux à 7 selon les items.

	Animatrice	Agent T.
Buts, sous buts	3,6	3,5
Prise d'information	3,3	1,8
Règle d'action	6,5	4,7
TEA	5,1	7,1
CEA	8,4	9,6

Tableau 37: comparaison de la moyenne des composantes

L'animatrice semble autant en capacité de décrire son activité que de la référer à un niveau conceptuel. L'agent en revanche parvient plus facilement à s'exprimer sur son « savoir » que sur les modalités de son action.

Cette comparaison numérique ne saurait évidemment suffire à l'analyse des composantes des schèmes de l'animatrice et de l'agent territorial. Il nous faut donc poursuivre sur la nature de ces composantes, et les notions qu'elles contiennent.

Le concept d'enfant(s)

Le concept d'enfant revient logiquement dans les schèmes des deux acteurs. Logiquement car l'activité des acteurs se réalise auprès des enfants. Néanmoins, Il nous semble intéressant de relever l'observation suivante : l'animatrice parle essentiellement de « l'enfant », en tant qu'individu. Notons qu'au cours de l'entretien, elle nomme, par leur prénom, les enfants dont elle parle. Nous retrouvons dans les invariants opératoires des théorèmes en actes similaires, liés à la connaissance de l'enfant, de son caractère, de ses habitudes... L'agent, en revanche, évoque plus fréquemment la notion « d'enfants », au pluriel : elle est présente dans quasiment tous les théorèmes en acte de deux des trois catégories de schèmes. Le concept d'enfant prend là un sens indifférencié entre les individus auxquels l'acteur prêterait les mêmes caractéristiques.

Nous avons donc ici un concept qui, en apparence, semble commun aux deux acteurs, mais qui en réalité diffère : « l'enfant » et « les enfants ». Cette nuance peut s'expliquer par la différence de temps passé par chacun des acteurs auprès des enfants et à parler des enfants. D'une part, l'animatrice passe l'essentiel de son temps de travail auprès des enfants, sur différents moments de la journée, ce qui lui permet d'apprendre à connaître chacun d'eux, d'autant que leur nombre varie au cours de la journée ou selon le type d'activité. L'agent territorial en revanche n'est en interaction directe avec les enfants que sur la pause méridienne, là où leur nombre est le plus important, et où les va et vient sont considérables (les allers et retours à la cantine s'ajoutant aux changements d'espace – cour, préau, salle BCD). D'autre part, nous pouvons penser que l'animatrice, durant les

temps de pause ainsi que durant les réunions échange avec ses collègues et responsables alimentant ainsi ses connaissances et représentations des enfants. Temps auxquels l'agent territorial ne participe pas.

La notion de production

Cette notion apparaît essentiellement dans les schèmes de l'agent territorial. Nous avons souhaité le relever comme élément de comparaison car, comme nous l'avons dit en amont, il semble que cette notion de production participe, de façon non négligeable, à l'organisation de plusieurs schèmes chez l'agent et ce, dans les trois catégories. La production d'un résultat tangible, l'aboutissement visible de l'action : pour l'enfant, le parent, et l'acteur. Ce qui semble moins prégnant dans l'analyse des schèmes de l'animatrice, moins centrée que l'agent sur le produit de l'activité. Nous pouvons toutefois relever trois TEA, dans les schèmes 1, 5 et 9, évoquant l'importance pour l'enfant de finir sa réalisation.

Les interactions avec les enfants

Dans la formulation des règles d'action afférentes aux interactions avec les enfants, nous observons également un écart dans la posture exprimée au travers des verbes employés :

- L'animatrice semble se positionner dans une approche plutôt interactive ou participative, permettant à l'enfant de poser des questions et à l'animatrice de s'assurer qu'il comprenne ou puisse clairement exprimer sa demande : *être attentive, écouter, répondre, proposer, observer...*
- L'agent – et nous sommes tentés de relier cette approche à la notion de production- se situe davantage sur un mode directif, recherchant auprès des enfants efficacité et résultat pour atteindre le but visé: *dire, expliquer, faire...*

La prise en compte des parents.

Là encore, cette notion n'apparaît que dans les schèmes de l'agent territorial mais nous semble pourtant intéressante à relever. Les parents, et en particulier dans le contexte actuel de refondation de l'école, peuvent, en effet, avoir un impact non négligeable (au travers, par exemple, des syndicats de parents d'élève) sur l'organisation interne de l'école. La production d'un résultat visible de l'activité afin de répondre aux attentes des parents pourrait rejoindre la question des devoirs, pratique couramment justifiée par la nécessité de répondre aux attentes des parents. Cette digression pour dire qu'il ne s'agit pas d'une notion neutre lorsque l'on parle de l'institution scolaire et qu'il nous semble intéressant de noter que si, dans l'organisation des schèmes de l'agent, les attentes des parents interviennent directement, cette notion ne se situe pas au cœur des composantes des schèmes de l'animatrice.

Prendre soin de l'enfant.

Cette notion de « prendre soin » revient dans de nombreuses composantes des schèmes de l'animatrice. Nous entendons ici tous les éléments orientés vers la recherche du bien être psychologique (*qu'il se sente écouté, rassuré, valorisé, ne pas le laisser tomber, qu'il ait ce dont il a besoin*) et physique (*qu'il ne se fasse pas mal, qu'il ne soit pas malade*) de l'enfant. En revanche, cette notion n'est que très peu développée chez l'agent. Elle apparaît au travers des buts visés dans le schème 1 (*faire plaisir, éviter qu'ils ne soient tristes*) mais ne se retrouvent ni dans les autres composantes, ni dans les autres schèmes. Nous pouvons lier cette observation avec la distinction que nous avons faite plus haut concernant les concepts « d'enfant », au singulier, où ce qui domine c'est l'individu (ses besoins, son bien être, son caractère, son mode relationnel) et « d'enfants », au pluriel, où les caractéristiques sont accordées au groupe (les enfants sont respectueux, les enfants ne sont pas patients, les enfants aiment les couleurs...). Dans le premier cas, l'acteur semble se positionner face à un enfant, dans le deuxième, face au groupe « enfants ». Cela pourrait, par conséquence, expliquer que cette notion de prendre soin n'apparaisse principalement que dans les composantes de l'un deux, en l'occurrence l'animatrice.

III.6. Les schèmes d'actions communs aux deux professionnels

Afin de comparer l'organisation de chacun des schèmes qui semblent présenter des similitudes, nous allons procéder à une analyse comparative de leurs composantes.

Produire de la satisfaction chez les enfants.

Schème 1 pour chacun des acteurs.

Concernant les buts et les sous buts, nous pouvons constater une similarité entre l'agent territorial et l'animatrice. Pour les deux, ce schème vise à faire *plaisir* aux enfants et à éviter qu'ils ne soient *tristes*, ou *décus*...

Concernant les règles de prise d'information, les deux acteurs sont attentifs à la demande des enfants. Pour l'agent territorial, elle semble la principale information prélevée, puisqu'elle revient à deux reprises. Le temps dont dispose l'acteur est aussi un facteur pris en compte. Nous retrouvons là le lien précédemment effectué entre la satisfaction de l'enfant et la production d'un résultat de l'activité. Pour l'animatrice, la prise en compte de la demande s'accompagne d'informations liées au contexte environnant : la météo, le nombre d'enfants, le rythme d'arrivée.

Dans les règles d'action, nous retrouvons l'écart relevé en amont concernant le mode d'approche dans les interactions avec les enfants : l'animatrice cherche à recueillir les souhaits et demandes individuelles des enfants, l'agent organise, face au groupe, les conditions permettant la

réalisation de l'activité.

Les TEA sont significativement différents d'un acteur à l'autre. Le seul TEA que l'on pourrait apparenter concerne le besoin de l'enfant de partir avec son objet fini: *s'ils n'ont pas leur poupée, ils sont tristes* (agent, annexe 18), *les enfants sont déçus s'ils ne rentrent pas chez eux avec ce qu'ils ont fait* (animatrice, annexe 17).

Nous avons repris ces éléments de comparaison dans le tableau de synthèse suivant. Les éléments y figurant ont été abrégés et reformulés pour faciliter leur lecture, ces données apparaissant déjà dans les analyses de schèmes de chacun des acteurs.

Composantes	Similitudes	Animatrice	Agent territorial
Buts, sous buts	Faire plaisir éviter la déception	Éviter l'abandon	
Prise d'information	La demande	Météo rythme nombre	Temps disponible
Règles d'action	proposer	Écouter, donner le choix, orienter, chercher à savoir ce qu'ils veulent	Installer, faire, expliquer, être concentré
TEA	Si l'enfant n'obtient pas son objet, il est triste, déçu	Selon le rythme d'arrivée, on peut, ou pas, prendre le temps de parler à chacun, de savoir ce qu'il veut faire Les enfants ont tendance à ramener ce qu'ils font chez eux	Les enfants attendent que je fasse pour eux les enfants apprécient les couleurs mon rôle c'est de leur faire plaisir j'aime les enfants si les enfants sont gentils, respectueux , ils méritent Les enfants des autres sont mes enfants Si on n'explique pas aux enfants , ils ne comprennent pas ça me fait plaisir je reçois beaucoup de leur part
CEA	Enfant	ce que les enfants veulent, savoir, rythme d'arrivée, prendre le temps, nombre d'enfants, déception, chez eux	Enfants, Attentes, répondre, demandes, pour eux, faire plaisir, triste, gentil, respectueux, mériter, aimer, expliquer, recevoir, comme les siens

Tableau 38: comparaison des composantes du schèmes

L'analyse comparative des composantes du schème que nous avons nommé « produire de la satisfaction chez l'enfant », montre que l'organisation interne de l'activité des acteurs ne se rejoint essentiellement que sur les buts visés. Les modalités d'action pour atteindre ces buts diffèrent, de même que les TEA sur lesquelles l'activité se fonde.

Apprendre - faire découvrir - une technique aux enfants.

Schème 9 pour l'animatrice et schème 6 pour l'agent territorial.

Les buts se rejoignent en ce sens qu'ils visent l'apprentissage chez l'enfant. En revanche, si nous nous attardons sur les items de cette première composante, nous constatons que les sous buts visés sont de l'ordre de la transmission chez l'agent et de « l'incitation à découvrir » pour l'animatrice. Ce qui amène, par conséquent, une nuance à la notion d'apprentissage, apparaissant pourtant commune au départ.

Cette nuance est confortée par les règles de prises d'information où l'on retrouve dans le premier cas, une attention portée sur le fait que les enfants *regardent* ce que l'acteur *leur montre* et dans le deuxième cas, une attention davantage centrée sur les *questions, demandes, niveaux* des enfants.

Les règles d'action, en revanche, sont relativement similaires et l'on retrouve plusieurs items communs aux deux acteurs tels que : *expliquer, aider les enfants, solliciter ceux qui ont déjà pratiqué l'activité, produire un résultat visible.*

Les invariants opératoires reproduisent la nuance que nous avons relevé dans les buts et sous buts. Les TEA de l'agent concernent essentiellement son action de transmission: *si je ne leur montre pas, si je le fais seule, si les enfants ne me voient pas faire, si on apprend quelque chose à un enfant...* Les TEA de l'animatrice sont eux constitués d'items afférents aux enfants : *ils se contentent de faire la même chose, elle est en CP, elle doit savoir, si ils voient la guirlande ils seront contents, les enfants sont plus autonomes...* De fait, en dehors du concept d'enfant, les CEA ne se rejoignent pas non plus.

Comme pour la première comparaison, nous pouvons mettre en regard ces composantes au travers d'un tableau (synthétique et non exhaustif).

Composantes	Similitudes	Animatrice	Agent territorial
Buts, sous buts	Apprendre aux enfants une technique	Inciter les enfants à découvrir Changer des habitudes Donner un but précis	permettre aux enfants de le faire seul plus tard donner un souvenir de moi leur permettre d'expérimenter leur donner le sentiment d'avoir fait quelque chose
Prise d'information		Écouter les questions et demandes Rythme d'arrivée progression des enfants Les enfants qui l'ont déjà fait Le niveau de l'enfant	Faire attention à ce que les enfants regarde bien le temps le nombre d'enfants
Règles d'action	Expliquer aider produire un résultat visible mobiliser ceux qui « savent »	présenter l'activité se concentrer sur ceux qui ne l'ont jamais fait. Pousser l'enfant à travailler	distribuer la laine proposer plusieurs couleurs distribuer la laine et leur parler en même temps

	déjà faire	Suivre les enfants jusqu'au bout Surveiller la salle	
TEA		Si on ne propose pas , les enfants se contentent de faire toujours la même chose Quand les enfants font du dessin libre, ils font du gribouillage Les enfants sont plus autonomes quand ils ont déjà fait l'activité Exposer le résultat permet de les motiver elle est en CP donc elle doit savoir écrire les prénoms	Il faut que les enfants apprennent si je ne leur montre pas, c'est inutile je ne peux pas préparer l'activité c'est une activité qui a besoin de préparation si les enfants ne me voient pas en train de faire, ils ne peuvent pas comprendre si je le fais tout seule ils n'apprennent pas si on apprend quelque chose à un enfant, il doit savoir le faire
CEA	Enfant	Nouvelles matières, se contenter de faire la même choses, dessin libre, consignes, gribouillage, autonomie, activité, résultat, motiver, envie, contents, savoir écrire, finir	savoir, apprendre, faire , ne pas pouvoir comprendre, ne pas pouvoir suivre, voir, montrer , préparation, temps, faire seul

Tableau 39: comparaison des composantes du schème

Il n'est pas nécessaire d'entrer dans le détail des items pour constater que, là encore, la majorité des composantes de ces schèmes diverge.

Prendre soin - être attentif à l'utilisation - du matériel

schème 8 pour l'animatrice et schème 7 pour l'agent territorial

Ces deux schèmes qui peuvent en première lecture sembler similaires, ne le sont en réalité pas du tout. Aucune des composantes n'est commune aux deux acteurs. Les préoccupations de l'agent sont de l'ordre de la facilitation de la réalisation de l'activité (éviter de mélanger ou d'abîmer la laine pour pouvoir réaliser les poupées), quand pour l'animatrice, elles sont orientées vers l'évitement du « gaspillage » et le partage des ressources entre les enfants (redimensionner les feuilles, limiter les coloriages afin qu'il y en ait pour tous).

Étant donnée l'absence de points communs, hormis le fait qu'il soit question dans les deux cas du « matériel », il ne s'agit donc pas de schèmes similaires entre les deux acteurs (il ne nous semble pas utile, de ce fait, de revenir en détail sur chacune de leurs composantes).

Conclusion

A la lecture de l'ensemble de ces observations, nous pouvons donc avancer que dans une situation identique de prise en charge des enfants dans un temps d'activité libre, les schèmes mobilisés par l'agent territorial et par l'animatrice sont relativement différents. Si les buts (satisfaire les enfants, transmettre un savoir faire), ou les règles d'action (surveiller, expliquer, aider) se rejoignent parfois, nous remarquons que les invariants opératoires, les connaissances guidant l'action, sont relativement

différents, bien que le concept d'enfant – ou d'enfants- soit présent de façon significative dans les schèmes des deux acteurs.

A l'appui des résultats que nous venons de présenter, nous proposons maintenant de tenter de les analyser en vue de proposer des hypothèses explicatives.

CINQUIÈME PARTIE

ANALYSE ET DISCUSSION

Rappelons que notre travail a pour objet l'analyse des pratiques professionnelles des agents territoriaux et des animateurs en accueil périscolaire. Question sous tendue par une demande de la Ligue de l'enseignement 31, d'acquérir des éléments d'information et de compréhension lui permettant de se positionner auprès des collectivités territoriales dans le cadre actuel de réforme des rythmes scolaires. Choissant d'analyser l'activité professionnelle, nous nous sommes appuyés, pour ce faire, sur le cadre théorique de la didactique professionnelle, ce qui nous a conduit à formuler la question de recherche suivante : quels sont les schèmes d'action mobilisés par les agents territoriaux et les animateurs dans le cadre d'un temps d'activité libre au sein d'un ALAE ?

Nous venons de présenter une analyse descriptive des documents de prescription auxquels nous avons eu accès, ainsi que des résultats obtenus suite aux entretiens menés. Nous proposons, dans cette nouvelle partie, de tenter d'élaborer des hypothèses nous permettant d'expliquer ces résultats.

Nous l'organiserons en deux temps : d'abord un retour synthétique sur l'ensemble des résultats obtenus, puis des pistes d'interprétations de ces résultats qui, nous l'espérons, pourront permettre d'envisager, dans la partie suivante, quelques repères pour l'action.

I. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Revenons dans un premier temps sur les points qui nous semblent essentiels à retenir de l'ensemble de ces résultats.

- Les documents qu'il nous a été permis d'analyser révèlent un cadre de prescription relativement généraliste mais surtout méconnu de la part des acteurs.
- La notion de temps, d'horaire, engendrée vraisemblablement par le contexte scolaire, apparaît comme un élément essentiel dans l'organisation de l'activité des agents, comme des animateurs. Nous l'avons relevé lors de l'analyse des entretiens exploratoires mais nous la retrouvons également dans les composantes des schèmes des deux professionnels.
- L'observation, la surveillance, visant le respect des règles mais aussi la sécurité des enfants, est une activité évoquée par l'ensemble des acteurs (compter les enfants, faire attention à ce qu'ils ne se blessent pas, qu'ils ne fasse pas de bêtise, qu'ils respectent les règles).

- La satisfaction des enfants, leur *plaisir* et la réponse à leurs demandes, est l'un des buts partagé par l'ensemble des acteurs que nous avons rencontré dans les deux phases d'entretien.
- Des buts orientés vers la transmission d'une technique, d'un savoir-faire (pliage, poupées) se retrouvent chez l'animateur comme chez l'agent territorial lors de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation. Mais cette dimension liée à l'apprentissage apparaît aussi au cours des entretiens exploratoires (photomontage, couture..) et peut même s'orienter vers la transmission de savoirs (langue des signes, espagnol..) lors des activités dirigées.
- Pour une même situation, les schèmes d'action diffèrent entre l'animatrice et l'agent. L'activité de l'agent semble davantage « multi-adressée », tandis que l'activité de l'animatrice est principalement tournée vers l'enfant.
- Le concept d'enfant (même si, entre pluriel et singulier, il n'est pas tout à fait du même ordre) est clairement le plus représenté pour les deux professionnels. Cette observation peut s'expliquer par la nature spécifique de l'activité de ces professionnels : les interactions avec les enfants. Dans l'article « didactique professionnelle » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), les auteurs mettent l'accent sur les spécificités des activités fondées sur les relations avec autrui : les activités de service, de soin et l'enseignement. Ils démontrent ainsi que la structuration de ces activités est particulièrement complexe et requièrent un niveau élevé de conceptualisation, car soumise à une part importante d'imprévisibilité liée à l'action de l'interlocuteur. L'acteur doit donc mobiliser des invariants opératoires contenant des représentations du sujet destinataire de l'action (son niveau d'expertise, ses attentes, son investissement, sa relation à son interlocuteur). C'est cette connaissance du « partenaire de la co-activité » (ibid) qui permet à l'acteur d'ajuster son action et d'en organiser les modalités d'exécution. On comprend donc que le concept « enfant(s) » soit une notion récurrente dans une majorité des théorèmes-en-acte que nous avons pu identifier, car il est un élément essentiel (mais non exclusif) de l'organisation de l'activité des acteurs.

II. DISCUSSION

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses d'interprétation de ces résultats : l'existence de dilemmes au sein des situations rencontrées par les acteurs, un manque de clarté des prescriptions en termes de tâches attendues, des différences entre les deux acteurs concernant les modes et critères de reconnaissance professionnelle.

II.1. Les situations rencontrées en accueil périscolaires génèrent des dilemmes.

Comme nous venons de l'évoquer, les activités d'interactions humaines sont complexes, et comportent davantage d'incertitudes que des activités portant sur une matière « inerte ». Cette complexité conduit les acteurs, (dans notre travail cela concerne à la fois l'animatrice et l'agent territorial), à viser plusieurs buts simultanément dont les éléments peuvent parfois se trouver en tension : limiter l'agitation du groupe, écouter les enfant individuellement, produire un résultat visible de l'activité, gérer le temps...

Cette gestion de buts multiples peut renvoyer à la notion de dilemme, développée par P. Wanlin (2010) concernant l'activité enseignante. La gestion de dilemme étant « la recherche d'équilibres délicats entre des situations ou des objectifs de nature conflictuelle et évolutive » (Wanlin, 2010). Pour les enseignants, il s'agit (en simplifiant) de viser à la fois la réalisation du programme prescrit, le rythme de progression des élève, l'hétérogénéité du groupe, l'individuel et le collectif. Sans vouloir rapprocher l'activité d'animation de l'activité enseignante, nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que les acteurs intervenant dans le cadre du temps périscolaire sont également confrontés à des situations de tension, même si les éléments de dilemme diffèrent. Leur activité porte en effet à la fois sur le groupe et l'enfant, sur la production et le rythme de chacun, sur les règles et l'organisation à respecter et sur la réponse aux demandes individuelles...

Dans sa démonstration, Wanlin explique que pour résoudre ces situations de dilemme, les enseignants sont obligés de prendre des « décisions basées sur des valeurs, croyances, et pratiques opposées ». Dans notre recherche, nous avons mis en avant les différents schèmes mobilisés par chacun des acteurs, ainsi que les différences significatives d'organisation de l'action entre les deux professionnels.

Nous pouvons nous appuyer sur cette notion de dilemme pour expliquer ces écarts. Face à des situations complexes, où les buts sont multiples et parfois en tension, l'animatrice et l'agent se référerait à des valeurs, des croyances (ce que nous avons traité sous la forme des invariants opératoires) et mettraient en œuvre des pratiques (ce que nous pouvons rapprocher des règles d'action) qui leur sont propres et leur permettent de mettre en place des stratégies de résolution de problème. Ce qui pourrait expliquer la différence de schèmes mobilisés, ces derniers étant alors propres à chaque individu. Ajoutons que, dans cette hypothèse, il ne s'agirait pas de différences liées aux fonctions exercées ni aux qualifications, mais de différences produites par les caractéristiques de l'activité en elle-même et les dilemmes qu'elle génère. L'animatrice, par exemple, privilégie la demande de chaque enfant à la conduite de son activité, tandis que l'agent vise l'aboutissement de

son « programme », privilégiant la gestion des enfants participant au reste du groupe. Si la gestion de dilemme que rencontrent les acteurs en périscolaire, renvoi, comme pour les enseignement, à des convictions personnelles (Wanlin) alors l'action serait avant tout guidée par des éléments relatifs aux attentes individuelles, aux objectifs de l'activité et à leur hiérarchisation (résultat, enfant, organisation, sécurité, parents...).

En outre, nous avons remarqué une différence significative quant à la finalité des schèmes mobilisés par chacun des acteurs : schèmes principalement orientés vers l'enfant pour l'animatrice alors que les schèmes mobilisés par l'agent sont davantage « multi-adressés ». Poursuivant dans cette logique, nous pouvons émettre l'hypothèse, complémentaire à la première, que l'agent territorial est soumis à davantage de dilemmes que l'animatrice. Puisqu'au delà des tensions internes à l'activité (dont nous venons de parler), l'agent intègre deux autres éléments de tension: les attentes des parents et la préservation de ses conditions de travail. Il nous semble intéressant de relier cette observation aux différences existant entre les cadres d'activité de ces deux professionnels. Lors de l'analyse des entretiens exploratoires, nous avons en effet relevé que le contenu et l'organisation de l'activité quotidienne des acteurs ne se rejoint que sur ce temps spécifique de « la pause méridienne ». Si le reste de l'activité de l'animateur concerne toujours les enfants, il n'en va pas de même pour l'agent dont l'autre tâche est l'entretien des locaux, et ce, avant et après le temps de prise en charge des enfants. Nous pouvons donc imaginer, que durant le temps d'activité libre que nous avons analysé, les préoccupations de l'animateur sont orientées vers l'enfant car il représente l'objet principal de son activité, quand les préoccupations de l'agent sont, elles, tournées à la fois sur l'enfant et sur les autres tâches à accomplir dans la journée (ce qui peut expliquer, qu'elle cherche à « s'économiser » durant ce temps d'activité). Une autre explication peut tenir au fait de la différence de place occupée par les deux acteurs au niveau local. Nous l'avons dit, parmi les acteurs que nous avons rencontrés, les agents territoriaux se distinguent des animateurs par leur ancienneté, leur appartenance à la commune et leur projet professionnel stable. Ce qui pourrait expliquer l'importance accordée à l'agent aux attentes des parents, qu'elle est amenée à côtoyer sur un plus long terme et dans d'autres lieux.

Les différences observées dans les schèmes mobilisés par l'animatrice et l'agent pourraient donc tenir à la fois de la complexité inhérente à la situation (temps d'activité libre) et à la différence dans la complexité des préoccupations de chacun des acteurs, qui, générant un nombre plus ou moins importants de dilemmes, vient mobiliser chez l'acteur des stratégies de résolution de problème qui lui sont propres.

Ce recours à des croyances et préoccupations personnelles pour fonder l'action nous amène à

formuler une deuxième hypothèse, tenant au manque de connaissance de la part des acteurs des attentes et prescriptions de l'activité.

II.2. Des prescriptions floues et méconnues de la part des acteurs

Notre travail a pu mettre en avant deux constats concernant les tâches prescrites aux acteurs : elles restent centrées sur des objectifs généraux et abordent peu – ou pas – les attentes concrètes en termes de pratique ; et, deuxième constat, elles ne semblent pas clairement identifiées par les acteurs qui ne s'y réfèrent pas.

D'autres recherches, telles que celle menée, en 2006, par L. Lescouarch concernant les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, mettent en avant ce caractère flou des prescriptions nationales, dont le discours reste centré sur le partenariat et des objectifs généraux mais n'aborde pas la « dimension concrète des pratiques et des moyens du travail en collaboration » (Lescouarch, 2008). Nous ajoutons à cela, concernant l'accueil périscolaire, qu'il se situe à la rencontre de logiques différentes entre éducation nationale, éducation populaire, collectivités territoriales, médecins, parents d'élèves...Le recours à une définition approximative et une prescription générique, peut être un procédé économique et stratégique. Économique car il évite d'aller dans le fond d'un débat qui pourrait laisser apparaître des conceptions antagonistes de l'accueil périscolaire (et peut être de l'éducation en général) et nécessiterait donc un travail de réflexion important et sans doute long. Stratégique, car faute d'accord entre ces différentes logiques sur une définition commune, il impliquerait un positionnement affirmé, au risque de ne pas satisfaire l'ensemble des acteurs. La définition et les prescriptions actuelles permettent finalement à chacun d'en faire sa propre interprétation en fonction de ses attentes, représentations, enjeux et moyens.

Dans son étude, L. Lescouarch relève également la présence de conceptions antinomiques au sein même de ces prescriptions : entre « aide aux devoirs » qui s'inscrit dans un mode de renforcement des apprentissages scolaires et « développement culturel » qui fait davantage référence à une forme de pédagogie du détour. Nous pouvons relever le même type de « double message » concernant les activités périscolaires dont nous traitons, entre des éléments qui orientent les attentes vers un égal accès des enfants aux pratiques culturelles, sportives, visant son épanouissement et son éducation à la citoyenneté et d'autres éléments, faisant référence à la scolarité et attendant des activités périscolaires une mise en cohérence avec les temps et les cycles scolaires, dont l'objectif serait de renforcer le plaisir d'apprendre et d'être à l'école. Entre éducation non formelle et soutien à l'éducation formelle.

Les prescriptions institutionnelles ne viennent pas résoudre ces tensions puisque, nous l'avons vu à

l'étude de la fiche de poste de la Ligue de l'Enseignement 31, elles se centrent sur des modalités essentiellement organisationnelles et ne traitent pas du fond de l'activité : les interactions avec les enfants. Quant aux projets pédagogiques des CLAE, s'ils donnent davantage d'indications quant aux pratiques attendues, ils restent néanmoins centrés sur les activités dirigées et n'abordent pas les autres temps, majoritaires, de l'accueil périscolaire, en dehors, là encore, des modalités liées à l'organisation.

Cette incertitude quant aux tâches prescrites (hypothèse confortée par des éléments recueillis auprès de plusieurs acteurs, animateurs et agents, tels que *ce n'est peut être pas mon rôle, en faisant ça, je dépasse peut être mes droits*) et les tensions qu'elles contiennent laissent là encore les acteurs seuls face aux situations qu'ils rencontrent les obligeant à fonder et organiser leur action en fonction de croyances et connaissances qui leur sont propres. Ce qui peut contribuer à expliquer les différences observées dans les modalités d'action entre les acteurs mais aussi les références à des croyances d'ordre apparemment personnel que nous avons relevé tant au cours des entretiens exploratoires que des entretiens d'autoconfrontation (*c'est naturel, j'ai été élevée comme ça, c'est dans mon tempérament, ça me fait plaisir...*).

Notre deuxième hypothèse quant aux écarts observés, se fonde donc sur le manque de prescription repérée par les acteurs, les conduisant à inventer et ajuster leurs propres modalités d'action, en fonction de leurs croyances, de leur expérience, de leurs connaissances.

II.3. Des modes et critères de reconnaissances différents selon les acteurs

Les différences observées dans l'organisation de l'activité de l'agent et de l'animateur, mais aussi la présence simultanée de différents buts, peut faire l'objet d'une troisième hypothèse selon laquelle les acteurs ne posséderaient pas les mêmes critères et moyens de reconnaissance de leurs compétences, ce qui contribuerait à orienter différemment leur activité (partant de l'idée que la reconnaissance est l'un des buts de l'action).

La question de la reconnaissance dans l'activité professionnelle est essentielle car elle participe de la construction identitaire du sujet (Dejours, 1993). Le manque de reconnaissance est une question récurrente dans les métiers de l'animation. Elle est souvent associée à la précarité des contrats de travail : peu d'heures, faibles rémunérations, organisation fractionnée...mais aussi à un manque de cohérence et de lisibilité du système de formation entraînant des répercussions sur le marché du travail qui peine à identifier les niveaux de compétence. Ajouter à cela la multiplication des métiers de l'animation qui rend les contours de ce champs professionnel flous et fluctuant et une perception

des animateurs, de la part de l'opinion publique, comme organisateurs de loisirs d'ordre occupationnels (Gilet & Augustin, 2000 ; JM Mignon, 1999). Si, comme Gilet et Augustin l'avancent, la reconnaissance de l'animation dépend aujourd'hui à la fois de la formation, de la qualification (légitimation par les pouvoirs publics) et des postes occupés (légitimation par le marché), alors l'accueil périscolaire se trouve en fort mauvaise posture : les niveaux de qualification de l'équipe d'encadrement (et nous incluons le personnel municipal mis à disposition) sont hétérogènes (BAFA ou équivalence, acquis ou en cours, absence de qualification³⁷...) pour des emplois similaires et peu clairs en termes de fonctions ; et les contrats de travail, bien que majoritairement à durée indéterminée, sont à temps partiel et organisés de façon fractionnée.

Alors vers qui les acteurs se tournent-ils pour recueillir la reconnaissance de leur compétences, de leur légitimité, de leur savoir-faire ?

Pour C. Dejours (1993), la reconnaissance au travail « passe par deux types de jugements: le jugement d'utilité et le jugement de beauté ». Le jugement d'utilité concerne, comme son nom l'indique « l'utilité technique, économique ou sociale des contributions du sujet à l'organisation du travail ». Ce qui permet à l'acteur de savoir (ou vérifier) que son activité sert à quelque chose. Ce jugement provient soit de la hiérarchie, soit de ceux que Dejours nomme les clients (ceux à qui s'adresse l'activité).

Le jugement de beauté porte sur « la conformité des contributions du sujet aux règles de travail ». Ce qui lui permet de savoir que ce qu'il fait est « bien fait ». C'est un jugement qui émane des pairs (les collègues de travail) et permet le sentiment d'appartenance, dans la construction identitaire.

Ces différents acteurs, (auteurs des deux types de jugement permettant la reconnaissance) seraient dans le cadre de l'activité en accueil périscolaire : les directeurs et adjoints de direction du CLAE, les enfants, les parents, les collègues animateurs et agents. Si nous reprenons maintenant les différences que nous avons observées dans l'organisation quotidienne du travail entre agents et animateurs, nous pouvons dire que les animateurs sont en interaction permanente avec ces trois catégories d'acteurs, tandis que les agents municipaux n'ont que très peu d'échanges avec les directeurs et animateurs qu'ils ne côtoient pas en dehors de la pause méridienne. Qui plus est, dans le cadre de son activité, l'agent dépend avant tout de la collectivité territoriale, qui l'a recruté principalement pour des tâches d'entretien de locaux, ce qui est différent des animateurs qui ont été recrutés sur des postes qualifiés (dans l'animation, la prise en charge des enfants), ce qui marque déjà une forme de reconnaissance professionnelle. La qualification du poste de travail confère la qualification à celui qui l'occupe (P. Zarifian, cité par R. Ouvrier-Bonnaz, 2006). En parallèle, nous

³⁷ Ceci concerne les professionnels que nous avons rencontrés.

avons également souligné la stabilité des agents sur le poste occupé et la commune (autre différence avec les animateurs).

Ces remarques peuvent expliquer le fait que l'agent territorial accorde davantage de légitimité au jugement des parents et des enfants (tous deux seraient alors les « clients » dont parle Dejours) pour s'assurer de son utilité, ce qui pourrait expliquer l'importance qu'elle accorde à la production d'un résultat visible de son action. Alors que l'animatrice, bien qu'ayant en commun avec l'agent la légitimité accordée aux enfants, pourrait obtenir de la part de ses collègues et de sa hiérarchie, les deux types de jugement permettant la reconnaissance. Dans cette hypothèse, nous devons relever que l'agent ne pourrait recevoir de jugement de beauté (conformité de son travail avec les « règles » du métier). C'est peut être aussi cette nature incomplète de la reconnaissance pour l'agent qui explique que nous retrouvons cette notion dans son discours de façon beaucoup plus explicite.

Pour finir sur ce sujet, et faire un lien avec l'hypothèse précédente, nous trouvons intéressant d'évoquer une dernière notion développée par Dejours (1993): la reconnaissance permet la construction de liens de coopération. Ces liens « revêtent fondamentalement la forme de *règles de travail* construites par les agents d'un collectif pour faire face à ce qui n'est pas déjà donné par l'organisation prescrite du travail » (Dejours, 1993). En d'autres termes, ces liens se construisent entre collègues et permettent aux acteurs de mettre en œuvre, réguler et ajuster leur action de façon individuelle quand l'organisation du travail n'en donne pas une définition et une prescription suffisante. L'activité de l'animatrice lui permettrait de construire ces liens, ce qui n'est pas le cas de l'agent territorial, qui travaille de façon plus isolée. Nous pouvons même penser que la présence des animateurs durant la pause pourrait avoir une autre fonction que celles évoquées par les acteurs : construire et renforcer ces liens de coopération, développant ainsi le sentiment d'appartenance à un collectif (élément de l'identité au travail) et permettant de palier l'imprécision des prescriptions.

Nous ne pouvons clore cette partie sans revenir, brièvement, sur la question de la qualification, qui est également un élément de reconnaissance et que nous avons abordée à différents moments de notre travail. Nous ne pouvons exclure en effet que les différences de niveau de qualification puissent avoir des incidences sur le regard porté par l'acteur sur sa propre activité, et sur sa capacité à la « mettre en mots » et sur son sentiment de reconnaissance. Nous avons vu que les animateurs rencontrés ont un niveau de formation supérieur au BAC, qui plus est dans le domaine des sciences humaines (psychologie, enseignement...) et sont également soit détenteurs d'un BAFA, soit en cours de validation de ce brevet. A l'inverse les personnels municipaux rencontrés, ont de faibles qualifications et n'ont pas bénéficié de formation dans l'animation. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les animateurs disposent davantage d'outils de réflexion leur permettant d'organiser

leur action et de communiquer à son sujet. Ils seraient, en ce sens, déjà inscrits dans une forme de prise de conscience de leur pratique, ce qui pourrait, en partie, expliquer les écarts constatés dans le contenu des entretiens et les composantes des schèmes mais aussi quant aux critères de reconnaissance des deux acteurs.

III. CONCLUSION

Nous avons donc pu formuler plusieurs hypothèses permettant d'expliquer les résultats obtenus au cours de ce travail: une activité complexe nécessitant la gestion de buts multiples de la part des acteurs ; un manque de clarté et d'accessibilité des préconisations, de la définition des fonctions ; des critères de reconnaissance différents selon les caractéristiques de l'activité des acteurs.

Ces hypothèses ne sont évidemment pas exhaustives et peuvent se prêter à discussion. Néanmoins, nous pensons qu'elles peuvent être des pistes d'analyse permettant de mieux comprendre les spécificités des pratiques professionnelles en accueil périscolaire et les difficultés auxquelles sont confrontés les acteurs dans le cadre de leur activité.

Ajoutons que le travail que nous venons de réaliser ne saurait prétendre à analyser les pratiques de l'ensemble des accueils périscolaires. D'abord, notre démarche ne s'inscrit que dans le cadre d'ALAE dont la gestion a été confiée à la Ligue de l'enseignement 31. Ensuite, nous l'avons dit, mais nous le rappelons, les territoires sur lesquels s'est réalisé le recueil de données, ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des territoires où la fédération est amenée à intervenir. Enfin, les schèmes d'action que nous avons analysés ne peuvent être considérés que comme une hypothèse d'organisation de l'activité des agents et animateurs, qui, pour être confirmée, nécessiterait de réaliser d'autres entretiens d'autoconfrontation dans la même situation.

Il nous semble néanmoins possible, à partir de ce travail, d'alimenter la réflexion portant sur les pratiques spécifiques en accueil périscolaire, leur reconnaissance, leur valorisation, leur évolution, et ce, tout en s'inscrivant dans le contexte actuel de réforme des rythmes scolaires.

Rappelons le point de départ et le fil conducteur de ce travail.

La recherche que nous menons a pour point de départ la volonté de la Ligue de l'Enseignement 31 de se positionner auprès des collectivités territoriales dans le cadre actuel de réforme des rythmes scolaires, et ce, avec un enjeu sous-jacent : sortir de la logique de marché public. En questionnant cette commande, dans le premier temps de notre recherche, nous en sommes arrivés au manque de lisibilité de la fédération des pratiques professionnelles des acteurs hors Toulouse, sur des interrogations portant sur la collaboration entre animateurs et agents municipaux, sur la question de la qualification, de la reconnaissance (ce que nous avons développé dans notre première partie)....

Ce qui nous a permis de poser l'axe de notre travail : les pratiques professionnelles des agents municipaux et animateurs en accueil périscolaire, dans le contexte actuel et hors-Toulouse. En nous appuyant sur le cadre théorique de la didactique professionnelle, nous nous sommes attachés à identifier et comparer dans un premier temps les situations-types auxquelles sont confrontés les acteurs au cours de leur travail pour, ensuite, questionner l'organisation interne de l'action dans une situation spécifique, le temps d'activités libres.

A la lumière des éléments que nous avons recueillis et dans la prolongation des hypothèses que nous avons formulées, nous proposons d'envisager quelques pistes d'action.

SIXIÈME PARTIE

DES REPERES POUR L'ACTION

S'inscrivant dans le cadre de la didactique professionnelle, notre travail a pour objet l'analyse de l'activité dans un objectif d'identification et de développement des compétences professionnelles en accueil périscolaire, dans le cadre actuel de réforme des rythmes scolaire.

Au regard des résultats que nous avons présentés et des hypothèses que nous avons formulées permettant de les expliquer, nous proposons maintenant trois axes de travail sur lesquels il nous semblerait intéressant, pour la Ligue de l'enseignement de la Haute Garonne, de travailler : la clarification de la prescription au niveau institutionnel, la mise en place de moyens et d'espaces de d'échanges et de communication pour les professionnels et l'organisation de modules de formation continue à destination des acteurs. Précisons que ces propositions d'actions ont toutes en commun de s'appuyer sur les pratiques professionnelles et la valorisation des compétences.

I. CLARIFIER LES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES.

Nous l'avons vu, les prescriptions concernant l'activité attendue dans le cadre de l'accueil périscolaire manquent d'opérationnalité et semblent méconnues de la part des acteurs que nous avons rencontrés : elles sont soit relativement généralistes, soit centrées sur des tâches organisationnelles, soit orientées vers les activités dirigées et l'accueil de loisirs.

Or, comme cette recherche le démontre, une part importante de l'activité des salariés concerne les temps d'activités libre de l'ALAE. Nous pensons qu'il serait alors intéressant de préciser davantage les tâches attendues liées à cette activité.

La prescription pourrait être travaillée à deux niveaux : les fiches de poste et les projets pédagogiques des ALAE.

Les fiches de poste.

La fiche de poste doit être un outil de référence sur lequel le salarié peut s'appuyer pour comprendre et guider son action. Elle devrait pouvoir contenir les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus de la part de l'acteur en tenant compte de son environnement de travail et des situations auxquelles il

est confronté.

Nous pensons qu'il serait intéressant de travailler ces fiches de poste à partir de l'activité des acteurs et non de façon descendante. Ainsi leur contenu pourrait s'appuyer sur les situations et dilemmes qu'ils rencontrent au quotidien, sur la réflexion menée à partir de leur activité dans ces situations et sur les compétences que cela requière. Nous l'avons vu au cours de cette recherche, les acteurs sont disponibles pour parler de leur activité, et en capacité de la commenter. Qui plus est, le fait même de décrire précisément leur travail a été pour certains d'entre eux une action à la fois valorisante et leur permettant de prendre conscience de leur propre activité, y compris dans ses dimensions complexes (*ça fait du bien de parler; on ne se rend pas compte de tout ce qu'on fait, je n'avais pas réalisé que je faisais tout ça...*).

Il serait intéressant de pouvoir décrire pour chaque situation, les finalités et les modalités de conduite attendues, en limitant le recours à (ou en explicitant) des concepts ou notions floues qui peuvent laisser libre interprétation à chacun et ne sont, de ce fait, pas des éléments rassurants et repérant pour l'acteur quant à ce qui est attendu de son action.

Au niveau opérationnel, nous pouvons envisager la mise en place d'un groupe de travail, sous la coordination des responsables du service Animation et Territoire (et/ou coordonnateurs) et réunissant différents acteurs de l'accueil périscolaire: directeurs d'ALAE, animateurs et agents territoriaux.

Ce groupe de travail pourrait se réunir durant les temps de préparation des animateurs, ce qui impliquerait que les collectivités acceptent de détacher des agents afin qu'ils puissent y participer. Cependant, nous ne pouvons évoquer ce sujet, sans souligner le faible temps prévu pour la préparation dans l'activité des animateurs, ce qui les contraint à y consacrer une partie de leur temps personnel. Si les ressources le permettaient, il nous semblerait tout à fait indiqué de prévoir ces réunions de réflexion en dehors des périodes prévues pour la préparation des activités.

Les projets pédagogiques.

Compte tenu de la diversité des territoires, tant en termes de ressources que de projets politiques, il ne nous semble pas pertinent, ni réaliste, de vouloir harmoniser les projets pédagogiques des ALAE en termes de contenu.

En revanche, nous pensons qu'il pourrait être judicieux, pour tous, de distinguer l'accueil périscolaire de l'accueil de loisirs, les deux activités étant distinctes. Cela permettrait en outre de développer davantage les projets de l'accueil périscolaire, y compris en termes de temps libre, de rythmes de l'enfant, d'articulation avec les temps scolaires et de continuité éducative.

Les activités d'écoute, d'adaptation, de proposition, d'accompagnement aux projets des enfants, de

prise en compte de leurs demandes seraient des éléments importants à mettre en avant dans le cadre d'un tel projet.

La question du temps du repas nous paraît également intéressante à questionner et à définir en termes d'attentes et d'objectifs. Les acteurs que nous avons rencontrés évoquent principalement ce moment de la journée en termes de gestion (du bruit, de l'agitation, du temps) et appliquent les recommandations de l'ALAE (« faire goûter à tout ») sans apparemment être en capacité d'en expliquer le sens.

Ces deux points : définition et valorisation des activités « hors activités dirigées » et clarification du projet lié au temps de repas, ainsi que le rappel et la précision des valeurs et principes de la fédération sont des éléments que l'ensemble des projets pédagogiques pourraient contenir et avoir en commun.

Comme pour la réflexion concernant les fiches de poste, ce projet peut également faire l'objet d'un travail collectif réunissant les directeurs d'ALAE et sous la guidance des coordonnateurs ou responsables de services de la fédération. Nous pouvons même envisager que ces temps de travail associent d'autres acteurs tels que les enseignants ou les responsables communaux (élus ou salariés selon les territoires) des pôles éducation et enfance. Ce qui favoriserait la reconnaissance et la valorisation de ce temps spécifique de l'accueil périscolaire et pourrait contribuer à l'inscrire clairement comme un espace éducatif à part entière. Le contexte actuel de réforme des rythmes nous semblant en outre être une formidable opportunité pour valoriser les finalités, moyens et principes de l'éducation non-formelle.

II. PERMETTRE DES TEMPS D'ÉCHANGE ET DE COMMUNICATION ENTRE AGENTS TERRITORIAUX ET ANIMATEURS.

Nous avons pu constater que les agents territoriaux et les animateurs font en partie face aux mêmes situations mais qu'ils ne bénéficient pas des mêmes possibilités d'échange entre professionnels. Nous avons fait l'hypothèse que les animateurs construisent des liens de coopération au travers notamment des moments où ils se retrouvent hors de la présence des enfants (pauses quotidiennes et réunions de préparation). Ces liens, nous l'avons vu aussi, ont une fonction importante car ils permettent les sentiments d'appartenance et de reconnaissance ainsi que l'ajustement des pratiques individuelles. Nous avons également fait l'hypothèse que ces échanges favorisaient la connaissance que les animateurs ont de chaque enfant, ce qui est une information importante dans le cadre de la conduite de leurs actions face aux situations rencontrées.

Il nous semblerait de ce fait intéressant de pouvoir amener les agents territoriaux à participer aux temps de réunions de préparation. Outre l'aspect organisationnel leur permettant de préparer d'éventuelles activités, leur participation pourrait permettre de les inclure davantage dans le collectif dont ils pourraient tirer partie mais auquel ils pourraient également apporter des éléments de réflexion liés par exemple à leur connaissance sur le plus long terme des parents ou des enseignants, ou liés à leurs pratiques. Ce partage de temps et d'expérience pourrait ainsi contribuer à construire un collectif de travail et favoriserait la construction d'une identité professionnelle.

Outre les réunions de préparation, nous pensons qu'il serait important de mettre en place des temps de concertation et d'échange réguliers entre l'institution (la Ligue de l'enseignement) et les acteurs de terrain qui s'en sentent dissociés. Aujourd'hui, la fédération organise des réunions thématiques qui sont proposées à l'ensemble des animateurs. Dans la perspective de notre travail, il nous semble que d'autres formes de rencontres seraient à envisager : plus proches des pratiques, des préoccupations, des difficultés et contraintes locales. L'organisation de réunions d'équipe, hors des réunions de préparation et incluant la présence des coordonnateurs ou du responsable de service Animation et Territoire serait à réfléchir. Cela pourrait conférer aux acteurs de terrain le sentiment d'être reconnu par l'institution, dans la réalité de leur activité et de leur contexte de travail et favoriserait la transmission des valeurs, principes et objectifs de la fédération au niveau local, donc l'identification d'une forme de prescription. En retour, la prise en compte des problématiques et pratiques locales permettrait à la fédération d'ajuster ses modes d'accompagnement aux besoins des acteurs et des territoires. Et parmi les acteurs, nous continuons d'inclure les agents territoriaux mis à disposition sur les temps d'ALAE.

Ce dernier point repose sur un pré-requis qui peut s'avérer complexe à mettre en œuvre : celui de la mise à disposition par les communes d'agents sur un temps horaire supplémentaire. Ce qui peut représenter une difficulté pour certains territoires. Elle est cependant réalisable en termes d'organisation, dans la mesure où nous avons pu constater que les animateurs et les agents territoriaux ont chacun un temps de pause dans la période qui suit la pause méridienne. Reste à en définir les modalités afin que cela puisse être des temps pris en compte dans l'activité salariée des différents acteurs. Il nous semble néanmoins incontournable dans l'optique d'accompagner les collectivités dans la mise en œuvre de la réforme et donc de ses principes (collaboration, co-éducation...) de permettre aux agents territoriaux de participer à des temps d'échange et de réflexion sur ce qui constitue la part la plus complexe de leur activité.

III. PROPOSER DES DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE « À LA CARTE »

Nous avons interrogé, à plusieurs reprises, dans ce travail, la question de la qualification et de la reconnaissance des compétences mises en œuvre. Ce dernier axe que nous proposons est, pour nous, un élément fondamental dans la perspective de permettre la reconnaissance de l'accueil périscolaire comme espace éducatif à part entière, aux côtés (et non dans le sillage) de la scolarité, de même qu'il nous semble un outil pertinent à proposer aux collectivités territoriales dans le cadre actuel de réforme des rythmes scolaires.

Ce projet de formation continue pourrait s'appuyer sur des éléments que nous avons dégagés au cours de notre recherche :

- Les équipes des accueils périscolaires sont composées d'animateurs de la Ligue de l'enseignement et d'agents territoriaux.
- Les territoires sont hétérogènes en termes de moyens et de ressources.
- Les acteurs mettent en œuvre des compétences sans en avoir conscience.
- Les préoccupations des agents territoriaux et des animateurs ne sont pas les mêmes, notamment en raison de leur cadre d'emploi.
- Il existe peu – ou pas – d'espace d'échange sur la pratique entre agents territoriaux et animateurs.
- Dans les deux métiers, la recherche de reconnaissance est importante (du fait de la précarité de leurs emplois) mais les animateurs peuvent construire des liens de coopération leur permettant de palier au manque de reconnaissance institutionnelle.
- L'activité des acteurs cherche, pour une grande part, à résoudre des dilemmes, liés à des situations complexes (situations dynamiques, buts multiples, voire en tension).

A partir de ces éléments nous pouvons penser un dispositif de formation :

- adapté à chaque territoire : il s'agirait de concevoir le contenu et la forme de ces temps de réflexion et de formation en fonction des ressources et contraintes de chaque territoire. En d'autres termes, d'en co-construire les modalités avec les collectivités. On peut supposer que les acteurs ne sont pas confrontés aux mêmes situations et dilemmes selon le lieu où ils travaillent, de même que les caractéristiques des professionnels et l'organisation des ALAE peuvent différer. Il nous semble donc important d'adapter l'action au niveau local. Qui plus est, cette démarche inscrirait pleinement la fédération

dans une position de partenariat et d'accompagnement des collectivités.

- organisé en sessions de courte durée : il serait pertinent de penser des modules de formation continue sur des temps consécutifs courts (deux ou trois jours maximum), mais répartis sur plusieurs périodes (trimestres, semestres ou années). Ce qui faciliterait d'une part l'organisation en terme de disponibilité des acteurs et d'autre part, la prise en charge financière par les collectivités qui pourraient, dans ce cas, solliciter une prise en charge du Centre national de la fonction publique territoriale (ce qu'elles ne peuvent par exemple pas faire pour le financement des CQP)
- fondé sur l'analyse du travail : au regard des éléments que nous avons recueillis et analysés, nous pensons qu'il serait intéressant de construire ces modules de formation continue en s'appuyant sur une analyse des pratiques professionnelles des acteurs. L'idée serait de faire émerger de l'expérience des acteurs, des leviers de réflexion permettant le développement des compétences. La verbalisation et l'échange des savoir-faire, savoir-être et connaissances qu'ils mobilisent pour réaliser une action permettra la construction d'une pratique collective et de références communes et sera, en outre, un excellent vecteur de valorisation et de développement des compétences.
- animé par des intervenants qualifiés : intervenir au niveau de l'analyse des pratiques professionnelles nécessite de s'appuyer sur un cadre et des outils spécifiques. En ce sens, il nous semble important de solliciter l'intervention d'intervenants qualifiés, soit parmi les salariés de la Ligue de enseignement, soit par l'intermédiaire de partenariats extérieurs (via par exemple le collectif des associations partenaires de l'enseignement public³⁸).
- alimenté par les valeurs et de l'éducation populaire et non-formelle : nous pensons que si l'analyse du travail est un point de départ pertinent pour aider au développement des compétences dans le cadre d'accueils périscolaires, le partage des valeurs de l'éducation populaire, des principes et de la place de l'éducation non-formelle dans l'école, sont des éléments importants à transmettre et qui permettront aux acteurs de mieux fonder leur action. Bien entendu, nous nous inscrivons dans un cadre de formation continue, posant comme préalable les compétences et connaissances déjà acquises par les acteurs. Ce pré-supposé implique que le contenu des apports devrait être ajusté aux besoins spécifiques des acteurs auxquels il est destiné.

³⁸ La Ligue de l'Enseignement 31 est membre du CAPE, collectif rassemblant plusieurs associations éducatives, mouvements d'éducation populaire et mouvements pédagogiques. Ce collectif a pour vocation le renforcement des liens de coopération entre ses différents membres en termes de réflexion, d'expression publiques et de valorisation des actions menées.

Si l'organisation de ces « modules de formation continue *à la carte* » peut être mise en œuvre au niveau départemental, nous pensons qu'il pourrait être intéressant de solliciter l'implication de l'union régionale de la Ligue de l'enseignement Midi-Pyrénées dans ce projet. Cela permettrait de faciliter la coordination et la co-construction des actions mises en œuvre, la mise en commun des moyens (notamment en termes de mobilisation des compétences en interne) et, si nécessaire, la sollicitation d'intervenants extérieurs à la Ligue de l'enseignement. Son statut (l'union régionale est l'instance de la Ligue de l'enseignement qui dispose de l'agrément formation) faciliterait, en outre, la négociation de la prise en charge financière de ces « modules » par les dispositifs de formation continue de la fonction publique (CNFPT³⁹) afin que les collectivités puissent s'y engager. Nous souhaitons, en effet, insister encore une fois sur l'importance d'impliquer les agents territoriaux dans ce projet tant en termes de construction d'un collectif de travail que dans l'idée qu'ils pourraient, du fait de leur « implantation » sur le territoire, participer à la transmission de la culture professionnelle au niveau local.

IV. CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons avancer que la mise en œuvre de ces différentes propositions d'action peut contribuer :

- Au développement des compétences professionnelles car elles s'appuient toutes sur les pratiques réelles des acteurs et la formalisation de leurs compétences déjà acquises par l'expérience.
- À la reconnaissance professionnelle et à un sentiment d'appartenance par la construction de liens de coopération et les échanges entre acteurs de terrain et acteurs institutionnels.
- A la construction d'une culture de métier, fondée sur des règles de travail partagées et les spécificités locales.
- A la valorisation des compétences professionnelles en accueil périscolaire, donc la valorisation de ce temps auprès des autres acteurs de l'éducation (les enseignants, parents, élus...)
- A la clarification des prescriptions en termes de pratiques et de positionnement professionnel.
- A la création de partenariats avec les collectivités fondés sur des projets spécifiques et non plus seulement sur une forme de prestation liée aux appels à marché.

³⁹ Centre national de la fonction publique territoriale

CONCLUSION

Analyser l'activité de l'homme au travail permet de mettre à jour les compétences (acquises par les apprentissages mais aussi, dans certains cas, surtout par l'expérience), qu'il mobilise face aux situations, parfois complexes, qu'il est amené à rencontrer. L'activité n'est pas la simple mise en œuvre de la tâche prescrite, elle est l'adaptation du sujet face à une situation dans laquelle il doit à la fois poser un diagnostic, anticiper les évolutions possibles, mobiliser des connaissances (ou croyances), mettre en œuvre des stratégies et évaluer, au fur et à mesure, les effets, voire la réussite, de son action afin d'opérer des réajustements. En cela, l'activité professionnelle est un espace de développement des compétences mais aussi de développement cognitif et de construction identitaire. L'homme agit et apprend simultanément. La prise de conscience par les acteurs eux-mêmes des éléments qui structurent leur action dans une situation donnée est un premier pas vers une démarche réflexive. Interroger les compétences requises dans une activité professionnelle, en particulier lorsqu'elle est constituée de situations complexes comme dans les métiers d'interactions humaines, nous semble, à l'issue de ce travail, ne pouvoir se faire qu'en prenant appui sur l'activité réelle des acteurs. Néanmoins, notre travail ne permet pas d'affirmer que les schèmes d'action que nous avons identifiés pour chacun des acteurs, sont les schèmes d'action récurrents face à des situations similaires. Pour cela, il serait nécessaire de procéder à d'autres autoconfrontations, dans les mêmes circonstances, afin de pouvoir dégager des classes de situations significatives. Pour autant, nous avons pu mettre en avant la complexité de l'activité de chaque professionnel : la multiplicité des buts visés simultanément, la prise en compte d'un nombre important d'informations et des modalités d'actions différentes selon les acteurs et orientées en partie vers la recherche de reconnaissance professionnelle. Bien que des recherches supplémentaires nous permettraient de procéder à une analyse plus approfondie de l'activité des acteurs, les résultats que nous avons pu dégager de notre travail nous ont permis d'envisager des actions possibles axées vers la valorisation et le développement des compétences des professionnels intervenant en accueil périscolaire. A ce stade, il nous semble en effet que la volonté de la Ligue de l'enseignement d'accompagner les collectivités territoriales dans la mise en œuvre de la réforme peut se traduire par des actions visant à la fois la légitimation et en quelques sortes, la spécialisation des acteurs des ALAE. En outre, agir à partir et sur les compétences professionnelles permet d'aider à une définition plus précise de ces temps périscolaires, de leur contenus, leurs objectifs, leur positionnement pédagogique. Ce qui pourrait contribuer à en renforcer la lisibilité et la reconnaissance auprès des autres acteurs intervenant dans l'école et d'avancer ainsi vers les notions de continuité éducative et de

collaboration mises en avant par la loi pour la refondation de l'école. Le risque que nous percevons à l'issue de notre travail serait de voir les accueils périscolaires s'inscrire dans la lignée de l'éducation formelle, en mettant en place, au travers de modalités organisationnelles mais aussi des activités proposées, ce qui pourrait ressembler à « de l'école après l'école ». Il nous semble important, voire fondamental, que la Ligue de l'enseignement puisse en travaillant à partir des pratiques des acteurs, réaffirmer et expliquer la place de l'éducation non-formelle dans la prise en charge quotidienne des enfants. Ces derniers n'ont d'ailleurs pas été pris en compte dans le travail que nous venons de réaliser. Il nous semblerait intéressant de pouvoir approfondir cette analyse de l'activité, en gardant comme fondement théorique la didactique professionnelle, mais en prenant en compte les interactions langagières entre les animateurs et les enfants. Ces interactions faisant appel à des compétences d'ordre communicationnelles, s'avèrent être une dimension omniprésente dans l'activité avec et pour autrui (nous avons pu l'observer) mais que nous n'avons pas pu approfondir compte tenu de l'axe que nous avons choisi de traiter. Nous pouvons donc dire, bien que nous ayons pu relever des constats nous semblant intéressants et nous permettant un premier niveau d'analyse, que cette recherche mériterait d'être approfondie d'une part, en comparant les schèmes mobilisés par les animateurs dans des situations typiques afin de préciser l'organisation de l'activité pour la classe de situation identifiée, d'autre part, d'aborder l'analyse de l'activité en prenant en compte le co-acteur de l'activité: l'enfant.

INDEX DES SIGLES

PEDT : Projet Éducatif de Territoire

CAF : Caisse d'Allocations familiales

ALAE : Accueil de Loisirs Associé à l'École

CLAE : Centre de Loisirs Associé à l'École

TAP : Temps d'Activités Périscolaires

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

ATTAC : Association pour la Taxation des Transactions Financières et pour l'Action Citoyenne

ATD Quart Monde : Agir Tous pour la Dignité Quart monde

CM1 : Cours Moyen Première année

FCPE : Fédération des conseils de Parents d'Élèves

RFVE : Réseau Français des Villes Éducatrices

ANDEV : Association Nationale des Directeurs Éducation des Villes

CA : Conseil d'Administration

AT : Animation et Territoire

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonction d'Animation

BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Augustin JP & Gillet JC (2000), *L'animation professionnelle, Histoire, acteurs, enjeux*. Paris. L'Harmattan, collection débats Jeunesse

Ducomte JM, Martin JP & Roman J. (2013), *Anthologie de l'éducation populaire*. Paris. Privat, le comptoir des idées.

Mignon JM. (1999). *Le métier d'animateur*. Paris. La Découverte.

Gillet JC. (2005). *L'animation dans tous ses états (ou presque)*. Paris. L'Harmattan.

Gillet JC.. (2008). *Des animateurs parlent*. Paris. L'Harmattan.

Pastré P., (2011), *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Ed° PUF.

Pastre P & Lenoir Y. (2008) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse. Octarès éditions

Poujol G. (1989). *Profession : animateur*. Paris. Privat.

Pourtois JP & Desmet H (2007) *Epistémologie et instrumentation en sciences sociales*, Mardaga

Samurçay R. & Pastré P. (2004) *Recherche en didactique professionnelle*. Toulouse. Octarès éditions

Articles

Battaglia M.(2013). *Rythmes scolaires : près d'un tiers des villes font le pas en 2013*. Le Monde. 29.03.2013

Battaglia M (2013). *Rythmes scolaires : 4000 communes concernées en 2013*. Le Monde 09.07.2013

Beguïn F. (2013) *Rythmes scolaires : « ce début d'année a été épuisant*. Le Monde. 19.10.2013

Battaglia M., Nunes E.(2013), *Rythmes scolaires : plus de 80 % des communes satisfaites*. Monde de l'éducation. Édition du 20/11/2013

Beguïn F.(2013, *Avec la réforme des rythmes scolaires, "les enfants sont crevés"*. Monde de l'éducation. Édition du 14/11/2013

Clot Y ; (2006), *Clinique du travail et clinique de l'activité*, in Erès, nouvelle revue de psychologie

Corteso R.(2013), *la notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux*, in Jeunesse, études et synthèse, Injep

Dejours C. (1993), *Coopération et construction de l'identité en situation de travail*, in Futur antérieur (article disponible sur www.multitudes.net)

- Garcia A, Lefevre G, Namolovan L (2009), *Les indicateurs de développement professionnel*, Questions vives, vol. 5, n°11
- Léchenet A. (2013) Rythmes scolaires : tout comprendre de la réforme. Le Monde. 28.02.2013
- Léchenet A. *Rythmes scolaires : quand la réforme s'appliquera-t-elle dans votre ville ?* Le Monde. 04.03.2013
- Lescouarch L, (2008) *Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire*, symposium laboratoire CIVIIC
- Montagner H.(2012). *Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école*. JDJ n°319 & JDJ n°320
- Ouvrier-Bonnaz R. (2006) Comprendre le travail c'est compliqué, Cahors décembre 2006
- Pastré, Vergnaud (2007), *Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir*, in Recherches en éducation, n°4, centre de recherche en éducation
- Pastré, Mayen & Vergnaud, (2006), la didactique professionnelle, note de synthèse, in revue française de pédagogie n°154
- Pastré P, (2005), *La deuxième vie de la didactique professionnelle*, in. Education Permanente (ed) Analyse du travail et formation.
- Piot T, *la didactique professionnelle des métiers d'interaction humaine*, CERSE, université de Caen
- Raimbault P. (2013). *La refondation de l'école de la République au prisme de la loi Peillon*. JCP/la semaine juridique. Edition administrations et collectivités territoriales n°43 du 21 .10.2013
- Richez JC.(2010). *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*. INJEP
- Richez JC. (2007). *Éditorial*. Agora débats/jeunesse., n°44
- Roucous N. (2007), les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle, in Revue française de pédagogie, n° 160
- Tchernonog V. (2013). *Les associations, entre crise et mutation : les grandes évolutions in le paysage associatif français*. Paris. Dalloz, Juris édition.
- Vergnaud G,(1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in. Barbier (ed) Savoirs théoriques et Savoirs d'action, Paris, PUF.
- Wanlin P. (2010), *Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ?*, actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève

Ligue de l'Enseignement

- RFVE, Ligue de l'Enseignement, Francas, ANDEV.2013. *Synthèse des Assises Régionales de l'Éducation Partagée*.
- Ligue de l'Enseignement.(2013). *Pour refonder l'école, la Ligue de l'enseignement s'engage*.
- Ligue de l'enseignement, fédération de la Haute Garonne. (2012) . *Rapport d'activité*.

Collectif CAPE. *Pour une refondation des politiques publique d'éducation.*

Centre confédéral (2013) *Connaître la loi d'orientation pour la refondation de l'école et ses implications pour la Ligue de l'enseignement et ses fédérations.* Journée des Directrices et directeurs.

Ligue de l'enseignement. (2012). *Investir dans l'éducation et refonder l'école.* 2012, La Ligue fait sa campagne.

Ligue de l'enseignement, Léo Lagrange & Les Francas. (2013). *Un groupement de 3 fédérations d'éducation populaire.* Livret de présentation.

Textes réglementaires / Rapports

Arrêté du 24.02.2003. Annexe I. *Référentiel professionnel du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.* Paru au JO du 29.03.2003

AMF (association des maires de France). (2013) *Enquête sur la réforme des rythmes scolaires.* 96ème congrès des maires et des présidents de communauté de France. Paris, novembre 2013.

Appel de Bobigny. Assises nationales de l'éducation. (2010). *Vers un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse.*

Arrêté du 13 décembre 2005 *portant création de la spécialité « animation sociale » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.* JORF n° 296 du 21 déc. 2005, texte 66.

Circulaire n°2013-036 du 20 mars 2013. *Projet éducatif territorial.* BO n°12 du 21.03.2013

Colmant M., Le Cam M.(2012). PIRLS 2011 – *Étude internationale sur la lecture des élèves au CMI.* DEPP. note d'information 12-21

Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 *relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires* et circulaire 2013-017 du 6 février 2013

Décret n° 2014-457 du 7 mai 2014 *portant autorisation d'expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires*

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 et parue au JO n°157 du 09 juillet 2013

Ministère de l'éducation nationale.(2013).*Projet de loi pour la refondation de l'école.* Dossier de présentation. Janvier 2013.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013) *La réforme des rythmes à l'école primaire, guide pratique.*

Ministère des sports, de la jeunesse (...). (2013). *Assouplissement du taux d'encadrement des activités périscolaires.* Communiqué de presse du 24.01.2013

Ministère des sports, de la jeunesse (...)& CAF. (2013). *Guide pratique pour des activités périscolaires de qualité.*

Éducation nationale. *Refondons l'école de la république* – archives juillet 2012- janvier 2013
www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/

Rapport 10-01, *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*, Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine, séance du 19 janvier 2010

Bonneau F, Colombani MF, Forestier C & Mons N.(2012) *Refondons l'école de la république*. Rapport de la concertation.

Sites internet consultés

Assises de l'éducation partagée
<http://assises-education-partagee.over-blog.com>

cahiers pédagogiques
<http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Cairn info
www.cairn.info

le courrier des maires
www.courrierdesmaires.fr

didactique professionnelle.org
www.didactiqueprofessionnelle.org

Education nationale
www.education.gouv.fr

Eduscol
eduscol.education.fr

Fédération nationale de la ligue de l'enseignement
<http://www.laligue.org/>

Fédération Haute Garonne de la Ligue de l'Enseignement
<http://www.ligue31.org/>

La gazette des communes
<http://www.lagazettedescommunes.com>

Injep
<http://www.ressourcesjeunesse.fr/>

Prisme
www.prisme-asso.org

Pearltrees
www.pearltrees.com

Questions vives
<http://questionsvives.revues.org>

revue skole
www.skole.fr

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	7
PREMIÈRE PARTIE :	10
DES CONSTATS À LA QUESTION DE DÉPART.....	10
I.Refondation de l'école et réforme des rythmes scolaires.....	10
I.1.La continuité éducative.....	11
I.2.La collaboration.....	12
I.3.La qualification.....	12
II.Nécessité pour la Ligue de l'enseignement de s'engager formellement dans la politique de refondation de l'école.....	13
II.1.Fédération d'éducation populaire.....	13
II.2.Implication dans la refondation de l'école.....	15
II.3.Volonté d'engagement.....	16
III.Besoin de mieux identifier les pratiques au sein des accueils de loisirs associés à l'école (ALAE)	17
III.1.Déstabilisation structurelle de la Ligue 31.....	18
III.2.Des territoires hétérogènes	18
III.3.La question de l'identification des compétences des acteurs et de leur reconnaissance institutionnelle.....	20
IV.Question de départ.....	22
DEUXIÈME PARTIE	24
CADRE THEORIQUE : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	24
I.Un ancrage à la croisée de plusieurs disciplines.....	24
I.1.La formation professionnelle.....	25
I.2.La psychologie ergonomique.	25

I.3.La didactique des disciplines.....	26
I.4.La psychologie du développement.....	27
I.5.Conclusion.....	27
II.Analyser l'activité en didactique professionnelle	28
II.1.La conceptualisation dans l'action.....	28
II.2.Le concept de schème en didactique professionnelle.....	29
Caractéristiques du schème.....	30
Les composantes du schème.....	30
III.Question de recherche.....	31
TROISIÈME PARTIE.....	34
METHODOLOGIE DE RECHERCHE	34
I.Le recueil de données.....	34
I.1.Les entretiens exploratoires.....	34
La méthodologie d'entretien	35
Les conditions de l'entretien.....	35
La question de départ.....	35
I.2.Les entretiens d'autoconfrontation.....	36
Les conditions de l'entretien.....	36
La grille d'entretien.....	37
I.3.L'activité prescrite.....	38
II.L'analyse des données recueillies	38
II.1.Analyse de la prescription.....	38
II.2.Analyse des entretiens exploratoires.....	39
II.3.Analyse des entretiens d'autoconfrontation.	39
QUATRIÈME PARTIE	41
ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	41
I.Les prescriptions associées aux pratiques professionnelles en accueil périscolaire	41

I.1. Un manque de connaissance des prescriptions institutionnelles de la part des acteurs .	41
I.2. La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école : des prescriptions généralistes.....	43
I.3. Des prescriptions institutionnelles centrées sur l'organisation et les activités dirigées .	46
Les fiches de poste.....	46
Les projets pédagogiques.....	48
I.4. Un manque de formalisation concernant les tâches attendues en accueil périscolaire...	49
II. Les situations types rencontrées par les agents et animateurs : analyse des entretiens exploratoires	49
II.1. Présentation des professionnels rencontrés.....	50
Les ALAE.....	50
Caractéristiques des acteurs des ALAE:.....	51
II.2. Les activités typiques des animateurs et agents municipaux au sein des ALAE.....	53
Les situations-problèmes identifiées.....	54
Situations types rencontrées spécifiquement par les animateurs :.....	55
Situations types rencontrées spécifiquement par les agents territoriaux :.....	58
Les situations types communes aux animateurs et agents territoriaux :.....	59
II.3. L'organisation temporelle des activités.....	61
Répartition en temps des activités.....	61
Proportion du temps consacré aux différents types d'activité.....	63
II.4. Conclusion	64
III. Les compétences mobilisées par les agents et les animateurs dans le cadre d'un temps d'activité libre : analyse des entretiens d'autoconfrontation.....	65
III.1. Le choix des situations supports aux entretiens d'autoconfrontation.....	65
Le choix des acteurs.....	65
Le choix de la séquence à filmer.....	65
III.2. Les schèmes mobilisés par les animateurs et agents territoriaux.....	66
III.3. Les composantes des schèmes d'action de l'animatrice.....	68
Le développement des savoir-faire de l'enfant.....	68
La prise en compte des besoins de l'enfant.....	71
Mise en place des conditions favorables aux apprentissages	74
Conclusion.....	76

III.4.Les composantes des schèmes d'action de l'agent territorial	77
Mise en place des conditions propices à la satisfaction des enfants	79
La prise en compte de l'environnement professionnel.....	83
Favoriser le confort de travail	85
Conclusion.....	86
III.5.Comparaison des schèmes d'action de l'animatrice et de l'agent territorial.....	87
Les catégories de schèmes.....	87
L'orientation des schèmes (buts et sous buts).....	88
La composition des schèmes.....	88
Le concept d'enfant(s).....	89
La notion de production.....	90
Les interactions avec les enfants.....	90
La prise en compte des parents.....	90
Prendre soin de l'enfant.....	91
III.6.Les schèmes d'actions communs aux deux professionnels.....	91
Produire de la satisfaction chez les enfants.....	91
Apprendre - faire découvrir - une technique aux enfants.....	93
Prendre soin - être attentif à l'utilisation - du matériel.....	94
 CINQUIÈME PARTIE.....	 96
 ANALYSE ET DISCUSSION.....	 96
 I.Synthèse des résultats.....	 96
 II.Discussion.....	 97
II.1.Les situations rencontrées en accueil périscolaires génèrent des dilemmes.	98
II.2.Des prescriptions floues et méconnues de la part des acteurs.....	100
II.3.Des modes et critères de reconnaissances différents selon les acteurs.....	101
 III.Conclusion.....	 104
 SIXIÈME PARTIE.....	 106
 DES REPERES POUR L'ACTION.....	 106

I. Clarifier les prescriptions institutionnelles.....	106
Les fiches de poste.....	106
Les projets pédagogiques.....	107
II. Permettre des temps d'échange et de communication entre agents territoriaux et animateurs.....	108
III. Proposer des dispositifs de formation continue « à la carte ».....	110
IV. conclusion.....	112
CONCLUSION	113
INDEX DES SIGLES.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....	116
TABLE DES MATIÈRES.....	120
ANNEXES.....	125

ANNEXES

Table des matières des annexes

Annexe 1: Grille d'entretien d'autoconfrontation	P 125
Annexe 2 : Grille d'analyse des entretiens exploratoires	P 126
Annexe 3 : Grille d'analyse des entretiens d'autoconfrontation	P 127
Annexe 4 : fiche de poste animateur (Ligue de l'enseignement 31)	P 128
Annexe 5 : entretien acteur 1 animatrice	Support CD
Annexe 6 : entretien acteur 3 animatrice	Support CD
Annexe 7 : entretien acteur 5 agent territorial	Support CD
Annexe 8 : entretien acteur 6 agent territorial	Support CD
Annexe 9 : entretien acteur 8 animatrice	Support CD
Annexe 10 : entretien acteur 9 agent territorial	Support CD
Annexe 11 : entretien acteur 10 animatrice	Support CD
Annexe 12 : tableau de synthèse des entretiens exploratoires	Support CD
Annexe 13 : séquence filmée animatrice	Support CD 2
Annexe 14 : séquence filmée agent territorial	Support CD 3
Annexe 15 : entretien d'autoconfrontation animatrice	Support CD
Annexe 16 : entretien d'autoconfrontation agent territorial	Support CD
Annexe 17 : tableau schèmes animatrice	Support CD
Annexe 18: tableau schème agent territorial	Support CD
Annexe 19: projet pédagogique 2012/2013 Labastide St Sernin	Support CD
Annexe 20 : projet pédagogique 2012/2013 Quint Fonsegrives	Support CD
Annexe 21: Refondation de l'école de la république, projet de loi	Support CD
Annexe 22: les nouveaux rythmes à l'école, guide pratique 2014	Support CD
Annexe 23 : Décret complémentaire sur l'organisation des rythmes scolaire mai 2014	Support CD
Annexe 24: Ligue de l'Enseignement, (2012), <i>Investir dans l'éducation et refonder l'école</i>	Support CD
Annexe 25 : Ligue de l'enseignement, (2013), <i>Pour refonder l'école La Ligue de l'enseignement s'engage</i>	Support CD

Annexe 1 : Grille d'entretien d'autoconfrontation

Composantes du schème	Questions
Buts, sous buts	<p>Quel est le but de cette action ?</p> <p>Quelle est votre intention ?</p> <p>Que cherchez vous à obtenir ?</p>
Anticipation	<p>Sur quoi portait votre attention à ce moment là ?</p> <p>Quelles attentes aviez vous à ce moment là ?</p>
Prises d'information	<p>Comment saviez vous que c'était ce qu'il fallait faire ?</p> <p>Quelles informations, observations, avez-vous pris en compte ?</p>
Règles d'action	<p>Pouvez vous me décrire votre action en détail ?</p> <p>Comment procédez vous ?</p>
Règles de contrôle	<p>Comment savez vous que le but est atteint ?</p> <p>Comment évaluez vous l'effet de votre action ?</p> <p>Sur quoi la réajustez vous ?</p>
Concepts en acte	<p>A quoi êtes vous attentif dans cette situation ?</p> <p>Quels sont les éléments (informations, observations) pertinents à prendre en compte dans cette situation ?</p>
Théorèmes en acte	<p>Qu'est-il important de savoir pour agir ainsi ?</p> <p>Quels sont les éléments qui vous paraissent véridiques à ce moment là (qui guident votre action) ?</p>
Possibilité d'inférence	<p>Qu'est ce qui est particulier, spécifique, dans cette situation ?</p> <p>Comment adaptez vous votre action à cette situation ?</p>

Annexe 2 : Grille d'analyse des entretiens exploratoires

Type d'acteur	
Situations-problèmes identifiées	
Buts visés au sein de la situation	
Connaissances et informations mobilisées	
Modalités d'actions mises en œuvre	
Finalités de l'acteur	
Temps (approximatif)	

Annexe 3 : Grille d'analyse des entretiens d'autoconfrontation

but	
sous-buts	
Règles de prise d'information	
Règles d'action	
Théorèmes en acte	
Concepts en acte	

Annexe 4 : Fiche de poste Ligue de l'enseignement de la Haute-Garonne

FICHE DE POSTE ANIMATEUR-TRICE

Missions principales :

- o Participer à la mise en œuvre du projet pédagogique de la structure dans le respect et la promotion des valeurs de la Ligue de l'enseignement (Laïcité - Solidarité et Citoyenneté) et en s'inscrivant en cohérence avec le projet éducatif des collectivités .
- o Développer des projets d'activités qui prennent en compte les besoins et les rythmes du public accueilli
- o Accueillir et accompagner les enfants et les jeunes sur les différents temps ALAE/ALSH/CAJ

Principales tâches liées au poste d'animateur-trice :

Travail d'équipe :

- Participer activement à toutes les réunions de travail programmées par le directeur de la structure (concertation, préparation ou évaluation)
- Informer le directeur de toute difficulté rencontrée dans le cadre de ce travail en équipe
- Respecter les plannings d'activités qui auront été décidés en équipe.
- Assurer une tenue précise des outils permettant de noter la présence des enfants (feuille d'appel/classe, cahier...) Et les soins qui leur sont apportés (cahier de pharmacie)
- Informer le directeur de toute difficulté rencontrée auprès des enfants, des familles, des enseignants ou du personnel technique.
- Informer **le jour même** le directeur de tout incident ou accident qui surviendrait (chute, malaise, blessure...).

Projet

- Elaborer, rédiger seul ou en équipe des projets d'activités, dans le respect des projets éducatif et pédagogique.
- Rédiger les bilans des projets d'activités menés, en respectant le cadre des échéances posées par l'équipe de direction.
- Respecter les orientations et toutes les consignes transmises par l'équipe de direction lors des différents temps de travail.

Animation pédagogique :

- Accueillir et encadrer les enfants sur les différents temps (repas, surveillance, activités) dans le respect des axes de travail déterminés dans le projet pédagogique.
- Veiller à assurer sur chaque temps la sécurité (physique, morale et affective) des enfants confiés.
- Préparer, installer les lieux et le matériel nécessaire à une animation.
- Assurer le rangement et le nettoyage inhérent à une activité mise en place.
- Participer à l'aménagement initial des lieux, et à son évolution en cours d'année.

Partenariat

- Assurer auprès de tous les parents un accueil de qualité quand ils viennent accompagner ou chercher leur enfant.
- Communiquer au directeur toute information, ou tout document transmis par la famille d'un enfant.
- Veiller à développer des relations de qualité avec l'équipe enseignante et le personnel technique

- Communiquer au directeur toute information, ou tout document transmis par l'enseignant(e) d'un enfant ou le (la) directeur(trice) d'école.