

Université de Toulouse Jean-Jaurès
U.F.R Sciences Espaces et Société
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

**LES PRATIQUES DE COORDINATION AU SEIN DES TEMPS
D'ACTIVITES PERISCOLAIRES
Le cas des écoles maternelles**

MEMOIRE DE RECHERCHE A VISEE PROFESSIONNELLE

Présenté par INGRID BETOURNE

Master 2 en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Spécialité Politiques Enfance Jeunesse

2014-2015

Sous la direction de :

Gwénael LEFEUVRE, maître de conférences

Membres du jury

BORDES véronique, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse Jean Jaurès.

LEFEUVRE Gwenaël, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Jean Jaurès.

ROUAULT Vincent, Directeur Général Adjoint, Ville de Billère, Pyrénées-Atlantiques.

Remerciements

Je souhaite exprimer ma gratitude à Monsieur Vincent Rouault,

mon maître de stage, ainsi qu'à

l'ensemble des acteurs concernés par cette étude,

pour leur accueil, le temps qu'ils m'ont consacré et la confiance qu'ils m'ont accordée dans la réalisation de cette étude qualitative.

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Gwenaël Lefeuvre

pour sa disponibilité, la souplesse de son accompagnement

et la pertinence de ses remarques.

Je remercie également Mme Bordes

pour son engagement et son accompagnement tout au long de la formation.

Je remercie mes parents

pour leur aide précieuse.

J'ai également une pensée particulière pour mes enfants

qui m'ont permis de réaliser cette formation en s'accommodant de mon emploi du temps.

Enfin, je remercie Thierry,

pour son soutien indéfectible,

ses encouragements,

son regard original sur mon travail,

ses relectures et ses corrections.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans une pensée particulière pour la

promo M2 PEJ 2014-2015,

qui s'est montrée solidaire et constructive tout au long de l'année.

**« En changeant ce qu'il connaît du monde,
L'homme change le monde qu'il connaît,
En changeant le monde dans lequel il vit
L'homme se change lui-même. »**

Théodore Dobzhansky
L'homme en évolution, 1961, p 391.

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

APC : Activités pédagogiques complémentaires

APE : association des parents d'élèves

ASE : assistant socio-éducatif

ATSEM : agent territorial spécialisé en école maternelle

BPJEPS : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

CAF : caisse d'allocations familiales

CDD : contrat à durée déterminée

CLAC : centre de loisir après la classe

CLAE : centre de loisir associé à l'école

CLIC : centre de loisir interclasse

DDCS : direction départemental de la cohésion sociale

DRH : direction des ressources humaines

IEN : inspection de l'éducation nationale

MID : matrice des influences-dépendances directes

MIDI : matrice des influences-dépendances directes et indirectes

NAP : nouvelles activités périscolaires

OCDE : organisation de coopération et développement économique

PEDT : Projet Educatif Territorial

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

SAC : système d'action concret

STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives

TAP : temps d'activités périscolaires

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : DES CONSTATS A LA QUESTION DE DEPART	9
I DES CONSTATS INSTITUTIONNELS	9
II DES CONSTATS PROVENANT DU TERRAIN	21
III LA QUESTION DE DEPART	24
PARTIE 2 : DU CADRE THEORIQUE A LA QUESTION DE RECHERCHE	25
I LA THEORIE DE L'ANALYSE STRATEGIQUE	25
II TROIS CONCEPTS CLES DE L'ANALYSE STRATEGIQUE	25
III LA QUESTION DE RECHERCHE.....	28
PARTIE 3 : LA DEMARCHE DE RECHERCHE	30
I LES OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES	30
II LES INSTRUMENTS DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	32
III LIMITES METHODOLOGIQUES	34
PARTIE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES	36
I RESULTATS ECOLE 1	36
II RESULTATS ECOLE 2	56
III RESULTATS ECOLE 3	69
PARTIE 5 : DISCUSSION.....	83
I TROIS ACTEURS DOMINANTS, UN ACTEUR DOMINE AU CŒUR DES ENJEUX	83
II DEUX MODES DE FONCTIONNEMENT DISTINCTS	84
III DES COMPROMIS FONDES SUR UNE REGLE COMMUNE : LA NON-COOPERATION ET L'EVITEMENT	85
IV A L'ORIGINE DES CONFRONTATIONS.....	85
V LE ROLE JOUE PAR L'INSTITUTION DANS L'INSTAURATION DES SAC.....	87
PARTIE 6 : PISTES D'ORIENTATION POUR OPTIMISER LES MODES DE COORDINATION.....	89
I REPERES POUR FAVORISER LA COOPERATION	89
II REPERES POUR FAVORISER LA COMPLEMENTARITE EDUCATIVE.....	91
CONCLUSION.....	92
DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	93

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	95
ANNEXES.....	97
INDEX DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX.....	98
TABLE DES MATIERES	99

Introduction

Depuis plusieurs décennies, le système éducatif est l'objet de nombreuses réformes avec pour objectif essentiel d'adapter le système scolaire aux transformations et réalités sociales qui l'impactent.

Dans ce contexte, la dernière réforme en date, celle concernant l'évolution des rythmes scolaires en faveur du respect des rythmes biologiques des enfants cherche à impliquer l'ensemble des partenaires éducatifs, collectivités territoriales, associations, etc. dans la mise en place des nouveaux rythmes scolaires afin de favoriser la continuité éducative entre les différents temps de l'enfant. L'accent est ainsi mis sur la promotion de la « coéducation », considéré comme « un des principaux leviers de la refondation de l'école » (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

Au regard des nombreuses critiques, dont a fait l'objet l'institution scolaire concernant son repli sur soi, sa tendance à s'affirmer comme seule détentrice du savoir dans le domaine de l'éducation, gardant jalousement le monopole, cette volonté affirmée de reconnaître l'expertise des partenaires éducatifs peut être considéré comme une petite révolution.

Dans cette optique, il nous paraît important d'observer si l'application de cette réforme engendre de nouvelles manières de travailler dans une logique de coéducation ainsi que des modes de coordination favorisant la continuité éducative.

Afin de délimiter ce vaste sujet, notre recherche sera centrée spécifiquement sur les modes de coordination des acteurs agissant au sein des temps d'activités périscolaires dans trois écoles d'une même commune.

L'étude est divisée en six parties portant respectivement sur les constats à l'origine de la question de départ, le cadre théorique dont découle la question de recherche, la démarche de recherche, la présentation des résultats et l'analyse des données, la discussion et les pistes d'orientation proposées dans l'objectif d'optimiser les modes de coordination.

La première partie revient sur les constats institutionnels, à travers notamment la présentation de la réforme des nouveaux rythmes scolaires et son application dans une commune de 15000 habitants ainsi que les constats provenant du terrain, à la suite d'une première phase d'immersion. Les entretiens exploratoires menés lors de cette première phase ont mis en exergue la difficulté des acteurs à travailler en équipe. Aussi, notre question de départ s'est centrée sur la description des modes de coordination pédagogique que les acteurs mettent en place dans le cadre d'une situation spécifique qui est la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM.

La deuxième partie nous permettra d'explicitier plus en détail le cadre théorique de la sociologie des organisations dans lequel notre étude s'inscrit, au travers de trois concepts clés de l'analyse stratégique à savoir, le système d'action concret, la zone d'incertitude et le pouvoir. Suite à la formalisation des questions de recherche, nous décrirons, dans une troisième partie, la démarche de recherche : nous détaillerons ainsi successivement les outils de recueils de données ainsi que les instruments qui permettent de les analyser.

Une quatrième partie sera consacrée à la présentation des résultats, école par école, tandis que la cinquième fera l'objet d'une discussion. Enfin, une dernière partie permettra d'explorer les pistes d'orientations dans l'objectif d'optimiser les modes de coordination.

PARTIE 1 : Des constats à la question de départ

La réforme des rythmes scolaires qui s'appuie sur une approche co-éducative, met en exergue certains constats institutionnels et propres au terrain qui ont des répercussions dans les modes de coordination entre les différents acteurs participant à sa mise en œuvre.

I Des constats institutionnels

La présentation de la réforme des rythmes scolaires puis celle d'une application concrète dans une commune de 15000 habitants à travers l'élaboration de son PEDT, nous permettra de mieux appréhender les enjeux institutionnels relatifs à l'application de la réforme.

I.1 Présentation de la réforme des rythmes scolaires

Suite à la mise en place de la semaine de quatre jours en 2008, les écoliers français ont cumulé le nombre de jours d'enseignement par an le plus faible des 34 pays de l'OCDE (144 jours contre 187 jours en moyenne) avec des journées plus longues et plus chargées. Or, un rapport de l'académie nationale de médecine au mois de Janvier 2010 constate la désynchronisation subie par les enfants, c'est-à-dire la désharmonie entre le rythme biologique de l'enfant et celui imposé par son environnement et souligne que celle-ci s'accompagne de « troubles atypiques tels que fatigue, mauvaise qualité du sommeil [...], troubles de la concentration et des performances » (Touitou & Bégué, 2010, p 2). En parallèle, la dernière étude PIRLS menée en mai 2011 et chargée d'évaluer les performances éducatives révèle la situation dégradée de l'école française qui est classée 29 sur 45 pays en ce qui concerne les performances en lecture des élèves de CM1.

Dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république votée en juillet 2013 (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013) le ministère de l'éducation nationale, a engagé une réforme de l'organisation des rythmes scolaires (décret n°2013-77 du 24 janvier 2013) en s'appuyant sur les préconisations des pédiatres et chronobiologistes¹. Celle-ci consiste à mettre en place une semaine d'école sur 5 jours tout en allégeant le volume horaire journalier du temps d'enseignement.

¹ Lire à ce sujet l'article de G. Vermeil ; A. Reinberg ; C. Leconte-Lambert ; P. Leconte ; H. [Montagner](#) ; F. [Testu](#) ; Y. Touitou, « Rythme scolaire : le blocage des adultes », *Le Monde*, 20 octobre 1995.

I.1.1 Des objectifs ambitieux

Trois objectifs majeurs sont ainsi visés par cette réforme : favoriser la réussite de tous les élèves, lutter contre les inégalités et avoir une approche globale du temps de l'enfant.

Le constat d'une dégradation des apprentissages scolaires en France n'est pas récent. Plusieurs dispositifs ont été appliqués afin d'y remédier : le programme personnalisé de réussite éducative (décret 2005-1014 du 24 août 2005), l'aide personnalisée en faveur des élèves en difficulté en 2008 (ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, [education.gouv.fr], 2012) remplacé dès septembre 2013 par les APC (article D521-13 du code de l'éducation, 2013), les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires (education.gouv.fr, 2012). La liste n'est pas exhaustive. Mais aucun de ces dispositifs n'avait jusqu'à présent été abordé selon une approche temporelle. Le parti pris par la réforme des rythmes scolaires s'appuie donc sur la conviction que, favoriser la réussite de tous, est corrélatif de la connaissance et de la prise en compte des rythmes biologiques de l'enfant et des variations journalières des performances intellectuelles. D'où la nécessité d'envisager les apprentissages fondamentaux aux moments les plus mobilisateurs de sa capacité de concentration et de rythmer la journée en alternant séances longues et séances courtes. Par ailleurs, repenser l'emploi du temps hebdomadaire sur une semaine à 4 jours et demi permet une meilleure répartition des activités à l'intérieur d'une amplitude horaire plus large et renforce ainsi une meilleure prise en compte du rythme de l'enfant.

La particularité du deuxième objectif, lutter contre les inégalités, se situe dans ses modalités de mises en œuvre et pointe ainsi un des aspects innovants de cette réforme. Ainsi lutter contre l'inégalité ne relève plus que de la seule institution de l'éducation nationale, mais aussi des associations partenaires. Comme le souligne Feyfant :

L'école ne peut pas être la seule entité à trouver des solutions, il devient nécessaire de repenser la prévention du décrochage et la prise en charge des décrochés de manière beaucoup plus globale, en mettant en place des nouvelles alliances éducatives, inscrites dans un territoire donné, entre les acteurs concernés par cette problématique : école, institution, collectivités locales, parents, tissus économiques et associatifs, etc., afin d'éviter les effets mille-feuilles et les déperditions d'énergie. (2014, p 13)

De plus, permettre aux enfants les plus défavorisés d'accéder à des activités, jusqu'alors souvent réservées aux élites ou classes intermédiaires, comme le théâtre, la musique ou le sport contribue à asseoir une culture générale solide, enrichie l'acte éducatif et s'inscrit dans un

processus éducatif à plus long terme. En effet, selon Rufo (2013), un enfant en réussite dans une activité proposée dans le cadre périscolaire peut lui permettre d'acquérir des nouveaux processus d'apprentissage et de les mobiliser, par la suite, dans des apprentissages plus scolaires.

Mais ces deux premiers objectifs ne peuvent se dissocier du troisième, centré sur une approche globale du temps de l'enfant. Le temps de l'enfant ne peut plus être pensé selon le découpage traditionnel entre le temps scolaire et les autres temps, sous-entendant ainsi une hiérarchisation temporelle en faveur du temps scolaire. Ainsi adopter une approche globale du temps de l'enfant signifie d'une part s'intéresser à lui, ses besoins et son évolution en tant qu'enfant et non pas seulement en tant qu'élève, d'autre part adapter le rythme à l'enfant, et non pas l'inverse.

Un tel parti pris amène donc à envisager l'éducation selon une approche plurielle qui place l'enfant au centre d'une réflexion collective rassemblant l'ensemble des acteurs éducatifs : enseignants, élus locaux, parents d'élèves, associations de jeunesse et d'éducation populaire.

I.1.2 La question de la continuité éducative

Le décret en vigueur en invitant l'ensemble des partenaires éducatifs à se concerter afin d'organiser la semaine autour des temps scolaires et périscolaires, semble reconnaître le rôle complémentaire de chaque acteur dans l'éducation et la réussite de l'enfant. Nous nous interrogeons cependant sur la place accordée à la question de la continuité éducative dans la perspective de garantir la réussite de l'enfant par une approche globale de son temps et sur les paradoxes auxquels les acteurs doivent faire face.

- Une application paradoxale du décret au regard des données de chronopsychologie

Pour un certain nombre de chercheurs, la réforme ne tient pas compte de la variance des données chronopsychologiques en fonction de l'âge de l'enfant. Ainsi selon Janvier, il est « inadapté de proposer les mêmes emplois du temps journaliers à des enfants de maternelle et de cycle élémentaire » (Janvier & Testu, 2005, cité par Forgeard, 2013, p 7). Et pourtant aucune distinction n'a été prévue par le décret.

Par ailleurs, se concentrer uniquement sur les meilleurs moments de réception de l'élève, a tendance à occulter les conditions de l'émission et « les ambiguïtés rencontrées par les enseignants dans les modalités actuelles de leur tâches » (Forgeard, 2013, p 9) et risque de réduire l'enseignement à une simple transmission binaire et descendante.

Enfin, si l'argument principal de la réforme s'appuie sur les données des chronobiologistes et cherche à respecter le rythme biologique de l'enfant, force est de convenir que le partage du temps tel qu'il en découle est en décalage avec cet objectif. En effet, l'Education nationale ne semble vouloir « s'adresser à l'enfant que sur ses temps de cerveau disponible » (Forgead, 2013, p 8), laissant aux collectivités et autres partenaires éducatifs le soin de gérer des temps d'attention plus difficiles. Sans compter que, si le décret sur l'abaissement du taux d'encadrement permet aux collectivités de mieux faire face aux coûts engendrés par cette réforme, elle rend la tâche aux animateurs plus ardue et amoindrie la qualité des interventions. En ce sens, les propositions de Leconte d'aménager les temps de vie de l'enfant est une réponse qui semble plus respectueuse de ses rythmes.

- Pour une organisation des temps de vie de l'enfant et du jeune

Claire Leconte (2012) s'insurge contre la terminologie employée, souvent trop réductrice en citant l'exemple de « rythme scolaire » qui ne renvoie qu'à « l'emploi du temps au sein de l'école » (Leconte, contribution aux ateliers pour la refondation). Réalisée dans la précipitation, cette réforme, telle qu'elle est conçue et communiquée, et malgré ses objectifs annoncés n'engage en rien une vraie concertation éducative et continue à hiérarchiser les temps éducatifs, en faveur du temps scolaire et au détriment de tous les autres. Ainsi cette réforme ne permet pas une égale prise en compte des temps de l'enfant dans sa globalité, alors même que le temps de l'enfant passé à l'école annuellement est inférieur au temps périscolaire.

Par ailleurs, le processus de résistance aux changements, a contraint le gouvernement à élaborer pour cette réforme « un cadre de travail national fermé et rigide » (Leconte, 2012) qui ne laisse que très peu de place aux diversités contextuelles et territoriales. Comment, dès lors, imaginer réellement diminuer les inégalités sociales ?

Enfin le risque de l'organisation telle qu'elle est conçue aujourd'hui, à travers une accumulation de temps différents dirigés par des partenaires parfois opposés dans leurs approches éducatives, n'est-il pas d'engendrer repli sur soi, lutte des idées voir « concurrence » sur un même espace, l'école, plutôt que la continuité éducative dont elle se fait pourtant l'écho ?

Dans sa contribution aux ateliers pour la refondation, Leconte (2012) propose, entre autres, « d'organiser la journée en jour éducatif comportant des temps éducatifs scolaires et des temps éducatifs non-scolaires » en tenant compte non seulement des fluctuations de

l'attention, mais aussi de quantités d'autres paramètres essentiels, tels que l'âge de l'enfant, le type de tâches proposées, du climat de la classe, de la motivation etc. Elle précise aussi que l'ensemble des moments, chargés cognitivement ou non, doivent faire l'objet de réflexion afin de garantir une alternance harmonieuse, y compris les temps de récréation.

I.1.3 L'intérêt porté par une collectivité territoriale à notre offre de stage

Face aux enjeux éducatifs de cette réforme, notamment dans la perspective d'approche co-éducative, une commune de 15000 habitants a répondu favorablement à notre offre de services dans le cadre d'un stage afin d'évaluer les nouvelles modalités d'application du projet éducatif territorial mis en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2014.

Notre intérêt, à travers cette évaluation, portait plus précisément sur le traitement de la question de la continuité éducative, les difficultés auxquelles les partenaires du PEDT ont pu être confrontés, notamment dans le lien entre la sphère scolaire et périscolaire.

I.2 Application locale : l'exemple d'une commune de 15000 habitants

Lors d'un conseil éducatif, qui a réuni le 13 février 2013 l'ensemble des partenaires éducatifs, il a été décidé d'appliquer la réforme des rythmes scolaire à la rentrée 2014 permettant à la municipalité d'équiper en amont la ville en infrastructures de restauration supplémentaires et d'éviter ainsi des temps de transports entre les écoles et les restaurants scolaires.

D'autre part, la commune a souhaité élaborer un contrat éducatif territorial et a constitué un comité de pilotage au mois de janvier 2014.

I.2.1 Construction du PEDT²

Une telle réforme, dans la mesure où elle implique à la fois différents partenaires et les familles n'est pas anodine et engendre des enjeux d'ordre politique sociétal et professionnel.

- Les enjeux liés à l'application de la réforme

Suite aux dernières élections municipales, sur les quatorze villes de l'agglomération autrefois majoritairement situées à gauche, seules deux d'entre elles sont restées socialistes. C'est le cas de notre commune étudiée. Dès lors, outre l'objectif de satisfaire les familles qui y résident en

² Toujours lire Projet Educatif Territorial

proposant à l'ensemble des enfants des activités de qualité accessible à tous, l'un des enjeux majeurs de la ville est également de montrer l'exemple et l'intérêt d'une application locale d'une réforme portée par un gouvernement socialiste.

Réformer les rythmes scolaires, c'est par ailleurs prendre le risque de bouleverser les rythmes des familles mais aussi celui des diverses entreprises et associations liées au rythme de l'école. L'impact est donc biologique et éducatif (puisque l'on s'attache à respecter les rythmes biologiques des enfants) mais aussi économique. Ainsi, dans la ville concernée, des associations sportives qui jusqu'alors proposaient l'apprentissage du ski les mercredis ont été impactées par l'application de la réforme, sans être en mesure en contrepartie d'exploiter l'amplitude horaire plus importante libérée sur les autres jours de la semaine. Ni de trouver des solutions de transport des enfants sur ces créneaux horaires pour les associations qui ont pu s'adapter à ce nouveau rythme. Et perdre ainsi des adhérents.

Enfin, autrefois majoritairement réservée à l'enseignement et l'apprentissage scolaire, l'école devient un territoire partagé entre différents partenaires éducatifs. Ainsi, enseignants, animateurs municipaux ou associatifs et intervenants extérieurs se partagent un même public, les élèves, dans le même lieu, l'école. Au regard du contexte passé et surtout du sentiment d'appartenance des enseignants à l'égard de cette institution et des valeurs associées, le fait n'est pas anodin mais porteur au contraire d'une symbolique forte en matière de coéducation notamment. Pour autant, cela ne suffit pas pour engendrer une évolution des pratiques professionnelles nécessaire et harmonieuse dans une perspective de continuité éducative. Et si la réflexion n'est pas suffisante et les mesures prises trop peu ambitieuses, le risque est fort de faire de l'école, un lieu d'enjeux et de jeux de pouvoirs associés à des diversités de pensées et de réflexion parfois opposées et confrontant deux grands courants, l'éducation classique de l'éducation populaire.

- Un projet concerté

Réunissant élus, services administratifs, représentants des services de l'état (IEN, DDCS), partenaires sociaux (CAF, Maison de la Solidarité Départementale), le centre d'animation municipal, un centre de loisirs associatif³ et les conseils d'école des cinq groupes scolaires de

³ Afin de respecter l'anonymat de notre étude, les noms des structures ne sont pas mentionnés.

la ville (composés des directeurs, enseignants, délégués des parents d'élèves, représentant APE⁴ et ATSEM), le comité de pilotage s'est réuni à 4 reprises entre janvier et juin 2014.

Dans un premier temps, le comité de pilotage s'est concerté autour d'une méthodologie et d'un calendrier de travail, ce qui a permis de fixer quatre axes de travail. Puis, pour une plus grande efficacité, il s'est réparti les tâches en constituant quatre groupes de travail, chacun ayant la responsabilité d'une thématique précise. Enfin, l'élaboration du PEDT⁵ a été l'opportunité de mettre en place une réflexion transversale et de créer une dynamique de travail impliquant de nombreux services de la ville : affaires scolaires, services des sports, service de la culture, service DRH, services de la restauration scolaire.

- Une démarche paradoxale au regard d'un projet ambitieux

Conscient que l'éducation est une responsabilité partagée, le premier axe de travail identifié par le comité de pilotage dans le cadre du PEDT était d'œuvrer en faveur de la cohérence des actions mises en œuvre dans la ville et de veiller à la continuité éducative entre les différents temps de l'enfant, répondant ainsi à l'un des principaux objectifs de la réforme. En parallèle, une réflexion a été menée afin de valoriser une offre éducative diversifiée de qualité pour tous les enfants et les jeunes (2^{ème} axe) élaborée dans le cadre d'une démarche de projet participatif et concerté avec les familles et les jeunes (3^{ème} axe) et dans l'objectif de favoriser la réussite scolaire (4^{ème} axe).

Afin d'y répondre, des groupes de travail se sont constitués autour de différentes thématiques, à savoir :

- Articulation des projets d'écoles avec les projets pédagogiques des NAP⁶ (groupe 1)
- Répertoire l'offre des associations culturelles et sportives (groupe 2)
- Organisation des services municipaux avec la mise en place du PEDT (groupe 3)
- Impact budgétaire de la réforme (groupe 4)

Mis à part le groupe 3 interne aux services municipaux de la ville, chaque groupe est composé d'un coordinateur, d'un représentant du centre d'animation de la ville et du centre de loisirs associatif, de plusieurs représentants de parents d'élèves et d'enseignants.

Le groupe 3, quant à lui, a permis au service des affaires scolaires d'organiser en lien avec le service DRH le travail des ATSEM, des ASE et des 5 restaurants scolaires.

⁴ Lire : Association des parents d'élèves

⁵ Lire en annexe 1 « le projet éducatif territorial, Mai 2014. »

⁶ Lire : Nouvelles Activités Périscolaires

Au regard de ces thématiques, nous pouvons constater que les principes énoncés dans le PEDT ont été relativement peu appliqués dans la mise en œuvre des groupes de travail au profit d'une réflexion uniquement centrée sur la mise en pratique des temps d'activités périscolaires, reproduisant ainsi une sorte de cloisonnement des acteurs par catégorie (les enseignants, l'offre des animateurs et prestataires, les services de la ville). Cette méthode n'a donc pas facilité le lien entre les différents acteurs éducatifs pour construire une approche commune des temps de l'enfant. Se répartir des thématiques davantage centrées sur l'enfant telles que la complémentarité, et pas seulement l'articulation, entre les projets développés au sein des écoles et ceux développés au sein des TAP⁷, favoriser les apprentissages des enfants tout au long de la journée, adapter les activités au rythmes biologiques des enfants ou encore concevoir des modalités de coordinations entre les différents acteurs pourraient garantir une continuité éducative plus efficiente, non seulement en amont de la mise en place des nouveaux rythmes mais également tout au long de l'année.

- Des atouts majeurs, des contraintes significatives

La ville s'est saisie des nombreuses ressources qui parcellent son territoire : un tissu associatif de qualité et volontaire, des services municipaux structurés, plusieurs infrastructures culturelles et sportives, une pratique d'activités périscolaire déjà existante sur le temps médian dans l'ensemble des groupes scolaires et d'actions transversales des services municipaux sur des moments ponctuels et récurrent (Noël, Hestivales, Carnaval...). Elle a également bénéficié de l'expérience de deux structures dans l'accompagnement des actions enfance et jeunesse : le centre d'animation municipal et le centre de loisirs associatif.

Cependant, après avoir résolue l'insuffisance du nombre de restaurants scolaires dans la ville, elle a dû prendre en compte l'inégale répartition des équipements sportifs sur son territoire limitant ainsi l'offre d'activités périscolaire selon l'implantation des groupes scolaires dans les quartiers. Par ailleurs, les associations locales n'étaient pas en capacité de répondre positivement à des interventions multiples sur le temps périscolaire. Enfin, la ville a dû composer avec un fonctionnement différencié en matière d'accueil périscolaire entre le groupe scolaire associé au centre de loisirs associatif et les quatre autres dépendants du centre d'animation municipal.

I.2.2 Principes d'élaboration du PEDT et modalités de mises en œuvre

Différents principes encadrent la mise en œuvre du PEDT.

⁷ Toujours lire Temps d'Activités Périscolaires

- Principes retenus

La réflexion partenariale a permis d'arrêter six principes faisant l'objet de différents objectifs⁸ :

- garantir une égalité dans l'accès aux activités sportives et culturelles sur le temps scolaire et périscolaire,
- prendre en compte les rythmes biologiques de l'enfant et son processus de développement,
- veiller à la continuité éducative entre les différents temps de l'enfant et à l'articulation entre le temps scolaire et périscolaire,
- s'appuyer sur les projets des différents partenaires (projets d'école, projets pédagogiques des accueils de loisirs, projets éducatifs des crèches...),
- tendre vers une harmonisation des activités périscolaires proposées entre les différents groupes scolaires de la ville,
- favoriser la capacité d'initiative des enfants et des jeunes en développant leur autonomie,
- favoriser la dimension intergénérationnelle des activités développées dans le cadre périscolaire

- Organisation générale du temps scolaire et périscolaire à la rentrée 2014

La ville possède cinq groupes scolaires répartis sur l'ensemble du territoire. Quatre d'entre eux sont associés au centre d'animation municipal, le dernier au centre de loisirs associatif. Depuis déjà de nombreuses années, l'ensemble des élèves élémentaires de la ville pouvaient bénéficier d'activités périscolaires pendant le temps médian dans le cadre du CLAE⁹ pour les écoles rattachées au centre d'animation municipal et dans le cadre du CLIC¹⁰ pour celle jouxtant le centre de loisirs associatif. A partir de 17 heures, après la classe, les enfants pouvaient se rendre soit en garderie pour les élèves des écoles maternelles, soit en étude surveillée pour ceux des écoles élémentaires. Ceux du groupe scolaire associé au centre de loisirs associatif avaient en plus le choix de participer aux activités proposées par le CLAC¹¹.

Le schéma suivant nous présente l'organisation des temps scolaires et périscolaires adoptées à la rentrée 2014 le lundi, mardi, jeudi et vendredi :

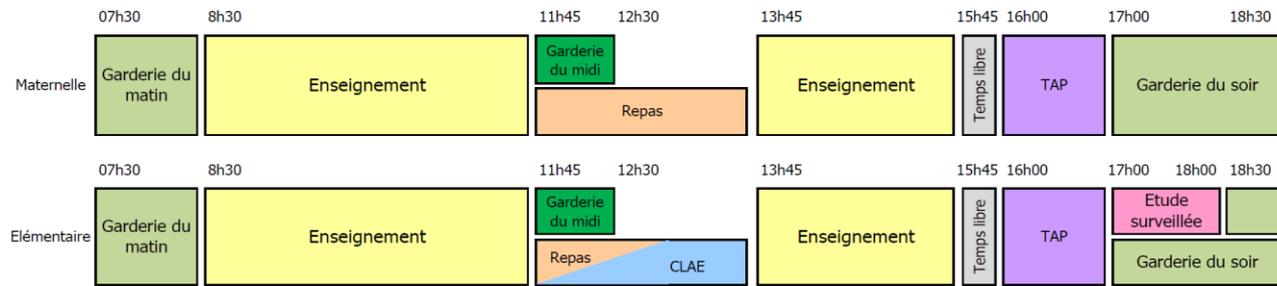
⁸ Lire en annexe 1 le projet éducatif de la ville

⁹ Toujours lire Centre de Loisirs Associé à l'Ecole

¹⁰ Toujours lire Centre de Loisirs Interclasse

¹¹ Toujours lire Centre de Loisirs Après la Classe

ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE - RENTREE 2014
LUNDI, MARDI, JEUDI, VENDREDI
GS CHANTELLE, LAFFITTE, LALANNE, MARNIERES



ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE - RENTREE 2014
LUNDI, MARDI, JEUDI, VENDREDI
GS MAIRIE

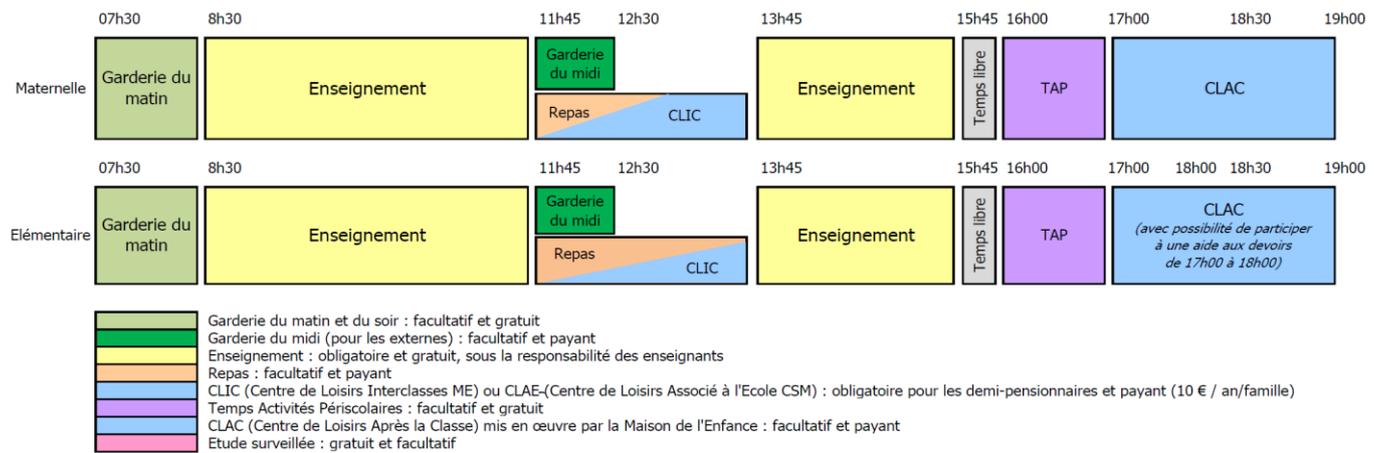


Figure 1 : schéma de l'organisation des temps scolaires et périscolaires à la rentrée 2014

Celui-ci nous montre l'organisation retenue du mercredi :

ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE
MERCREDI
ECOLE MATERNELLES ET ELEMENTAIRES

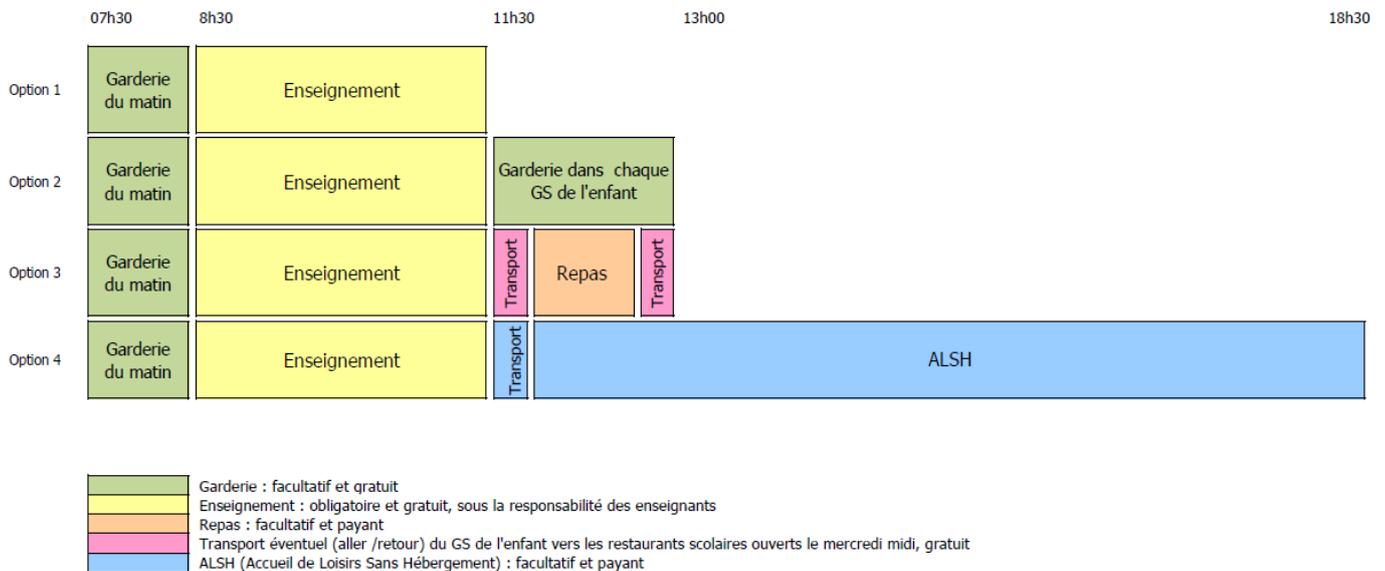


Figure 2 : schéma de l'organisation du temps scolaire le mercredi à la rentrée scolaire 2014

L'organisation du temps scolaire et périscolaire est presque identique sur l'ensemble des groupes scolaires de la ville, cependant quelques différences subsistent : ainsi le groupe scolaire accompagné par le centre de loisirs associatif propose non pas un temps de garderie gratuit à partir de 17 h, mais les CLAC facultatifs et payants. De même, il ne s'agit pas du CLAE mais du CLIC dont peuvent bénéficier par ailleurs non seulement les élèves élémentaires mais aussi ceux inscrits en maternelle de ce groupe scolaire.

Par ailleurs, afin de répondre à la diversité des demandes des familles, la ville a proposé quatre options dans la prise en charge des enfants le mercredi après le temps d'enseignement : l'enfant peut retourner chez lui dès 11h30 (option 1), bénéficier d'une garderie gratuite de 11h30 à 13h sans repas (option 2), profiter de la restauration scolaire puis retourner chez lui à 13h (option 3, payant), ou se rendre au centre de loisirs associatif après la restauration scolaire (option 4, payant).

Enfin, face à une demande significative, le centre de loisir associatif a également proposé une autre alternative permettant aux familles de récupérer leur enfant non pas à treize heures mais 14 heures, en facturant l'heure supplémentaire.

- Organisation des TAP¹²

Dans un premier temps, il convient d'expliquer la composition des équipes d'animation des TAP :

- Les équipes d'animation des TAP dans chacun des quatre groupes scolaires associés au centre d'animation municipal sont composées¹³ d'un coordinateur périscolaire, responsable de l'organisation générale des TAP sur le site (c'est-à-dire l'école élémentaire et maternelle), une équipe d'animation pour les TAP en élémentaire (composé d'animateurs), une équipe d'animation pour les TAP en maternelle (composés d'animateurs et d'ATSEM- mais considérées comme des animatrices pendant ce temps périscolaire). L'un des animateurs exerçant dans les TAP maternels joue le rôle de référent. Il est chargé de transmettre les informations et directives du centre d'animation municipal à l'équipe d'animation exerçant en maternelle et anime les réunions d'équipe propres aux TAP maternelle. Il est sous la responsabilité hiérarchique du coordinateur périscolaire du site. Celui-ci anime les réunions d'équipe propres aux TAP élémentaires. L'ensemble des équipes maternelles et élémentaires

¹² Toujours lire Temps d'Activités Périscolaires

¹³ Cf. Organigramme du centre d'animation municipal en annexe N°2

sont sous la responsabilité des deux responsables éducatifs périscolaires, l'un rattaché plus spécifiquement aux TAP élémentaires et l'autre aux TAP maternelles.

- 2 équipes d'animation dépendent du centre de loisirs associatifs¹⁴ : l'une composée d'animateurs exerçant uniquement dans les TAP élémentaires et l'autre composée d'animateurs et d'ATSEM exerçant dans les TAP maternelles. Dans chacune des équipes, l'un des animateurs, que nous appelleront animateur-référent pour une question de commodité, a des missions de transmissions d'information et d'animation de réunions d'équipe. Les deux équipes sont sous la responsabilité hiérarchique de la coordinatrice du centre de loisirs associatif.
- A ces différentes équipes d'animation viennent s'ajouter les interventions ponctuelles mais régulières des animateurs sportifs et des intervenants extérieurs.

Les TAP sont proposés gratuitement de 16h à 17h dans chaque groupe scolaire. Ce sont des accueils de loisirs déclarés auprès de la DDCS bénéficiant de l'application du décret sur l'assouplissement du taux d'encadrement.

Ils sont organisés sous forme d'ateliers thématiques renouvelés à chaque période scolaire : culture, sport et expression corporelle, loisirs créatifs et bricolage, découverte (nature, scientifique etc.) et atelier ludique. Ce dernier atelier, appelé aussi pôle ludique est un espace accueillant les enfants ne réalisant pas d'ateliers avec la possibilité pour les parents de venir les récupérer à n'importe quel moment. Ce pôle ne demande aucune préparation en amont (les enfants ont accès à des jeux libres) pour l'animateur qui en a la responsabilité.

Les équipes pédagogiques des TAP organisés dans les quatre groupes scolaires dépendant du centre d'animation municipal constituent eux-mêmes les groupes d'élèves afin de favoriser une ouverture culturelle et le cas échéant de faire évoluer les éventuelles représentations (exemple : des filles ne souhaitant pas s'inscrire en boxe car elles considèrent ce sport réservé aux garçons).

L'équipe des TAP du groupe scolaire associé au centre de loisirs associatif, a souhaité, elle, favoriser le choix de l'enfant tout en l'accompagnant pour l'inciter à se diversifier.

Des temps de coordination réunissant animateurs et référents (école maternelle) ou animateurs et coordinateurs périscolaires (école primaire) sont organisés chaque semaine au sein des écoles pendant le temps d'enseignement. C'est le cas également au centre de loisirs associatif pour le groupe scolaire qui y est associé, mais de manière moins régulière, plutôt au gré des

¹⁴ Cf. Organigramme du centre de loisir associatif en annexe N°3

besoins. Le jour des rencontres au centre d'animation municipal diffère selon les groupes scolaires en fonction des possibilités des animateurs. Les ATSEM, occupées dans les classes, ne participent pas, pour la plupart, à ces réunions.

De plus, un temps de coordination hebdomadaire regroupe les référents des écoles maternelles et leur responsable éducative de quatre des cinq écoles du territoire, pendant le temps scolaire au centre d'animation municipal. C'est le cas également entre les coordinateurs des écoles primaires et la responsable éducative qui les accompagne.

Une fois par mois, l'ensemble des référents et des coordinateurs périscolaires dépendants du centre d'animation municipal ainsi que leurs deux responsables éducatifs se réunissent en présence d'une psychologue afin de discuter des éventuelles difficultés qu'ils peuvent rencontrer. C'est le seul moment de rencontre institutionnalisé entre les référents des écoles maternelles et les coordinateurs périscolaires.

Aucun temps de rencontre entre professionnels périscolaires et professionnels scolaires n'est prévu. Quand ils ont lieu, ceux-ci sont informels et très courts, lors des moments de passation des enfants.

Les conseils d'écoles, trois fois par an, réunissent l'ensemble du personnel enseignant, un représentant de la mairie, souvent la responsable aux affaires scolaires en charge du travail des ATSEM, un élu et les représentants des parents d'élèves. L'une des deux responsables éducatives du centre Lacaoü, en lien avec les écoles primaires est présente de manière ponctuelle. La participation de la deuxième responsable en charge de l'organisation des TAP en maternelle est plus rare, en raison parfois de la méconnaissance des dates auxquelles ont lieu les conseils. Les coordinateurs périscolaires, les référents et les animateurs ne participent pas aux conseils d'écoles, n'y étant pas conviés.

II Des constats provenant du terrain

Afin de vérifier l'intérêt de notre recherche, une dizaine d'entretiens exploratoires ont été réalisés auprès de différents acteurs impliqués dans la mise en place de la réforme.

II.1 Premier mode d'investigation : les entretiens exploratoires

Les acteurs étaient invités à répondre à deux questions :

- Quels sont les problèmes de coordination que vous pouvez rencontrer au quotidien dans une perspective de continuité éducative ?
- Quelles en sont les conséquences sur les élèves et leurs familles?

Les premiers entretiens étaient adressés dans un premier temps aux directrices du centre de loisirs associatif et du centre d'animation municipal, aux responsables éducatives, aux animateurs sportifs territoriaux c'est-à-dire les personnes placées en haut de l'organigramme¹⁵. En effet, il fallait d'abord nous faire connaître et recueillir leur opinion même si elle n'est pas directement issue du terrain. Les responsables éducatives, notamment, sont les premières personnes à qui les coordinateurs périscolaires font remonter les informations et éventuelles difficultés. En ce sens, elles portent un regard global sur les situations vécues dans l'ensemble des groupes scolaires.

Une seconde vague d'entretiens a été réalisée auprès des coordinateurs scolaires et des animateurs-référents de chaque groupe scolaire et auprès de directrices d'école.

Ces entretiens ont permis de dresser une liste non exhaustive de situations-problèmes auxquelles étaient confrontés ces différents acteurs en lien avec la coordination entre les temps scolaires et périscolaires. En parallèle, une première phase d'immersion, à travers une participation à des réunions de coordinations, à un conseil d'école et à l'observation de différents temps d'activités pédagogiques a permis des échanges informels avec des animateurs et ATSEM qui sont venus compléter des premiers constats.

II.2 Emergence de situations-problèmes

Quelques situation-problèmes communes à différents écoles maternelles sont ressorties des entretiens.

II.2.1 Situation-problème 1 : la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM

La question de la répartition de la tâche et des ateliers a été évoquée par différents acteurs : tandis que la directrice du centre de loisirs associatif déplore que les ATSEM « revendiquent des pratiques d'ATSEM et veulent faire [...] de la garderie », complété par les propos d'une coordinatrice estimant qu'elles sont « en attente d'un kit » au sujet de la préparation des activités, l'une des animatrice-référente d'une école maternelle s'exprime sur ses difficultés, dans sa relation avec les ATSEM, « à savoir qui fait quoi, qui décide quoi ». Ces difficultés

¹⁵ Cf. organigramme du centre d'animation municipal en annexe N°2

ont par ailleurs fait souvent l'occasion d'un renvoi à une question de fond concernant la place et le rôle de chacun, plus spécifiquement celui des ATSEM dont la fonction évolue entre le monde scolaire et le monde périscolaire et de qui l'on attend, pour ce dernier, un positionnement d'animatrice.

II.2.2 Situation-problème 2 : le contenu pédagogique des ateliers

Entre les reproches à propos des pratiques d'une animatrice qui « propose des activités très scolaires » formulés par l'une des animatrices-référentes (école 2) ou ceux évoqués par une directrice d'école (école 1) concernant les activités « redondantes » proposées dans le cadre des TAP parce que déjà réalisées pendant le temps scolaire, « comme les parcours de motricité », le contenu pédagogique des ateliers a été à l'origine de différentes tensions, notamment entre les équipes éducatives scolaires et celle du périscolaire au cours des premiers mois de la mise en place des TAP et a donc fait l'objet d'un réajustement dès les premières semaines suivant la rentrée scolaire. Ce sujet a cependant été parfois évoqué lors des entretiens exploratoires réalisés au mois de novembre, d'une part pour répondre à la dimension de la continuité éducative suggérée par notre question, d'autre part, parce que la solution apportée par les acteurs du périscolaire à cette situation, à savoir l'attention apportée au choix des activités, n'a pas fait l'objet d'un questionnement de fond de concernant la complémentarité éducative.

II.2.3 Situation-problème 3 : la question de la qualité des intervenants

Qu'ils soient de la sphère scolaire ou périscolaire, l'ensemble des acteurs semblent s'accorder sur la priorité devant être accordée à la qualité et les compétences des intervenants. Ainsi, une directrice d'école de déclarer : « en terme d'activité, mais que ce soit en maternelle ou en élémentaire, nous on pense que ce qu'il y a de crucial, c'est la qualité de l'intervenant » (directrice école 3). Avis qui est rejoint par la directrice du centre de loisirs associatif qui « essaie d'avoir des gens de qualité, des animateurs professionnels, qui ont des diplômes, qui ont des compétences ou qui sont en voie d'acquérir des diplômes professionnels ».

II.2.4 Situation-problème 4 : Harmonisation des règles

Enfin, une dernière difficulté évoquée par certains interviewés concernait l'harmonisation des règles. Ainsi la coordinatrice du centre de loisirs associatif de rapporter des reproches qui leur ont été adressés par des enseignants concernant la manière dont les enfants les interpellent

(« vous, les enfants vous tutoient, ils vous appellent par vos prénoms et nous, on veut pas ça »). Ou une animatrice-référente de remarquer que « les enfants sont perdus car les règles que nous on met en place sont pas les mêmes ». (Animatrice-référente, école 3).

III La question de départ

Il ressort de l'ensemble des entretiens semi-exploratoires que la question de la continuité éducative avec les acteurs de la communauté scolaire n'est pas le premier élément auquel s'attachent les répondants dans les difficultés de coordination éventuelles. Même si l'une des directrices des structures organisatrices des TAP déplore que les acteurs soient trop « centrés sur leurs temps [d'intervention] » selon « le monde » auquel ils appartiennent, scolaire ou périscolaire, et qu'« ils ne se sentent pas concernés » par les autres moments de la journée de l'enfant, la majorité d'entre eux ont surtout fait état de problème de coordination « interne » et semblaient estimer globalement qu'il n'y avait pas beaucoup de choses à dire concernant la continuité pédagogique entre les temps scolaires et périscolaires. Et en effet, chaque acteur est centré sur son temps et semble méconnaître les logiques d'actions des acteurs exerçant sur les temps différents des leurs. Par ailleurs, la deuxième question, concernant les conséquences sur les usagers n'a pas pu être abordée dans les entretiens, souvent par manque de temps. Suite à ce constat, et en accord avec les dirigeants des structures concernées et de la mairie, nous avons choisi de centrer notre étude sur la première situation-problème, la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM, objet de tensions et conflits répétitifs et généralisés dans l'ensemble des TAP organisés au sein des écoles maternelles de la ville et qui dénotent une difficulté à travailler en équipe.

La question de départ peut être donc formulée comme suit :

Quels sont les modes de coordination pédagogique que les acteurs mettent en place dans le cadre d'une famille de situations spécifiques qu'est la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM ?

PARTIE 2 : Du cadre théorique à la question de recherche

L'étude des modes de coordination durant les temps d'activités pédagogiques nous conduit à privilégier l'analyse stratégique proposée par Crozier et Friedberg dans l'étude sociologique des organisations.

I La théorie de l'analyse stratégique

La théorie de l'analyse stratégique s'oppose à celle des « théories des organisations » classiques, dans la mesure où elle ne considère pas la manière dont la société et l'organisation forment et conditionnent les individus, mais au contraire met en évidence l'espace de liberté qu'ils mettent en place et exploitent au sein de cette organisation. Autrement dit, elle s'attèle à étudier comment l'acteur, à l'intérieur d'une organisation comportant des contraintes, va chercher à maximiser ses possibilités d'agir et donc élargir le cadre de l'organisation de manière à y trouver un espace de jeux.

L'analyse stratégique est porteuse de deux postulats : la première est que l'organisation est une construction sociale issue de la somme des actions des acteurs. On part donc de l'acteur pour comprendre la structure globale. Le deuxième postulat est que comme « *une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur* » (Crozier et Friedberg, 1977, p 91), cette construction sociale possède des espaces de jeux à l'intérieur desquels les acteurs gardent une marge de liberté.

II Trois concepts clés de l'analyse stratégique

L'analyse stratégique s'organise autour de trois concepts-clés, indissolublement liés les uns aux autres : le système d'action concret, la zone d'incertitude et le pouvoir.

II.1 Le système d'action concret

Crozier définit le système d'action concret comme « *un ensemble humain qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux.* » (Crozier et Friedberg, 1977, p286).

Autrement dit, il s'agit d'un système qui rend compte de la résultante des différentes stratégies, conflits ou alliances que peuvent mettre en place les acteurs.

Trois termes clés sont importants pour décrire le système d'action concret : l'acteur, le système de régulation et celui d'alliance.

II.1.1 Définition de l'acteur

L'acteur est un individu, qui en fonction de ses enjeux, est impliqué dans le système et d'autant plus influent qu'il peut mobiliser des ressources pertinentes pour intervenir sur un problème. L'acteur peut être plus ou moins actif selon le degré de l'enjeu : si l'enjeu est faible, il sera peu motivé donc peu actif.

Un acteur peut être aussi un collectif c'est-à-dire un groupe d'individus qui partagent le même enjeu et dont les intérêts sont partagés. Dans le cas des TAP, le groupe des ATSEM peut être considéré comme un acteur collectif face à celui des animateurs, dans la mesure où ils peuvent partager un enjeu commun : celui de valoriser leur place et de regagner l'autorité perdue par la mise en place du nouvel organigramme.

II.1.2 Système de régulation

Il s'agit des « *règles de relations que se donnent les acteurs pour résoudre les problèmes quotidiens de l'organisation* » (Bernoux, 2009, p 164). Ainsi, dans le cas de la répartition des ateliers entre les animateurs et les ATSEM, l'une des règles instaurées est de favoriser la place des ATSEM des écoles maternelles de la ville de Billère au niveau de l'espace ludique, c'est-à-dire un espace de garderie qui ne demande aucune préparation pédagogique en amont et qui accueille les parents venant récupérer leurs enfants. Ce fonctionnement a été mis en place suite à une recommandation de la responsable éducative du centre d'animation municipal afin de favoriser le lien famille-scolaire. Elle permet aux animateurs et aux ATSEM de pouvoir fonctionner en limitant la coordination.

II.1.3 Système d'alliance

Les acteurs organisent le système à travers leurs relations. Selon les différents enjeux des acteurs, ceux-ci peuvent s'opposer aux uns et donc s'allier aux autres. Ainsi, à un moment donné, un acteur peut chercher l'appui d'autres acteurs pour obtenir gain de cause. Une alliance peut fluctuer car l'engagement d'un acteur n'est jamais définitif.

II.2 La zone d'incertitude

Les organisations ne maîtrisent pas tout les éléments : il subsiste une part d'incertitudes, d'impondérables liée aux évolutions de l'environnement, évolutions technologiques ou économiques etc. Cette zone d'incertitude participe du pouvoir que peut posséder un individu, dans la mesure où il s'agit « *d'un élément qui sera intégré par les acteurs dans les stratégies de l'organisation* » (Bernoux, 2009, p 169). En effet, en fonction des ressources dont dispose un acteur et surtout de sa marge d'autonomie dans leur mise en œuvre, l'acteur pourra ou pas maîtriser une zone d'incertitude et donc augmenter ainsi son jeu de pouvoir.

Les ressources les plus importantes qu'un acteur peut mobiliser peuvent être de type hiérarchique, savoir-faire technique, relationnel, informatif. Mais elles n'ont d'effets qu'à partir du moment où elles sont utiles. Par ailleurs, un acteur contraint peut posséder des ressources. Mais s'il ne peut pas en disposer comme il le souhaite, alors il ne peut pas maîtriser de zone d'incertitude. Si l'on reprend l'exemple des ATSEM, l'une des zones d'incertitude qu'elles peuvent éventuellement contrôler, c'est la maîtrise des règles et usages inhérents à l'école. Elles peuvent ainsi détenir des informations qui les rendent incontournables dans le bon déroulement des TAP. Cependant, si l'équipe d'animation choisit de s'émanciper des règles de l'école et convient d'un nouveau règlement pendant les temps d'activités périscolaires, la ressource possédée par les ATSEM n'étant plus pertinente, elle devient inutile et ne leur octroie donc plus le pouvoir qui y est associé.

II.3 Le pouvoir

Selon Bernoux, « *le pouvoir de A sur B est la capacité de A d'obtenir que, dans sa relation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables* » (2009, p 181).

Mais A et B étant en relation, cela implique la réciprocité, même si celle-ci peut être déséquilibrée : si par exemple, A incarne le pouvoir hiérarchique, et B, le subalterne, A possède de par sa fonction un pouvoir sur B. Mais si B décide de faire lentement son travail par exemple ou de pratiquer la grève du zèle, il réduit le pouvoir de A. Autrement dit, les deux acteurs ont du pouvoir mais l'un en a forcément plus que l'autre car s'il y a égalité alors le pouvoir n'existe plus.

Il existe deux ressources du pouvoir : la première, celle de la contrainte, est celle où l'on utilise la force pour imposer sa volonté. Elle renvoie souvent à une forme de relation hiérarchique basée par exemple sur un éventuel chantage de licenciement ou d'exclusion. La

deuxième est la légitimité : c'est la situation où un salarié par exemple va exécuter un ordre non pas parce qu'il se trouve dans un rapport de force mais parce qu'il reconnaît la légitimité de la personne qui incarne le pouvoir en question. Dans le cas de la légitimité, l'autorité « *peut exister hors d'un statut de subordination, [car elle] connote une relation de confiance* (Bernoux, 2009, p 184).

Les sources de pouvoir correspondent à la maîtrise des zones d'incertitudes. Selon Crozier, il existe quatre types de sources de pouvoir (1977, p 83) :

- Celle liée à la maîtrise d'une compétence particulière et de la spécialisation fonctionnelle. C'est le pouvoir de l'expert.
- Celle qui renvoie au contrôle de l'environnement, autrement dit aux relations entre l'organisation et son environnement. C'est le pouvoir du marginal-sécant.
- Le pouvoir lié à la maîtrise de l'information et la communication entre les unités et les membres d'une organisation.
- Le pouvoir lié à la connaissance et l'utilisation des règles organisationnelles.

Nous pouvons voir ainsi que, dans une organisation donnée, en parallèle du pouvoir codifié et légitimité par un organigramme, il existe une deuxième forme de pouvoir, dont on peut rendre compte par l'étude des relations de pouvoirs que les acteurs mettent en jeu à travers les zones d'incertitudes qu'ils maîtrisent.

III La question de recherche

Notre question de départ étant centrée sur la description du mode de coordination prévalant dans le fonctionnement des TAP, il nous a paru cohérent de mener notre étude selon le cadre théorique développé ci-dessus.

A travers l'application de la théorie de l'analyse stratégique et la mise en évidence de systèmes d'action concrets, nous chercherons à identifier les contraintes sous-jacentes au système d'interaction entre les acteurs ainsi que les ressources qu'ils utilisent et mettent en jeu pour actualiser leurs intérêts individuels et collectifs.

Nos questions de recherche sont donc :

Quels sont les systèmes d'action concrets que construisent les animateurs et les ATSEM pour se coordonner dans la répartition des tâches et des activités durant les TAP ? Quelles sont les contraintes et les ressources qu'apportent ces différents systèmes d'action concrets aux acteurs ? Quelles en sont les conséquences sur les relations de dépendance et d'influence entre les acteurs ?

Nous allons à présent décrire notre démarche de recherche en présentant les outils de recueil de données et les instruments pour les traiter.

PARTIE 3 : La démarche de recherche

L'objet de notre étude sera de comprendre et de rendre compte des comportements stratégiques des acteurs. Si l'on est déjà en mesure d'identifier les concepts que l'on va utiliser pour notre étude et le cadre théorique dans laquelle elle s'inscrit, il nous faudra cependant observer puis reconstruire « *la logique et la rationalité propres des relations et interactions qui sous-tendent l'ensemble [formé]* » (Crozier, 1977, p 452). En ce sens et si l'on considère la configuration spécifique à notre objet d'étude, nous inscrivons notre recherche dans une logique inductive. Nous suivrons ainsi le cheminement proposé par Crozier qui suggère de procéder à une première phase de distanciation et de recul afin de « *rompre avec la réalité sensible* » (1977, p 455) en se positionnant à l'extérieur du champ observé. Cependant et afin de se protéger, le cas échéant, des dérives possibles, telles que la critique ou l'évaluation, qui accompagnent toutes observations, nous devons dans un deuxième temps procéder à « *un détour par l'intériorité des acteurs* » (ibid., p 456) qui nous permettra de mieux cerner « *de l'intérieur la logique propre des situations telle qu'elle est perçue et vécue par les acteurs eux-mêmes* » (ibid.). Nous procéderons ainsi à un aller-retour entre ces deux positionnements tout au long de notre étude pour finir par regagner notre position extérieure afin de comparer et analyser les faits observés et rendre compte ainsi « *des caractéristiques et règles de jeux implicites qui structurent le champ considéré* » (ibid., p 457).

I Les outils de recueil de données

Le recueil de données a revêtu différentes formes.

I.1 La collecte d'un recueil de documentation

La mairie a mis à notre disposition toute sa documentation relatant la genèse de son projet éducatif territorial et de la mise en place des TAP. Ainsi, nous avons pu avoir accès aux comptes-rendus des réunions de travail du comité de pilotage, aux différentes versions du projet éducatif territorial, au projet pédagogique des TAP, à la liste des formations réalisées par les ATSEM, à l'organigramme des centres d'animation municipal et associatif, à certains documents comptables, etc.

I.2 Les observations non participantes

Dès les premières semaines et tout au long du stage, nous avons participé à différentes réunions de travail à la mairie réunissant les acteurs responsables du périscolaire (directrice, responsables éducatifs maternelles et élémentaires du centre d'animation municipal, directrice du centre de loisir associatif, directeur général adjoint de la mairie, responsable du service des affaires scolaires, responsable du service sport). Nous avons également participé à un conseil d'école, à des réunions de coordination réalisées dans le centre d'animation municipal et dans le centre de loisirs associatif réunissant les coordinateurs et animateurs-référent des sites scolaires, à des réunions de coordination au sein des écoles en équipe d'animation et à un conseil éducatif présentant la démarche d'évaluation de la mise en place des TAP et de l'application de la réforme aux équipes éducatives scolaires et aux représentants des parents d'élèves de la ville. En parallèle, nous avons observé différents ateliers proposés pendant le temps périscolaire dans plusieurs écoles de la ville. Nous avons enfin sous forme de questionnaires¹⁶, de réunions-bilans avec les intervenants extérieurs associatifs et d'échanges avec quelques groupes d'enfants, recueillis l'avis des familles, enfants et associations prestataires concernant la mise en place des TAP. Certaines de ces données ont été recueillies dans un journal de bord, dans des comptes-rendus ou dans des synthèses¹⁷.

I.3 Les entretiens semi-directifs

Nous avons construit un guide d'entretien semi-directif¹⁸ afin de recueillir les données nécessaires à notre étude sur les modes de coordination entre les acteurs participant aux TAP dans la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM.

Dix-sept entretiens ont été ainsi réalisés sur rendez-vous auprès de personnes directement concernées par la situation-problème étudiée (équipe d'animation, animateur-sportif et intervenant extérieur) ou auprès d'autres personnes dont les actions ou décisions impactent cette situation (responsable éducatif, responsable du service des affaires scolaires). Chaque entretien durait environ 1h. Selon les acteurs, nous les programmions pendant leur temps de travail (responsable éducatif, coordinatrice du centre de loisirs associatif, animateur sportif) mais en dehors des horaires de travail en interface avec les enfants (animateurs-référents, animateurs, ATSEM). Le temps passé en entretien des ATSEM a été comptabilisé en tant

¹⁶ Cf. Questionnaires type, annexes 15.

¹⁷ Cf. Synthèse étude des questionnaires, annexes 16 et 17

¹⁸ Cf. Guide d'entretien semi-directif, annexe N° 14

qu'heure de préparation (...). Celui des animateurs salariés de la ville a été rémunéré. L'entretien effectué avec l'intervenant extérieur associatif l'a été sur la base du volontariat. D'autres entretiens informels sont venus compléter les propos recueillis auprès de cet échantillon d'acteurs.

Ces entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits¹⁹. Les interviewés ont été au préalable assurés de la confidentialité et de l'anonymat des données recueillies. Le contexte dans lequel survenaient ces entretiens, à savoir notre recherche dans le cadre d'un master, a été brièvement mais systématiquement rappelés aux acteurs interviewés.

Enfin, il nous paraît nécessaire de préciser que les entretiens menés auprès des acteurs Responsable éducative, Responsable du service des affaires scolaires, Intervenant extérieur et Animatrice Sportive, du fait de leurs rôles et missions respectives et non attachés à une école précise, l'ont été selon un angle qui englobait simultanément les trois écoles étudiées.

II Les instruments de traitement des données

En amont de la présentation des outils d'analyse, rappelons qu'un SAC²⁰ est un construit humain structuré à l'intérieur duquel les acteurs structurent un système de relations « *à un moment donné et pour une action donnée* » (Bernoux, 2009, p 457) dans l'objectif de résoudre un problème auquel ils doivent faire face. Nous cherchons donc ici à identifier les SAC mis en place dans chaque école concernant la situation problème de la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM à travers la description des relations, des objectifs et des enjeux entre les acteurs concernés.

II.1 Le tableau d'analyse de Bernoux

Le tableau d'analyse de Bernoux nous permet de classer les données recueillies via les entretiens et des observations participantes de diverses réunions selon 7 items : missions, enjeux prioritaires, atouts/handicaps, relations aux autres acteurs, position aux autres acteurs, contraintes contextuelles, stratégies prévisibles.

Acteurs	missions	Enjeux prioritaires	Atouts/ Handicaps	Relations aux autres	Position aux autres	Contraintes contextuelles	Stratégies prévisibles
---------	----------	---------------------	-------------------	----------------------	---------------------	---------------------------	------------------------

¹⁹ Cf. Entretiens semi-directifs, annexe 14

²⁰ Toujours lire Système d'Action Concret

				acteurs	acteurs		
Acteur 1							
Acteur 2							
...							

Les hypothèses formulées sur les stratégies prévisibles des acteurs sont basées sur une analyse minutieuse du système de relations.

L'ensemble doit nous permettre de distinguer les modes de coordination en vigueur concernant la situation problème étudiée et révéler ainsi les systèmes d'actions concrets mis en place pour y pallier.

II.2 La Méthode Mactor

La méthode d'analyse des jeux d'acteurs, MACTOR de Michel Godet²¹, cherche à estimer les rapports de force entre acteurs et à étudier leurs convenances et divergences vis-à-vis d'un certain nombre d'enjeux et d'objectifs associés afin de fournir une aide à un acteur pour la mise en place de sa politique d'alliances et de conflits. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes limités à étudier les rapports de force.

A l'aide du logiciel ²²MACTOR, nous avons complété la matrice des influences-dépendances directes faisant apparaître, en ligne et en colonne, la liste des acteurs concernés par le système d'action concret analysé.

(i)	(j)	Acteur 1	Acteur 2	Acteur 3	...	Somme des influences directes	Rang d'influences directes
Acteur 1		0	2	3			
Acteur 2		4	0	2			
Acteur 3		1	3	0			
...							

²¹ Cf. Bibliographie

²² Cf. <http://www.lapro prospective.fr/methodes-de-prospective/telechargement-des-applications.html>. Logiciel Libre qui permet, à partir de la description des participants à l'étude et de la saisie des données (acteurs, objectifs, rapport d'influence et de dépendance directes entre les acteurs) de calculer les rapports d'influences-dépendances indirectes, les positions des acteurs vis-à-vis des objectifs et de mettre en relief leurs convergences et divergences. Il propose aussi une interprétation des résultats sous forme de schémas, histogrammes, graphes, plans etc.

Somme des dépendances directes						
Rang de dépendances directes						

Pour cela, nous nous sommes aidés de l'analyse du tableau de Bernoux et de nos différentes données formelles et informelles recueillies au cours des entretiens et observations participantes puis nous avons appliqué le codage suivant (inhérent à la méthode) :

- 0 : l'acteur i a peu d'influence sur l'acteur j
- 1 : l'acteur i peut remettre en cause de façon limitée dans le temps et l'espace les processus opératoires de gestion de l'acteur j
- 2 : l'acteur i peut remettre en cause la réussite des projets de l'acteur j
- 3 : l'acteur i peut remettre en cause l'accomplissement des missions de l'acteur j
- 4 : l'acteur i peut remettre en cause l'existence de l'acteur j

A partir de cette matrice, les rapports de force sont ensuite calculés par le logiciel MACTOR, en tenant compte à la fois des moyens d'actions directes et indirects (un acteur pouvant agir sur un autre par l'intermédiaire d'un troisième). Il en résulte une deuxième matrice puis un plan d'influence-dépendance des acteurs.

La méthode MACTOR, par le nombre de données qu'elle peut analyser, nous semble être complémentaire de celle proposée par Bernoux, davantage axé sur l'apport qualitatif.

III Limites méthodologiques

Les résultats de cette recherche se sont basés sur des entretiens auprès d'un échantillon, qui d'un point de vue numéraire ne peut pas toujours être considéré comme représentatif : ainsi, nous n'avons interviewé qu'une seule intervenante extérieure et animatrice sportive, un seul animateur par SAC (en plus de l'animatrice-référente). Par ailleurs, il aurait été intéressant de mener des entretiens auprès de tous les acteurs en périphérie, c'est-à-dire élus, techniciens et parents délégués afin de compléter nos données par leur perception du mode de coordination en vigueur dans les TAP de ces écoles.

Des temps d'immersion plus long, par exemple 1 ou 2 semaines dans chaque école, en tant qu'animatrice, aurait peut-être également permis de mieux appréhender les systèmes en place. Enfin, un élargissement à la coordination des TAP dans d'autres villes aurait pu permettre de comparer des modes de coordination très distincts. En effet, dans le cadre de cette étude, nous avons observé une organisation des TAP assez semblable entre les écoles compte-tenu de la volonté de la ville d'homogénéiser les pratiques.

PARTIE 4 : Présentation des résultats et Analyse des données

Auparavant, rappelons qu'au cours des entretiens semi-directifs, nous avons recueillis les missions, les difficultés et les contraintes ressenties par l'ensemble des acteurs des trois écoles concernés par cette situation problème.

L'analyse de ces entretiens²³, réalisée selon la démarche proposée par Bernoux (Bernoux, page 457, 2009), complétée par celle de la méthode MACTOR (Godet, page 195, 2007) nous permettra d'identifier les systèmes d'actions concrets efficaces dans chaque école, les zones d'incertitude, les rapports de force et les jeux de pouvoirs entre les acteurs.

Ces systèmes d'action concrets seront appelés SAC R 1, SAC R 2, SAC R 3, la lettre « R » faisant référence à la situation problème « répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les Atsem » et les nombres 1, 2, 3 aux écoles respectivement concernées.

I Résultats école 1

La description des TAP dans l'école 1, des acteurs présents, des règles de positionnement qui les régissent ainsi que leurs rapports de force et de pouvoir nous permettront de mettre en évidence les caractéristiques du système d'action concret en vigueur durant les temps d'activités périscolaires de cette école.

I.1 Description des TAP dans l'école 1

Dans l'école maternelle 1, sur les 75 élèves scolarisés, 55 d'entre eux participent aux TAP, organisés par le centre de loisirs associatif. Ils sont encadrés par une équipe d'animatrice composée au total d'1 animatrice-référente, 2 animatrices et 3 ATSEM. Chaque ATSEM participe aux TAP à tour de rôle, selon un roulement hebdomadaire. A cette équipe s'ajoutent les interventions des animateurs-sportifs et des prestataires associatifs extérieurs (donc non salariés de la ville ou du centre de loisirs associatifs) appelés « intervenants extérieurs ». L'intervention de ces acteurs alterne sur l'ensemble des écoles, c'est pourquoi ils ne sont pas comptabilisés spécifiquement dans l'équipe d'animation de cette école. L'animateur sportif

²³ Cf. Analyse des entretiens semi-directifs, annexe 6, 7, 8 et 9.

intervient 1 fois par semaine ainsi que un à deux intervenants extérieurs représentant chacun une association différente.

Les TAP de l'école 1 bénéficient en tout de deux à trois animations spécifiques chaque semaine, en plus de ce qui est proposé par les animateurs ou les ATSEM.

Aucune réunion d'équipe ou de coordination rassemblant l'ensemble des acteurs concernés n'est formalisée. Elles existent cependant, au gré des besoins des acteurs et ne réunissent que la coordinatrice et l'équipe d'animatrices associées à l'école 1 au sein des locaux du centre d'animation associatif. Les acteurs animateurs sportifs et intervenants extérieurs n'y sont jamais associés. Les ATSEM, invitées, ont refusé systématiquement d'y participer. Les grandes décisions sont donc prises en concertation entre coordinatrice, animateur-référent et animateurs et sont transmises aux ATSEM et aux autres acteurs si besoin est. Précisons par ailleurs que la coordinatrice, l'animatrice-référente et les animateurs, engagés et militants de l'éducation populaire sont très présents dans les locaux, même en dehors de leur temps de travail, favorisant ainsi les échanges informels et contribuant à resserrer les liens dans l'équipe.

I.2 Acteurs présents dans le SAC R1

Le tableau des acteurs présents ci-dessous est composé de trois colonnes. La première colonne correspond aux acteurs participant directement au SAC « répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM ». La deuxième représente les acteurs en périphérie dont les actions peuvent avoir un impact sur le système d'action concret. La troisième colonne dresse la liste des acteurs, qui même s'ils ont une participation plus ou moins importante dans le cadre des temps d'activités périscolaires sont absents du SAC étudié ici.

Acteurs ou groupes d'acteurs présents dans le SAC R école 1	Acteurs périphériques au SAC	Acteurs ou groupes d'acteurs absents du SAC R 1
Coordinatrice	Mairie (élus et techniciens)	Responsable éducative élémentaire
Animateur Référent	Familles (via les enfants)	coordinateur Groupe scolaire élémentaire
Animateur	Directrice Centre de loisirs associatifs	Animateurs élémentaires
ATSEM	Responsable éducative maternelle	Personnel de l'entretien
Animateurs sportifs	Responsable services scolaires	intervenants extérieurs élémentaires
intervenants extérieurs maternelles		

Tableau 1: Acteurs présent dans le SAC R1

Les acteurs concernés directement par le SAC R1 sont :

- la coordinatrice du centre de loisirs associatif dont le rôle est d'organiser et coordonner au quotidien tout ce qui concerne la mise en place des TAP au niveau élémentaire et maternelle de l'école 1,
- l'animateur-référent, qui, en relais de la coordinatrice, s'assure du bon déroulement de l'ensemble du dispositif au niveau maternelle uniquement, et est responsable du groupe d'enfants « moyenne section » auquel il propose et anime un atelier quotidiennement
- le groupe d'acteurs animateurs et celui des ATSEM, responsables respectivement du groupe d'enfants « grande section » et celui de « petite section »,
- les animateurs sportifs dont les ateliers s'adressent en priorité aux enfants du groupe des « grande section » mais qui acceptent aussi de manière ponctuelle ceux appartenant au groupe de moyenne section.
- les intervenants extérieurs maternelles, qui selon leur spécificités (échecs, contes, chants, etc.) s'adressent aux trois groupes ou à l'un d'entre eux, mais toujours prioritairement aux moyennes ou grandes sections.

Les acteurs en périphérie occupent un rôle important dans la mesure où leurs actions peuvent avoir une incidence sur la répartition des tâches et des ateliers. Cela a été le cas notamment des familles, qui à travers une plainte adressée à la mairie, sur le nombre insuffisant d'animateurs œuvrant au sein des TAP maternelle, ont incité au redéploiement des animateurs associés à cette école : l'un de ceux intervenant en élémentaire est venu en renfort auprès de l'équipe d'animation maternelle, réduisant de fait l'effectif intervenant auprès des enfants inscrits en élémentaire. Ce changement intervenu au début du mois d'avril, après le recueil des données, n'a pu être intégré dans notre analyse.

De par leurs rôles spécifiques et hiérarchiques, seuls deux acteurs périphériques ont été interviewés afin de recueillir leurs témoignages pour l'ensemble des écoles étudiées. Il s'agit de la responsable éducative, dont le rôle, ici dans cette école, se limite à répartir à chaque nouvelle période (semaines comprises entre deux périodes de vacances scolaires) les intervenants extérieurs dans l'ensemble des écoles de la ville, y compris celle-ci, en tenant compte des choix et envies de chaque école. C'est pourquoi l'entretien réalisé auprès d'elle sera utilisé uniquement pour l'analyse des SAC R2 et SAC R3. Nous verrons en effet, par la suite, que son rôle est plus important pour les autres écoles. Celui de la responsable du service des affaires scolaires, le deuxième acteur périphérique interviewé, renvoie principalement à sa

position hiérarchique vis-à-vis des ATSEM, puisqu'il s'agit de leur responsable. L'entretien réalisé auprès d'elle sera pris en compte dès l'analyse du SAC R1.

Enfin, il nous paraît utile de préciser que la coordinatrice, l'animatrice-référente et les animateurs sont salariés de l'association (elle-même subventionnée en grande partie par la mairie) tandis que les ATSEM, l'animatrice-sportive, la responsable du service des affaires scolaires ainsi que la responsable éducative maternelle sont salariés de la ville et fonctionnaires territoriaux.

I.3 Les règles de fonctionnement du SAC R1

Rappelons que Crozier considère le fonctionnement d'une organisation comme (1977) :

Le résultat d'une série de jeux auxquels participent les différents acteurs organisationnels et dont les règles formelles et informelles [...] délimitent un éventail de stratégies rationnelles, c'est-à-dire « gagnantes » qu'ils pourront adopter s'ils veulent que leur engagement dans l'organisation serve leur espoirs personnels, ou du moins ne les contrarie pas. (p 114)

Au regard de nos données de terrain, nous avons pu identifier trois règles de jeu, en vigueur au sein du SAC R1 qui permettent aux acteurs de fonctionner ensemble :

- Une répartition à l'année et par acteur des enfants en groupe de niveau d'âge

En analysant les missions relatives à chaque acteur dans le tableau de Bernoux ⁽²⁴⁾, nous nous apercevons que la répartition opérée au sein des TAP de cette école entre les acteurs n'est pas celle des tâches et des ateliers, mais celle des enfants. Ainsi, les ATSEM ont toujours en charge, toute l'année, les enfants scolarisés en petite section (3-4 ans) tandis que l'équipe d'animation se partage les moyennes sections (enfants de 4-5 sous la responsabilité de l'animatrice-référente) et les grandes sections (5-6 ans, groupe plus nombreux sous la responsabilité de deux animateurs, dont l'une en formation BPJEPS²⁵). Ici aussi, ce sont toujours les mêmes animateurs qui sont en charge du même groupe d'enfants. Cette organisation limite ainsi le recours à la concertation et à la régulation des relations, les groupes étant indépendants les uns des autres. Ce phénomène est accentué par le refus des ATSEM de participer aux diverses réunions de coordination et engendre deux organisations parallèles, l'une spécifique au groupe des petites sections, l'autre aux deux autres groupes.

²⁴ Cf. pages suivantes du mémoire

²⁵ Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport.

- L'accessibilité de certains locaux accordée uniquement aux ATSEM

Les directrices et enseignants de l'école maternelle refusent que leurs salles de classes soient utilisées pendant les temps d'activités périscolaires. Face au manque de locaux, l'équipe d'animation s'est vu contrainte de regrouper deux groupes d'enfants, les petites et moyennes sections dans le même espace, rendant celui-ci particulièrement bruyant.

« Dire qu'il y a jeu n'implique nullement ni une quelconque égalité de départ entre joueurs ni un quelconque consensus sur les règles mêmes du jeu » nous précise Crozier (1977, p 114). En effet, informés du contexte, les enseignants ont finalement autorisé les ATSEM et leur groupe de « petite section » à réaliser leurs activités dans les classes, facilitant ainsi les interventions de chacun, animateurs et ATSEM. Précisons par ailleurs, que les ATSEM ont décidé d'utiliser, de manière ponctuelle, « leur classe » respective, celle dans laquelle elle travaille la journée pendant le temps scolaire. Ainsi, ce sont les enfants qui changent de salle en fonction de l'ATSEM en charge du groupe selon la semaine.

- Des interventions sportives et culturelles proposées uniquement aux groupes des moyens et grandes sections

Le choix des intervenants associatifs étant réalisé au cours des réunions de coordination, les interventions sportives et culturelles profitent essentiellement aux deux groupes dont les animateurs ont la charge, sans possibilité pour les ATSEM de se positionner et négocier l'intervention d'associations qui pourraient proposer des activités culturelles dans leur groupe.

I.4 Les positionnements des acteurs à l'intérieur du SAC R1

Pour faciliter la lecture des résultats, le tableau d'analyse de ce système d'action concret est intégré ci-dessous à notre démonstration (²⁶).

²⁶ Pour les SAC R2 et SAC R3, les tableaux seront à consulter dans les annexes 11 et 12.

	Missions ou objectifs	Enjeux prioritaires	Atouts/Handicaps	Relations aux autres acteurs	Position aux autres acteurs	Contraintes contextuelles	Stratégies prévisibles
animatrice-référentes	<p>*Vérifier que les enfants se sont bien répartis dans leur groupe (toujours le même à l'année)</p> <p>*Faire goûter les enfants de son groupe</p> <p>*Coordonner les TAP (officieusement)</p> <p>*Proposer des activités aux enfants</p>	<p>*Avoir des groupes homogènes pour simplifier la gestion et proposer des activités adaptées</p> <p>*Adapter le projet pédagogique aux valeurs et conceptions d'animation défendues</p> <p>*Donner du sens aux activités et au projet pédagogique</p> <p>*Travailler par objectifs</p> <p>*Laisser le choix aux enfants, être à l'écoute de leurs propositions</p>	<p><u>Atouts :</u></p> <p>*Compétences techniques</p> <p>*Longue expérience de l'animation</p> <p>*Capacité d'improvisation et d'adaptation</p> <p><u>Handicaps :</u></p> <p>*Dépendance au manque d'implication des ATSEM dans les ateliers</p> <p>*Incapacité à faire comprendre leur conception de l'animation aux ATSEM afin d'offrir un accompagnement de qualité au groupe des petits</p> <p>*Dépendance face à certaines volontés des parents avec répercussion sur leur organisation</p>	<p>*Relations cordiales et informelles avec les ATSEM</p> <p>*Relations amicales, formelles et informelles avec les autres animateurs et la coordinatrice.</p> <p>*Relations informelles avec les intervenants extérieurs et sportifs</p> <p>*Très peu de relations avec les enseignants</p>	<p>*Hiérarchie avec la coordinatrice</p> <p>*Pas de hiérarchie avec les autres animateurs et les ATSEM</p> <p>*Pas de hiérarchie avec les intervenants extérieurs</p>	<p>*Contrainte temporelle pour les activités</p> <p>*Difficulté à coordonner les TAP maternelle</p> <p>*Contrainte du nombre (trop d'enfants)</p> <p>*Conceptions différentes de l'animation entre ATSEM et animateurs qui limitent les propositions d'activités construites / ATSEM non formées au métier d'animateur.</p> <p>*Contrainte des locaux, espaces inadaptes. Pas d'accès aux salles de classes (refus des enseignants)</p> <p>*Dépendance concernant le jour imposé des ateliers sportifs</p> <p>*Dépendance concernant le choix des enfants participant aux activités des intervenants extérieurs et sportifs</p> <p>*Contraintes liées à la venue des parents à horaires variables</p> <p>*Groupe des petits qui ne participent pas aux activités</p>	<p>*Agir sans les ATSEM et leur groupe pour concevoir le projet des TAP</p> <p>*Essayer d'intégrer une majorité d'enfants (y compris de petite section) dans des activités proposées par les intervenants sportifs ou extérieurs afin d'avoir des groupes à effectifs réduits</p> <p>*Maintenir des relations cordiales avec les ATSEM pour ne pas envenimer la situation</p> <p>*Tenter d'augmenter le nombre d'animateur intervenant dans les TAP maternelles</p>
animateurs	<p>*Récupérer son groupe d'enfants à la sortie des classes, les faire goûter</p> <p>*Proposer des activités dirigées ou les accompagner sur des ateliers plus souples</p>	<p>*Avoir toujours le même groupe d'enfants</p> <p>*Travailler par projet avec un fil conducteur</p>	<p><u>Atouts :</u></p> <p>*Facilité d'adaptation au changement d'organisation</p> <p><u>Handicaps :</u></p> <p>*Expérience de l'animation limitée</p> <p>*Compétences techniques manuelles limitées</p>	<p>*Relations amicales (proches) et informelles avec les autres animateurs et la coordinatrice</p> <p>*Relations informelles et peu fréquentes avec les intervenants extérieurs et sportifs</p> <p>*Relations informelles et peu fréquentes avec les ATSEM</p>	<p>*Lien hiérarchique avec la coordinatrice</p> <p>*Pas de lien hiérarchique avec les autres animateurs et les ATSEM, intervenants extérieurs ou sportifs</p>	<p>*Contrainte du nombre élevé des enfants associée à leur manque d'autonomie parfois</p> <p>*Contrainte de l'espace, des locaux</p> <p>*Contraintes liées au manque d'informations à transmettre aux parents concernant le vécu des enfants sur la journée</p>	<p>*Approfondir ses connaissances, se former professionnellement (BPJEPS ?)</p>
ATSEM	<p>*Responsable du groupe des petites sections (en alternance avec les 2 autres ATSEM)</p> <p>*Surveillance du goûter et récréation</p> <p>*Mise en place des jeux libres</p> <p>*proposer un temps collectif (type narration d'une histoire)</p> <p>*Proposer des petites activités construites et dirigées (selon ATSEM)</p>	<p>*Ne pas proposer systématiquement des activités dirigées, uniquement ponctuellement</p> <p>*Travailler dans sa classe et pas dans celle de ses collègues.</p> <p>*Permettre au groupe des petits de bénéficier des interventions sportives et extérieures et réduire ainsi leur effectif.</p> <p>*proposer des activités distinctes de celles proposées dans le cadre des ateliers scolaires (selon ATSEM)</p> <p>*ne pas participer à des réunions de concertation/coordination et privilégier l'accès ou le développement de certains outils de gestion (planning etc.).</p> <p>*améliorer le taux d'encadrement et obtenir du matériel pour renouveler les jeux de loisirs</p> <p>*avoir un groupe de niveau homogène, quelque soit l'âge des enfants (selon ATSEM)</p> <p>Volonté de garder son rôle d'ATSEM sur le temps périscolaire</p> <p>*Avoir une organisation qui permet de travailler dans de bonnes conditions (selon ATSEM)</p> <p>*avoir un autonomie, ne pas être dépendant du projet pédagogique du centre de loisirs.</p>	<p><u>Atouts</u></p> <p>*A l'écoute des enfants</p> <p>*Peuvent utiliser les salles de classes (à contrario des animateurs)</p> <p>*Capacité d'adaptation au groupe d'enfants</p> <p><u>Handicaps</u></p> <p>*dépendance de la volonté des enseignants concernant l'utilisation des classes</p> <p>*méconnaissance des décisions prises concernant l'organisation des TAP (pas associées) et la répartition des enfants dans les activités des intervenants extérieurs et sportifs (selon ATSEM)</p> <p>*difficulté à encadrer les enfants (trop nombreux)</p> <p>*difficulté à observer l'évolution de l'enfant dans un atelier (selon ATSEM)</p> <p>*trop peu de sorties échelonnées des enfants</p> <p>*Organisation non anticipée concernant la répartition des enfants dans certaines interventions extérieures (chant) (selon ATSEM)</p>	<p>*Relations cordiales avec les animateurs</p> <p>*Relations plus tendues avec la coordinatrice (selon ATSEM)</p> <p>*très peu de relations avec les intervenants extérieurs et sportifs</p> <p>*pas de relation de travail de type concertation avec les animateurs du centre de loisirs associatif</p> <p>*relation avec leur supérieur hiérarchique (responsable service affaires scolaires)</p> <p>*relation quotidiennes, de travail et de proximité avec les enseignants</p> <p>*relation fréquente avec les autres ATSEM et concertation (type alliance)</p>	<p>*Position officiellement hiérarchique vis-à-vis de la coordinatrice pendant les TAP mais pas légitimée par les ATSEM</p> <p>*Hiérarchie avec la responsable du service Affaires scolaires</p> <p>*Pas de position hiérarchique avec les animateurs</p>	<p>*Contrainte du taux d'encadrement (trop d'enfants)</p> <p>*Pas de local spécifique pour le groupe des petites sections</p> <p>*Manque de matériel</p> <p>*Pas d'interventions sportives ou extérieures pour leur groupe</p> <p>*Dépendance face aux comportements difficiles de certains enfants</p> <p>*Pas de temps de concertation avec les animateurs</p> <p>*bruit</p> <p>*très peu de départ échelonné des enfants pendant les TAP (donc ils restent nombreux)</p> <p>*incohérence entre les règles propres à l'école et celles du centre de loisirs associatif</p>	<p>* Ne pas s'investir dans les TAP et le dispositif en place qui est contraignant pour elle.(selon ATSEM)</p> <p>*Soutenir une organisation TAP limitant les relations et la concertation avec le centre de loisirs associatif.</p> <p>*Ne pas avoir d'obligation de proposer des activités construites et dirigées (selon les ATSEM)</p> <p>*Refuser toutes contraintes exigeant du temps vis-à-vis de l'organisation des TAP (réunions, concertation, travail d'équipe, activités trop longues en préparation etc.)</p> <p>*Participer à communiquer une image dévalorisante des TAP et des activités proposées aux élèves de maternelle. (Selon ATSEM)</p> <p>*Rechercher le soutien des parents et les influencer, les associer à leur point de vue concernant les TAP afin d'atteindre leur objectifs (nombre d'encadrant et matériel)</p> <p>*Essayer d'avoir des groupes moins importants pour proposer des ateliers plus intéressants(selon ATSEM)</p>
animatrice sportive	<p>*Proposer et animer des ateliers sportifs à l'ensemble des écoles maternelles</p> <p>*S'adapter au fonctionnement des différentes écoles</p> <p>*selon les écoles, participer à la surveillance des récréations et du goûter.</p> <p>*Echanger avec les animateurs</p> <p>*Participation à la répartition des enfants dans les groupes d'ateliers</p>	<p>*Etre seule avec son groupe d'enfants sur l'atelier sportif (ne pas travailler en binôme avec une autre animatrice sportive en parallèle)</p> <p>*Etre autonome</p>	<p>*Maîtrise du réseau de l'animation périscolaire</p> <p>*Compétence techniques et pédagogiques</p> <p>*Bonne connaissance du public</p> <p>*Maîtrise de l'environnement collectivité territoriale</p> <p>*Temps complet et fonctionnaire</p> <p>*Faible dépendance aux difficultés de travail d'équipe entre Atsem et animateurs dans les écoles</p> <p>*Capacité d'adaptation</p>	<p>*Echanges informels mais directs avec les équipes d'animation de chaque école</p> <p>*Peu d'échange avec la responsable éducative</p> <p>*Pas de participation aux diverses réunions d'équipe (dans les écoles) ou de coordinations hebdomadaires (au centre d'animation municipal ou au centre de loisirs associatif)</p>	<p>*Relation hiérarchique avec la responsable éducative</p> <p>*Relations directes et non hiérarchiques avec les équipes d'animation</p>	<p>*Besoin de beaucoup de matériel et de locaux</p> <p>*Avoir un public imposé et seulement des élèves de grande section</p>	<p>*Privilégier son autonomie et sa liberté d'action</p> <p>*Pérenniser son statut actuel dans l'organisation afin de ne pas dépendre d'une école et d'une équipe en particulier</p>

	Missions ou objectifs	Enjeux prioritaires	Atouts/Handicaps	Relations aux autres acteurs	Position aux autres acteurs	Contraintes contextuelles	Stratégies prévisibles
Intervenants extérieurs	<ul style="list-style-type: none"> *Accompagner les enfants dans l'apprentissage du chant et de la scène (connaissances et techniques) *Faire du lien entre les apprentissages qu'elle propose et les apprentissages scolaires *Apprendre aux enfants à adapter leur posture en fonction du rôle : « public » ou « chanteur ». *Apprendre aux enfants le nom du matériel relatif au domaine d'intervention : pupitre, microphone etc. 	<ul style="list-style-type: none"> *Permettre l'acquisition de première techniques et compétences relatif au chant et à la scène transférables à d'autres situations. *Permettre à chaque enfant du groupe d'atteindre l'objectif « se présenter devant un public » *Participer à susciter des vocations *Ne pas limiter ses interventions à l'apprentissage d'un répertoire : privilégier la techniques et le savoir-être et savoir-faire. *être attentive aux choix des chansons en fonction du contenu et du vocabulaire *Présence d'un animateur pour gérer les questions d'autorité et d'organisation *Avoir un nombre limité d'enfants *Participer à une représentation collective sans avoir la responsabilité de sa gestion (donc organisée par les acteurs du périscolaire ou du scolaire) 	<p><u>Atouts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Capacité d'anticipation et de gestion de programmation *Prise en compte des envies et des connaissances des enfants dans le domaine d'intervention *Recherche la participation active des enfants *Compétences techniques dans le domaine d'intervention *Capacité d'adaptation aux différents publics <p><u>Handicaps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Ne connaît pas toujours suffisamment à l'avance le public (âge) avec qui elle va intervenir 	<ul style="list-style-type: none"> *Contacts fréquents avec les animateurs et coordinateurs *Quelques contacts avec les responsables éducatifs *Très peu de contacts avec les ATSEM *Pas de contact avec les enseignants ni la responsable des affaires scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> *Partenariat passé avec la mairie mais géré par les responsables éducatifs (donc relation de clientèle) *Pas de position hiérarchique avec aucun acteur. 	<ul style="list-style-type: none"> *Manque de temps et de moyens pour évaluer l'impact de ses interventions *Manque de clarté au niveau de l'information transmise entre la mairie et l'équipe d'animation à l'origine de quiproquos concernant la durée de son intervention et à la composition des groupes *Activités imposées aux enfants (ne sont pas libres de choisir leur activité) *Manque d'autorité parfois de certains animateurs accompagnants et difficulté de gestion de groupe dans l'un des groupes scolaires. *Comportement parfois difficiles de certains enfants *Dépendance face à l'organisation qui ne permet d'écarter un enfant perturbateur *Manque d'informations qui ne permet pas toujours d'anticiper (ex : âge des enfants) *Mauvaise insonorisation de certains locaux *Organisation qui ne permet pas de représentation commune type spectacle 	<ul style="list-style-type: none"> *S'assurer au renouvellement du contrat de la présence ou passage d'un animateur lors de ses interventions afin de ne pas avoir à gérer les éventuels comportements perturbateurs des enfants. *Essayer d'avoir de préférence un public volontaire. *S'assurer que l'information concernant la durée des interventions soient correctement communiquée aux animateurs et acteurs de terrain. *Obtenir le maximum d'informations concernant le public (âge etc.) sur lequel elle intervient pour anticiper ses séquences.
coordinatrice	<ul style="list-style-type: none"> *Coordonner l'équipe d'animation *Les conseiller dans leur choix d'activités et dans la répartition des ateliers *Veiller à la cohérence des activités par rapport aux objectifs du projet pédagogique et éducatif *Proposer des animations en TAP primaire *Recruter les animateurs (avec la directrice) *Approfondir la réflexion pédagogique *Rechercher des formations pour les animateurs 	<ul style="list-style-type: none"> *Privilégier l'innovation pédagogique en termes d'organisation et d'activités proposées *Réfléchir aux pratiques pédagogiques *Avoir un taux d'encadrement plus approprié en maternelle *Soutenir les animatrices *Amener les ATSEM à organiser leur travail dans l'intérêt premier des enfants et non du leur. *Préserver une certaine souplesse d'organisation des activités et de leur contenu à l'égard des animateurs « maternelle » *Professionaliser l'accompagnement des jeunes enfants sur le temps libre ou l'espace ludique 	<p><u>Atouts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *très expérimentée *compétences techniques *entourée d'une équipe volontaire et polyvalente (sur les tâches et fonctions) *capacité à positiver et prendre du recul face aux contraintes *capacité à reconnaître les qualités et l'expérience d'acteurs avec lesquelles elle est en désaccord <p><u>Handicaps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *difficulté à identifier les besoins des enfants sur les moments des TAP *difficulté à appliquer leurs savoir-faire dans une organisation comme les TAP *ne possède pas la maîtrise de l'environnement institutionnel (pas de relations directes avec la mairie) *difficulté à travailler en partenariat avec les ATSEM (et pas légitimée dans son rôle de coordinatrice par les ATSEM) *Difficulté à avoir un regard sur le travail, les activités proposées par les ATSEM *méconnaissance quant à ce que font les ATSEM avec le groupe des petits 	<ul style="list-style-type: none"> *Relations informelles parfois difficiles avec les ATSEM et informelle *Relations informelles parfois difficiles avec le personnel de restauration *Relations amicales et de confiance avec les animateurs. Type informel. 	<ul style="list-style-type: none"> *Position hiérarchique vis-à-vis des animateurs *Position hiérarchique officielle vis-à-vis des ATSEM pendant les TAP mais pas officiellement 	<ul style="list-style-type: none"> *Contrainte de l'espace, des locaux *Organisation qui impose un choix limité des enfants concernant les activités réalisées *Contrainte du taux d'encadrement élargi (nombre d'enfants trop important par atelier) *Pas de temps de concertation commun avec les ATSEM *Peu de temps de concertation avec les animateurs « maternelle » du centre de loisirs associatif *Contrainte liée à la volonté de la mairie d'harmoniser les pratiques dans les TAP de l'ensemble des groupes scolaires. *Climat de travail général plutôt tendu avec les acteurs de la restauration scolaire *Refus des ATSEM de s'investir dans les TAP *Manque de temps pour être présente et observer les ateliers proposés en maternelle *Divergence de conception de l'éducation avec les ATSEM 	<ul style="list-style-type: none"> *Obtenir du soutien pour améliorer le fonctionnement et l'organisation des TAP au bénéfice des enfants et des animateurs *Faire vivre le projet pédagogique des TAP sans les ATSEM *S'impliquer davantage au sein des TAP maternelle
Responsable Service Affaires scolaires	<ul style="list-style-type: none"> *Intervenir auprès des ATSEM en cas de conflits *Négocier le temps de concertation pendant le temps scolaire auprès des enseignants avec la responsable éducative *Rappeler aux ATSEM leurs missions *Rôle de médiateur auprès des ATSEM vis-à-vis de tous les autres personnels (entre ATSEM, ATSEM/animateur, ATSEM/agent de restauration) *Responsable du remplacement des ATSEM *Responsable des demandes matérielles sur le temps périscolaires, hors TAP *Participe aux conseils d'école 	<ul style="list-style-type: none"> *Ne souhaite pas être en charge du périscolaire et des missions pédagogiques qui en découlent vis-à-vis des ATSEM *ne pas générer d'animosité des ATSEM *Aider l'ATSEM à trouver sa place dans l'organisation 	<p><u>Atouts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Pas directement responsable de l'évolution des ATSEM dans le domaine du périscolaire *Légitimée dans son rôle hiérarchique auprès des ATSEM <p><u>Handicaps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Ne maîtrise le champ d'intervention animation (compétences et connaissances pédagogiques) *la résistance au changement des ATSEM <p>Fonctionnaire et temps complet</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Relations fréquentes et de confiance avec les ATSEM *Pas de relation avec les référents ou animateurs *Relations de travail avec la responsable éducative 	<ul style="list-style-type: none"> *Position hiérarchique vis-à-vis des ATSEM *Pas de position de hiérarchie vis-à-vis des animateurs et référents *Pas de position hiérarchique avec la responsable éducative, ni la coordinatrice des TAP de la maison de l'enfance. 	<ul style="list-style-type: none"> *Les réactions des ATSEM *Dépendance à la « bonne volonté » 	<ul style="list-style-type: none"> *Conserver de bonnes relations avec les ATSEM et la légitimité qu'elle possède ainsi qu'avec l'équipe éducative enseignante. *Rester leur interlocuteur privilégié

Tableau 2: tableau d'analyse du SAC R1

- Les enjeux des acteurs concernant la règle de répartition des enfants et non des ateliers

A la lecture de ce tableau, nous pouvons observer que la première règle de jeu repéré dans ce SAC, celle de répartir les enfants dans des groupes de niveaux et d'âge et de rattacher chaque groupe au même responsable pendant toute l'année fait consensus. Ainsi, l'animatrice-référente estime que cette organisation « en groupe homogène » facilite le choix et l'animation des ateliers (« c'est plus simple d'avoir des groupes homogènes plutôt qu'avoir des tout petits avec des plus grands...pour le coup, soit on ne ferait pas assez pour les grands, soit ce serait trop compliqué pour les petits. ») tandis qu'une autre animatrice estime que cela favorise les relations du groupe qui est plus « soudé [...] car ils sont tout le temps ensemble ». D'après elle, c'est aussi un gain de temps car les enfants « ont l'habitude » et savent quoi faire à la sortie des classes (« ils ont l'habitude maintenant, ils prennent leurs affaires, ils vont à la cantine »-espace d'accueil de ce groupe-). Les ATSEM, quant à elles, partagent l'avis de l'animatrice-référente sur l'avantage de l'homogénéité des groupes d'enfants, en précisant cependant que les animateurs « ne prendront pas les petits [car] c'est moins intéressant que prendre des moyens [ou que] les grands [qui] sont plus autonomes», mais en assurant que cela ne les dérange pas, elles « s'adapt[ent] ». Quant à la coordinatrice, si elle considère que cela permet aux « enfants [d'avoir] des animateurs référents », elle estime cependant que « ça limite le choix des enfants [dans l'accès aux activités] » tout en précisant que si « on a choisi clairement de scinder les choses [...] les ATSEM s'occupent des petits, les animateurs des autres », c'est parce que « finalement, la meilleure façon qu'on a trouvé de travailler ensemble [avec les ATSEM], c'est de travailler à côté ». Ce qui semble d'ailleurs satisfaire les ATSEM, qui sont ainsi libres de gérer leur groupe comme elles l'entendent, et de proposer des activités plus axées sur le jeu libre (ATSEM N°2 : « nous, on leur propose des jeux de la garderie du matin. On a des animaux de la savane et de la ferme, on a des voitures, on a...euh, des dessins, on leur propose, euh...des puzzles... »). Mais limiter ainsi leurs échanges avec le reste de l'équipe d'animation, ne leur permettent pas, semble-t-il, de s'apercevoir que cela participe de leurs ressentis d'isolement et de méconnaissance des informations relatives au fonctionnement des TAP (ATSEM 3 : « Y a souvent pas de bonne organisation [...] y a deux personnes qui viennent faire du sport, on ne sait jamais où elles sont. On ne sait jamais qui va avec eux » ; « on nous demande rien à nous ! »)

Mais toute organisation a ses limites. Et celle-ci engendre une difficulté majeure, celle de devoir faire face à des groupes déséquilibrés, notamment celui des petites sections qui a vu son nombre d'enfants augmenter de manière significative avec l'inscription et l'arrivée de

plusieurs nouveaux enfants de trois ans dans l'école en janvier et qui limitent considérablement les possibilités d'actions et de propositions d'ateliers des ATSEM (ATSEM 3 : « avec 18 petits à gérer toute seule,[...] on fait ce qu'on peut. »).

- Les enjeux des acteurs relatifs au public accueillis par les intervenants extérieurs et les animateurs-sportifs

Lorsqu'on les interroge, les ATSEM déplorent le fait que les petits dont elles ont la charge n'ont pas accès aux activités proposées par les intervenants extérieurs ou les animateurs sportifs (ATSEM N°1 : « C'est pas parce qu'ils sont petits qu'ils ne peuvent pas faire certaines choses ») tout en réaffirmant, paradoxalement juste après qu'ils « sont petits et fatigués [...] ils ont envie de rien faire [parfois] ». Sur cette question d'accessibilité à ce type d'ateliers, même si l'ensemble des acteurs confirme qu'ils s'adressent prioritairement aux enfants de moyennes et grandes sections, quelques nuances sont exprimées : ainsi, l'acteur « intervenant extérieur » interviewé assure avoir travaillé en troisième période (Janvier-Février) dans cette école « avec un petit groupe avec des enfants qui étaient tout petits, qui avaient 2 ans et demi quand ils sont rentrés en septembre ». Et qu'elle n'est pas opposée à cela, à condition de connaître « à l'avance quel âge à peu près [elle va] avoir [...] pour ne pas amener tout le matériel » et préparer son intervention en amont en fonction du public. Ce que corrobore aussi l'acteur Animateur sportif qui considère qu'on « peut faire du sport avec des petits ». Il est aussi dans l'intérêt de l'acteur Animateur-Référent en charge du groupe des moyens, en sureffectif, lui aussi, d'agir de manière à ce que les intervenants extérieurs et sportifs intègrent un maximum d'enfants dans leurs groupes, y compris les petites sections, afin de favoriser leur intégration et implication dans le projet pédagogique des TAP.

- Les enjeux relatifs au contenu pédagogique proposé dans les ateliers

L'analyse du tableau de Bernoux nous permet d'affirmer que la question du contenu des activités et la pédagogie adoptée reste omniprésent à la fois pour l'acteur Intervenant Extérieur qui souhaite aller « un peu plus loin parce que ça ne [l]'intéresse pas de juste enseigner une chanson » que pour une grande partie de l'équipe d'animation. Ainsi, la coordinatrice veut s'assurer que « le fonctionnement, tel que le vivent les enfants et aussi bien les contenus des activités [...] soi[en]t cohérents avec les objectifs du projet pédagogique » et précise d'ailleurs, qu'en maternelle, « le gros travail, ça va être de réfléchir à [leurs] pratiques pédagogiques ». C'est le cas également de l'animatrice-référente qui cherche à donner du sens aux activités et à les adapter aux valeurs (d'éducation populaire) et conceptions d'animation

dépendues. (« En maternelle, on a inventé une histoire avec des hiboux [...] et on propose des ateliers tous les jours mais qui sont en rapport avec cette histoire. [...] »). Ainsi, ils « réfléchissent [leurs] activités en terme d'objectifs, de ce qu'ils veulent faire passer aux enfants, ce dont ils ont besoin [...] et essaient de sortir du cadre scolaire ». Objectif partagé d'ailleurs, sur ce point, par les ATSEM qui rappellent que dans les TAP, il faut faire « des choses qu'on fait pas toute l'année en classe [...] des choses qu'ils ne font pas dans la journée » (ATSEM 3) mais estiment que dans les TAP de cette école, ce n'est pas respecté puisqu' « ils font la même chose », soutenus en cela d'ailleurs par les parents qui vont jusqu'à dire « que [les enfants] ne font rien aux TAP » d'après les propos de l'ATSEM 1. Exception faite, cependant, lorsque ce sont des ateliers proposés par les intervenants « extérieurs » ou sportifs (ATSEM 3 : « sauf une dame qui est venue faire des contes et la dame qui vient faire le chant et la gym »). Si l'ensemble des acteurs s'accordent sur l'objectif de différencier leur contenu et leurs objectifs pédagogiques de ceux proposés pendant le temps scolaire, c'est dans la méthodologie qu'ils se confrontent : « on ne fait pas le même métier. On n'a pas les mêmes objectifs, on n'a pas la même formation... à partir de là, c'est vrai que... on a forcément pas du tout le même point de vue » constate l'acteur Animateur-référent. Ce qui semble ne pas être de l'avis de l'une des ATSEM qui affirme « faire des animations [et] des activités en tant qu'ATSEM et [qui] donc continue le même rôle [pendant le temps périscolaire] » (ATSEM 3) et affirme que s'il y a une différence entre la mission d'ATSEM et celle d'animatrice, c'est « sur la façon d'utiliser les locaux » (« euh... quand on [les ATSEM] utilise une classe, ils [les enfants] n'ont pas le droit de monter sur une table, pas le droit de monter sur une chaise... que ça peut être fait avec [le centre de loisirs associatif] »).

- Les enjeux relatifs à l'accès aux salles de classe

La question des locaux reste un sujet central dans le discours de l'ensemble des ATSEM (ATSEM 1 : « ah, c'est sûr que moi, j'aimerais avoir un endroit bien spécifique pour moi »). Même si elles ont le privilège de pouvoir utiliser les classes (ATSEM 2 : « [les instits], elles veulent que ce soit nous qu'y allons dans la classe, elles ne veulent pas que ce soit les animateurs »), il semble que cette solution ne soit pas idéale non plus car le matériel scolaire et périscolaire n'est pas mutualisé et les enfants n'ont donc pas le droit de toucher à celui qui se trouve dans les classes (ATSEM 2 : « allez faire comprendre à des petits de trois ans que dans la journée, ils ont le droit de toucher à la dinette, mais le soir, ils ont pas le droit ») ce qui engendre un regain d'autorité chez les ATSEM qui passent leur temps à dire « vous touchez pas » » (ATSEM 3). La ludothèque a alors été proposée aux ATSEM comme solution

alternative. Malgré l'accord de deux d'entre elles (ATSEM 1 : « moi, j'aimais bien parce que [les enfants] pouvaient se mettre sur les tapis, s'allonger... »), cette proposition n'a pas été entérinée du fait qu'elle soit utilisée par des intervenants extérieurs et qu'elle ne soit pas idéalement placée (ATSEM 2 : « c'était pas du tout pratique »). Les animateurs subissent également les conséquences du manque de locaux affectés dans les locaux du restaurant scolaire, ils doivent déménager les meubles une fois par semaine (Animatrice : « tous les mardis, on doit enlever tout, remettre tout comme c'était...le jeudi on doit tout remettre en place ».)

- Les impacts des enjeux envers un acteur en périphérie

L'implication de l'acteur « responsable du service des affaires scolaires » n'est pas directe dans ce SAC. N'étant « pas professionnelle de l'animation » (cf. entretien), elle n'a d'ailleurs pas la responsabilité de l'organisation des TAP. Mais en tant que responsable hiérarchique des ATSEM, c'est vers elle que se tournent ces dernières lors des tensions et conflits exacerbés par les enjeux et intérêts de chacun. Elle joue ainsi un rôle de médiation (cf. Entretien, à propos de la place des ATSEM dans les TAP : « L'ATSEM, qui est dans son école [...] a ses habitudes [...] ancrée dans les murs de l'école [...] elle tenait plus du tout la même place qu' [avant la mise en place des TAP], c'est là où je suis intervenue, dans l'angle de mon propre rôle). Médiation réalisée en douceur d'ailleurs, puisque bénéficiant de relations cordiales et de confiance avec les ATSEM, elle ne souhaite pas générer leur animosité :

« bien sûr, [la mairie] peut leur imposer [un système d'organisation amenant les ATSEM à tourner dans les écoles afin d'éviter trop d'ancrage] mais après, vu les réactions euh négatives et assez vives, hein, de certaines d'entre elles, même de la part des enseignants, on s'est dit « on va y aller doucement » parce qu'imposer c'est pas non plus très très bon non plus...on préférerait avoir l'adhésion des gens et que ça se fasse progressivement plutôt qu'il y ait une contrainte trop forte..euh, voilà, que ce soit un projet mais qu'il soit adhérer par tout le monde ».

Face à l'ensemble de ces intérêts et enjeux, il convient à présent de mesurer les rapports de force et de pouvoirs que possèdent les acteurs.

I.5 Les rapports de force et de pouvoirs

Nous allons dans un premier temps étudier le rapport de force des acteurs en fonction de leur influences et dépendances directes et indirectes, puis nous analyserons de quelle manière la possession de certaines zones d'incertitudes vient compléter ces premiers résultats.

- **La configuration des rapports entre les acteurs**

La matrice des influences directes (MID²⁷) des acteurs par les acteurs décrit les influences directes et indirectes entre acteurs. Elle est composée d'autant de lignes et de colonnes qu'il existe d'acteurs, complétée en sus de deux colonnes, l'une établissant les sommes des influences directes et l'autre le rang d'influence et de deux lignes, l'une concernant les sommes des dépendances directes et l'autre le rang de dépendances. Rappelons aussi que les influences sont notées de 0 à 4 suivant l'importance de la remise en cause possible pour l'acteur²⁸.

MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID) SAC R1									
(j)	A1 Coordinatrice	A2 Responsable affaires scolaires*	A3 animateurs référents	A4 animateurs	A5 animateurs sportifs	A6 ATSEM	A7 Intervenants extérieurs	Influences directes	Rang influences directes
(i)									
A1 Coordinatrice	0	0	4	4	1	1	1	11	1
A2 Responsable Affaires Scolaires*	1	0	1	0	0	1	0	3	6
A3 animateurs référents	1	0	0	1	1	1	1	5	3
A4 animateurs	1	0	1	0	0	0	0	2	7
A5 Animateur sportif	1	0	1	1	0	1	0	4	4
A6 ATSEM	2	2	2	0	0	0	0	6	2
A7 Intervenant extérieur maternelle	1	0	1	1	0	1	0	4	4
Dépendances directes	7	2	10	7	2	5	2		
Rang dépendance directes	2	5	1	2	5	4	5		

Tableau 3 : matrice des influences directes SAC R1

Avant toute analyse, il nous semble important de préciser que cette matrice a été complétée à l'aide des analyses des différents entretiens mais aussi de l'ensemble des observations que

²⁷ Toujours lire Matrice de Influences-dépendances Directes

²⁸ Cf. Partie Les instruments du traitement des données, la méthode MACTOR, dans ce mémoire.

nous avons pu mener et des échanges formels ou informels que nous avons pu avoir avec l'ensemble des acteurs. C'est pourquoi, même si nous nous sommes contraints à rester le plus objectif possible, elle comporte une part d'interprétation. Cette remarque vaut également pour les matrices des SAC R2 et R3 des deux autres écoles étudiées. Par ailleurs, nous souhaitons préciser également que cette matrice a été complétée en fonction des possibilités des acteurs en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent (relations, enjeux, intérêt, contraintes des acteurs du système).

Afin que la lecture du tableau soit bien comprise, nous proposons d'explicitier par trois exemples la manière dont nous l'avons rempli :

- Nous estimons que la coordinatrice a une influence de 4 sur les animateurs (soit la possibilité de remettre en cause l'existence de ceux-ci) parce que c'est elle qui est chargée de les recruter (cf. missions de la coordinatrice dans le tableau de Bernoux).
- Nous estimons que les ATSEM ont une influence de 2 sur la coordinatrice (remise en cause de la réussite des projets de l'acteur) si l'on tient compte de l'objectif de la coordinatrice de privilégier l'innovation pédagogique en termes d'organisation et d'activités proposées, mis en défaut par les ATSEM qui refusent d'entrer dans cette réflexion en ne participant pas aux réunions de travail ou de coordination.
- Nous estimons que l'acteur « Intervenants extérieurs » possède une influence de 1 (donc il peut remettre en cause de façon limitée dans le temps et l'espace les processus opératoires de gestion de l'acteur j) sur la coordinatrice, les animateurs, l'animatrice-référente et les ATSEM par son besoin éventuel de limiter le nombre d'enfants participant à l'atelier qu'il propose.

« Les rapports de force ne se limitent pas à la simple appréciation des moyens d'action directs : un acteur peut agir sur un autre par l'intermédiaire d'un troisième » (Godet, p 196, 2009). Pour éviter le risque d'un diagnostic erroné sur la structure du système et ses possibilités d'évolution, il convient donc de prendre en compte également les relations indirectes entre les acteurs, en procédant à la multiplication de la matrice par elle-même. Moati (2003) observe que cela « conduit à redéfinir la hiérarchie des acteurs en ligne et en colonne en tenant compte de l'intensité des relations indirectes, et ce, autant de fois que nécessaire jusqu'à obtenir une stabilité de la hiérarchie » (p 11).

La matrice des influences directes et indirectes ($MIDI^{29}$) nous permet d'étudier l'impact de ce type de relations. Semblable à celle de la matrice des influences directes dans sa configuration (nombre de colonnes et de lignes), elle diffère cependant dans la manière dont elle est complétée car il s'agit cette fois d'un calcul opéré par le logiciel.

A partir de la matrice $MID = (A_{ij})$, la procédure de calcul des influences directes et indirectes est la suivante : $(MIDI)_{ij} = MID_{ij} + \sum_k \text{MIN}(MID_{ik}, MID_{kj})$

Exemple : dans le tableau précédent (matrice MID), l'influence directe de la coordinatrice sur l'animateur est 3.

MID_{a1a4} = influences directes que possède la coordinatrice sur l'animateur

$MIDI_{a1a4}$ = influences directes et indirectes que possède la coordinatrice sur l'animateur.

Donc $MIDI_{a1a4}$ (influence directe et indirecte) = MID_{a1a4} + la somme de toutes les influences minimales que peut avoir la coordinatrice sur l'animateur en passant par l'intermédiaire de l'ensemble des autres acteurs du SAC.

Donc :

$$\begin{aligned} MIDI_{a1a4} &= 4 \text{ (influence directe) + Min}(MID_{a1a4}, MID_{a4a8}) + \dots + \text{Min}(MID_{a1a^{n-1}}, MID_{a^{n-1}a8} + \\ &\text{Min}(MID_{a1,a^n}, MID_{a^na8}) \\ &= 4 + (\text{Min}(0,0) + \text{Min}(4,1) + \text{Min}(1,1) + \text{Min}(1,0) + \text{Min}(1,1)) \\ &= 4 + (0 + 1 + 1 + 0 + 1) \\ &= 7 \end{aligned}$$

$MIDI_{ii}$ représente la rétroaction de l'acteur sur lui-même et ne peut donc pas être intégrée pour le calcul de l'influence que cet acteur exerce sur les autres ou qu'il reçoit des autres.

Les valeurs de la matrice suivante représentent donc les influences directes et indirectes des acteurs du SAC R1 entre eux. Plus le chiffre est important, plus l'influence de l'acteur sur l'autre acteur est importante.

²⁹Toujours lire Matrice des influences-dépendances directes et indirectes

MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES ET INDIRECTES (MIDI) SAC R1									
(j)	A1 Coordinatrice	A2 Responsable affaires scolaires*	A3 Animateurs référents	A4 Animateurs	A5 Animateurs sportifs	A6 ATSEM	A7 Intervenants extérieurs	Somme Influences directes et indirectes	Rang influences directes et indirectes
(i)									
A1 Coordinatrice	5	1	8	7	2	4	2	24	1
A2 Responsable Affaires Scolaires*	3	1	3	2	2	3	2	15	6
A3 animateurs référents	5	1	5	4	2	4	2	18	2
A4 animateurs	2	0	2	2	2	2	2	10	7
A5 Animateur sportif	4	1	4	3	2	3	2	17	4
A6 ATSEM	4	2	5	3	2	3	2	18	2
A7 Intervenant extérieur maternelle	4	1	4	3	2	3	2	17	4
Dépendances directes et indirectes	22	6	26	22	12	19	12	119	
Rang dépendance directes et indirectes	2	7	1	2	5	4	5		

*Acteurs périphériques au SAC R.

Tableau 4 : Matrice des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R1

L'analyse du tableau nous indique que c'est la coordinatrice qui possède le plus d'influence (rang 1). Mais nous pouvons observer qu'au regard de son rang de dépendance, (rang N°2), cette influence est finalement toute relative. De même, l'acteur ATSEM possède le 2^{ème} rang d'influence, ex-æquo avec l'acteur Animateur-référent, en subissant cependant moins de dépendance (4^{ème} rang de dépendance pour les ATSEM, 1^{er} pour l'animateur-référent). L'acteur Animateur semble être celui qui a la plus mauvaise posture puisqu'il cumule la plus faible somme d'influence (7^{ème} rang) avec une somme de dépendance importante (2^{ème} rang). Il est intéressant aussi de constater que les acteurs Animateur sportif et intervenant extérieur, tiennent à la fois le même rang d'influence (4^{ème}) que de dépendance (5^{ème}). Quant à l'acteur Responsable des affaires scolaires, si elle n'exerce que peu d'influence (6^{ème} rang, ce qui peut surprendre au regard de sa position hiérarchique vis-à-vis des ATSEM) n'en subit pas beaucoup non plus (7^{ème} rang).

L'ensemble de ces résultats peut être représenté à partir du plan d'influence-dépendance qui fournit une représentation graphique du positionnement des acteurs en fonction de leurs influences directes et indirectes. Ce positionnement est calculé par le logiciel Mactor.

Une telle présentation permet de séparer les acteurs en quatre catégories, reprenant ainsi partiellement l'explication de Moati :

- Les acteurs déterminants sont « les plus influents et sont donc supposés avoir le plus fort impact sur le fonctionnement de la dynamique du système » (2003, p11)
- Les acteurs dominés sont les plus dépendants du système. Leur évolution dépend de l'évolution du système.
- Les acteurs relais sont à la fois influents et dépendants. Cette double caractéristique les rend assez imprévisibles et potentiellement instables puisque leurs actions peuvent impacter le système et provoquer d'autres changements qui, en retour, conduit à faire subir de nouvelles modifications.
- Les acteurs autonomes se distinguent par le faible score obtenu à la fois dans leur capacité d'influence et dans leur dépendance. Ce sont des acteurs dont les actions ont à priori peu d'importance pour la compréhension du système et sont donc susceptibles d'être ignorées par la suite.

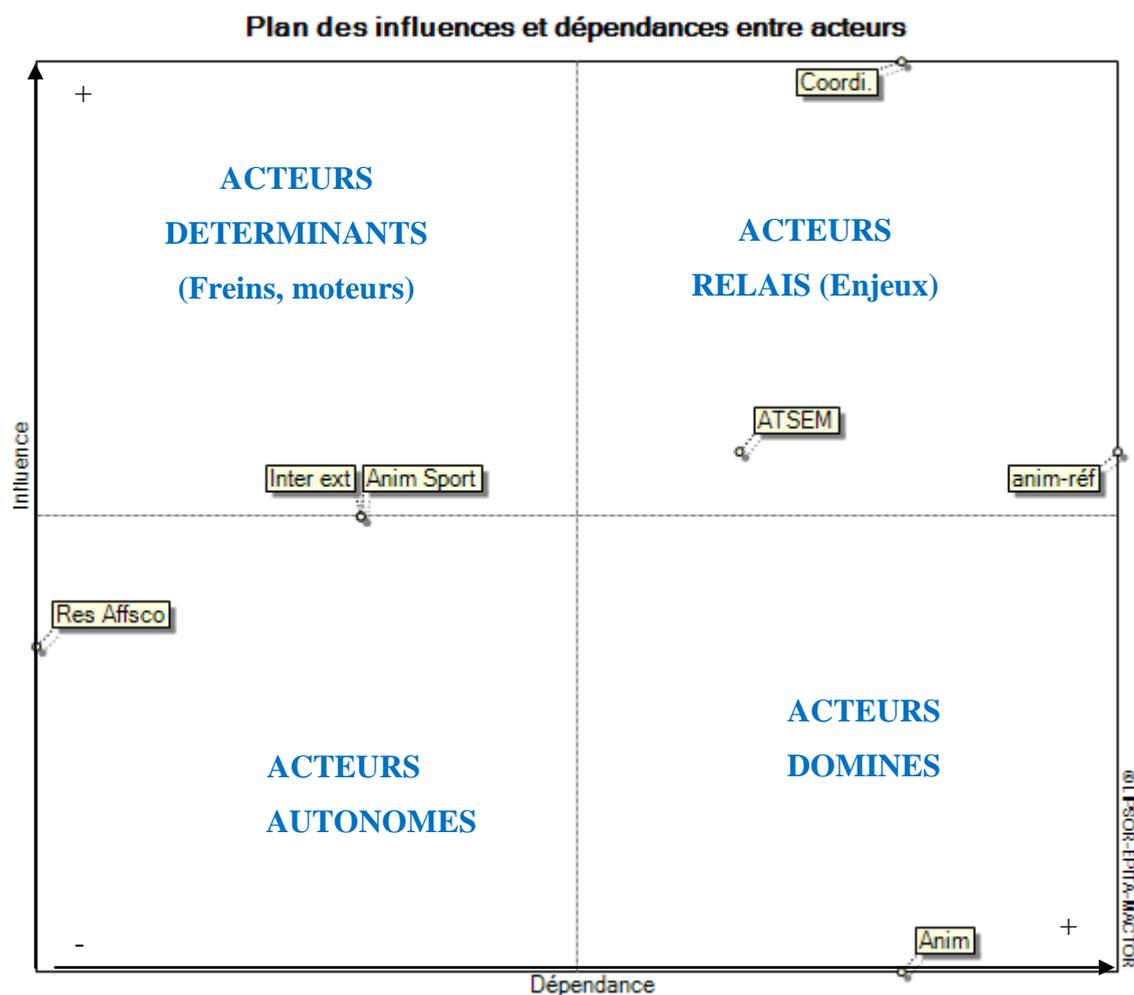


Figure 3 : plan des influences-dépendances du SAC R1

Sans surprise, les acteurs porteurs des enjeux les plus forts se retrouvent tous dans la catégorie des acteurs relais. Seul l'acteur Animateur, dont le rapport de pouvoir est particulièrement faible en est exclu et se situe dans celle des acteurs dominés. Il n'est pas non plus étonnant de constater la position de l'acteur Responsable du service affaires scolaires dans la catégorie acteurs autonomes au regard de sa faible implication dans l'organisation du système. Ce qui l'est davantage, en revanche, c'est la place occupée par les acteurs Intervenants extérieurs et animateurs sportifs à la limite de la catégorie des acteurs déterminants. Au regard de ce schéma, le binôme « Coordinatrice et Animateur-référent » semble avoir tout intérêt à s'allier à ces deux acteurs. Ce qui est le cas également des ATSEM.

- **Les zones d'incertitudes : éléments sur la nature des pouvoirs**

Les différentes zones d'incertitude maîtrisées par les acteurs viennent compléter et renforcer la complexité du rapport de force. Composés de trois colonnes, le tableau ci-dessous dresse la liste des zones d'incertitudes nécessaires pour faire fonctionner le SAC, les numérotent par degré d'importance, tout en indiquant le nom des acteurs ou groupe d'acteurs qui les possèdent.

	zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R ECOLE 1	acteurs ou groupes d'acteurs concernés
1	maîtrise des choix et règles organisationnelles propres aux TAP (choix opérés pour les grandes orientations; choix de répartir les enfants par groupe d'âge et non par atelier, répartition de certains locaux etc.)	coordinatrice; animateurs référents
2	Maîtrise des règles organisationnelles (code du travail, taux d'encadrement, sécurité, etc.)	Directrice, coordinatrice, Mairie (techniciens)
3	accès aux locaux scolaires (classes)	ATSEM
4	Accès aux locaux de la maison de l'enfance (ludothèque par exemple) et la cantine	coordinatrice; animateurs référents; animateurs et ATSEM Animateurs sportifs, Intervenants extérieurs
5	compétences techniques et pédagogiques dans le domaine de l'animation	coordinatrice; animateurs référents; animateurs, animateurs sportifs, intervenants extérieurs
6	Connaissance des enfants et de leurs familles	ATSEM
7	Maîtrise de l'information périscolaire TAP globale (gestion élémentaire et maternelle) et de l'information concernant l'intervention des animateurs sportifs et des intervenants extérieur (qui, date etc.)	coordinatrice
8	Connaissance de l'information institutionnelle	Directrice, Responsable Affaires Scolaires, Responsable éducative, Mairie
9	connaissance du contenu de l'ensemble des activités proposées (TAP maternelle)	coordinatrice; animateurs référents
10	Connaissance du projet pédagogique des TAP	Coordinatrice; animateurs référents, animateurs
11	connaissance des règles (règlement) de l'école	ATSEM
12	Maîtrise de l'information scolaire	ATSEM
13	Connaissance du projet pédagogique scolaire et des activités réalisées au quotidien	ATSEM
14	Maîtrise des relations institutionnelle	Mairie, Directrice, Responsable Affaires scolaires, Responsable éducative
15	Maîtrise du budget global et des ressources allouées par groupe scolaire pour les ateliers	Mairie, Directrice, Responsable Affaires scolaires, Responsable éducative

Tableau 5 : liste des zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R1

Nous pouvons constater que la coordinatrice, 1^{er} rang d'influence et qui se situe en haut de la catégorie des acteurs relais maîtrise cinq zones d'incertitudes sur les sept premières les plus importantes, dont celle relative au choix et règles organisationnelles propres au TAP et à l'origine du SAC en place dans cette école. Ainsi que la maîtrise des choix et règles organisationnelles propres aux TAP, essentielle au système d'action en place dans cette école. Elle partage d'ailleurs cette zone avec l'animatrice-référente et les animateurs, renforçant ainsi un peu plus leurs relations déjà soudées. Sa maîtrise également des règles organisationnelles relatives au taux d'encadrement par exemple lui donne un avantage certain pour maîtriser la répartition de l'ensemble des animateurs du centre d'animation dans les TAP maternelles ou élémentaires. Mais face à cela, l'Acteur ATSEM, qui, certes, possède moins

d'influence et se place plus bas dans la catégorie des acteurs relais, possède quelques atouts : ainsi, il est le seul acteur possédant cinq zones d'incertitudes essentielles dans la perspective de la mise en place d'un projet pédagogique cohérent et complémentaire de celui proposé dans le milieu scolaire. Sujet, qui rappelons-le, fait partie des enjeux prioritaires de l'équipe d'animation du centre d'animation associatif (cf., tableau de Bernoux). Par ailleurs, la connaissance des enfants et de leurs familles que possèdent les ATSEM, leur confère un potentiel pouvoir d'influence non négligeable, si l'on en croit la réaction de la mairie suite à la plainte d'une des familles évoquées en amont³⁰. Enfin, comme nous pouvons l'observer, même si les acteurs Intervenants extérieurs et animateurs sportifs ne maîtrisent que deux zones d'incertitudes, conjointement avec d'autres acteurs, l'une d'entre elle, la maîtrise des compétences techniques et pédagogiques dans le domaine de l'animation, a son importance pour la réussite des projets des acteurs Coordinatrice et Animatrice-référente en matière de projet pédagogique.

I.6 Synthèse

En résumé, nous retenons du SAC R1 :

- 7 acteurs principaux que l'on peut regrouper comme tel :
 - Un trinôme composé des acteurs Coordinatrice, Animatrice-référente, animateurs, attachés aux valeurs de la philosophie de l'éducation populaire, souhaitant les appliquer au sein des TAP à travers la mise en place d'un projet pédagogique cohérent.
 - Un acteur isolé représenté par les ATSEM, à priori en résistance à la mise en place des TAP et au travail en équipe avec les autres acteurs de l'équipe d'animation dont il fait institutionnellement parti pendant le temps des TAP.
 - Un binôme composé des acteurs animateurs sportifs et intervenants extérieurs que l'on associe ici pour la place qu'ils occupent au sein du SAC, un peu à l'extérieur, peu impactés par les enjeux qui opposent le trinôme évoqué ci-dessus à l'acteur ATSEM, mais dont la position est intéressante en terme d'alliances ou de contraintes éventuelles.
 - Un acteur isolé, la responsable du service des affaires scolaires, qui, malgré sa position de responsable hiérarchique des ATSEM, ne possède qu'un pouvoir

³⁰ Cf. Partie Acteurs présents dans le SACR1

assez relatif dans le SAC, du fait de sa méconnaissance du monde de l'animation et de sa position vis-à-vis des ATSEM, surtout déterminée par une logique de médiation et la volonté de ne pas détériorer les relations avec ces acteurs.

- Trois règles du jeu autour desquelles s'accordent les acteurs :
 - Une répartition des enfants par groupe d'âge avec un même référent à l'année (animateur ou ATSEM) qui permet à tous les acteurs de travailler comme ils l'entendent, selon la conception éducative à laquelle ils se réfèrent, et limitent la nécessité d'échanger et de travailler en équipe (ATSEM d'un côté, le reste de l'équipe de l'autre).
 - Des interventions proposées par les associations partenaires et les animateurs sportifs au bénéfice des enfants de moyennes et grandes sections, prioritairement, puis des petits ponctuellement.
 - Une entente provisoire en terme de répartition des locaux, mais qui ne satisfait personne
- Une multitude d'enjeux
 - Autour du choix de se répartir les enfants plutôt que les ateliers
 - De l'ordre de la conception pédagogique et éducative (questionnement autour des type d'ateliers proposés, intérêts éducatifs de ces ateliers, etc.)
 - De l'ordre de l'espace dédié au temps périscolaire : quel locaux utiliser pour ce temps, faut-il séparer espace scolaire et périscolaire etc.
 - De l'ordre de l'accès à des interventions plus spécifiques ou spécialisées (sportives et culturelles) : quels enfants et avec quelle argumentation, quelle légitimité ?
- Des rapports de force à l'avantage de la coordinatrice

La coordinatrice semble avantagée dans son rapport de force, notamment par la forte influence qu'elle possède, cependant elle appartient à la même catégorie (acteurs-relais) que l'acteur avec qui elle se confronte, les ATSEM. Par ailleurs, même si l'alliance qu'elle forme avec l'acteur Animateur-référent ou Animateur lui permet d'appliquer en partie ses conceptions pédagogiques, elle reste en échec face à la position des ATSEM. De leur côté, si les ATSEM parviennent à résister aux changements et évolutions qu'on souhaite leur imposer, elles ne sont pas en mesure d'imposer leur propres conceptions du temps périscolaire.

Enfin, au regard de leurs positions (appartenance à la catégorie des acteurs autonomes mais à la limite de celle des acteurs déterminants), les intervenants extérieurs et les animateurs-sportifs sont deux acteurs à ne pas négliger en termes d'alliance.

- 15 zones d'incertitudes, listées hiérarchiquement selon leur degré d'importance dans le SAC :
 - La coordinatrice, l'animatrice-référente et les animatrices maîtrisent respectivement 7, 5 et 4 zones d'incertitudes, parmi les plus importantes et relatives au choix des modalités de mise en œuvre et au contenu pédagogique des TAP dans cette école. La coordinatrice est également en position supérieure hiérarchique vis-à-vis de l'animatrice-référente et des animateurs. Elle a un rôle officiellement hiérarchique vis-à-vis des ATSEM pendant le temps des TAP mais n'est pas légitimée par les ATSEM.
 - Les ATSEM maîtrisent 6 zones d'incertitudes concernant principalement l'information et les relations avec le monde scolaire, ainsi que l'accès aux locaux, et les relations aux familles.
 - La directrice du centre d'animation, la responsable éducative, et celle du service des affaires scolaires maîtrisent respectivement 4 et 2 zones d'incertitudes, inhérentes aux relations et informations institutionnelles.

II Résultats école 2

Pour mettre à jour le système d'action concret, nous procéderons de la même manière que pour le SAC R1.

II.1 Description des TAP dans l'école 2

Sur les 56 élèves qui fréquentent cette école, 47 participent aux TAP, organisés par le centre d'animation municipal.

L'équipe d'animation est composée d'une animatrice-référente, de 2 animatrices (dont l'une à mi-temps sur cette école, l'autre mi-temps sur une autre école.) et d'une ATSEM. A cette équipe viennent en renfort une animatrice-sportive une fois par semaine et un ou deux intervenants extérieurs par semaine selon les périodes.

L'équipe d'animation se réunit une fois par semaine pendant le temps scolaire afin de réfléchir aux projets pédagogiques et de préparer les ateliers. L'ATSEM, ainsi que l'animatrice sportive et les intervenants extérieurs ne participent pas à cette réunion.

A cette réunion formalisée s'ajoutent des échanges informels entre l'animatrice-référente et l'ATSEM à l'occasion notamment des garderies du matin et du temps périscolaire médian. D'autres échanges informels peuvent exister entre les animateurs et l'ATSEM lors des moments du goûter ou de la surveillance de récréation avant les ateliers. Les échanges entre les intervenants extérieurs et l'équipe d'animation sont exclusivement informels et peu nombreux. Ils sont un peu plus développés, mais toujours informels entre les animateurs sportifs et l'équipe d'animation. Enfin, l'animatrice-référente participe aux réunions hebdomadaires de coordination organisée par la responsable éducative en direction de tous les animateurs-référents (dont elle a la charge) au centre d'animation municipal.

II.2 Les acteurs présents dans le SAC R2

Comme précédemment, ce SAC comporte des acteurs directement impliqués et d'autres en périphérie.

Acteurs ou groupes d'acteurs présents dans le SAC R école 2	Acteurs périphériques au SAC R2	Acteurs ou groupes d'acteurs absents du SAC R2
Responsable éducative maternelle	Mairie (élus et techniciens)	Responsable éducative élémentaire
Animateur Référent	Familles (via les enfants)	coordinateur Groupe scolaire élémentaire
Animateurs	Responsable service Affaires scolaires	Animateurs élémentaires
ATSEM		Personnel de l'entretien
Animateurs sportifs		intervenants extérieurs élémentaires
Intervenants extérieurs maternelles		

Tableau 6 : acteurs présents dans le SAC R2

Sept acteurs sont présents dans le SAC R2 : la responsable éducative maternelle, l'animatrice-référente, les animateurs, l'ATSEM, les animateurs sportifs et les intervenants extérieurs, ainsi que la responsable du service des affaires scolaires (en périphérie).

La responsable éducative n'est pas systématiquement sur les lieux et n'anime pas d'ateliers. Cependant, nous considérons qu'elle est fortement impliquée dans la mesure où c'est elle qui fixe les grandes orientations liées à l'organisation des TAP, notamment la répartition des tâches et des ateliers entre animateurs et ATSEM. Les autres acteurs du SAC R2 sont les

mêmes que ceux du SAC R1 même s'il ne s'agit pas forcément des mêmes personnes. Comme pour le SAC R1, l'implication de la responsable du service des affaires scolaires dans ce SAC est en lien avec sa fonction hiérarchique vis-à-vis des ATSEM.

Ici, les acteurs sont tout rémunérés directement par la mairie, soit en tant que salariés, soit en tant que prestataires. Les contrats des salariés diffèrent : les ATSEM, l'animatrice-sportive, la responsable éducative et celle du service des affaires scolaires sont fonctionnaires de fonction publique territoriale (et possèdent ainsi la sécurité de l'emploi), tandis que les animateurs-référents et animateurs sont en CDD de septembre à juillet. Pour ces acteurs, leurs contrats seront renouvelés en fonction de leur demande et de la satisfaction de l'encadrement. Leurs rémunérations sont variables en fonction des mois. Les intervenants extérieurs ne sont pas salariés de la collectivité territoriale : ils interviennent, via convention, sous la forme d'une prestation de services avec leur structure porteuse (associations pour la plupart ou auto-entrepreneur).

II.3 Les règles de fonctionnement du SAC R2

Au regard de nos données de terrain, nous pouvons identifier trois grandes règles autour desquelles s'organise le système d'action concret durant les TAP proposé dans cette école.

- Une répartition des ateliers entre animateurs uniquement

Seuls les animateurs et l'animatrice-référente construisent et animent des ateliers auprès des enfants. L'ATSEM s'occupe exclusivement du pôle ludique dans lequel se rendent les enfants qui ne réalisent pas d'ateliers ou qui souhaitent quitter le temps d'activité scolaire avant 17h. Dans cet espace, les enfants jouent avec les différents jeux en accès libre proposés (poupées et dinette, voitures, puzzle, coloriage, etc.). Selon la météo, l'espace ludique s'organise dans une salle polyvalente ou dans la cour de récréation. Lorsqu'il s'agit de la cour, des jeux d'extérieurs sont proposés (vélos, ballons, etc.). L'ATSEM surveille les enfants, gère les conflits et assure leur sécurité. Occasionnellement, elle leur propose et joue avec eux à des jeux de société. Le pôle ludique est le lieu de rendez-vous des parents lorsqu'ils viennent récupérer leurs enfants. C'est donc la personne en charge du pôle ludique qui fait le lien avec les familles.

- Le choix des ateliers laissé aux enfants

Les enfants s'inscrivent dans les ateliers de leurs choix, constituant ainsi des groupes hétérogènes. En effet, chaque jour, les enfants sont réunis dans la salle polyvalente après la

récréation. Un animateur leur expose les ateliers et chaque enfant choisit lui-même celui dans lequel il souhaite se rendre. Il peut arriver cependant, occasionnellement, que selon l'activité proposée, certains ateliers ne soient pas accessibles à certains enfants (c'est le cas par exemple pour des activités manuelles requérant une certaine autonomie ou des activités proposées par des intervenants extérieurs).

- Une volonté de fédérer les activités proposées dans les ateliers dans un projet commun.

Soucieuse de donner du sens à leurs activités et de créer du lien entre elles, l'équipe d'animation, à partir du mois de Janvier, a mis en place un projet pédagogique autour duquel s'articule l'ensemble des ateliers proposés. Les animatrices ont ainsi inventé un personnage qui voyage dans plusieurs pays et auquel il arrive toutes sortes d'aventures. Autour de cette thématique, elles proposent des activités qui peuvent relever aussi bien de la culture ou du savoir (langue des signes, code la route) que d'un savoir-faire (couture). Elles structurent et font évoluer leur projet dans le cadre de la réunion de coordination qui les réunit chaque début de semaine (sauf l'ATSEM).

II.4 Les positionnements des acteurs à l'intérieur du SAC R2

- Les enjeux consécutifs au refus de l'ATSEM de s'impliquer dans les ateliers

A la lecture du tableau de Bernoux ³¹, nous constatons que la position de l'ATSEM de ne pas proposer d'atelier (« moi, toute la journée, je suis dans les activités alors, après le soir...[j'ai pas envie de recommencer] ») et d'être exclusivement en charge du pôle ludique sert à la fois les intérêts de l'ATSEM (« je ne fais que du ludique [...] moi, ça me convient ») et ceux de l'animatrice qui, de son côté, souhaitent éviter d'être en charge du pôle ludique afin de limiter ses rapports aux familles (« c'est pas mon truc le pôle ludique [...] je suis pas fan des parents. »). Par contre, cette répartition entrave les objectifs de l'animatrice-référente qui souhaiterait « intégrer davantage [l'ATSEM] dans une activité », ce qui lui permettrait « en tant que référente [...] de voir tous les parents ». Et de répondre ainsi à une demande de la responsable éducative de mieux rendre compte aux parents des activités réalisées dans les TAP. Précisons, par ailleurs, que la première consigne de la responsable éducative, à la rentrée scolaire (septembre 2014) était de « favoriser la place des ATSEM sur les pôles ludiques [dans l'ensemble des écoles] » afin de maintenir la communication scolaire-famille

³¹ Cf. Annexe N° 11

et de rassurer les parents qui craignaient que la mise en place de la réforme limite leur accès aux informations scolaires (ce qui explique ce point commun entre toutes les écoles associées au centre d'animation municipal, à savoir, la présence des ATSEM sur le pôle ludique) :

« C'était remonter lors des conseils éducatifs de la part des enseignants et des parents...euh, ils avaient l'inquiétude de ne plus voir les ATSEM et de ne plus avoir les mêmes informations qu'avant la mise en place de la réforme...donc en fait, euh...moi, je souhaitais que les ATSEM soient positionnées sur le pôle ludique, dans toutes les écoles, euh, ce qui a été fait. » (Responsable Educative)

Mais avoir l'exclusivité du pôle ludique peut comporter quelques désavantages aussi, notamment celui d'accueillir tous les enfants qui ne souhaitent pas être en atelier, et se retrouver face à un groupe conséquent d'enfants (ATSEM : « seulement le problème qu'il y a, c'est que moi, dans le ludique, ça m'est arrivé plusieurs fois de me retrouver avec beaucoup d'enfants »).

- Les enjeux relatifs à l'instauration d'un projet pédagogique cohérent

La position de refus d'implication dans les ateliers de l'ATSEM, limite la capacité de l'animatrice-référente à instaurer une dynamique de groupe et à développer le projet pédagogique auquel elle est attachée, c'est pourquoi, elle semble vouloir rallier l'ATSEM à sa cause :

« C'est gênant qu'elle ne comprenne pas ce que vivent les autres [...] c'est gênant parce qu'elle ne comprend pas qu'on ait besoin de s'investir [...] elle trouve que les enfants sont très bien, [...] qu'à partir du moment où ils ont été en classe toute la journée, euh...ils n'ont pas besoin de ça. [Si elle s'investissait dans les TAP] je pense que ça lui permettrait d'aborder les enfants différemment [...] ça serait une richesse pour elle. »

De même, l'animatrice-référente déplore d'ailleurs également la présence parfois trop nombreuse des intervenants extérieurs (« y avait trop d'intervenants extérieurs ») dont les interventions ne s'intègrent pas au projet ainsi que sa méconnaissance du contenu pédagogique proposé dans les ateliers sportifs, qui en plus d'être décroché du projet, dessert sa volonté de légitimer son rôle de référente vis-à-vis des parents (« [les parents] sont très inquiets [...] jeux d'opposition ça leur a fait peur [...] je n'avais pas beaucoup d'éléments, donc j'ai demandé à [l'animatrice sportive] qu'elle me donne tous ces projets et donc là je peux répondre aux parents ».) Cette volonté de légitimer son rôle et valoriser le travail réalisé dans les TAP semble être d'ailleurs important pour l'animatrice-référente qui regrette de ne

pas « avoir fait appel à la presse pour le spectacle du mois de décembre » et déplore que « dans le service sco [qu'elle avait invité] personne ne [soit] venu » mais se réjouit qu'il y ait « des parents qui ont envoyés des mails de félicitations au service sco ».

- Les enjeux relatifs au rôle de l'animateur-référent

Même si l'animatrice-référente affirme se mettre « au même niveau que [son] équipe d'animation...niveau activité » et rappelle que le rôle de la « référente, c'est [davantage] celle qui doit passer des informations », elle semble s'accorder une autorité pédagogique qui l'amène à vérifier le travail proposé par les animateurs et à leur faire des recommandations :

« Quand elles m'ont rendu leur fiche pédagogique [...] leur fiche d'activités [...] et c'est là que j'ai vu, les objectifs et tout ça...et c'est vrai que des fois, c'était pas trop adapté à l'âge. On en a reparlé...et je leur ai dit « euh, présentez différemment, avec moins de consignes »

Cette « autorité manifeste » a pu gêner un temps, en début d'année scolaire, l'animatrice interviewée dont les intérêts essentiels résident d'une part dans le fait de pouvoir proposer uniquement des activités manuelles ou culinaires (« je suis plus dans tout ce qui est manuel » ; « moi, je reste dans mes activités manuelles, dans la pâtisserie ») et d'autre part dans celui d'avoir un groupe suffisamment autonome pour réaliser lesdites activités (« les petites sections, j'y arrive pas »). La réussite de ces projets suppose également d'obtenir le matériel adéquat lui permettant de réaliser les activités qu'elle prévoit, ce qui semble parfois poser soucis (« le problème, ça va être le matériel »)

- Quels impacts pour les autres acteurs ?

Du fait que leurs interventions se limitent à proposer une prestation durant un temps déterminé puis à s'en aller, les intervenants extérieurs, tout comme les animateurs sportifs sont peu impactés par ces enjeux. Qui plus est, la volonté de l'équipe d'animation de laisser les enfants choisir l'activité où ils souhaitent se rendre est considérée comme un point positif par l'intervenante extérieure interviewée qui préfère s'entourer d'enfants volontaires (« je peux avoir un groupe toute seule mais dans ce cas je veux que les enfants qui se sont inscrits aient choisi l'activité »). Cela lui permet de favoriser ainsi l'acquisition de premières techniques et compétences relatives à son domaine d'intervention, ce qui est l'un de ses enjeux prioritaires. Nous pouvons cependant constater un point commun concernant le souhait de valoriser les activités, entre l'acteur « Intervenante extérieure » et l'animatrice-référente, qui

regrette également qu'il « n'y ait pas le temps, que l'organisation [du système TAP] ne soit pas prévue pour permettre [l'organisation d'une représentation devant les parents] ».

De son côté, l'acteur Animatrice sportive a plutôt exprimé son intérêt principal pour une autonomie d'action (« tu fais vraiment ce que t'as envie de faire, quoi ! T'es pas obligé de te réadapter, tu arrives, t'as ta séance qui est prête et tu y vas quoi ! »). Elle ne semble pas souhaiter subir une contrainte qui implique une coopération pédagogique avec un collègue (« chaque fois, on était deux [animatrices-sportives sur la même école], on avait préparé plus ou moins nos cycles. Moi, je sais que j'les avais préparés donc il fallait que je me réadapte, c'est un peu compliqué »), et se satisfait de cette organisation qui ne lui impose aucune obligation si ce n'est celle de s'adapter à chaque organisation mise en place dans les écoles (« Dans tous les cas, moi, toutes les formules me vont »).

Enfin, les enjeux concernant le projet pédagogique portés par l'animatrice-référente, ses actions afin de favoriser une dynamique de travail de groupe et de travailler par objectifs servent les intérêts de la responsable éducative qui souhaite développer au sein des TAP de la ville des activités de qualités. Ce qu'elle estime possible uniquement par l'intermédiaire des animatrices-référentes et non par celui « [des] ATSEM qui n'ont pas de notions d'animation [et qui] ont des limites par rapport à ce que peuvent donner les référentes. ». L'animatrice-référente en tentant de convaincre l'ATSEM de s'associer aux réunions de coordination œuvre encore en faveur des intérêts de la responsable éducative qui n'a pas de pouvoir sur l'ATSEM parce qu'elle « n'est pas [sa] responsable hiérarchique [...] et [qu'elle ne peut pas agir] sur [son] emploi du temps ». La responsable éducative a d'ailleurs sollicité sur cette question la responsable du service des Affaires Scolaires, leur responsable hiérarchique en question, mais celle-ci ne semble pas avoir répondu à la requête : « j'ai demandé [à la responsable du service des affaires scolaires, responsable hiérarchique des ATSEM] d'envoyer un message aux enseignants pour leur demander de libérer les ATSEM, une demi-heure, mais je ne pense pas qu'elle l'ait fait ». Est-ce parce que ce n'est pas peut-être pas dans l'intérêt de la responsable du service des affaires scolaire, qui de son côté, hésite à générer l'animosité des ATSEM ? (« au vu des réactions négatives [...] on va y aller doucement »). D'ailleurs, tout en reconnaissant l'attitude résistante des ATSEM (« oui, elles mettent un frein [...]. Comme si elles avaient vraiment un refus d'accueillir enfin de compte tout ce qui pouvait faire un changement), elle confie que pour elle, « ce qui est important, c'est que l'ATSEM trouve aussi bien sa place sur le temps scolaire que sur le temps périscolaire, qu'elle soit bien et que ça se passe bien. »

II.5 Les rapports de force et de pouvoirs entre les acteurs du SAC R2

La configuration des rapports de force entre les acteurs ainsi que l'analyse de leur nature va nous permettre de mieux appréhender ce système d'action concret.

- **La configuration des rapports entre les acteurs**

La matrice des influences directes nous permet une première lecture des rapports de force :

Pour rappel, voici la méthode d'encodage de la matrice :

0 : l'acteur i a peu d'influence sur l'acteur j

1 : l'acteur i peut remettre en cause de façon limitée dans le temps et l'espace les processus opératoires de gestion de l'acteur j

2 : l'acteur i peut remettre en cause la réussite des projets de l'acteur j

3 : l'acteur i peut remettre en cause l'accomplissement des missions de l'acteur j

4 : l'acteur i peut remettre en cause l'existence de l'acteur j

MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID) SAC R2									
(i)	A1 Responsable éducative	A2 Responsable affaires scolaires*	A3 animateurs référents	A4 animateurs	A5 animateurs sportifs	A6 ATSEM	A7 Intervenants extérieurs	Influences directes	Rang influences directes
A1 Responsable éducative maternelle	0	0	4	4	1	1	4	14	1
A2 Responsable Affaires Scolaires*	2	0	2	1	0	1	0	6	3
A3 animateurs référents	2	0	0	4	1	1	1	9	2
A4 animateurs	1	0	1	0	0	1	0	3	6
A5 Animateur sportif	1	0	1	1	0	1	0	4	5
A6 ATSEM	2	1	2	1	0	0	0	6	3
A7 Intervenat extérieur maternelle	1	0	1	0	0	1	0	3	6
Dépendances directes	9	1	11	11	2	6	5		
Rang dépendance directes	3	7	1	1	6	4	5		

* Acteurs périphériques au SAC R.

Tableau 7 : matrice des influences-dépendances directes du SAC R2

Quelques précisions concernant certains éléments du tableau :

- Nous avons considéré que le pouvoir de la responsable éducative sur les animateurs-référents, animateurs et intervenants était de 4 (c'est-à-dire la possibilité de remettre en cause son existence) dans la mesure où c'est elle qui est chargée de les recruter.
- Nous considérons que le pouvoir de la responsable du service des affaires scolaires sur la responsable éducatives est de 2 dans la mesure où elle peut remettre en cause la réussite de ces projets (ce qu'il s'est passé en n'intervenant pas auprès des enseignants pour inciter les enseignants à libérer l'ATSEM pendant le temps scolaire.). c'est le cas, également, vis-à-vis de l'animatrice référente puisque ça fait parti de ses projets aussi.
- De la même manière, nous considérons que l'ATSEM a un pouvoir de 2 sur la responsable éducative et l'animatrice-référente en faisant preuve de résistance et nuit ainsi à leurs projets.
- Nous considérons que la responsable du service des affaires scolaires peut remettre en cause le processus opératoire de l'animatrice dans la mesure où si elle décide d'intervenir auprès des enseignants pour libérer l'ATSEM afin qu'elle s'implique dans les réunions de coordinations et dans les ateliers, cela bouleversera la gestion actuelle des ateliers et du pôle ludique. Par contre, cela n'affectera pas les projets de l'animatrice (qui ne souhaite pas aller dans le pôle ludique) puisque c'est la référente qui sera alors en charge du pôle ludique.

Nous pouvons dès à présent constater la position à priori avantageuse de la responsable éducative qui détient le premier rang d'influence, à relativiser cependant au regard de son rang de dépendance (3^{ème}). Idem pour l'animatrice-référent, qui, même si elle occupe le 2^{ème} rang d'influence, subit beaucoup de dépendance en partageant le dernier rang avec les animateurs. Quant aux ATSEM, elles semblent être dans une position plutôt intermédiaire puisqu'elles occupent le 3^{ème} rang d'influence (ex-æquo avec la responsable du service des affaires scolaires) et le 4^{ème} rang de dépendance.

Cependant ces premiers constats n'ont pas de réels intérêts pour notre analyse s'ils ne sont pas confirmés par la prise en compte également des influences indirectes dont les acteurs peuvent faire usage entre eux.

C'est ce que la matrice des influences-dépendances directes et indirectes propose de calculer.

MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES ET INDIRECTES (MIDI) SAC R2									
(i)	A1 Responsable éducative	A2 Responsable affaires scolaires*	A3 animateurs référents	A4 animateurs	A5 animateurs sportifs	A6 ATSEM	A7 intervenants extérieurs	Somme Influences directes et indirectes	Rang influences directes et indirectes
(i)									
A1 Responsable éducative maternelle	6	1	8	10	2	5	5	31	1
A2 Responsable Affaires Scolaires*	6	1	6	6	2	4	3	27	2
A3 animateurs référents	6	1	6	8	2	5	3	25	3
A4 animateurs	3	1	3	3	2	3	2	14	7
A5 Animateur sportif	4	1	4	4	2	4	2	19	5
A6 ATSEM	6	1	6	6	2	4	3	24	4
A7 Intervenant extérieur maternelle	3	1	3	3	2	3	2	15	6
Dépendances directes et indirectes	28	6	30	37	12	24	18	155	
Rang dépendance directes et indirectes	3	7	2	1	6	4	5		

*Acteurs périphériques au SAC R.

Tableau 8 : matrice des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R2

Nous pouvons ainsi constater que la prise en compte de la somme des influences indirectes n'a que peu d'incidence sur la hiérarchie des rangs. Ainsi seul, l'animateur-référent voit son rang d'influence et dépendance diminuer légèrement (perte d'un rang dans les deux cas) ainsi que la responsable du service des affaires scolaires dont le rang d'influence s'élève d'un échelon.

Le plan des influences-dépendance construit par le logiciel Mactor rend compte du positionnement de chaque acteur.

Plan des influences et dépendances entre acteurs

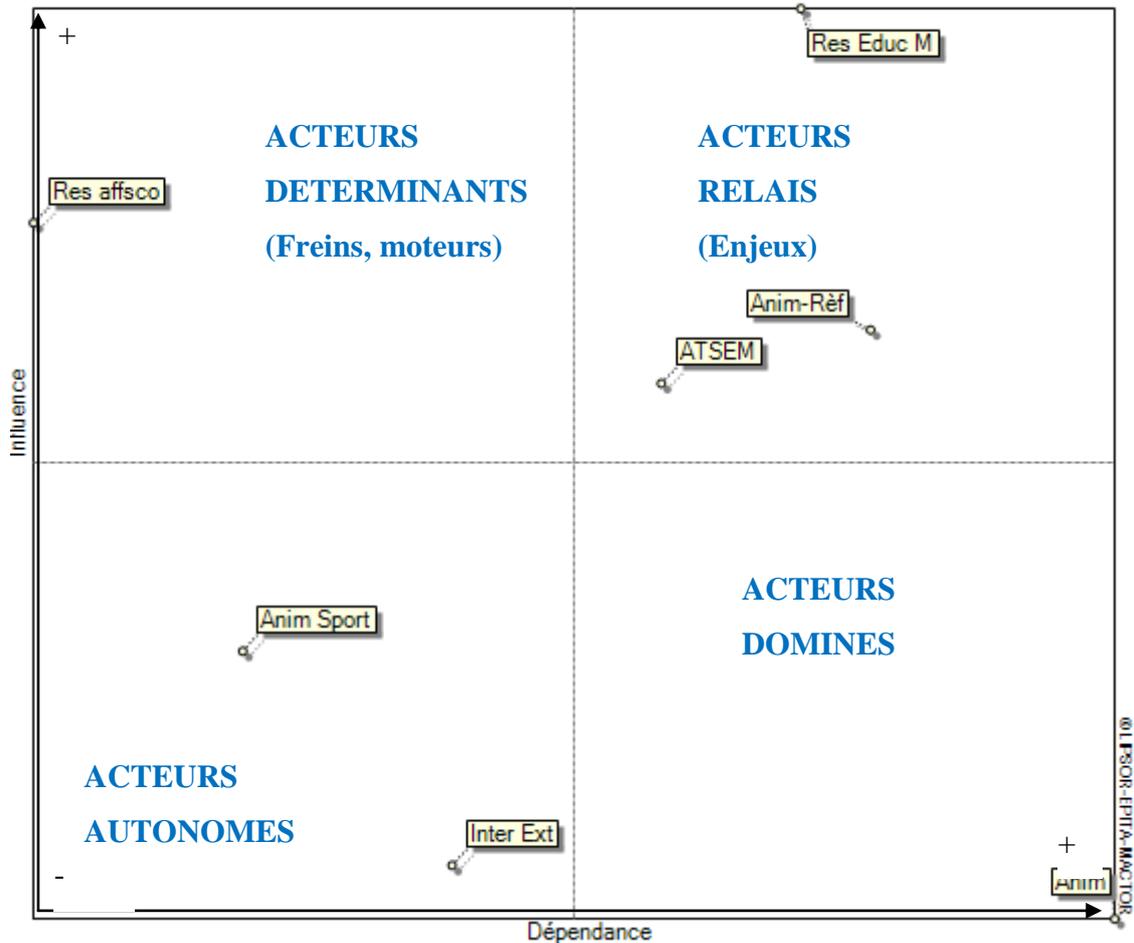


Figure 4 : plan des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R2

A la lecture de ce plan, nous pouvons constater tout d'abord, la position avantageuse qu'occupe l'acteur Responsable du service des affaires scolaire dans ce système d'action concret puisqu'il est le seul à appartenir à la catégorie des acteurs déterminants, c'est-à-dire ceux supposés avoir le plus d'impact sur le fonctionnement de la dynamique du système. Par ailleurs, trois acteurs appartiennent à la catégorie des acteurs relais, dont les actions peuvent impacter le système et provoquer des changements : il s'agit des ATSEM, animateurs-référent et Responsable éducative. Parmi ceux-ci, la responsable éducative est celle qui possède le plus d'influence. Nous constatons également la présence d'un seul acteur dominé, les animateurs et de deux acteurs autonomes, dont l'un, les animateurs sportifs est en meilleure position que l'autre, les intervenants extérieurs.

- **Les zones d'incertitudes : éléments sur la nature des pouvoirs**

Le tableau des zones d'incertitudes du SAC R2 vient nous apporter quelques informations supplémentaires concernant la nature des pouvoirs détenus par les différents acteurs.

	zones d'incertitudes à maîtrise dans le SAC R2	acteurs ou groupes d'acteurs concernés
1	Maitrise des choix et règles opérationnelles propres aux TAP (choix opérés pour les grandes orientations; répartition des enfants dans les activités).	Responsable éducative, animateur-référent
2	Maitrise des relations avec les ATSEM	Responsable du service des Affaires Sco.
3	Maitrise de l'information concernant les directives du centre d'animation municipal	Responsable éducative
4	Maitrise de l'information concernant les directives institutionnelles	Responsable éducative, Mairie, Responsable du service des Affaires Sco.
5	Maitrise de la pédagogie par projet et de la philosophie d'éducation populaire	animateur-référent, animateurs, animateurs sportifs
6	Compétences techniques et pédagogiques dans le domaine de l'animation	animateur-référent, animateurs, animateurs sportifs, intervenants extérieurs
7	Maitrise du projet pédagogique scolaire et des activités réalisées au quotidien	ATSEM
8	Connaissance de l'ensemble des activités proposées dans les TAP (dans cette école)	animateur-référent, animateur
9	Connaissance du public (famille, enfants)	ATSEM
10	Maitrise de l'information scolaire	ATSEM
11	Maitrise du budget global et des ressources allouées par groupe scolaire pour les ateliers	responsable du service des affaires scolaires, Responsable éducative
12	Maitrise des règles propres à l'encadrement des CLSH (code du travail, taux d'encadrement, sécurité etc.)	Mairie, Responsable éducative, animateur-référent
13	Maitrise des relations institutionnelles (avec la mairie)	Responsable éducative, Responsable du services des affaires scolaires
14	Maitrise de l'information périscolaire globale (gestion élémentaire et maternelle)	Responsable éducative

Tableau 9 : liste des zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R2

Au regard de ce tableau, nous pouvons observer que la Responsable du service des affaires scolaires possède 5 zones d'incertitudes à maîtriser, dont certaines essentielles comme la maîtrise des relations institutionnelles ou celle de la maîtrise du budget global et des ressources allouées pour les ateliers. Mais c'est très certainement sa maîtrise des relations avec les ATSEM qui lui confère cette position particulière (appartenance à la catégorie des acteurs déterminants) dans ce système d'action concret.

Par ailleurs, la responsable éducative, dont l'influence majeure dépasse celle des deux autres acteurs appartenant à la même catégorie qu'elle, les acteurs-relais, maîtrise 7 zones d'incertitudes, notamment celle des choix et règles opérationnelles propres aux TAP,

essentielle au SAC, qu'elle partage avec l'animatrice-référente. Le fait d'avoir le monopole de la maîtrise de certaines zones d'incertitudes (exemple : maîtrise de l'information concernant les directives du centre d'animation municipal) participe à lui conférer cette position avantageuse dans le plan influence-dépendance. Nous pouvons également constater que les zones d'incertitudes maîtrisées par l'animatrice-référente associent l'organisation (maîtrise de choix et règles opérationnelles propres aux TAP) au contenu pédagogique (maîtrise de la pédagogie par projet et des compétences techniques d'animation), ce qui à priori, devrait être un avantage dans ce système d'action concret. L'ATSEM, quant à elle, possède le monopole de plusieurs zones d'incertitudes, plutôt relatif au monde scolaire, ainsi que celle renvoyant à la connaissance des familles et des enfants. Enfin, les trois acteurs, animateurs, animateurs sportifs et intervenants extérieurs sont ceux qui maîtrisent le moins de zones d'incertitudes.

II.6 Synthèse

En résumé, nous pouvons retenir de ce système d'action concret :

- 6 acteurs y participent directement ainsi qu'un acteur en périphérie. Parmi ces 7 acteurs, aucun binôme stable ne semble se dégager. Si parfois il y a alliance entre deux acteurs, celle-ci semble ponctuelle, en fonction des intérêts de chacun.
- 3 règles de fonctionnement :
 - Une répartition des ateliers entre animateurs uniquement (sans la participation de l'ATSEM),
 - Le choix des ateliers laissés aux enfants,
 - Une volonté de fédérer les activités proposées dans les ateliers dans un projet commun.
- Des enjeux qui sont relatifs à 3 grands domaines :
 - Le lien aux familles (ce qui interroge la place de l'animatrice-référente et de l'ATSEM),
 - La participation et l'implication de l'ensemble de l'équipe (y compris l'ATSEM) aux ateliers (et donc à la préparation et à la réflexion qui entoure leur mise en œuvre),
 - Le contenu pédagogique et la qualité des interventions.
- Des rapports de force inégaux
 - Un acteur déterminant : la responsable du service des affaires scolaires,

- 3 acteurs relais : la responsable éducative maternelle, l'animatrice-référente et l'ATSEM,
 - 1 acteur dominé : les animateurs,
 - 2 acteurs autonomes : l'animatrice-sportive et les intervenants extérieurs.
- 14 zones d'incertitudes à maîtriser inégalement réparties :
- La responsable éducative maîtrise 7 zones d'incertitudes dont celle des choix et des règles opérationnelles propres aux TAP, et celles relatives à la fois à l'information institutionnelle et à celle propre au centre d'animation municipal,
 - La responsable du service des affaires scolaires maîtrise 4 zones d'incertitudes dont celle des relations avec les ATSEM,
 - L'animatrice-référente en maîtrise 4 relatives à la fois à l'organisation des TAP et au contenu pédagogique,
 - L'ATSEM maîtrise 3 zones d'incertitudes, notamment les relations au monde scolaire et aux familles,
 - Les animateurs, Animateurs-sportifs et intervenants extérieurs en maîtrisent respectivement 3, 2 et 1 relatives principalement au projet pédagogique et à l'expertise liée au métier d'animateur et à leur domaine d'intervention (sport, culture...)

III Résultats école 3

Pour mettre à jour le système d'action concret, nous procéderons de la même manière que pour le SAC R1 et le SAC R2.

III.1 Description des TAP dans l'école 3

Dans cette école, 45 enfants participent aux TAP organisés par le centre d'animation municipal, soit la totalité des effectifs de l'école maternelle. L'équipe d'animation est composée d'une animatrice-référente, 1 animatrice, 2 ATSEM. Chaque ATSEM participe aux TAP deux jours par semaine : l'une d'entre elle est donc présent les lundis, jeudis et l'autre les mardis, vendredis.

Comme pour les écoles précédentes, au travail de l'équipe d'animation s'ajoutent les interventions des animateurs sportifs et des intervenants extérieurs.

L'équipe d'animation, y compris les ATSEM se réunissent 1 fois par période au sein de l'école entre midi et deux. L'animatrice-référente et l'animatrice font un point chaque semaine. Il existe quelques échanges informels avant et après les temps d'activités périscolaires ou pendant le temps médian (auquel participent les ATSEM, l'animatrice-référente et l'animatrice)

L'animatrice-référente participe aux réunions hebdomadaires de coordination organisée par la responsable éducative en direction de tous les animateurs-référents (dont elle a la charge) au centre d'animation municipal.

III.2 Les acteurs présents dans le SAC R3

Comme dans les autres écoles, ce SAC comporte des acteurs directement impliqués et d'autres en périphérie.

Acteurs ou groupes d'acteurs présents dans le SAC R école 3	Acteurs périphériques au SAC R3	Acteurs ou groupes d'acteurs absents du SAC R
Responsable éducative maternelle	Mairie (élus et techniciens)	Responsable éducative élémentaire
Animateur Référent	Familles (via les enfants)	coordinateur Groupe scolaire
Animateurs	responsable service scolaire	Animateurs élémentaires
ATSEM		Personnel de l'entretien
Animateurs sportifs		intervenants extérieurs élémentaires
intervenants extérieurs maternelles		

Tableau 10 : acteurs présents dans le SAC R3

Comme nous pouvons le constater, il s'agit des mêmes acteurs que dans l'école 2. Par contre les personnes qui représentent ces acteurs diffèrent en ce qui concerne l'animatrice-référente, les ATSEM et les Animateurs. Il y a donc 6 acteurs présents dans le SAC R3 et 3 acteurs périphériques. Parmi ces 3 acteurs en périphérie, seule la responsable du service des affaires scolaires a été interviewée.

La rémunération des acteurs est la même que celle explicitée pour le SAC R2 (sécurité de l'emploi pour tous sauf pour les animateurs-référents, les animateurs qui sont en CDD et les intervenants extérieurs qui interviennent en tant que prestataires de services).

III.3 Les règles de fonctionnement du SAC R3

Au regard des données du terrain, nous pouvons constater 3 règles qui régissent ce système d'action concret.

- Une répartition des enfants par groupe d'âge et de niveau qui alternent dans tous les ateliers

Les enfants sont répartis par groupe d'âge : les petites sections (3-4 ans), les moyennes sections (4-5 ans) et les grandes sections (5-6 ans). Ce sont donc des niveaux relativement homogènes. Chaque groupe tourne dans les ateliers proposés par l'équipe d'animation. Un atelier peut durer une période. Dans ce cas, chaque groupe se rend dans l'atelier une fois par semaine, toujours le même jour. Les enfants ne choisissent donc pas les ateliers dans lesquels ils veulent se rendre.

- Une participation aux ateliers et à certaines réunions de coordination de tous les acteurs de l'équipe d'animation, y compris les ATSEM

Dans cette école, tous les acteurs proposent un atelier. C'est le cas également des ATSEM qui proposent pour l'une un atelier plutôt dans le domaine culturel ou manuel et l'autre plutôt en motricité. De plus, les ATSEM participent, durant le temps médian, à une réunion de coordination d'équipe par période au sein de l'école (dans la salle de jeux).

- La salle de jeux, espace de rendez-vous avec les parents, réservé aux ATSEM

Le lieu indiqué aux parents pour venir récupérer leurs enfants après les TAP est une salle de jeux, qui jusqu'à l'année passée était la salle de garderie, occupée par les ATSEM. C'est maintenant l'espace qui accueille le pôle ludique. Les ateliers se déroulent dans d'autres salles. Les enfants qui participent aux ateliers, laissent leurs affaires (cartables, vestes, etc.) dans le pôle ludique qu'ils regagnent à la fin de la séance pour récupérer leurs affaires et rejoindre leurs parents.

C'est donc la personne en charge du pôle ludique qui fait le lien avec les parents. Dans cette école, la personne en charge du pôle ludique alterne entre tous les acteurs tout au long de la semaine. Cependant, lorsque les ATSEM proposent un atelier, elles refusent de se rendre dans une autre salle pour le mettre en place : il se fait donc dans la salle de jeux, en parallèle du pôle ludique.

III.4 Les positionnements des acteurs à l'intérieur du SAC R3

- Les enjeux relatifs à l'implication des ATSEM dans les ateliers

Au regard du tableau de Bernoux³², nous constatons que l'un des enjeux prioritaires de l'animatrice référente de ce SAC est d'associer au maximum les ATSEM à l'organisation des TAP et qu' « elles ne boycottent pas [le] travail périscolaire » afin d'« arriver à travailler tous ensemble ». La consigne donnée aux animatrices-référentes par la responsable éducative en fin de période 2 concernant son souhait de voir s'impliquer les ATSEM dans les ateliers, lui a permis de légitimer sa démarche :

« ça a été l'idée que nous as donné [la responsable éducative] : que les ATSEM fassent une activité de manière à ce que nous, en tant que référente, on se libère un peu de l'activité pour pouvoir surveiller et coordonner et pour pouvoir évaluer un peu le travail périscolaire et se mettre plus en relation avec les parents ou les enseignants » (Animatrice-référente)

Et même si l'application de cette consigne n'a pas été facile (« j'ai essayé la première fois, elles m'ont dit « non, on fait pas d'activités ! »), cet objectif est en partie atteint puisque les ATSEM proposent une activité depuis le mois de Janvier, résultat d'une forte négociation :

« Alors, ce que je vous demande, c'est de faire une fois pôle ludique, une fois activité. L'activité que vous voulez. Et il suffit juste que ce soit le plus ajusté à votre capacité, à votre envie... » (animatrice-référente) Et bon, c'est passé, mais on a négocié : « bon, oui, mais il faut mettre les règles de vie qui sont dans l'école » (ATSEM). « Oui » (cf. entretien de l'Animatrice-Référente).

Sans compter que l'animatrice a dû accéder à leur volonté de réaliser leurs ateliers uniquement dans la salle de jeux. (Animatrice-référente : « quand l'ATSEM fait sa petite activité, elle ne veut pas aller à la salle agora [...] elle n'a pas voulu sortir de la salle [de jeux]. »)

Satisfaction des ATSEM, qui, ainsi, répondent à deux de leurs objectifs : le souhait non exprimé de proposer une activité aux enfants (ATSEM 1 : « j'avais envie de faire une petite activité ») tout en maintenant le lien aux familles en restant dans la salle de jeux (« moi, je reste dans la salle de jeux [...] »).

³² Cf. tableau de Bernoux du SAC R3, annexe N° 11

Mais les conditions imposées par les ATSEM dans leur implication aux ateliers, limitent la possibilité de l'animatrice-référente de jouer son rôle de référente vis-à-vis des parents et de développer des relations avec eux, alors qu'elle y est très attachée :

« je leur ai donné ça aux parents, les emplois du temps de chaque enfant. » ; « ce que je voudrais faire, je l'ai demandé [à la responsable éducative] [...] c'est de faire une réunion avec les parents, de communiquer avec eux, [...] par exemple, d'expliquer les règles de vie, de discuter avec eux, des règles de vie...qui sont connues parce que ce sont les mêmes depuis des années, donc de demander leur avis, de discuter un peu, de mettre des relations avec eux. » ; « pour moi, c'est très important [...] et de préparer des activités avec les parents ».

Enfin, l'implication des ATSEM dans les ateliers a permis de libérer un peu l'animatrice qui peut aussi avoir la charge du pôle ludique ce qui réduit le temps de préparation des ateliers (« je préfère cette période car avant c'était trop chargé...pour préparer toutes les activités...tandis que là, j'ai que deux fois par semaine »). Malgré cela, l'animatrice, qui souhaite cependant, avant tout, privilégier de bonnes relations entre tous les acteurs, affirme que, pour éviter les conflits « cela ne [la] dérangerait pas » si on lui enlevait le pôle ludique même si « ça lui donnerait beaucoup de travail, mais bon. ».

- Les enjeux relatifs à la fonction de l'animateur-référent et à l'instauration de réunions de coordination

Intéressée par la mission de coordination d'équipe (« j'aime gérer les équipes »), l'animatrice-référente a convaincu les ATSEM de s'associer aux réunions de l'équipe d'animation au moins une fois par période. Objectif partiellement atteint d'ailleurs si on considère l'attitude des ATSEM qui y mettent parfois également des conditions : « oui, on arrive [...]...mais 10 mn pas plus... » ou qui lui font sentir que c'est « presque un service très spécial qu'elles [lui] font à [elle] » (cf. Entretien Animatrice-référente). Et paradoxalement, tout en déplorant une certaine méconnaissance de ce qui est proposé par les autres animateurs dans les TAP (ATSEM 2 : « on sait pas trop ce que font les autres »), elles ne comprennent pas vraiment l'intérêt de se réunir en équipe (ATSEM 1 : « je sais pas [si c'est utile] » ; ATSEM 2 : « on n'a pas besoin de rentrer en contact avec une autre personne pour diriger son atelier »). Ce n'est pas le cas de l'animatrice, qui considérant également ne pas être assez informée (animatrice : « on n'est pas assez informé de ce que font les autres »), estime que l'équipe manque de temps pour se concerter (« on se croise parfois, on n'a pas trop le temps de se mettre ensemble »).

Par ailleurs, tout en souhaitant maintenir leur avantage concernant le choix des ateliers et le lieu dans lequel elles le mettent en place, les ATSEM restent tributaires d'une organisation propre au périscolaire dont elles ne maîtrisent ni l'information ni les directives (ATSEM 1 : « on a rien décidé » ; « c'est le roulement des équipes [qui m'inquiète] je sais pas comment on fera l'année prochaine »). Qui plus est, elles avaient particulièrement mal vécu l'arrivée de l'équipe d'animation qui semblait, selon elles, leur prendre leur place et ne pas tenir compte de leurs compétences :

« Nous, on n'a pas aimé parce que, déjà, on avait demandé de connaître euh, les personnes qui viendraient travailler avec nous et elles ne nous ont pas été présentées ; [...] le jour de la rentrée, ils sont arrivés et puis c'est tout. On a fait leur connaissance, et les équipes (c'est-à-dire la répartition des enfants) étaient faites, alors que nous on connaît mieux les enfants qu'elles. [...] On a eu l'impression d'arriver dans l'école pour la première fois ». (ATSEM 1)

- Les enjeux relatifs à l'instauration de groupes d'enfants homogènes

La règle mise en place dans cette école concernant la constitution de groupes homogènes semble satisfaire à la fois les ATSEM et les animatrices qui peuvent proposer des ateliers plus intéressants :

ATSEM 1 : « nous, on avait surtout les moyens, des petits, on faisait surtout le pôle ludique. Et on n'avait jamais les grands. Alors, on a réclamé, là, maintenant on a les grands. Donc on arrive à faire un atelier intéressant avec les grands et les moyens. » :

Animatrice : « avant les groupes étaient mélangés. Maintenant on prend plus de temps avec les plus grands et les moyens que quand j'avais les tout petits aussi. »

Sans compter que cela semble avoir contribué à apaiser les groupes et facilite ainsi le travail des animateurs (*Animatrice* : « et même pour les élèves, ils sont moins bousculés...les petits, ils étaient un peu terribles...on était obligé de finir leur travail [...] c'est surtout les laisser à leur rythme ».).

- Les enjeux relatifs à l'harmonisation des règles concernant le matériel

Les ATSEM sont très attachées au soin apporté au matériel (ATSEM 1 : « ce qui m'a fait râler le plus [...] c'est que il y a eu un gaspillage de feutres, incroyables !) et reprochent à l'équipe d'animation de ne pas assez faire respecter les règles de l'école (ATSEM 2 : « mais si on tourne le dos, on s'en va, à 5h, on se retourne pour dire au-revoir et on voit l'enfant qui fait n'importe quoi alors que les règles sont déjà établies »). Et en effet, l'animatrice-référente

admet qu' « elles [l'animatrice et elle] sont plus souples » par rapport à ces règles avec lesquelles elle n'est pas toujours en accord (« par exemple, les structures de motricité, les enfants, [selon les ATSEM] n'ont pas le droit de monter dessus. Mais pourquoi pas si on met des matelas ? Mais les ATSEM ne voulaient pas. »).

- Des enjeux inégaux face à la sécurité de l'emploi

La relative précarité professionnelle des animateurs-référents et animateurs, employés en CDD à temps partiel, réduit leurs marges de liberté puisqu'il s'agit pour eux, avant tout, de mener à bien les missions pour lesquelles ils ont été recrutés dans la perspective d'un renouvellement de contrat. Or, le statut de l'animatrice-référente de l'école 3, a été ponctuellement remis en cause, suite à une mise en défaut concernant des manquements vis-à-vis des règles et recommandations propres à l'accueil et à la sécurité des mineurs :

« [La responsable éducative] m'a dit : « tu sais, [la coordinatrice de l'école 3] m'a dit que tu n'as pas bien dans la tête la réglementation et je comprends ça parce que tu es, bon, tu n'es pas française, et alors, j'ai décidé de te changer. Tu ne vas pas continuer à être référente, tu vas être qu'animatrice. » (cf. Entretien Animatrice-Référente)

Dans ce contexte, acquérir la reconnaissance professionnelle à la fois de la responsable éducative et des familles prend toute son importance pour l'animatrice-référente, qui subit ainsi une pression supplémentaire. Sans compter que l'une des ATSEM de cette école, fonctionnaire, n'a pas hésité, selon l'animatrice-référente, à rappeler à l'équipe d'animation qu'ils « coutaient chers » et que « ça fait un poids sur le budget de la mairie » (cf. entretien animatrice-référente).

- Quels impacts pour les autres acteurs ?

Certains objectifs visés par l'animatrice-référent se rapprochent de ceux de la responsable éducative, notamment celui de favoriser une dynamique de travail d'équipe (Responsable éducative : « les référentes devaient mettre en place des petites réunions pour essayer de programmer les activités et décider ensemble quel animateur s'occuperait de tel atelier »). Cependant la manière d'y parvenir, la place qui est laissée aux ATSEM, notamment du point de vue des relations avec les familles, peut la desservir étant donné qu'elle souhaite que « ce soit le référent qui oriente les parents ». De même, l'implication des ATSEM favorise l'enjeu de la responsable du service des affaires scolaires, celui d'éviter de générer l'animosité des ATSEM, qui n'a pas besoin de jouer un rôle de médiation dans ce système d'action concret sur cette question là.

La place un peu « extérieure » des Intervenants et animateurs sportifs les rendent peu perméables à ces différents enjeux. Par ailleurs, l'homogénéité des groupes ne peut que faciliter leurs interventions, même si en ce qui concerne l'animatrice sportive, ses séances tiennent compte d'un public hétérogène (« en STAPS généralement avec les compétences, les objectifs, les machins [...] t'as tout le temps l'adaptation de la tâche par rapport au public que t'as. [...] donc, t'es obligé de prévoir à chaque fois une situation plus compliquée, une situation plus simple »).

III.5 Les rapports de force et de pouvoir entre les acteurs du SAC R3

L'étude des rapports de force entre les acteurs, puis des zones d'incertitudes qu'ils maîtrisent apporte quelques éléments complémentaires sur les jeux des acteurs.

- **La configuration des rapports entre les acteurs**

Comme précédemment, la matrice des influences-dépendances directes permet de hiérarchiser les acteurs en fonction dans leur rapport de force.

MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID) SAC R3										
(i)	(j)	A1 Responsable éducative	A2 Responsable affaires scolaires*	A3 animateurs référents	A4 animateurs	A5 animateurs sportifs	A6 ATSEM	A7 Intervenants extérieurs	Influences directes	Rang influences directes
A1 Responsable éducative maternelle		0	0	4	4	1	2	4	15	1
A2 Responsable Affaires Scolaires*		1	0	1	0	0	1	0	3	6
A3 animateurs référents		2	0	0	1	1	2	1	7	3
A4 animateurs		0	0	1	0	0	0	0	1	7
A5 Animateur sportif		1	0	1	1	0	1	0	4	4
A6 ATSEM		2	2	3	1	0	0	0	8	2
A7 Intervenant extérieur maternelle		1	0	1	1	0	1	0	4	4
Dépendances directes		7	2	11	8	2	7	5		
Rang dépendance directes		3	6	1	2	6	3	5		

* Acteurs périphériques au SAC R.

Tableau 11 : matrice des influences-dépendances directes du SAC R3

Voici quelques éléments de précisions quant à la manière dont nous avons complété le tableau :

- Ici, nous considérons que la Responsable éducative peut nuire aux projets des ATSEM dans la mesure où celles-ci cherchent dans cette école à avoir un peu un rôle de référent.
- Nous considérons que la Responsable du service des affaires scolaires peut remettre en cause de façon limitée les processus opératoires de l'animateur-référent par le biais de son influence auprès des ATSEM et non pas nuire à ces projets comme dans l'école 2. Cette différence s'explique essentiellement par les projets des ATSEM, qui, dans ce cas précis, veulent davantage s'impliquer dans les activités TAP (mais en ayant un rôle de dirigeant). Cette implication, qui est l'un des objectifs de l'acteur animateur-référent, est déjà partiellement présente. Elle ne dépend pas d'un rôle éventuel joué par la responsable du service des affaires scolaires.
- Nous considérons que la Responsable du service des affaires scolaires n'a pas d'influence sur l'animatrice puisque celle-ci s'adapte à l'organisation et privilégie les bonnes relations au détriment éventuel de certains de ses propres intérêts.
- Nous considérons que l'animatrice-référente, dans sa recherche active d'impliquer les ATSEM dans les TAP, quitte à abandonner à leur faveur le lien et relation auprès des familles, peut nuire aux projets de la responsable éducative, qui elle, cherche à limiter le pouvoir des ATSEM et réduire leur relation aux familles.
- Nous considérons que les ATSEM peuvent davantage remettre en cause les projets de la responsable des affaires scolaires (que dans les autres écoles) par leur volonté de s'impliquer (voire diriger) dans les TAP de leur école et éventuellement développer davantage de relations directes avec la responsable éducative. La responsable du service des affaires scolaires pourrait voir alors diminuer son pouvoir hiérarchique et sa légitimité auprès des ATSEM.

A la lecture de cette matrice, si l'on considère la colonne des rangs d'influence, nous constatons d'une part que la responsable éducative détient le premier rang, mais aussi que les ATSEM possèdent davantage d'influence (rang 2) que l'animatrice –référente (rang 3). Les intervenants extérieurs et l'animatrice sportive ont une influence assez relative (rang 4). Ce sont les animateurs et la responsable du service des affaires scolaires qui occupent la moins bonne position puisqu'ils détiennent les deux derniers rangs. Cependant, les influences que possèdent les acteurs peuvent être remises en cause par les différentes dépendances qu'ils

subissent en parallèle. Ainsi, l'animatrice-référente subit une forte dépendance puisqu'elle détient le premier rang, ce qui limite son pouvoir. C'est le cas également de la responsable éducative et des ATSEM (rang 3 ex-æquo).

Pour affiner l'analyse de ces rapports de pouvoirs, il convient de tenir compte des influences indirectes que les acteurs peuvent exercer sur un acteur par l'intermédiaire d'une tierce personne. La matrice suivante met en exergue les influences directes et indirectes dont les acteurs peuvent faire l'usage entre eux :

MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES ET INDIRECTES (MIDI) SAC R3									
(i)	A1 Responsable éducative	A2 Responsable affaires scolaires*	A3 animateurs référents	A4 animateurs	A5 animateurs sportifs	A6 ATSEM	A7 intervenants extérieurs	Somme Influences directes et indirectes	Rang influences directes et indirectes
(i)									
A1 Responsable éducative maternelle	6	2	9	8	2	6	5	32	1
A2 Responsable Affaires Scolaires*	3	1	3	3	2	3	2	16	6
A3 animateurs référents	6	2	7	6	2	6	3	25	2
A4 animateurs	1	0	1	1	1	1	1	5	7
A5 animateur sportif	3	1	4	4	2	3	2	17	4
A6 ATSEM	5	2	7	4	2	5	3	23	3
A7 Intervenant extérieur maternelle	3	1	4	4	2	3	2	17	4
Dépendances directes et indirectes	21	8	28	29	11	22	16	135	
Rang dépendance directes et indirectes	4	7	2	1	6	3	5		

*Acteurs périphériques au SAC R.

Tableau 12: matrice des influences directes et indirectes du SAC R3

Cette nouvelle matrice ne bouscule que très légèrement la hiérarchie des rangs. Seuls les acteurs Animatrice-Référente et ATSEM voient leurs rangs d'influences s'inverser (rang d'influence plus favorable à l'animatrice qu'aux ATSEM avec la prise en compte des influences indirectes). Concernant les rapports de dépendances subies, quatre acteurs évoluent légèrement dans la hiérarchie : la responsable éducative, la responsable du service des affaires

scolaires ainsi que l'animatrice-référente subissent un peu moins de dépendance (perte d'un rang pour chacun d'eux) tandis que l'on observe l'effet inverse pour l'acteur Animateur (gain d'un rang).

Les positions des acteurs, en fonction de leur rapport de force dans le SAC, peuvent être synthétisées à travers le plan d'influence-dépendance suivant :

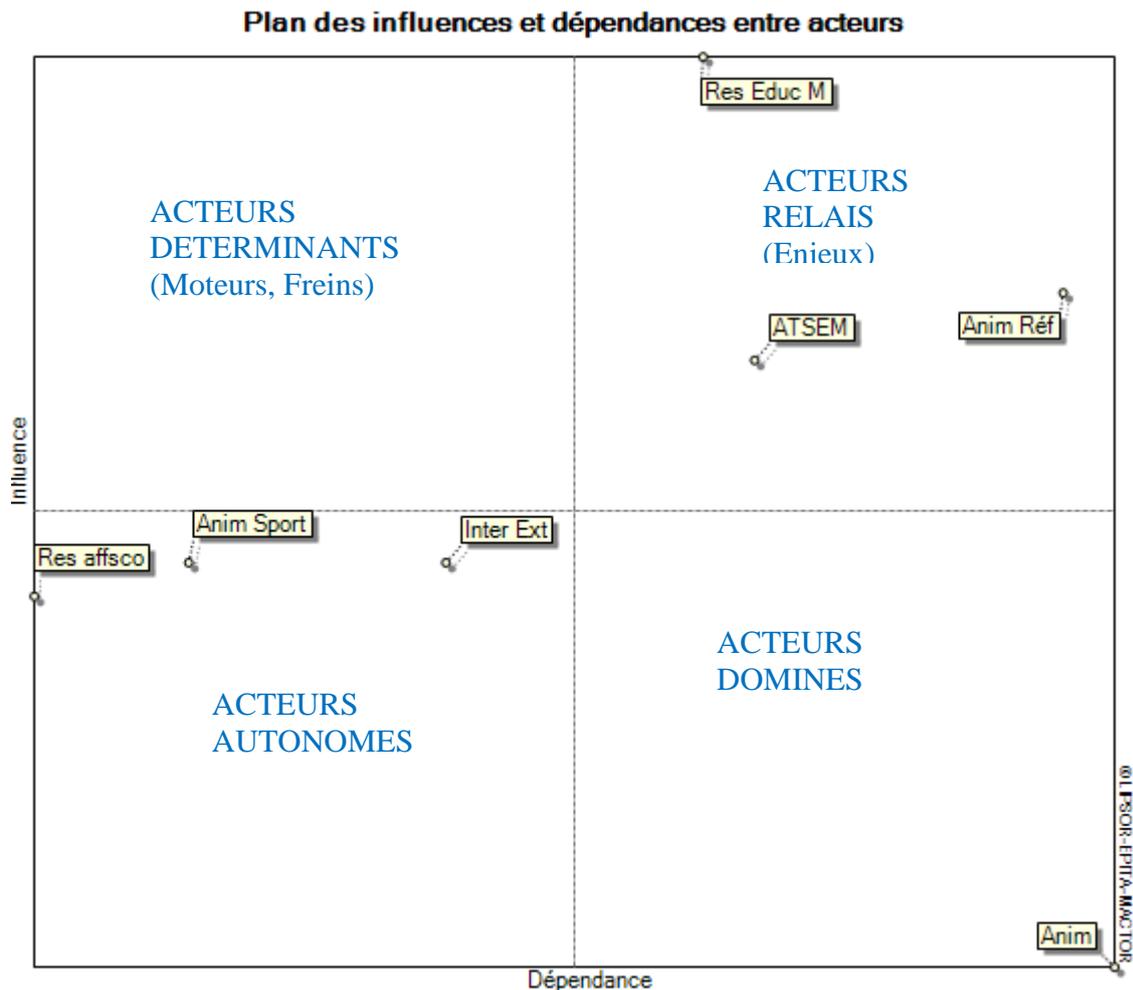


Figure 5: plan des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R3

Nous constatons la présence de trois acteurs-relais : la responsable éducative, la plus influente et la moins dépendante des trois ainsi que l'ATSEM et l'animatrice-référente, dont la position se différencie principalement en fonction de leur rapport aux dépendances subies.

Trois acteurs également sont positionnés dans la catégorie des acteurs autonomes : il s'agit de la Responsable du service des affaires scolaires, de l'animatrice-sportive et l'intervenant extérieur. Ce dernier acteur est le plus dépendant des trois. Leur rapport d'influence est sensiblement égal.

Enfin, nous constatons la présence d'un seul acteur dominé, les animateurs (qui cumule une forte dépendance avec une faible influence) et l'absence d'acteurs déterminants.

- **Les zones d'incertitudes : éléments sur la nature des pouvoirs**

Le tableau suivant permet d'affiner les résultats dévoilés par l'étude des rapports de force en mettant en exergue les zones d'incertitudes et les acteurs qui les maîtrisent. La liste est hiérarchisée, la première zone d'incertitude étant la plus importante à maîtriser dans le SAC.

	zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R3	Acteurs ou groupes d'acteurs concernés
1	maitrise des règles organisationnelles propres aux TAP	Responsable éducative, Animatrice-référente
2	connaissance du contenu de l'ensemble des activités proposées et du projet pédagogique périscolaire	Animatrice-référente
3	Maitrise des relations aux parents et familles des enfants	ATSEM
4	Maitrise de l'information périscolaire (directive du centre d'animation municipal)	Responsable éducative, animatrice-référente
5	compétences techniques et pédagogiques dans le domaine de l'animation	Animatrice-référente, animateurs sportifs, (animateurs), intervenants extérieurs
6	Stabilité de l'emploi	Responsable éducative, ATSEM, responsable des affaires scolaires, animateur sportif
7	Maitrise des règles propres à l'encadrement des CLSH (code du travail, taux d'encadrement, sécurité etc.)	Responsable éducative, Mairie
8	Connaissance des enfants (goûts, caractère, comportement, capacités)	ATSEM
9	Maitrise de l'information scolaire	ATSEM, Responsable du service des Affaires scolaires
10	connaissance des règles (règlement) et des usages dans l'école	ATSEM
11	connaissance des lieux	ATSEM
12	Maitrise des relations institutionnelles	Responsable éducative, mairie, Responsable des affaires scolaires
13	Maitrise du budget global et des ressources allouées par groupe scolaire pour les ateliers	Responsable éducative, Mairie, Responsable du service des affaires scolaires

Tableau 13 : liste des zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R3

A la lecture de ce tableau, nous constatons que la responsable éducative maîtrise 6 zones d'incertitudes, dont certaines essentielles dans le fonctionnement de ce SAC comme celles des règles organisationnelles propres aux TAP, l'information périscolaire ou même la stabilité de l'emploi. De son côté, l'animatrice-responsable maîtrise 4 zones d'incertitudes également essentielles dans ce système d'action concret. Par ailleurs, elle est la seule à connaître l'ensemble des activités proposées dans les TAP de cette école, mais possède un désavantage majeur, elle ne détient pas la stabilité de l'emploi. Les ATSEM, eux, ont une position plus favorable puisqu'elles maîtrisent 6 zones d'incertitudes dont 4 dont elles possèdent le

monopole. Cependant, cette position est à relativiser au regard de leur rang dans la liste. L'animatrice sportive maîtrise 2 zones d'incertitudes, tandis que l'animatrice et l'intervenante extérieure n'en maîtrise qu'une seule. La Responsable du service des affaires scolaires, de son côté en maîtrise 4 (situées majoritairement en fin de listes).

III.6 Synthèse

Nous pouvons retenir de ce système d'action concret :

- La présence de 7 acteurs, 6 directement concernés par la situation-problème étudiée, la répartition des tâches et des ateliers, 1 en périphérie, dont les actions ont une répercussion sur le SAC. Parmi ces acteurs, nous ne décelons pas de binômes ou d'alliances pérennes spécifiques.
- 3 règles de fonctionnement :
 - Une répartition des enfants par groupe d'âge et de niveau qui alternent dans les ateliers
 - Une participation aux ateliers et à certaines réunions de coordination de tous les acteurs de l'équipe d'animation, y compris les ATSEM
 - La salle de jeux, lieu de rendez-vous des parents, réservée aux ATSEM
- Des enjeux qui questionnent :
 - La place et le statut de la référente, ainsi que l'acteur qui peut occuper ce poste notamment par rapport à la mission inhérente au développement du lien et de la communication auprès des familles
 - L'implication des ATSEM dans les ateliers
 - L'intérêt des réunions de coordination
 - La reconnaissance des compétences professionnelles des différents acteurs
 - La position précaire au regard de leur contrat de travail de certains acteurs clés du SAC
- Des rapports de force qui positionnent les acteurs dans trois catégories :
 - Celle des acteurs-relais (Responsable éducative, Animatrice-référente, ATSEM)
 - Celle des acteurs dominés : les animateurs
 - Celle des acteurs autonomes : la responsable du service des affaires scolaires, les animateurs sportifs, les intervenants extérieurs

- Des zones d'incertitudes essentielles dans le fonctionnement du TAP maîtrisées principalement par :
 - La responsable éducative (maîtrise de 7 zones d'incertitudes relativement bien positionnées hiérarchiquement dans la liste et qui concerne surtout l'organisation et l'information)
 - L'animatrice-référente (4 zones d'incertitudes maîtrisées qui correspondent à l'organisation et le contenu pédagogique)
 - Les ATSEM (6 zones d'incertitudes maîtrisées, dont 4 en position de monopole mais à relativiser au regard de leur rang d'importance dans la liste des zones d'incertitudes à maîtriser. Une zone d'incertitude maîtrisée essentielle cependant : celle des relations aux familles.)
 - La responsable du service des affaires scolaires (4 zones d'incertitudes maîtrisées mais qui ne sont pas toujours essentielles pour le fonctionnement du SAC).
 - Les animateurs sportifs maîtrisent 2 zones d'incertitudes relatives à l'expertise dans leur domaine d'intervention et à la stabilité de l'emploi, les intervenants extérieurs et les animateurs, une seule.

PARTIE 5 : Discussion

Crozier nous rappelle (1977) :

« qu'il importe de bien cerner [...] le phénomène système d'action comme un construit non naturel, comme l'institution toujours précaire et problématique d'une structuration humaine des champs de l'action, d'un mode de rationalité et d'un mode de contrôle social gouvernant l'action collective des hommes dans une sphère d'emprise donnée. » (p 282)

L'analyse menée au préalable et présentée ci-dessus nous permet de mettre en exergue certains aspects caractéristiques aux trois systèmes d'action concrets.

I Trois acteurs dominants, un acteur dominé au cœur des enjeux

La comparaison des trois plans influences-dépendances et des différents tableaux d'analyse nous permet de constater que, dans chacun des trois SAC, trois mêmes acteurs concentrent les enjeux principaux, possèdent la maîtrise des zones d'incertitude essentielles au jeu des acteurs et sont régulièrement en confrontation. Il s'agit des animateurs-référents, des ATSEM et de la Responsable éducative ou son homologue, la coordinatrice pour les systèmes d'action concret de l'école 1, qui occupent tous les trois la catégorie des acteurs-relais.

Nous observons également une certaine stabilité au niveau de la position des autres acteurs dans leurs catégories respectives : ainsi, l'acteur Animateur se positionne comme seul acteur dominé dans les trois SAC, son pouvoir résidant essentiellement dans son expertise, parfois en construction, dans le domaine de l'animation. Il ne maîtrise aucune zone d'incertitude concernant l'organisation propres aux TAP ni de relations institutionnelles ou relatives aux familles qui lui conférerait davantage d'influence. Ainsi, bien que son expertise participe de façon relative à l'instauration d'un projet pédagogique cohérent, il n'est pas toujours en mesure de valoriser son savoir-faire.

Les acteurs Animateur sportifs et Intervenants extérieurs occupent la catégorie des acteurs autonomes. Mais leurs places évoluent au sein des catégories et atteignent presque celles des acteurs déterminants dans le cas du SAC 1. Ce qui n'est en soit pas étonnant au regard de la difficulté liée au nombre important d'enfants que composent les groupes de cette école et à la manière dont les modalités d'intervention de ces acteurs pourraient en parti y remédier.

Il est à noter enfin, la place de la responsable du service des affaires scolaires, qui appartient à la catégorie des acteurs autonomes dans les SAC 1 et 3 et dans celle des acteurs déterminants dans le SAC 2. Et en effet, la particularité du système d'action concret en place dans cette école concerne la place exclusive de l'ATSEM sur le pôle ludique. Ce choix d'organisation confère ainsi à la responsable du service des affaires scolaires un pouvoir particulier puisqu'elle est finalement, en tant que responsable hiérarchique des ATSEM, la seule personne en mesure de faire évoluer son positionnement.

II Deux modes de fonctionnement distincts

Les SAC R2 et R3 sont caractérisés par la mise en place de rôles relativement tranchés, un système hiérarchique strict avec l'instauration d'un organigramme et une priorité donnée à la satisfaction des bénéficiaires des TAP (et de leurs familles) en proposant un choix relativement conséquent et diversifié d'activités. Nous constatons une forme de communication descendante et structurée à travers la mise en place de réunions d'équipe au sein des écoles et de réunion de coordination hebdomadaires entre les animatrices-référents et la responsable éducative au sein du centre d'animation. Enfin, le système de régulation croisée en place, avec 2 responsables hiérarchiques distincts entre les animateurs et les ATSEM, contribue à maintenir une forme d'évitement d'affrontements directs (Par exemple, plusieurs ATSEM ne s'adressent pas directement à la responsable éducative mais privilégient la responsable du service des affaires scolaires). Les deux responsables en question sont collègues et ont le même employeur.

Le SAC R1 est marqué par une certaine organisation des responsabilités plus confuse, une participation presque militante des acteurs, à l'exclusion des ATSEM, fédérées par des conceptions éducatives communes, l'existence de relations interpersonnelles et un système de communication non formalisé mais relativement ouvert. La priorité ici, est donnée à la recherche d'une cohérence maximale entre le projet pédagogique des TAP et les valeurs relatives à la philosophie d'éducation populaire qui les habitent, à savoir la promotion de la solidarité, de l'estime de soi, de l'engagement et de la citoyenneté. Le fonctionnement propre à ce SAC accentue la séparation entre les animateurs et les ATSEM qui sont habituées à des systèmes plus structurés. Pour faire face à cette différence de logiques, le système d'action en place réduit à sa plus simple expression les relations entre l'équipe d'animation du centre d'animation associatif et les ATSEM, évitant ainsi de mettre en danger le projet pédagogique

qui les habitent. Dans ce SAC, les acteurs s'en réfèrent à deux responsables distincts : la responsable du service des affaires scolaires pour les ATSEM et la coordinatrice pour les animateurs. Ces deux responsables ne sont pas collègues et ont très peu d'échanges et relativement peu de pouvoirs l'une sur l'autre.

III Des compromis fondés sur une règle commune : la non-coopération et l'évitement

L'analyse met en exergue un constat commun aux trois écoles étudiées : la difficulté, sinon le refus des ATSEM de travailler en équipe avec les animateurs. Face à cela, les acteurs ont inventés trois organisations différentes qui leur permettent de fonctionner sans se coordonner. Ainsi, dans le système d'action concret de l'école 1, la répartition à l'année des enfants dans des groupes de niveaux ayant toujours le même acteur comme référent, leur permet de ne pas se préoccuper de leurs voisins. De même, dans le système d'action concret de l'école 2, la place de l'ATSEM, uniquement en charge du pôle ludique, lui donne la liberté de ne pas s'impliquer dans le projet pédagogique des TAP de cette école. Et même si nous pouvons constater une légère différence dans le système d'action concret de l'école 3, puisque tous les acteurs proposent des ateliers et que les ATSEM participent ponctuellement à certaines réunions d'équipe, ce n'est pas tant la volonté de coopérer que celle de récupérer un pouvoir perdu (l'information et les relations aux familles, notamment) qui a motivé cette implication. D'ailleurs, la participation des ATSEM de cette école aux réunions de coordinations, comme on l'a vu, est soumise à conditions et l'intérêt de ces réunions n'est ni perçu ni compris. Même constat dans le SAC R1 avec des ATSEM qui mettent en avant l'inefficacité des réunions (ATSEM 2 : « c'est beaucoup de blablabla...on parle beaucoup du bien de l'enfant, mais après, ça suit pas, quoi. »).

Enfin, c'est aussi cette même règle qui gère le fonctionnement propre aux interventions des animateurs sportifs ou des intervenants extérieurs, qui ne participent pas aux réunions d'équipe au sein des écoles, ni aux réunions de coordination des centres d'animation.

IV A l'origine des confrontations

Au regard des données de terrains, différentes thématiques opposant les acteurs resurgissent régulièrement dans les trois SAC.

IV.1 Des conceptions pédagogiques et éducatives différentes

Aussi bien dans le SAC 1 que dans le SAC 2, la question du projet pédagogique est au cœur des préoccupations des acteurs. Dans le SAC 1, c'est elle, d'ailleurs, qui semble être la première cause de la séparation entre les animateurs et les ATSEM. Et pourtant, au regard des entretiens, nous pouvons percevoir un intérêt commun pour ce sujet et une volonté partagée de proposer le meilleur aux enfants. Mais c'est dans la définition de ce « meilleur » que se confrontent les acteurs, sous-tendus pas des conceptions pédagogiques et éducatives opposées de leur point de vue, l'une relevant de la philosophie de l'éducation populaire et l'autre de la philosophie de l'éducation nationale. Et c'est aussi la recherche de ce « meilleur » qui amène les acteurs à exprimer des idées paradoxales : ainsi, les ATSEM de l'école 1 de déclarer que leur groupe d'enfants de petite section aussi devrait avoir le droit de profiter des interventions sportives ou culturelles tout en réaffirmant en parallèle leurs besoins de tranquillité et en s'interrogeant sur l'utilité des TAP à leur âge. Dans le SAC 2, c'est aussi la volonté de développer un projet pédagogique commun qui a permis au binôme animatrice-référente/animateurs de se fédérer davantage et c'est aussi sous couvert de conception éducative que l'ATSEM de ce SAC trouve les arguments qui lui permettent de justifier de sa non-implication. De même, si le rapport à la question pédagogique n'est pas l'élément premier qui ressort des entretiens menés auprès des acteurs du SAC 3, il n'empêche que cette question semble demeurer importante, notamment à travers la recherche des ATSEM de faire reconnaître leurs compétences dans ce domaine (cf. tableau de Bernoux du SAC R3).

Enfin, l'absence de distinction entre les missions relative au métier d'ATSEM et à celui d'animateur, formulée par l'une des ATSEM du SAC R1, qui renvoie à une certaine méconnaissance des réalités qui entourent le métier d'animateur et dont la professionnalisation n'est pas toujours reconnue, participe de cette difficulté à faire cohabiter deux philosophies de l'éducation.

IV.2 Un espace à partagé

Par ailleurs, l'analyse de trois SAC soulève aussi la question du partage du territoire spécifique qu'est l'école. En effet, si aucun des acteurs du SAC 2 ne semble avoir de difficultés dans ce domaine et peut accéder à l'ensemble des locaux, y compris les salles de classes, ce n'est pas le cas des acteurs des deux autres systèmes d'action concrets. Ainsi, les animateurs du SAC R1 se voient refuser l'accès aux salles de classes. Seules les ATSEM,

connues des enseignants peuvent s'y rendre. Dans le cas du SAC R3, aucun acteur participant aux TAP n'a l'autorisation de se rendre dans les salles de classes. Alors même que les enfants et les ATSEM y sont pendant le temps scolaire et connaissent donc bien les lieux et les règles qui les régissent. L'argumentation justifiant de ces refus d'accès relève dans le cas du SAC R1 et du SAC R3 de la méfiance que les ATSEM et les équipes enseignantes ressentent vis-à-vis du manque de soin et du non respect du matériel incriminé aux animateurs. Si l'on considère que les enseignants ont exprimé leurs opposition à l'utilisation de « leurs classes » pendant les TAP, lors des réunions de comité de pilotage, avant même la mise en place des TAP (et donc sans connaître les futurs animateurs), nous pouvons alors supposer que le problème, ici, dépasse le simple rapport des acteurs entre eux des SAC R1, R2 et R3. Mais renvoie plutôt à une méfiance entretenue entre deux conceptions éducatives différentes là-encore et à leurs représentations professionnelles inhérentes.

V Le rôle joué par l'institution dans l'instauration des SAC.

V.1 Les enjeux autour du nouveau poste d'animateur-référent

Le poste d'animateur-référent a été créé pour la mise en place des TAP, à la rentrée 2014. C'est lui qui est chargé de transmettre les orientations vis-à-vis de l'organisation générale des TAP à l'équipe d'animation, d'organiser les TAP dans son école (répartir les enfants et les ateliers), d'animer les réunions d'équipe. Et de créer et développer le lien aux familles. Or, les années auparavant ce dernier rôle était tenu de manière informelle par les ATSEM pendant le temps périscolaire, notamment la garderie. Dans le SAC R3, l'arrivée de l'animateur-référent a été très mal perçue par les ATSEM qui se sont senties dépossédées de leur fonction et a activé ainsi cette volonté de maintenir du lien avec les familles en refusant par exemple de s'éloigner de la salle de jeux et de se rendre dans d'autres salles pour réaliser les ateliers. Elles expriment aussi le sentiment de ne pas avoir été associées à la réflexion qui a entouré la mise en place des TAP et d'avoir été « mises un peu au pied du mur » (cf., entretien ATSEM 1 et 2, école 3). Enfin, elles ont le sentiment que leur expertise pédagogique n'a pas été reconnue puisqu'on ne les a pas associées à l'organisation des TAP au sein même de leurs écoles, ni demandé leurs avis sur la constitution des groupes, elles qui pourtant connaissaient bien les compétences des enfants et pouvaient donc les orienter dans les groupes. Ce sentiment de non reconnaissance de leurs connaissances et pratiques est partagé

par les ATSEM de l'école 1 qui se plaignent que « personne ne vient [leur] demander [à elles] qui sont sur le terrain. » (ATSEM 2, école 1).

Lors des différents échanges informels que nous avons pu avoir au gré des réunions avec plusieurs acteurs, l'une des remarques qui ressortait régulièrement était l'incompréhension et l'incrédulité que certains de ces acteurs ressentaient vis-à-vis des de la résistance des ATSEM à s'investir dans les TAP. Car, enfin, commentaient-ils, « elles avaient l'opportunité d'être force de proposition et non plus « exécutantes » comme c'est le cas avec les enseignants ». Cependant, n'est-ce pas encore ce rôle d'exécutante qu'elles ont pu percevoir dans la place qui leur a été proposée dans la mise en place des TAP ? Par ailleurs, ce rôle d'exécutantes qu'on leur suppose concernant leur mission d'ATSEM auprès des enseignants est-il encore d'actualité au regard des nombreuses formations dont elles ont pu bénéficier ?³³ C'est en effet ce qu'expriment, certaines ATSEM du SAC R1 et R3 qui déclarent être déjà force de proposition au quotidien auprès des enfants dans les classes.

V.2 Deux objectifs accompagnent la mise en place des TAP : satisfaire les familles et éviter une rupture avec les enseignants

La municipalité attache beaucoup d'importance à satisfaire les familles et à réussir la mise en place de TAP de qualité sans s'attirer l'opposition des enseignants, plutôt réfractaires à la réforme des rythmes scolaires. Or, la double appartenance des ATSEM aux sphères scolaires et périscolaires, ainsi que la maîtrise, en position de monopole souvent, des relations aux familles et aux enseignants leur confèrent une position avantageuse. Et d'être en mesure d'influencer les uns et les autres en fonction de leurs intérêts. Pouvoir dont les ATSEM du SAC R1 ont usé, dans l'affaire de la plainte d'une famille auprès de la mairie relative au nombre trop important d'enfants dans le groupe de petite Section³⁴. Et également celle du SAC R2 en agissant de telle manière qu'une parent d'élève devienne son porte-parole lors d'un conseil éducatif concernant cette même difficulté relative au nombre d'enfants dans le pôle ludique. Cela explique également la volonté des ATSEM du SAC R3, de certes proposer des ateliers, mais de les réaliser uniquement dans la salle polyvalente afin de maintenir le lien aux parents. C'est aussi ce rapport aux familles qui a guidé les orientations successives prises par la responsable éducative concernant l'acteur en charge du pôle ludique (les ATSEM dans un premier temps, puis les Animatrice-référentes par la suite).

³³ Cf. liste des formations bénéficiées par les ATSEM de la ville de Billère, annexe N° 4

³⁴ Cf., partie Acteurs présents dans le SAC R1.

PARTIE 6 : Pistes d'orientation pour optimiser les modes de coordination

« Quand on croit pouvoir obtenir directement le résultat à partir d'une demande impérative ou d'ordres dits contraignants, outre que le risque est grand d'accroître l'inefficacité, on ne supprime pas le jeu, on ne fait qu'en augmenter les données. » (Crozier, p 285, 1977)

Dès lors, quelles sont les possibilités d'actions qui s'offrent aux dirigeants qui souhaitent provoquer du changement au sein de leur organisation ?

Bien entendu, nous ne sommes pas, ici, en mesure de proposer une liste exhaustive de recommandations et procédures à suivre garantissant le changement escompté. Notre contribution se limite à proposer des pistes de réflexions qui nous semblent pertinentes dans la situation-problème que nous avons étudiée.

I Repères pour favoriser la coopération

Rappelons le problème auquel est confrontée la municipalité : le refus presque généralisé des ATSEM de proposer et d'animer des ateliers auprès des enfants et de participer aux réunions de travail et de coordination de l'équipe d'animation de leurs écoles respectives.

Crozier (1977) rappelle que :

« Toute approche du problème fondée sur le raisonnement habituel selon lequel l'échec d'une réforme est dû au manque d'informations, à l'inertie, à la routine, aux intérêts particuliers, bref, à l'irrationalités ou à l'aliénation des subordonnés [...] manque tout à fait à son but » (p387).

Et de préciser, qui plus est, que « les membres d'une organisation ne sont pas [...] attachés de façon passive et bornée à leurs routines [mais] prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leurs intérêts dans les jeux qu'on leur propose » (p 386). Or en effet, comme nous l'avons constaté, la mise en place des TAP, en favorisant les ateliers au détriment d'une garderie classique, a menacé l'autonomie des ATSEM, leurs sources de pouvoirs et leurs libertés d'action. Elles ont donc réagi en cherchant à orienter l'organisation des TAP de telle sorte qu'elles puissent maintenir les zones d'incertitudes qu'elles maîtrisent. Il convient, dès lors, de réfléchir les actions et décisions en tenant compte des différentes conséquences que cela entraîne sur les zones d'incertitudes maîtrisées par les différents acteurs. Et donc, dans le cas précis qui nous incombe s'interroger sur les finalités visées :

préfère-t-on œuvrer de manière à favoriser le maintien de la maîtrise des relations aux familles en faveur des ATSEM ou au contraire réduire ce pouvoir (en imposant la présence des animateurs-référents sur les pôles ludique par exemple) ou le partager (en alternant les acteurs sur le pôle ludique) ?

Dans le cas où l'on choisirait de réduire ou partager le pouvoir détenu par les ATSEM, l'organisation doit alors penser à compenser cette perte d'autonomie par le partage d'autres zones d'incertitudes avec elles.

Si au contraire, le choix est fait de favoriser le maintien du pouvoir des ATSEM, et donc de les maintenir sur les pôles ludiques, lieu d'exercice de ce pouvoir, cela ne garantira cependant aucunement leur implication dans les ateliers et les réunions d'équipe. Même en leur faisant remarquer l'effort qui a été celui de l'institution : « nous vous avons donné ça, en retour, vous pouvez nous donner ça. ». Car le changement implique « l'apprentissage, c'est-à-dire la découverte, voire la création et l'acquisition par les acteurs concernés de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement [...], de nouvelles capacités collectives. » (Crozier, 1977, p 392). Et c'est bien cette dimension d'acquisition de nouvelles capacités collectives autour de laquelle il peut être utile de mener une réflexion. Notamment au regard des conceptions relativement opposées du « travail d'équipe » qui opposent les acteurs et qui participent du sentiment d'inutilité et de perte de temps qui accompagne les fameuses réunions auxquelles refusent de participer les ATSEM. Nous ne souhaitons pas ici, d'ailleurs émettre un jugement de valeur concernant l'une ou l'autre perception du travail d'équipe et des méthodes qui les sous-tendent. Nous souhaitons juste attirer l'attention des lecteurs sur la nécessité de permettre aux différents acteurs d'imaginer ensemble une nouvelle organisation. Mais cela repose sur la connaissance du système concret qui est le leur. Afin, notamment de rassurer les acteurs en les dégageant de toute culpabilité générale qu'ils ne sont pas en mesure d'assumer. Car c'est le cas, ici, en pointant du doigt le comportement des ATSEM comme étant à l'origine des difficultés, pour les acteurs, à travailler ensemble, alors que l'on voit bien que cette caractéristique peut s'appliquer à plusieurs niveaux à commencer par celui des cadres³⁵.

Forts de la connaissance des jeux auxquels ils participent et du système qui les contraigne, les acteurs seront ainsi en mesure de mieux déterminer les possibilités qui sont les leurs et de

³⁵ En référence à certains manquements en termes de communication entre le service des affaires scolaires et le centre d'animation (ex : dates de conseils d'école non transmises.) ou d'autres exemples évoqués par certains acteurs au cours des entretiens.

mobiliser de nouvelles stratégies et capacités.³⁶ En parallèle, le recours à une formation ciblée, pourra impulser d'autant plus d'efficacité qu'elle sera « élaborée dans la perspective des changements recherchés ». (p 418)

II Repères pour favoriser la complémentarité éducative

Par ailleurs, l'analyse des SAC a fait ressurgir des enjeux prégnants, ici, relatifs à des conceptions pédagogiques qui semblent se confronter et qui renvoient à la sphère du monde de l'éducation nationale et à celle de l'éducation populaire. Et pourtant les enseignants n'ont finalement pas été acteurs de cette étude. Aucun n'a été interviewé. L'étude a porté sur les modes de coordination interne spécifique au temps périscolaire. Pour quelles raisons alors ressurgissent ces thématiques ?

A la lecture des entretiens, nous constatons que les ATSEM se font l'écho de ces conceptions d'habitude abordées par les enseignants. Ce qui n'est pas surprenant, au regard des missions qui sont les leurs, c'est-à-dire seconder l'enseignant durant une grande partie de leurs journées et des formations suivies, essentiellement relatives à leurs missions dans le cadre scolaire.

La question des locaux partagés semble aussi faire état de cette difficulté à faire cohabiter le monde scolaire et le monde périscolaire. Et les ATSEM, dans ce domaine, semblent approuver l'attitude des enseignants qui refusent l'accès à leurs salles.

Peut-on penser, dès lors, qu'elles représentent l'entité scolaire au sein du périscolaire ?

Bien entendu, cette question devrait faire l'objet d'une autre étude. Cependant, il nous semble important de mesurer dès à présent l'impact qu'elle peut avoir dans l'objet qui est le notre, renvoyant aux difficultés des acteurs à travailler ensemble, et dans sa recherche de pistes d'amélioration. Ainsi, associer les enseignants et les ATSEM, à la réflexion sur l'organisation relative au temps périscolaire au sein de chaque école et à ses réajustements au fur et à mesure de l'année permettrait de légitimer leur soutien et indirectement celui des ATSEM.

Enfin, de manière plus générale, favoriser une organisation qui amène l'ensemble des partenaires, collectivité territoriale, familles, équipe éducatives scolaires, associations etc. à œuvrer ensemble dans le cadre du PEDT, non seulement dans sa conception, ce qui a été réalisé, mais aussi dans son évaluation pourrait engendrer des évolutions et des effets positifs.

³⁶ Cf. l'exemple développé par Crozier (1977) concernant sa recherche en 1958 menée sur les services administratifs d'un des grands établissements de crédits parisiens. (p410)

Conclusion

La réforme des nouveaux rythmes scolaires a incité les partenaires éducatifs à se mobiliser autour de l'élaboration d'un projet éducatif local visant à structurer et élaborer les grands principes de la mise en place des temps d'activités périscolaires. L'objet de cette recherche était de décrire et expliquer les modes de coordination pratiqués dans le cadre de ces temps d'activités périscolaires par les acteurs exerçant dans trois écoles maternelles d'une ville de 15000 habitants. A partir du constat généralisé concernant la difficulté des ATSEM et des animateurs à travailler en équipe, le cadre théorique dans lequel notre étude a été menée, la sociologie des organisations, a permis de mettre en évidence l'existence de trois systèmes d'action concret en vigueur dans chacune des écoles convergeant tous vers le recours à l'évitement et à la non-concertation. Les rapports de force et les jeux de pouvoir, centrés notamment autour des relations aux familles, mettent l'accent sur les différences de conceptions éducatives des différents acteurs s'exerçant au sein d'un territoire emblématique, l'école.

Malgré la dynamique impulsée par la commune visant à fédérer l'ensemble des partenaires éducatifs autour de la réflexion et de l'élaboration du PEDT, il semble que les acteurs ne soient pas entrés dans une logique de recherche de complémentarité éducative entre les temps scolaires et périscolaires. Les conséquences liées à ce constat rejaillissent en partie dans les difficultés des relations de travail vécues entre les animateurs et les ATSEM.

Dans sa volonté d'optimiser les pratiques collectives de coordination pédagogiques au sein des temps d'activités périscolaires, la municipalité devra, tout en tenant compte des dynamiques collectives initiées dans le cadre des systèmes d'actions concrets, concentrer ses efforts sur la recherche d'une cohérence pédagogique et éducative ainsi que dans la transmission de leurs valeurs, entre les partenaires institutionnels, associatifs, les familles et les enseignants.

Développement professionnel

Expérimentée dans la conduite de projets dans le champ de l'enseignement et de l'animation en interface avec un public enfants, adolescents ou jeunes adultes, je souhaite orienter mon projet professionnel en direction de missions d'élaboration, de gestion et de coordination de politiques éducatives et de projets éducatifs au sein des collectivités territoriales ou d'associations d'éducation populaire.

Pour ce faire, j'avais besoin d'acquérir des connaissances en matière de politiques publiques éducatives et de fonctionnement institutionnel et de développer des compétences en termes d'analyse, de mise en œuvre et d'animation en réseau d'une politique éducative. Dans cette optique, j'ai intégré la formation MASTER 2 Sciences de l'éducation et de la formation, spécialité « Politiques, Enfance, Jeunesse ».

A la suite de la formation, je suis en mesure d'identifier trois axes de développement professionnel en réponse à mes attentes :

- L'acquisition de connaissances théoriques et universitaires

La formation a répondu à mes attentes concernant l'acquisition de connaissances en matière de dispositifs d'accompagnement de la politique jeunesse, du fonctionnement des collectivités territoriales et des compétences qui les régissent. J'ai pu également découvrir des démarches à exploiter en matière de recherche de financement, de pilotage, de suivi et d'évaluation de projet européens.

Enfin, les différents cadres théoriques et concepts abordés m'ont permis de mieux appréhender dans son ensemble les éléments constitutifs d'une politique éducative. J'ai ainsi pu davantage percevoir l'apport de la sociologie des organisations et des études d'impacts dans une perspective d'aide à la décision.

- Le développement de nouvelles compétences

Le stage m'a permis d'une part d'acquérir des compétences inhérentes à une démarche d'évaluation d'une politique éducative et d'exploiter les outils méthodologiques propres au recueil et à l'analyse de données (enquête, observation participantes etc.), d'autre part d'appréhender le travail en équipe au sein d'une collectivité publique territoriale. Le mémoire, quant à lui, m'a donné l'opportunité d'appliquer une méthodologie d'analyse qualitative, propre à la sociologie des organisations.

L'exploitation de travaux de groupes et de mises en situations m'ont permis d'acquérir des compétences en matière de marché publique et également de mieux percevoir les compétences et les missions inhérentes à une prise de poste de direction.

Les cours dispensés en informatique m'ont permis de développer des premières compétences en terme d'exploitation de logiciels d'analyse textuels et statistiques et de mesurer leurs intérêts dans une perspective d'aide à la décision.

Enfin, à travers le stage, certains travaux et l'écriture du mémoire, j'ai pu renforcer ma maîtrise des logiciels bureautique (word/excel) ainsi que mes capacités rédactionnelles (comptes-rendus, synthèse, analyse etc.)

- L'apport lié au public hétérogène que constitue la promotion 2014-2015

Le public hétérogène qui constituait notre promotion m'a permis de mieux mesurer la diversité des acteurs œuvrant dans le domaine de politique jeunesse ainsi que leurs complémentarités. Les débats constructifs, venus alimenter régulièrement notre formation, m'ont permis de percevoir plus finement certains enjeux sous-jacents à la politique éducative et les réalités et paradoxes auxquels pouvaient être confrontés les acteurs agissant dans ce domaine.

En conclusion, je dirais que les connaissances et compétences que m'ont permis d'acquérir cette formation ont confirmé mon choix d'orientation professionnelle. C'est un premier pas. Ils doivent se compléter d'un savoir-être, notamment dans la prise de confiance en soi, qui permettra de concrétiser, par l'accès à emploi, ma démarche professionnelle.

Références bibliographiques

- Bernoux P, 2009, *La sociologie des organisations*, Seuil, « points essais » n°180
- Crozier M & Friedberg E (1977), *L'acteur et le système*, Seuil, « points essais », n°248.
- Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr),
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id> (4 décembre 2014)
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr),
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> (4 décembre 2014)
- Code de l'éducation, activités complémentaires pédagogiques, in [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr),
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=2A8720A7BB538D9CEE94CF59D1D4B34E.tpdjo04v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000025164596&dateTexte=20141215&categorieLien=cid#LEGIARTI000025164596 (25 novembre 2014)
- Décret 2005-1014 du 24 août 2005, Les dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, In [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr),
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm> (25 novembre 2014)
- Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr),
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id> (25 novembre 2014)
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Note de veille de l'IFE. Observatoire de la réussite éducative, Lyon : IFE-ENS de Lyon.
- Forgeard, L (2013). Rythmes scolaires : le temps de cerveau disponible des élèves, *Enfance & psy*, n°59, p 6-10.
- Godet, M (2007). *Manuel de prospective stratégique, Tome 2, l'art et la méthode*. Dunod
- Leconte, C (2012), lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. In l'école et les temps de l'enfant [<http://www.claireleconte.com/pages/lettre-ouverte-a-vincent-peillon/lettre-ouverte-au-ministre-de-l-education->

nationale.html<http://www.claireleconte.com/pages/lettre-ouverte-a-vincent-peillon/lettre-ouverte-au-ministre-de-l-education-nationale.html>(18 novembre 2014)

- Leconte, C (2012). Réorganisation des temps de vie des enfants et des jeunes. In *l'école et les temps de l'enfant* [<http://www.claireleconte.com/>].
<http://www.claireleconte.com/pages/contributions-aux-ateliers-pour-la-refondation/reorganisation-des-temps-de-vie-des-enfants-et-des-jeunes.html>(18 novembre 2014)
- Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers, In *éducation.gouv.fr*,
<http://www.education.gouv.fr/cid48651/dispositifs-accompagnement-des-ecoliers.html>
(25 novembre 2014)
- Moati P (2003). Esquisse d'une méthodologie pour la prospective des secteurs, une approche évolutionniste, *Cahier de Recherche, N°187*.
- Rufo. Rentrée 2013 : l'avis des experts sur les nouveaux rythmes scolaires, In *éducation.gouv.fr*,
<http://www.education.gouv.fr/cid73191/rentree-2013-l-avis-des-experts-sur-les-nouveaux-rythmes-scolaires.html> (25 novembre 2014)
- Touitou Y, Bégué P (2010). Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant, *Rapport adopté le 19 janvier 2010* p 1 à 10.
- Tovar José, « Éducation : crise systémique et perspectives », *Savoir/Agir* 1/ 2009 (n° 7), p. 117-126 URL : www.cairn.info/revue-savoir-agir-2009-1-page-117.htm.

Annexes

- Annexe 1 : PEDT de la ville (voir CR Rom)
- Annexe 2 : organigramme du centre d'animation municipal
- Annexe 3 : organigramme du centre de loisirs associatif
- Annexe 4 : liste des formations suivies pas les ATSEM
- Annexe 5 : guide d'entretien semi-directif
- Annexe 6 : analyse des entretiens semi-directifs des acteurs participant aux TAP de l'école 1
- Annexe 7 : analyse des entretiens semi-directifs des acteurs participant aux TAP de l'école 2
- Annexe 8 : analyse des entretiens semi-directifs des acteurs participant aux TAP de l'école 3
- Annexe 9 : analyse des entretiens semi-directifs des acteurs dont l'interview est commune aux trois écoles
- Annexe 10 : tableau d'analyse du SAC R1
- Annexe 11 : tableau d'analyse du SAC R2
- Annexe 12 : tableau d'analyse du SAC R3
- Annexe 13 : retranscription des entretiens exploratoires (voir CD Rom)
- Annexe 14 : retranscription des entretiens semi-directifs (voir CD Rom)
- Annexe 15 (a, b, c, d) : exemple type de questionnaires remis aux ATSEM, animateurs, Enseignants et Familles (voir CD Rom)
- Annexe 16 : synthèse générale de l'étude des questionnaires de l'évaluation de la réforme (voir CR Rom)
- Annexe 17 : synthèse de l'étude des questionnaires par niveau scolaire et acteurs éducatifs (voir CR Rom)

Index des illustrations et tableaux

Figure 1 : schéma de l'organisation des temps scolaires et périscolaires à la rentrée 2014	18
Figure 2 : schéma de l'organisation du temps scolaire le mercredi à la rentrée scolaire 2014.	18
Tableau 1: Acteurs présent dans le SAC R1	37
Tableau 2: tableau d'analyse du SAC R1	42
Tableau 3 : matrice des influences directes SAC R1	47
Tableau 4 : Matrice des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R1.....	50
Figure 3 : plan des influences-dépendances du SAC R1	51
Tableau 5 : liste des zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R1.....	53
Tableau 6 : acteurs présents dans le SAC R2.....	57
Tableau 7 : matrice des influences-dépendances directes du SAC R2.....	63
Tableau 8 : matrice des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R2.....	65
Figure 4 : plan des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R2.....	66
Tableau 9 : liste des zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R2.....	67
Tableau 10 : acteurs présents dans le SAC R3.....	70
Tableau 11 : matrice des influences-dépendances directes du SAC R3.....	76
Tableau 12: matrice des influences directes et indirectes du SAC R3.....	78
Figure 5: plan des influences-dépendances directes et indirectes du SAC R3.....	79
Tableau 13 : liste des zones d'incertitudes à maîtriser dans le SAC R3.....	80

Table des matières

INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : DES CONSTATS A LA QUESTION DE DEPART	9
I DES CONSTATS INSTITUTIONNELS	9
I.1 PRESENTATION DE LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES.....	9
I.1.1 <i>Des objectifs ambitieux</i>	10
I.1.2 <i>La question de la continuité éducative</i>	11
I.1.3 <i>L'intérêt porté par une collectivité territoriale à notre offre de stage</i>	13
I.2 APPLICATION LOCALE : L'EXEMPLE D'UNE COMMUNE DE 15000 HABITANTS	13
I.2.1 <i>Construction du PEDT</i>	13
I.2.2 <i>Principes d'élaboration du PEDT et modalités de mises en œuvre</i>	16
II DES CONSTATS PROVENANT DU TERRAIN	21
II.1 PREMIER MODE D'INVESTIGATION : LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES.....	21
II.2 EMERGENCE DE SITUATIONS-PROBLEMES.....	22
II.2.1 <i>Situation-problème 1 : la répartition des tâches et des ateliers entre les animateurs et les ATSEM</i>	22
II.2.2 <i>Situation-problème 2 : le contenu pédagogique des ateliers</i>	23
II.2.3 <i>Situation-problème 3 : la question de la qualité des intervenants</i>	23
II.2.4 <i>Situation-problème 4 : Harmonisation des règles</i>	23
III LA QUESTION DE DEPART	24
PARTIE 2 : DU CADRE THEORIQUE A LA QUESTION DE RECHERCHE	25
I LA THEORIE DE L'ANALYSE STRATEGIQUE	25
II TROIS CONCEPTS CLES DE L'ANALYSE STRATEGIQUE	25
II.1 LE SYSTEME D'ACTION CONCRET.....	25
II.1.1 <i>Définition de l'acteur</i>	26
II.1.2 <i>Système de régulation</i>	26
II.1.3 <i>Système d'alliance</i>	26
II.2 LA ZONE D'INCERTITUDE.....	27
II.3 LE POUVOIR.....	27
III LA QUESTION DE RECHERCHE	28
PARTIE 3 : LA DEMARCHE DE RECHERCHE	30
I LES OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES	30

I.1	LA COLLECTE D'UN RECUEIL DE DOCUMENTATION	30
I.2	LES OBSERVATIONS PARTICIPANTES.....	31
I.3	LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	31
II	LES INSTRUMENTS DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	32
II.1	LE TABLEAU D'ANALYSE DE BERNOUX.....	32
II.2	LA METHODE MACTOR.....	33
III	LIMITES METHODOLOGIQUES	34
	PARTIE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES	36
I	RESULTATS ECOLE 1	36
I.1	DESCRIPTION DES TAP DANS L'ECOLE 1.....	36
I.2	ACTEURS PRESENTS DANS LE SAC R1.....	37
I.3	LES REGLES DE FONCTIONNEMENT DU SAC R1	39
I.4	LES POSITIONNEMENTS DES ACTEURS A L'INTERIEUR DU SAC R1	40
I.5	LES RAPPORTS DE FORCE ET DE POUVOIRS	47
I.6	SYNTHESE.....	54
II	RESULTATS ECOLE 2	56
II.1	DESCRIPTION DES TAP DANS L'ECOLE 2.....	56
II.2	LES ACTEURS PRESENTS DANS LE SAC R2.....	57
II.3	LES REGLES DE FONCTIONNEMENT DU SAC R2	58
II.4	LES POSITIONNEMENTS DES ACTEURS A L'INTERIEUR DU SAC R2	59
II.5	LES RAPPORTS DE FORCE ET DE POUVOIRS ENTRE LES ACTEURS DU SAC R2	63
II.6	SYNTHESE.....	68
III	RESULTATS ECOLE 3	69
III.1	DESCRIPTION DES TAP DANS L'ECOLE 3	69
III.2	LES ACTEURS PRESENTS DANS LE SAC R3	70
III.3	LES REGLES DE FONCTIONNEMENT DU SAC R3.....	71
III.4	LES POSITIONNEMENTS DES ACTEURS A L'INTERIEUR DU SAC R3	72
III.5	LES RAPPORTS DE FORCE ET DE POUVOIR ENTRE LES ACTEURS DU SAC R3.....	76
III.6	SYNTHESE.....	81
	PARTIE 5 : DISCUSSION.....	83
I	TROIS ACTEURS DOMINANTS, UN ACTEUR DOMINE AU CŒUR DES ENJEUX	83
II	DEUX MODES DE FONCTIONNEMENT DISTINCTS	84
III	DES COMPROMIS FONDES SUR UNE REGLE COMMUNE : LA NON-COOPERATION ET L'EVITEMENT	85

IV	A L'ORIGINE DES CONFRONTATIONS.....	85
IV.1	DES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES ET EDUCATIVES DIFFERENTES	86
IV.2	UN ESPACE A PARTAGE	86
V	LE ROLE JOUE PAR L'INSTITUTION DANS L'INSTAURATION DES SAC.....	87
V.1	LES ENJEUX AUTOUR DU NOUVEAU POSTE D'ANIMATEUR-REFERENT	87
V.2	DEUX OBJECTIFS ACCOMPAGNENT LA MISE EN PLACE DES TAP : SATISFAIRE LES FAMILLES ET EVITER UNE RUPTURE AVEC LES ENSEIGNANTS	88
	PARTIE 6 : PISTES D'ORIENTATION POUR OPTIMISER LES MODES DE COORDINATION.....	89
I	REPERES POUR FAVORISER LA COOPERATION	89
II	REPERES POUR FAVORISER LA COMPLEMENTARITE EDUCATIVE.....	91
	CONCLUSION.....	92
	DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	93
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	95
	ANNEXES.....	97
	INDEX DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX.....	98
	TABLE DES MATIERES	99

Résumé

Dans un contexte valorisant la coéducation et la complémentarité éducative au sein du système éducatif français, nous nous sommes intéressés à la dimension organisationnelle de l'application de la réforme des nouveaux rythmes scolaires. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative dans le but de décrire et d'expliquer les modes de coordination prévalant au sein des temps d'activités périscolaires organisés dans trois écoles d'une commune de 15000 habitants.

La théorie des organisations et plus précisément l'analyse stratégique nous permet d'étudier les modes de relations entre les acteurs qui constituent les équipes d'animation ainsi que les règles qui régissent les systèmes d'action en place dans l'organisation des temps d'activités périscolaires de ces trois écoles. Nous avons ainsi identifié plusieurs éléments expliquant la difficulté des acteurs à travailler en équipe et proposer quelques pistes de réflexion dans l'objectif d'optimiser les modes de coordination.

Mots-clés : continuité et complémentarité éducative, coéducation, réformes des rythmes scolaires, coordination des temps d'activités périscolaires, théorie des organisations.

Summary

In a context that favours coeducation and complementarity within the french educational system, we are interested in the organisational implementation of the reforms of the school timetable (school rhythm). This research is part of a qualitative approach which aims to describe and explain the type of coordination prevalent within the times of extracurricular activities organised in three schools within a district of 15000 inhabitants.

Organisational theory, and more specifically strategic analysis, allows us to study the types of relationships between the extracurricular staff as well as the rules that govern the action systems in place within the organisation of the extracurricular activities within the three schools. We have also identified several elements that explain the difficulty of the staff to work together as a team and to suggest several lines of thought in order to be able to optimise the mode of coordination

Keywords: continuity and complementarity within education, coeducation, reforms of the school timetable, coordination of the time of extracurricular activities, organisational theory