



**Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse : politiques
et accompagnements »**

Promotion : 2018-2019

LA COÉDUCATION DANS LE DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

*Enjeux et leviers d'un trio éducatif pour la réussite
scolaire des enfants et des jeunes*

Léa OZANNE
1^{er} Juillet 2019
*Sous la direction de
Mme Patricia LONCLE*

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet écrit a été possible grâce à plusieurs personnes. Je voudrais leur adresser mes remerciements.

Je souhaite d'abord témoigner toute ma gratitude à Mme Patricia Loncle, la directrice de ce mémoire, pour sa disponibilité, ses encouragements et son engagement dans la formation qui ont été source d'inspiration pour moi. J'adresse par la même occasion mes remerciements à l'équipe administrative et pédagogique du Master 2 Enfance jeunesse politiques et accompagnements pour la qualité incontestable de la formation.

Je remercie également toute l'équipe de la Ligue de l'enseignement d'Ille et Vilaine pour leur accueil et leur gentillesse. Plus particulièrement, M. Adrien Gautier pour m'avoir permis de réaliser ce stage et Mme Mathilde Roussel pour m'avoir transmis ses précieux conseils et pour avoir su trouver le temps de m'accompagner. Je remercie aussi tous les acteurs militants que j'ai eu la chance de rencontrer et qui ont participé à la réalisation de mon travail.

Enfin je souhaite exprimer ma reconnaissance aux membres de la promotion 2018-2019 du Master 2 ENJEU pour les riches échanges que nous avons eu tout au long de l'année. Ainsi qu'à mes amies, ma mère et ma grand-mère qui me soutiennent et me réconfortent depuis toujours et qui m'ont permis d'arriver jusqu'au terme de mes études.

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION : LE CONTEXTE DE DEROULEMENT DE MON STAGE	7
A. La structure d'accueil	7
B. La mission de stage	8
C. Thématique et questionnements.....	9
II. LA COÉDUCATION : IMPORTANCE ET ENJEUX POUR LES DIFFERENTS ACTEURS DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ.....	15
A. Le contexte	15
1. <i>La Ligue de l'enseignement et l'École publique : une histoire importante pour l'ensemble des professionnels impliqués.....</i>	<i>15</i>
2. <i>L'accompagnement à la scolarité : un cheminement institutionnel qui influe sur les pratiques professionnelles</i>	<i>18</i>
3. <i>La politique éducative de la Ville de Rennes : le façonnement d'un contexte professionnel.....</i>	<i>21</i>
B. Les définitions : importance pour la pratique professionnelle	25
1. <i>L'accompagnement à la scolarité.....</i>	<i>25</i>
2. <i>Le soutien à la parentalité.....</i>	<i>27</i>
3. <i>La coéducation</i>	<i>29</i>
C. Les principaux enjeux de la coéducation dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité..	29
1. <i>Les enjeux pour l'enfant et ses parents</i>	<i>30</i>
2. <i>Les enjeux pour les acteurs de l'AS.....</i>	<i>32</i>
3. <i>Les enjeux pour la Ligue de l'enseignement 35</i>	<i>34</i>
III. FAVORISER LA COÉDUCATION : LES LEVIERS DE LA RÉFLEXION ET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ACTEURS DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITE	35
A. Le partenariat : les fondements d'un trio éducatif.....	36
1. <i>Le partenariat avec l'école publique : les éléments saillants du diagnostic</i>	<i>36</i>
2. <i>Le partenariat avec les parents : les éléments saillants du diagnostic</i>	<i>41</i>
B. La formation des acteurs : un levier pour l'évolution des pratiques professionnelles.....	47
1. <i>Former les acteurs : l'impulsion d'une réflexion éducative à l'échelle du territoire</i>	<i>47</i>
2. <i>Animer le réseau d'acteurs : une réflexion collective autour d'échanges de pratiques professionnelles</i>	<i>50</i>
IV. CONCLUSION	53

LISTE DES SIGLES UTILISES

AFEV : Association de la Fondation Étudiante pour la Ville
APES : Animations Educatives Péri Scolaire
AS : Accompagnement à la Scolarité
BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
CAF : Caisse d'Allocations Familiales
CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité
CNAF : Caisse Nationale d'Allocations Familiales
CEL : Contrat Educatif Local
CPE : Conseiller Principal d'Education
DEJEPS : Diplôme d'État Jeunesse, Éducation Populaire et Sport
EHESP : Ecole des Hautes Études en Santé Publique
ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
FFC : Francs et franchises camarades
IFE : Institut Français de l'Education
MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
MJC : Maison des jeunes et de la culture
PEDT : Le Projet Educatif De Territoire
PEL : Projet Educatif Local
PRE : Projet de Réussite Educative
QPV : Quartier Prioritaire de la Ville
RSE : Réseaux Solidarité Ecole
TAP : Temps d'activités périscolaires

I. INTRODUCTION : LE CONTEXTE DE DEROULEMENT DE MON STAGE

Dans le cadre de ma formation en Master 2 « Enfance jeunesse politiques et accompagnements » à l'École des hautes études en santé publique (EHESP), j'ai effectué un stage de 21 semaines au sein du pôle « éducation » de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine. Ce pôle contribue à faire vivre le projet fédéral 2017-2021 par ses actions éducatives à destination des enfants et des jeunes, mais aussi par les formations et autres accompagnements qu'elles proposent aux acteurs éducatifs des territoires du département.

A. La structure d'accueil

La Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine est née en 1925, à l'initiative d'un noyau d'associations laïques dont le Cercle Paul Bert à Rennes. Elle est l'une des quatre fédérations départementales qui compose l'union de Bretagne. C'est une fédération d'associations qui comporte 220 structures affiliées et 21500 adhérents. Elle soutient les initiatives associatives et accompagne les bénévoles, administrateurs et professionnels dans la mise en place des projets des associations. La fédération agit comme un centre ressource à l'égard de ces structures et l'ensemble de l'équipe se mobilise pour leur apporter un soutien technique et politique. La Fédération a également le rôle d'animateur de ce réseau départemental, en valorisant leur projet associatif et leurs actions et en favorisant leurs liens et leurs connaissances mutuelles. Laïque et indépendante, la Ligue de l'enseignement propose des activités éducatives, culturelles, sportives et de loisirs. A l'échelle nationale, la Ligue de l'enseignement est également un mouvement reconnu comme partenaire de l'école publique.

Le projet de la fédération 35 s'appuie sur les valeurs de la Ligue de l'enseignement, son histoire, ses savoir-faire, son expérience et les enjeux sociétaux qu'elle a repéré pour projeter l'action de la fédération départementale. Ce projet s'articule autour de trois objectifs stratégiques :

- Comprendre le monde d'aujourd'hui pour inventer celui de demain et promouvoir une citoyenneté éclairée
- Rassembler et faire coopérer par l'éducation populaire
- Démocratiser l'action publique et encourager le pouvoir d'agir

La Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine est composée de trente administrateurs, quatre cadres, trois chargés d'animation, une chargée de formation, six chargés de coordination, deux secrétaires de pôles et une assistante de direction. Ses financements reposent sur des subventions de fonctionnement locales et nationales ainsi qu'une partie de revenus issus de prestations.

B. La mission de stage

La mission qui m'a été confiée par la Ligue de l'enseignement 35 consistait à contribuer à l'évaluation et à l'analyse de l'action Accompagnement à la scolarité (AS) avec la parentalité comme prisme d'observation. En participant à l'animation du réseau de professionnels et de bénévoles de l'accompagnement à la scolarité, il était question de mettre en place une analyse qualitative de l'action AS à travers les trente-quatre structures agréées dans le cadre du Contrat local d'accompagnement à la scolarité d'Ille et Vilaine (CLAS 35) sur les douze quartiers de Rennes. La mission de stage s'inscrivait ainsi dans le deuxième objectif du projet fédéral de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine « rassembler et faire coopérer par l'éducation populaire ».

Suite à cette commande, il a été décidé de mener un diagnostic de territoire qui m'a conduit à la production d'un état des lieux de l'action AS sur l'ensemble du territoire rennais. Puisque le diagnostic ne constitue pas une fin en soi, cet état des lieux fait l'objet d'une étape devant alimenter le travail des professionnels de la Ligue de l'enseignement dans le cadre des missions qui leur sont propres. Ce diagnostic a reposé sur la participation des acteurs professionnels et/ou bénévoles des différentes structures associatives et a amené à une mise en évidence des points forts, des points faibles, des potentialités, des difficultés, des enjeux et des questionnements des structures à travers les quartiers de

Rennes. Il a également rendu visible les différences de représentations et de pratiques de ces acteurs ainsi que leurs attentes et a participé à instaurer un dialogue entre eux. Ce diagnostic a eu pour buts de mieux connaître le territoire et son public, de rechercher les causes de dysfonctionnements de l'action AS et surtout des pistes d'amélioration permettant d'éclairer les actions futures de la Ligue de l'enseignement, voire les orientations de la Caisse d'allocations familiales d'Ille-et-Vilaine (CAF 35) ou de la politique éducative de la Ville de Rennes.

Lors de cette mission, j'ai rencontré vingt-cinq acteurs de l'accompagnement à la scolarité au sein de vingt-cinq structures différentes bénéficiant de l'agrément CLAS 35, elles-mêmes réparties sur les douze quartiers de Rennes. Seize observations de séances d'AS ont été menées également. Les vingt-cinq structures accompagnaient au total 1092 enfants âgés de 6 à 17 ans en 2018-2019. 559 bénévoles étaient investis dans l'AS au sein de ces structures cette année là également. A ce nombre s'ajoutaient ceux des professionnels de l'AS, des jeunes en service civique, des personnes en formations DEJEPS et BAFA et des intervenants extérieurs.

Trois grandes questions m'ont permis d'élaborer un guide d'entretien semi-directif avec les acteurs de l'AS : comment s'organise l'accompagnement à la scolarité au sein des différentes structures et quartiers de Rennes ? Quelles ressources existent concernant le travail personnel de l'enfant dans son quartier le soir après l'école ? Comment se caractérise la complémentarité éducative entre l'AS, l'Ecole et les familles ? Cette dernière interrogation fait écho à un questionnement qui m'est déjà apparu au cours de ma formation et de mes expériences professionnelles antérieures, celui de la coéducation.

C. Thématique et questionnements

Si les parents sont bien les premiers éducateurs de leurs enfants, ils ne sont cependant pas les seuls. Ils sont en relation avec de nombreux professionnels issus d'institutions diverses telles que l'Ecole, le milieu socio-éducatif, le milieu médico-social ou encore l'animation (Guigue, 2010). Ces relations ont évolué à partir des années 1990, car c'est à cette période,

et avec des évolutions juridiques, que les parents sont devenus membres d'une communauté éducative. Les discours sur la coéducation apparaissent, les parents sont de moins en moins tenus à l'écart des questions liées à la scolarité de leurs enfants par exemple et deviennent peu à peu des partenaires des actions des professionnels (Guigue, 2010). Cette question de la coéducation, je l'ai déjà rencontrée au cours de ma formation en Master Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF), spécialité Conseiller principal d'éducation (CPE) à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Bretagne (ESPE), ainsi qu'au cours des cinq années où j'ai exercé les fonctions d'assistante d'éducation dans un lycée d'enseignement général.

En tant que CPE, le principe de coéducation consiste à produire de la cohérence éducative pour l'élève, à favoriser une continuité entre l'école et la maison, de la confiance, de l'interconnaissance, afin de faciliter la construction de la posture de l'élève et de ses apprentissages (Asdih, 2017). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 affirme la nécessité d'une construction d'un rapport positif entre l'école et les parents pour la réussite des élèves. Elle incite notamment les professionnels à mettre en place des « espaces parents » au sein des établissements scolaires (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013b). Favoriser la coéducation et assurer une relation de confiance avec les parents font parties intégrantes des missions relatives au suivi des élèves pour le CPE (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a). J'ai toujours trouvé cette question de la coéducation au sein de l'École particulièrement intéressante lorsque l'on connaît l'histoire de la construction du système éducatif laïque en France.

En effet, lorsque les idées des Lumières se sont diffusées à travers les régions de France au XVIII^e siècle, le concept d'une éducation pilotée par l'État a vu le jour en opposition forte avec l'éducation religieuse. La volonté des révolutionnaires était d'instruire la masse entière d'un peuple. Pour les plus radicaux, comme les Montagnards, représentés entre autres par Robespierre, le projet consistait à séparer les enfants de leurs familles pour les préserver des traditions révolues. En éloignant les enfants de leurs familles, on les éloignait ainsi de la religion. L'école est devenue de cette façon un autre lieu, un lieu symbolique et physique qui marquait une scission avec le cadre et les croyances familiales, où l'enfant passait la plupart de son temps et où les familles étaient tenues à l'écart. La scolarisation obligatoire des

enfants avec les lois Ferry en 1882 et 1883 a imposé une contrainte aux parents, celle de scolariser leurs enfants, ce qui était une perte de force de travail domestique à l'époque. Jusque dans les années 1960, les parents étaient tenus à distance de l'école et cela ne constituait pas un problème. Ce n'est qu'à partir des années 1980 que la place des parents devient une véritable préoccupation. En effet, la mixité du public devenait de plus en plus importante, c'est pour cela que l'Etat est rentré dans une logique de territorialisation des politiques éducatives, où il y a eu une redistribution des pouvoirs et des compétences à un échelon plus local. De nouveaux acteurs ont émergé, comme les collectivités territoriales (communes, départements, régions). C'est cela qui a renforcé le pouvoir des usagers. A partir de ces années, il y a eu une pression de la part des parents sur l'école qui était à la mesure de leurs préoccupations. L'école s'est ouverte en direction de ces partenaires sur son territoire et a mis en place une politique volontariste de coéducation avec les parents. Elle a compris qu'elle avait besoin d'eux pour faire réussir les élèves. Les parents ont obtenu ainsi davantage de droits et ont su de mieux en mieux les mobiliser. Cependant, au sein du fonctionnement actuel de l'école et suite aux orientations qu'elle a pris, les parents adoptent un rapport très individualisé face à elle et nous comprenons que tous les parents ne sont pas égaux pour s'inscrire dans cette logique individuelle. Aujourd'hui, la réussite des élèves serait en partie le résultat des stratégies des parents qui savent trouver le bon établissement scolaire et qui peuvent payer des cours particuliers à leurs enfants. Les acteurs de l'école voient aujourd'hui en eux des « consommateurs de l'école », prêts à contourner le fonctionnement de l'institution (carte scolaire, choix d'options, enseignement privé, etc.) pour favoriser leurs enfants (Meirieu & Hameline, 2000).

L'Ecole et la famille forment encore deux institutions closes qui s'ouvrent peu sur le monde extérieur. Cela engendre parfois des malentendus et des incompréhensions entre elles, ainsi qu'avec les autres institutions qui peuvent être assimilées à l'Ecole. L'institution scolaire est imprégnée par l'idéologie dominante de la société et les représentations sociales autour des personnes de classe populaire et immigrées et de leurs enfants (Zehraoui, 1998). Il existe des attentes réciproques entre ces deux institutions. Les parents peuvent avoir des craintes et des attentes précises vis à vis de l'Ecole et par conséquent, sur l'action d'accompagnement à la scolarité, qui dans son intitulé, se confond facilement avec l'institution scolaire. Ces attentes réciproques normées peuvent diverger et encourager des

préjugés de toute part. Ce qui peut engendrer un « différent » selon le sociologue Pierre Perrier. Par la pratique des devoirs l'école peut susciter un « décrochage scolaire parental ». Car en effet « *L'école délègue implicitement aux parents des tâches scolaires qui requièrent des compétences scolaires inégalement distribuées* » (Brun, 2012). Ce fonctionnement peut entraîner d'autres difficultés par la suite où certaines familles vont adopter une relation de défiance vis à vis de l'école qui est ainsi sommée de trouver des solutions aux difficultés de l'enfant. De plus, cela fait également reposer une bonne partie de la charge de sa scolarité sur l'enfant. Nous comprenons que la question de la justice au sein de l'école est toujours d'actualité afin que ces parents « invisibles » ne soient pas trop rapidement, voire injustement, suspectés de démission (Brun, 2012). Les conséquences de ce fonctionnement scolaire sont qu'il y a désormais une interdépendance croissante entre l'école et les partenaires du territoire, que cela génère des interactions entre l'école, les parents et les différents acteurs du territoire et que l'école formule à présent des attentes normatives vis à vis des parents. Je pense qu'il est important de garder ce bref historique en tête afin de comprendre les liens qui unissent l'école aux dispositifs d'aide existants, tels que l'accompagnement à la scolarité, nous y reviendrons par la suite.

Ce raisonnement autour de la coéducation s'est poursuivi au cours des cinq années où j'ai travaillé en tant qu'assistante d'éducation au sein d'un lycée d'enseignement général de Rennes. Le travail d'assistante d'éducation me permettait d'adopter une position privilégiée, qui me donnait une visibilité entre la vie scolaire, les enseignants, les parents et les élèves. J'étais amenée à communiquer avec les parents de manière quotidienne et il est vrai que ce travail n'a pas toujours été facile. Au fil du temps, je me suis aperçue que l'Ecole, quand elle s'adresse aux parents, s'adresse en réalité aux parents d'élèves. Elle ne prend pas toujours en compte la globalité de la situation familiale, sociale ou environnementale de l'élève. D'ailleurs, c'est bien pour cela qu'au sein de l'éducation nationale on ne parle pas véritablement de l'enfant ou du jeune, on privilégie le terme « d'élève ». Je me suis aperçue que l'école réoriente l'élève et sa famille vers d'autres services externes lorsque les problématiques dépassent le cadre scolaire.

Malgré une ouverture croissante de l'école sur la société, les rôles de chacun sont encore très délimités dans les faits. Il en est parfois de même des liens entre l'école et les

partenaires extérieurs du territoire par exemple. C'est notamment ce que j'ai observé au cours de mon stage à la Ligue de l'enseignement 35 et lors des entretiens avec les acteurs de l'AS. Dans cette dernière expérience, la question de la coéducation m'a été présentée sous la forme d'une figure triangulaire entre l'AS, l'école et les parents au centre de laquelle on retrouve l'enfant, son bien-être, son épanouissement et sa réussite. Du point de vue des acteurs de l'AS, la question du lien avec les parents, ou du lien avec l'école est donc un réel enjeu mais qui peut parfois se révéler problématique.

Ces différents éléments m'ont amenée à élaborer ce travail réflexif qui répond aux questionnements suivants : en quoi la coéducation est un enjeu central dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité et dans la réussite scolaire des enfants et des jeunes ? Quel est le rôle de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine pour faciliter les dynamiques de la coéducation sur le territoire ? Et comment favoriser la coéducation entre l'AS, l'Ecole et les parents, en temps que future professionnelle de la jeunesse ?

Je développerai dans un premier temps le contexte qui m'a permis d'appréhender la question de la coéducation et dans lequel se met en place l'accompagnement à la scolarité en définissant les principaux enjeux que cela suscite. Dans un deuxième temps, j'analyserai plus précisément le rôle de la Ligue de l'enseignement dans les dynamiques de coéducation dans le territoire. Enfin, j'émettrai des préconisations pour favoriser la coéducation au sein du dispositif d'accompagnement à la scolarité, dans un troisième temps.

II. LA COÉDUCATION : IMPORTANCE ET ENJEUX POUR LES DIFFERENTS ACTEURS DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

A. Le contexte

L'analyse contextuelle que je vais dresser dans cette partie me permet, en tant que future professionnelle de la jeunesse, de mieux connaître et appréhender les évolutions historiques et institutionnelles en lien avec mon questionnement de départ, de me poser les bonnes questions et de répondre de la manière la plus pertinente possible à la question de la coéducation par la suite.

1. La Ligue de l'enseignement et l'École publique : une histoire importante pour l'ensemble des professionnels impliqués

Dans cette partie, je vais dresser un bref historique du lien entre la Ligue de l'enseignement et l'école publique à partir de l'ouvrage de Pierre Tournemire (Tournemire, 2000). Cet historique constitue la toile de fond de l'ensemble des missions qui m'ont été confiées durant mon stage. En effet, lors de chaque réunion, de chaque conférence, de chaque événement auxquels j'ai assisté, les valeurs et principes fondamentaux de la Ligue ont été rappelés par des personnes engagées dans l'association depuis des années. Je me suis rendue compte au moment où je rencontrais des acteurs de l'AS, des élus ou des enseignants que, par mon statut d'étudiante stagiaire à la Ligue de l'enseignement 35, j'incarnais moi aussi les valeurs de la Ligue. J'ai donc dû rapidement connaître l'histoire du mouvement et les grandes valeurs qu'il défend. Avec ce stage, j'ai découvert un mouvement associatif et militant dont j'ignorais le rôle et l'importance, tant au niveau de la construction historique de la République, qu'au niveau de la mise en place et du rayonnement du système éducatif laïque en France. Il est donc nécessaire selon moi d'en rappeler les principaux points.

La Ligue de l'enseignement est née d'un appel de Jean Macé en 1866 souhaitant le rassemblement de tous ceux qui désirent contribuer à l'enseignement du peuple. Il

considérait que pour garantir la démocratie, il fallait éduquer au suffrage universel. En 1871, la Ligue de l'enseignement lance une pétition pour une instruction gratuite, obligatoire et laïque. Face au succès de la pétition, la Ligue connaît une forte opposition réactionnaire. Mais cette répression a renforcé l'impact de la Ligue dans l'affirmation des idéaux républicains. C'est en 1881 que la Ligue voit ses propositions officiellement reconnues et instituées. Ferdinand Buisson, qui est à l'époque inspecteur général de l'instruction publique et collaborateur de Jules Ferry, et qui sera par la suite président de la Ligue de l'enseignement et l'un des fondateurs de la Ligue des droits de l'homme, a contribué à l'adoption des lois Ferry, où l'instruction devient gratuite, obligatoire et laïque.

Après le vote pour les lois scolaires, la Ligue s'engage véritablement dans le soutien à l'école publique qu'il faut encore défendre de l'hostilité cléricale et de certains élus. La Ligue s'investit dans l'instauration durable de la IIIe République. Pour la Ligue, l'instruction est à la fois le but et le moyen de la République. Pour elle, la République ne peut perdurer sans des citoyens éduqués et ce n'est qu'en étant éduqués que les citoyens comprennent l'intérêt de pérenniser ce régime politique. Selon les idées de Condorcet, un représentant des Lumières, ce n'est que par l'éducation à la liberté de penser, qui se constitue par la connaissance et la science, que les citoyens seront responsables de leur destin politique commun. La Ligue combat l'ignorance et l'obscurantisme. A la fin du XIXe siècle, la Ligue devient un intermédiaire entre l'Etat et les citoyens. Elle est décentralisée sur tout le territoire français et rassemble des membres issus de différents réseaux, ce qui lui donne une force suffisante pour développer des œuvres post et périscolaires qui ont pour but de donner à tous des principes solides indispensables aux citoyens et à la démocratie. Ainsi, soutenues par les pouvoirs publics, de nombreuses associations se créent afin de s'opposer à l'influence de l'Eglise sur la jeunesse. Ces œuvres postscolaires servent également à répondre aux ambitions de justice sociale de la République. Car bien que l'égalité en droit soit proclamée, il faut faire diminuer chaque jour les inégalités des conditions dans les faits. Aussi, la Ligue de l'enseignement a joué un rôle important dans l'élaboration de la loi de 1901 sur les associations, où toute association qui ne porte pas atteinte à l'intégrité du territoire et aux bonnes mœurs peut exister juridiquement. C'est un progrès pour les libertés et la lutte anticléricale car plus aucune congrégation religieuse ne peut se former sans autorisation et l'enseignement est interdit au sein des associations non autorisées.

Après la première guerre mondiale, la Ligue a perdu une partie de ses effectifs et de son influence. Elle se réorganise en confédération générale des œuvres laïques scolaires, post-scolaire, d'éducation et de solidarité sociale. Il est décidé de créer également une fédération par département français, avec qui les associations locales vont pouvoir se fédérer. Ainsi la Ligue retrouve un rôle déterminant dans la défense de l'école publique. Elle s'ouvre ensuite sur les domaines des activités culturelles, sociales et de loisirs. Elle crée des unions spécialisées et multiplie les initiatives toujours dans un même but de faire vivre la laïcité, de réduction des inégalités et d'accès pour tous à la connaissance et à la citoyenneté. L'entre-deux-guerres est marqué par de nombreux affrontements au sujet de l'école. Appuyée par des syndicats et reconnue par l'Etat, la Ligue de l'enseignement s'engage à gauche pour lutter contre le fascisme et défend la nationalisation de l'enseignement. Sous le régime de Vichy, la Ligue est la cible de la morale pétainiste. Elle est dissoute par Vichy en 1942, mais elle participe activement à la résistance de manière clandestine. La Ligue se reconstitue démunie et affaiblie après la libération.

Après la guerre, on souhaite construire un système éducatif permettant de réconcilier la France. La Ligue soutient le plan Langevin-Wallon qui propose une grande réforme démocratique du système éducatif. De plus, elle estime que la culture est un des facteurs de la renaissance d'une France plus vivante et généreuse. Un nouveau paysage associatif se dessine, avec les Maisons des jeunes et de la culture (MJC) ou les Francs et Franches camarades (FFC) qui se fédèrent à la Ligue par exemple. Les vieux clivages refont surface rapidement, l'Eglise et les associations de parents d'élèves veulent une liberté d'enseignement. Par conséquent, le ministère de l'Education Nationale soutient le développement de nombreuses activités proposées par les œuvres laïques, dans le but qu'elles fassent également partie du service public d'éducation, au même titre que l'enseignement. C'est donc grâce à l'Education Nationale que la Ligue développe ses actions où toutes les activités visent au rayonnement de l'école publique. Dans les années 1960, la France s'urbanise, l'école se massifie et l'animation socioculturelle devient de plus en plus l'affaire des professionnels. Confrontée à la modernité et à l'évolution du fonctionnement associatif, la Ligue doit se restructurer. La Ligue continue son action, mais son champ de préoccupation se déplace de l'école vers la cité. Elle agit désormais sur une animation

socioculturelle au niveau local, sachant que la pratique des loisirs augmente avec le pouvoir d'achat. Elle développe et professionnalise ensuite ses propres actions.

Dans les années 1980, l'arrivée de la gauche au pouvoir a suscité de grands espoirs, mais l'échec du collège unique, la montée de la pauvreté et de l'exclusion génèrent des interrogations sur les finalités précises de la conception de la laïcité, de la solidarité et de la citoyenneté. La Ligue adapte donc une nouvelle fois son organisation afin de faire davantage société. Dans les années 1990 et 2000, elle intensifie son action pour la démocratisation de l'accès aux œuvres humaines, elle aide les associations qui vont dans ce sens également. Elle fait aussi davantage de place à la jeunesse, en agissant pour l'engagement des jeunes. De plus, elle intègre une dimension plus européenne dans ses projets. La Ligue de l'enseignement étend aujourd'hui son action de la maternelle à l'université pour contribuer à relever le déficit éducatif. Elle se mêle aux politiques éducatives locales pour mobiliser tous les coéducateurs présents sur les territoires. Aujourd'hui, la Ligue est présente sur tout le territoire français, elle est un partenaire important de l'Education Nationale et des collectivités locales, dans et hors de l'école. Ses activités visent aussi bien à développer la citoyenneté, qu'à faire vivre aux enfants des expériences diverses et enrichissantes. Les actions d'accompagnement à la scolarité, l'éducation à l'environnement, les activités sportives, artistiques et culturelles contribuent à l'épanouissement des élèves et favorisent une meilleure réussite scolaire. Nous le comprenons, la Ligue de l'enseignement, en défendant le principe de laïcité, s'est construite avec et par l'école publique depuis sa création. L'ambition de la Ligue de l'enseignement pour éduquer le peuple ne s'est jamais atténuée, ce qui lui confère aujourd'hui encore un rôle important auprès de l'école et des associations d'éducation populaire.

2. L'accompagnement à la scolarité : un cheminement institutionnel qui influe sur les pratiques professionnelles

Depuis le début des années 1980 un cheminement institutionnel s'est opéré pour tenter d'améliorer l'accompagnement scolaire des enfants en difficultés en France. Un premier dispositif est créé en 1982 sous le nom d'Animations Educatives Péri Scolaire (APES), qui prenait la forme de séances d'études en collaboration avec les enseignants et les parents et qui visait en priorité les enfants issus de familles immigrées au sein des quartiers les plus

défavorisés. Il était considéré que les parents d'origine étrangère n'étaient pas, ou peu, en capacité d'aider scolairement leurs enfants, puisqu'ils n'avaient pas été eux mêmes scolarisés dans leur pays d'origine et qu'ils ne parlaient pas forcément bien le français. Il y avait effectivement un écart entre les exigences de l'école qui souhaitait la réussite pour tous et les difficultés des familles à accompagner leurs enfants dans cet objectif (Bouvier, 1995). Ce dispositif s'est élargi à partir de 1990 à l'accueil des enfants français rencontrant les mêmes difficultés dans les réseaux prioritaires de l'école élémentaire jusqu'au lycée. Les objectifs étaient multiples, ils visaient la réussite scolaire, une meilleure insertion des enfants issus de l'immigration et des enfants d'origine populaire au sein de l'école et du quartier et une amélioration du rapport à l'école des enfants et de leurs parents. Le contenu de ce dispositif montrait déjà une certaine prudence vis-à-vis des devoirs scolaires qui étaient en principe déjà interdits depuis 1956. Malgré la demande des enfants et des parents (qui était une demande d'aide aux devoirs), le dispositif proposait de diversifier les centres d'intérêt de l'enfant, d'approfondir la connaissance de leur environnement et de développer leur capacité d'expression et d'organisation. Ce dispositif formulait déjà à cette époque une volonté d'être le médiateur entre les parents et l'école (Bouvier, 1995). Nous comprenons ici que l'accompagnement des parents a toujours fait pleinement partie des objectifs du dispositif d'accompagnement à la scolarité dès ses débuts.

La première Charte de l'accompagnement à la scolarité est signée en 1992 à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture et elle a été réactualisée en 2001. Il y est stipulé que *« l'accompagnement scolaire joue ce rôle de complément et de partenaire de l'École, pour autant qu'il se développe dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant, sans prétendre se substituer aux obligations de l'État en matière scolaire. »* (Ministère de l'Education Nationale et al., 2001). La même année, les Réseaux Solidarité Ecole (RSE) sont créés. A cela s'ajoutent les Contrats Locaux de l'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) en 1993 dans les zones prioritaires, puis étendus à l'ensemble du territoire national en 1999. Les APES, RSE et CLAS sont finalement fusionnés en un seul dispositif qui conserve le nom de Contrat Local d'accompagnement à la Scolarité (CLAS).

En parallèle, le Contrat éducatif local (CEL) est lui aussi créé en 1998. Il a pour vocation de fixer l'organisation des activités périscolaires (qui ont lieu immédiatement avant ou après l'école) et extra scolaires (pendant les mercredis ou les vacances) et d'indiquer le cadre juridique dans lequel elles s'inscrivent. Les activités du CEL concernent les domaines tels que le sport, les activités artistiques, les pratiques culturelles, scientifiques et technologiques, l'éducation à la santé, à l'environnement, à la citoyenneté, etc. L'objectif est de rassembler tous les acteurs de l'éducation autour d'un projet éducatif cohérent dans un territoire.

Ce Contrat éducatif local (CEL) est un outil au service du Projet éducatif local (PEL) dans lequel sont impliqués les principaux acteurs éducatifs du territoire : le secteur associatif, les institutions partenaires, les élus, les services de la collectivité locale et le secteur scolaire. Ce projet part du principe que la Ville dans son ensemble est un espace éducatif et qu'elle mobilise toutes les ressources dont elle dispose pour répondre aux besoins éducatifs. L'éducation se joue ici à l'école ainsi que pendant les autres temps de la vie de l'enfant. Le PEL prend en compte tous ces moments en impliquant encore davantage l'ensemble des partenaires éducatifs dans une politique globale (Observatoire des Zones Prioritaires, 2010). Le PEL a une dimension politique beaucoup plus importante que le CEL, puisqu'il relève d'une démarche volontaire des élus d'un territoire.

Le Projet Educatif De Territoire (PEDT) a, lui, été créé à l'occasion du changement d'organisation des rythmes scolaires en 2013. Il relève lui aussi d'une démarche volontaire des élus, mais contrairement au PEL, il est inscrit dans la loi et sa contractualisation influence l'organisation des temps scolaires et périscolaires dans un territoire (horaires et jours d'école, financements complémentaires, taux d'encadrements). Il doit favoriser l'élaboration d'une offre éducative nouvelle ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante. Il formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent avant, pendant et après l'école, en organisant la complémentarité éducative. Il est finalement un outil de collaboration local qui peut rassembler l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation. Le PEDT peut et doit prendre en compte l'offre déjà présente en s'appuyant sur les CEL ou les PEL déjà existants (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013c). Ces trois outils contribuent à la politique éducative de la ville et permettent de poser le cadre des orientations choisies.

Le dispositif d'accompagnement à la scolarité comme nous l'avons vu, est un dispositif national qui est encadré par des circulaires et par une charte nationale. A l'échelle locale, l'AS trouve totalement sa place dans le PEL ou le PEDT d'une commune. Aussi, il s'inscrit plus globalement dans la politique de soutien à la parentalité de la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF). La CNAF est en effet le principal financeur du dispositif CLAS. A cela peut s'ajouter des financements de la ville, du dispositif politique de la ville, ou du dispositif de réussite éducative. La Caisse d'allocations familiales d'Ille-et-Vilaine pilote et anime effectivement le CLAS 35. Par ailleurs, le comité de pilotage du CLAS 35 missionne la Ligue de l'enseignement 35 pour accompagner, par des propositions de formations et d'organisation de temps d'échanges et de réflexion, les professionnels et bénévoles de l'accompagnement à la scolarité dans le département.

Tout au long de mon stage à la Ligue de l'enseignement 35 cet aspect institutionnel a pris une place importante dans la manière dont j'ai analysé le dispositif d'accompagnement à la scolarité, notamment cette dimension de soutien à la parentalité de la CAF. Par cette dimension, nous comprenons encore davantage en quoi la question du lien avec les parents prend une place importante dans le dispositif AS. Aussi, pour comprendre la manière dont l'AS est mis en place au local, je vais maintenant présenter la politique éducative actuelle de la Ville de Rennes.

3. La politique éducative de la Ville de Rennes : le façonnement d'un contexte professionnel

La Ville de Rennes est l'un des membres fondateurs du réseau international des villes éducatrices qui regroupe 485 villes de 36 pays. C'est-à-dire qu'elle entend prendre en compte l'éducation dans l'ensemble de ses politiques publiques. Entre ces villes, les échanges sont fréquents pour valoriser la place de l'éducation dans la ville, pour favoriser l'égalité des chances, l'inclusion, la justice sociale, ou encore le dialogue entre les générations (Rennes Métropole, 2018). La Ville de Rennes est également l'une des premières villes de France à s'être dotée d'un PEL. Dans son PEL 2016-2020 Rennes affirme que l'éducation est une de ses priorités. Ce PEL, qui concerne les 0 à 18 ans et leurs familles, est un document qui cadre et recense les ambitions de la politique éducative de la ville. 6 grands enjeux structurent cette politique locale : la lutte contre les inégalités éducatives et

le décrochage scolaire ; le vivre ensemble autour des principes de citoyenneté, de laïcité, de lutte contre les discriminations et pour l'égalité filles / garçons ; la parentalité qu'il faut valoriser, encourager et soutenir ; le numérique dont il faut accompagner les usages ; l'ouverture culturelle et artistique ; la continuité éducative de la crèche à l'université et l'articulation entre les différents temps ; et la complémentarité des politiques publiques rennaises (Ville de Rennes, 2016).

Lors de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013, la Ville de Rennes a adopté une politique très volontariste à l'égard de celle-ci. Dès la première année, elle a mis en place la réforme des rythmes scolaires et s'est ainsi dotée d'un PEDT pour planifier les activités périscolaires. Elle poursuit encore aujourd'hui le fonctionnement des rythmes scolaires à 4,5 jours par semaine alors que plusieurs communes d'Ille-et-Vilaine sont retournées à la semaine de 4 jours. Le renouvellement du PEDT a eu lieu sur la même période que le renouvellement du PEL. Ce PEDT s'est donc construit au départ comme un moyen de mise en œuvre des grandes orientations du PEL de Rennes.

Au sein de la politique éducative de la Ville de Rennes, l'enfant est affiché comme étant situé au cœur de l'action, les différents temps de vie, avant, pendant et après l'école sont considérés. On parle de temps scolaires, périscolaires et extrascolaires. Or, l'interprétation des textes induit parfois, sur le terrain et selon les territoires, une réflexion centrée principalement sur les horaires de classe. La mise en place des activités périscolaires doit répondre à un objectif pédagogique. Et celles-ci doivent s'articuler en fonction des apprentissages acquis en classe. Aussi, reconnaître ces différents temps éducatifs et créer une véritable synergie entre les temps scolaires et non scolaires permettraient à l'enfant de découvrir ses potentialités, d'investir et de transférer ses compétences. La mise en cohérence des activités se déroulant pendant les temps scolaires avec celles réalisées au cours des temps non scolaires est possible grâce à la mise en place du PEL. Le temps scolaire à Rennes débute à 8h45 et se termine à 16h15. L'enfant est davantage considéré en tant qu'élève ici. C'est un temps d'apprentissages scolaires qui relève de la responsabilité de l'Education Nationale. Le temps périscolaire, c'est le temps qui a lieu juste avant ou immédiatement après le temps de classe. Il désigne donc les temps de transports, les temps

d'accueils du matin et du soir, la pause méridienne et les activités du soir. Durant le temps périscolaire, les enfants sont encadrés par les agents de la collectivité ou bien par des acteurs associatifs. Pour les études et les ateliers organisés par la Ville de Rennes, ils sont proposés après une récréation, de 16h45 à 17h45 pour les enfants du CP au CM2. Ces activités peuvent se dérouler à l'école ou dans les lieux du quartier : bibliothèque, centre sportif, équipement de quartier, etc. Ils sont appelés les Temps d'activités périscolaires (TAP). Ils prennent place après le temps scolaire, de 16h15 à 18h environ. Pour Lénaïc BRIERO, maire-adjointe en charge de l'éducation : « *la réforme des rythmes scolaires a permis aux écoles et à la Ville de développer de nouvelles collaborations. Depuis la mise en place de ce rythme, le personnel est monté en compétences et les activités en qualité. Ces activités servent notamment à lutter contre les inégalités devant l'éducation et l'accès aux loisirs et à la culture* » (Derrien, 2018). Pour le temps extrascolaire cela désigne toutes les activités qui ont lieu à distance du temps scolaire. Il se décline sous forme d'activités sportives, culturelles, ou de loisirs et s'organise les soirs, les mercredis ou pendant les vacances scolaires. Le dispositif CLAS notamment s'exerce en dehors du temps scolaire.

Au sujet de l'accompagnement à la scolarité, une évaluation du PEDT de Rennes a été menée par l'Institut français de l'éducation (IFE) en 2017 (Observatoire des Politiques Locales d'éducation et de la Réussite Educative & IFE/ENS de Lyon, 2017). Cette évaluation comportait une démarche de recherche-action sur l'accompagnement à la scolarité, entendu au sens large (dispositif CLAS, mais aussi études du soir, dispositifs d'aide au travail personnel de l'Éducation Nationale). Les éléments issus de cette recherche-action ont conduit la Ville à réfléchir aux temps d'études qu'elle propose aux enfants rennais et à mettre en place des expérimentations sur l'année scolaire 2018-2019. Ces évolutions sont construites autour de trois objectifs : le renforcement de la formation des surveillants d'études et des animateurs en vue d'une réorganisation des études ; la valorisation des bonnes pratiques permettant de créer davantage de complémentarité avec l'Éducation Nationale ; et l'anticipation des orientations de l'Éducation Nationale en matière de devoirs personnels de l'élève (Briéro & Mesure, 2018).

Rattaché à la Direction Education Enfance de la Ville, le Projet de réussite éducative rennais (PRE) quant à lui, existe depuis 2006. Il couvre les cinq quartiers prioritaire de la Ville (QPV)

de Rennes : Blosne, Bréquigny, Cleunay, Maurepas et Villejean). Il permet d'appréhender les difficultés scolaires des jeunes dans le contexte global de leur vie. Le PRE rennais se fonde sur la question éducative et sur la prévention primaire. Le PRE met en place des parcours personnalisés pour les jeunes et les familles, ainsi que des animations familles-éducation. (Observatoire des Politiques Locales d'Éducation et de la Réussite Éducative, 2018).

La Ville de Rennes dispose de ressources supplémentaires pour les cinq QPV. En effet, le dernier contrat de Ville met l'accent sur l'éducation et le soutien à la parentalité, il est mis en œuvre au sein des QPV que nous évoquions.

Aussi, la Ville de Rennes décide de fournir des efforts supplémentaires pour les écoles situées en réseau d'éducation prioritaire. La démarche partenariale Ville, Éducation Nationale et CAF est renforcée également dans ce cadre.

Enfin, le territoire rennais est doté d'un tissu associatif riche, engagé sur les questions d'éducation et partenaire de longue date de la Ville de Rennes dans le cadre de son PEL (Ville de Rennes, 2016). La Ville s'appuie sur ce fort réseau associatif, notamment ceux mettant en œuvre des actions d'accompagnement à la scolarité, pour contribuer à la réussite de l'ensemble des enfants et jeunes rennais et lutter contre les inégalités éducatives et sociales. Pour faciliter leur action, elle a confié il y a plus de 10 ans une mission de coordination des acteurs de l'accompagnement à la scolarité à la Ligue de l'enseignement 35. Ce partenariat entre la Ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement 35 concerne la formation des bénévoles de l'AS ; la communication et les échanges entre acteurs (animation du groupe de réflexion, organisation et animation des rencontres rennaises de l'AS) ; l'accompagnement des dynamiques de quartiers (participation aux groupes de travail dédiés à l'AS, participation aux commissions Education-Enfance-Jeunesse, accompagnement des structures dans l'évolution de leur projet, accompagnement de nouvelles structures) ; ainsi que le suivi des évolutions de l'action AS sur le territoire rennais. L'enjeu de ce partenariat est encore de contribuer à une meilleure cohérence éducative sur le territoire, en particulier sur la question de l'AS et du soutien à la parentalité en ce qui nous concerne ici.

Mes connaissances et ma compréhension des politiques éducatives locales et en particulier de la politique éducative de la Ville de Rennes, se sont construites tout au long de ma période de stage, grâce aux différents acteurs que j'ai rencontrés et grâce aux apports théoriques de la formation à l'EHESP. Ce panorama m'a permis, durant mon stage et en tant que future professionnelle de la jeunesse, d'inscrire ma démarche de diagnostic dans un cadre institutionnel, afin de construire une réflexion et de formuler les réponses les plus appropriées à la situation que j'ai observée sur le terrain et dans ce travail réflexif.

B. Les définitions : importance pour la pratique professionnelle

Avant de présenter les principaux enjeux de la coéducation, je souhaite définir plus précisément les différentes notions qui se trouvent au centre de ma démarche de diagnostic et de mon travail réflexif. Cet exercice m'a permis de comprendre en quoi ces notions sont liées et comment elles s'articulent entre elles. C'est aussi un exercice qu'il me semble important de réaliser lors de toutes démarches professionnelles qui pourraient se présenter à moi à l'avenir.

1. L'accompagnement à la scolarité

Nous l'avons vu précédemment, les actions d'accompagnement à la scolarité sont issues d'un dispositif national (CLAS). Selon la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité de 2001, il désigne « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'École, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'École.* » (Ministère de l'Éducation Nationale et al., 2001).

L'accompagnement à la scolarité s'adresse aussi aux parents dans le souci de renforcer et d'améliorer les relations de coéducation entre l'école et les familles. Il offre aux parents un

espace d'information, de dialogue et d'écoute visant à leur donner les outils nécessaires pour mieux suivre eux-mêmes le travail de leurs enfants, les doter d'une meilleure connaissance de l'École, les familiariser avec un vocabulaire et des activités de type scolaire. L'accompagnement à la scolarité devient ainsi un moyen privilégié pour rendre les codes de l'école plus compréhensibles aux parents.

L'accompagnement à la scolarité s'inscrit également dans un environnement de proximité et, en ce sens, participe à la cohérence éducative globale sur un territoire donné en développant et en recherchant les partenaires qui lui sont nécessaires pour développer les actions. L'accompagnement à la scolarité ne peut être confondu avec les actions de soutien développées par les établissements scolaires. En effet, l'AS se distingue du soutien scolaire et de la réussite éducative : le soutien scolaire est du ressort unique de l'Éducation Nationale. Il est dispensé au sein de l'école, sur le temps scolaire, par les équipes éducatives. Il concerne spécifiquement l'enfant en tant qu'élève et touche indirectement sa famille. Le soutien peut prendre la forme de l'aide individualisée, de la remédiation, du tutorat, voire prendre place dans le cadre des études et de l'aide aux devoirs par exemple. La réussite éducative, quant à elle, requiert une approche individualisée et globale de l'enfant dans son environnement social, culturel, familial et territorial. Elle ne se limite pas à la sphère scolaire et agit sur l'épanouissement, les processus de socialisation, les apprentissages de l'enfant ainsi que sur le soutien à la parentalité, etc. Les formes et les lieux d'interventions diffèrent selon les projets de la communauté éducative qui entoure l'enfant.

Les objectifs généraux de l'AS sont d'aider les enfants et les jeunes à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir ; d'élargir leurs centres d'intérêt ; de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective ; d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ; et de favoriser l'éveil des enfants et des jeunes à la citoyenneté et à la laïcité. Pour cela, l'AS respecte certains principes : l'éducation comme droit fondamental ; la volonté de compenser les inégalités d'accès à la connaissance ; la gratuité symbolique des actions ; être ouvert à tous ; respecter le principe de laïcité ; mettre l'accent sur le plaisir et la découverte ainsi que sur le lien avec les parents et l'école (Ministère de l'Éducation Nationale et al., 2001).

Au cours de ma mission, la compréhension de ce cadre donné par la Charte de l'accompagnement à la scolarité était primordiale avant de pouvoir interroger les acteurs de l'AS. Par la suite, les entretiens ont révélé que si le cadre de référence est compris de tous, les pratiques diffèrent d'une structure à l'autre. En particulier sur les questions liées à la coéducation. Nous y reviendrons plus tard.

2. Le soutien à la parentalité

La France est un pays généralement classé parmi les plus avancés en matière de politiques familiales, notamment à l'échelle européenne. Cette politique est déjà ancienne et a été impulsée au départ pour faire face à la pénurie démographique du XIXe et du début du XXe siècle. C'est pourquoi elle avait pour objectif principal la natalité. Cependant, comme je l'ai déjà évoqué en introduction, dès les années 1960 la Famille en France connaît de nombreuses mutations. La politique familiale a ainsi évolué pour prendre en compte les nouveaux défis qui touchent la famille, comme ceux liés aux inégalités sociales, aux inégalités entre les femmes et les hommes, ou encore ceux liés à la montée du chômage (Martin, 2017). Comme l'ensemble des pays de l'OCDE, la France a développé une politique de soutien à la parentalité pour accompagner ces évolutions et aider en quelque sorte les parents à « être parents ». Toutefois, il faut garder à l'esprit que cet encadrement politique est très normatif. Selon le sociologue Claude Martin, les dispositifs de soutien à la parentalité, entre autres, produisent une norme inspirée par des scientifiques et des décideurs publics contemporains. Selon lui, il existerait un encadrement normatif, prodiguant prescriptions et injonctions à être parent (Martin, 2014). En France, cette notion de parentalité est officiellement entrée dans le domaine de l'action publique en 1999.

Le soutien à la parentalité consiste à épauler les parents en les informant, en les écoutant et en mettant à leur disposition des services et des moyens pour assumer pleinement leur rôle éducatif. Ce soutien s'adresse à n'importe quel parent. Il s'agit de les réassurer sur leurs compétences parentales, de développer les échanges entre pairs, de mettre en œuvre des lieux favorisant la consolidation de leurs capacités éducatives par un accompagnement bienveillant, et de proposer, face aux situations difficiles ou conflictuelles, des dispositifs

d'appui et de médiation (Jacquey-Vazquez, Raymond, & Sitruk, 2013). Le soutien à la parentalité rassemble 6 dispositifs financés principalement par la branche famille de la CNAF. Le soutien à la parentalité irrigue aussi d'autres politiques publiques comme la protection maternelle et infantile, l'aide sociale à l'enfance, la politique de la ville, ou encore l'Education Nationale par exemple (Jacquey-Vazquez et al., 2013).

Nous retrouvons cette idée de soutien à la parentalité sous certains aspects au sein du dispositif AS puisque un des objectifs à atteindre pour les acteurs de l'accompagnement à la scolarité c'est de réussir à travailler avec les parents. Le regard que ces derniers portent sur leur enfant et sur sa scolarité joue un grand rôle dans sa construction. Les parents n'en ont pas toujours conscience mais le rôle de l'AS a une fonction de ressource pour eux dans le suivi de la scolarité de leur enfant.

Selon les acteurs de l'AS que j'ai rencontrés pendant le diagnostic de territoire, les parents inscrivent souvent leur enfant à l'AS dans le but de trouver l'aide nécessaire à la réalisation des devoirs. Cependant l'AS ce n'est pas que de l'aide aux devoirs, comme l'ont exprimé plusieurs acteurs durant les entretiens. Et c'est une chose parfois difficile à faire comprendre aux familles. Sur le terrain, les acteurs développent des actions permettant d'associer davantage les parents afin de les accompagner eux-mêmes dans leurs fonctions parentales et dans leur compréhension du dispositif AS. Les actions mises en place sont des moments privilégiés qui permettent de placer le parent dans une situation de communication plus ouverte, plus libre et souvent moins formelle. Cela facilite la prise de parole, les échanges et le développement du lien entre eux et les acteurs de l'AS et, dans le meilleur des cas, avec l'école. Ces temps peuvent également avoir pour objectif de permettre aux parents de prendre conscience qu'ils sont porteurs de savoirs et d'expériences qui peuvent contribuer aux apprentissages de leur enfant. Ces actions contribuent aussi à rapprocher les parents de leur environnement plus ou moins proche sur le quartier (Calmes, 2009). Les actions tournées vers les familles dans le cadre de l'AS contribuent donc au bien-être familial car lorsque les devoirs sont faits, cela limite certains conflits le soir à la maison par exemple. De ce fait, cela permet à certains parents de changer leur rapport avec leur enfant le soir et de passer peut être davantage sur une notion de plaisir en famille.

Cette notion de soutien à la parentalité a été récurrente durant mon stage. Lors de l'élaboration de mes guides d'entretien et d'observation, je ne m'étais pas immédiatement rendue compte de la visée parentale des actions de l'AS. Au delà de l'accompagnement des enfants, je me suis aperçue que l'AS tend à impliquer les parents et c'est cette découverte qui a animé finalement l'ensemble de ma réflexion professionnelle.

3. La coéducation

En introduction, j'ai évoqué le fait que le système éducatif français s'est historiquement construit contre le système familial, où seul l'Etat avait le droit d'éduquer. Aujourd'hui, tout le monde semble s'accorder sur le fait que la réussite des enfants repose en partie sur un travail entre les professionnels et les parents, où les parents sont fortement invités à participer au suivi scolaire de leur enfant (do Ceu CUNHA, 1998) et où les professionnels sont sensibilisés à mettre en place des actions qui favorisent leur implication. De nos jours, bien que le principe de coéducation soit inscrit clairement dans la loi (Ministère de l'Education Nationale, 2013b), c'est un accord presque tacite qui est passé entre l'école et les parents, où il y a un partage des rôles et où la participation des parents est perçue comme indispensable. La collaboration entre les enseignants et les parents vise la réussite de l'enfant, mais pour cela, il ne suffit pas d'établir des relations cordiales ou agréables entre eux. Pour qu'il y ait une réelle collaboration, et donc une véritable coéducation, cela nécessite une implication des parents dans plusieurs activités qui permettrait à la culture scolaire et à la culture familiale de s'influencer mutuellement pour créer une culture commune (Dumoulin, Thériault, & Duval, 2014).

La coéducation, au sens où je l'entends dans ce travail réflexif, serait alors le fait d'associer les parents aux actions menées par les professionnel de l'éducation (école et AS), pour créer une continuité entre l'école, l'AS et les parents visant à favoriser la réussite et l'épanouissement de tous les enfants.

C. Les principaux enjeux de la coéducation dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité

Maintenant que le contexte où se situe mon travail est dressé, je peux poursuivre mon raisonnement en dégagant les principaux enjeux que cela suscite. Ces enjeux sont au cœur de ma réflexion et constituent le fil rouge de tout le travail que j'ai effectué au cours de mon stage. Ces enjeux, je les ai dessinés au fur et à mesure des entretiens que je faisais avec les acteurs de l'AS. C'est, en effet, la parole des professionnels et des bénévoles qui m'a permis de comprendre pourquoi ils s'engageaient dans le dispositif AS et par conséquent, quels sont les enjeux de leur travail/engagement.

1. Les enjeux pour l'enfant et ses parents

Pour l'enfant, l'enjeu de la coéducation est de lui permettre d'effectuer un parcours cohérent composé d'actions complémentaires entre ses différents temps de vie, d'apprentissages et d'activités. Il est au centre de ce principe de coéducation, de la même manière qu'il est au centre du système éducatif, des actions de l'AS et de sa famille. L'enjeu de la coéducation pour lui est véritablement de contribuer à son bien-être, à ses apprentissages, à son épanouissement personnel et scolaire, qu'il puisse mettre davantage de sens entre les différentes activités qui lui sont proposées, car les adultes qui l'encadrent travaillent ensemble dans un même but : sa réussite. La coéducation, dans le contexte de l'AS ou de l'école, est un levier face à certaines difficultés que peut rencontrer l'enfant tout au long de son parcours scolaire.

Les enjeux de la coéducation pour les parents sont pluriels et difficiles à définir pour la plupart des parents. Dans ce travail, je parle essentiellement de parents issus de milieux populaires. Les parents d'origine immigrée de classe populaire par exemple sacralisent souvent l'École et lui accordent toute leur confiance (Moguéro & Santelli, 2013). Il existerait chez eux un sentiment d'incompétence, voire d'illégitimité vis-à-vis des attendus de l'école, ce qui conduit à une faible participation au travail scolaire à la maison et aux activités de l'AS, qui par son intitulé est fortement associé à l'école. En outre, la barrière de la langue est un facteur qui accentue encore cette « distance » entre l'institution scolaire et les familles (Moguéro & Santelli, 2013). Ainsi, il est fréquent que les parents inscrivent leurs enfants à l'AS dans le but qu'ils y fassent essentiellement de l'aide aux devoirs. C'est un enjeu majeur pour eux. Nous comprenons que le fait de déléguer cette tâche ne signifie pas que les parents ne sont pas impliqués dans l'éducation de leur enfant. Au contraire, ils

s'investissent dans leur scolarisation en cherchant à s'appuyer sur des ressources de proximité, comme l'AS.

Pour eux, l'enjeu sous-entendu est de créer davantage un lien de confiance avec les acteurs de l'AS afin de renouer avec les questions scolaires. L'AS, nous l'avons vu, contribue au bien-être familial et aide les parents à s'investir positivement dans les activités diverses de leur enfant. L'enjeu serait aussi de prendre conscience qu'ils peuvent être des personnes ressources pour leur enfant, qu'ils possèdent des connaissances et des savoir-faire utiles à ses apprentissages, ou à la vie de leur quartier. Pour certains parents, l'accompagnement à la scolarité, et par conséquent les questions liées à la scolarité des enfants, constituent une porte d'entrée vers les autres activités que proposent les structures associatives et qui peuvent les mener à un épanouissement dans des dimensions plus larges (apprentissage du français, pratiques sportives, lieux d'échanges et de ressources, etc).

C'est notamment ce que j'ai eu l'occasion d'analyser grâce à un autre travail que j'ai produit dans le cadre du master pour l'EHESP sur le rapport d'un usager à l'institution. Grâce au diagnostic que je menais sur le terrain, j'ai pu conduire un entretien semi-directif avec une femme, mère de plusieurs enfants inscrits à l'AS au sein d'un Centre social. Il m'intéressait de comprendre le rapport qu'elle entretenait avec le Centre social et de croiser son regard avec celui du professionnel du secteur enfance-parentalité de la structure. Cette analyse a montré que même si cette femme a eu recours aux services du Centre social pour que les devoirs scolaires des enfants soient réalisés dans le cadre de l'AS, elle a aussi bénéficié d'un soutien dans son rôle d'éducatrice et a eu accès à des ressources lui permettant de développer de nouvelles compétences indispensables à son intégration, telle que l'apprentissage de la langue française et la rencontre de différents habitants de son lieu de vie. L'AS dans ce cas a été une réelle porte d'entrée vers un nouvel espace de vie. C'est l'idée d'un véritable parcours de l'usager qui m'est apparue ici qui, en allant vers l'institution, s'est approprié des ressources qui lui ont permis de construire un nouveau champ d'activités quotidiennes.

2. *Les enjeux pour les acteurs de l'AS*

Pour les acteurs de l'AS, il y a bien évidemment un enjeu de contribuer à la réussite des enfants, c'est ce que j'ai développé dans les objectifs et enjeux de l'AS. Cependant, l'enjeu est aussi de comprendre pourquoi certains parents, parfois en apparence, ne s'impliquent pas dans le suivi de leur enfant. Leur rôle est aussi d'aiguiller ces derniers afin que chacun comprenne dans quoi ils peuvent et doivent s'impliquer et comment y arriver. Il s'agit finalement d'ouvrir le dialogue, d'aller vers les parents à travers divers outils et événements, peut-être même dans différents endroits, afin de ne pas exclure davantage ces familles. L'école, dans ses objectifs de coéducation, souhaite indéniablement bien faire, mais l'institution scolaire reste encore aujourd'hui un lieu difficile d'accès pour certains parents. L'institution scolaire et les structures qui proposent de l'AS invitent fortement les parents à s'impliquer dans le suivi éducatif des enfants, c'est l'injonction à la parentalité, mais ces parents, qui souffrent parfois d'une double disqualification de départ selon les termes de A. Zehraoui, rencontrent des difficultés à assurer pleinement ce rôle. Car pendant au moins une partie de leur vécu, ces parents issus de l'immigration n'ont pas partagé l'histoire sociale ou scolaire commune et ne possèdent pas les éléments et références nécessaires à leur développement personnel en France (Zehraoui, 1998). Plus largement, chaque parent a une histoire particulière avec l'École, histoire qui a une part importante dans la construction de leur rapport à l'École, en tant que parents d'élèves. Les acteurs de l'AS interviennent pour tenter au maximum de réduire ces inégalités de départ à travers une multitude d'actions visant à l'intégration et l'épanouissement de l'enfant et de ses parents. Car le plus souvent, c'est bien la problématique générale de l'intégration des familles immigrées ou de classe populaire dont il est question.

Un des enjeux est également de nouer des partenariats et des relations de confiance avec les ressources dans les quartiers où sont implantées les structures, en particulier avec les autres structures associatives, les écoles et les collèges de proximité d'où proviennent les enfants inscrits à l'AS. C'est un enjeu important pour justement lever les malentendus dont nous avons parlé, mais aussi pour créer de la cohérence et du sens entre ce que l'enfant apprend à l'école et ce qu'il fait à l'AS. Sans dialogue régulier entre les équipes, il semble difficile de générer un parcours cohérent pour l'enfant. Comme je l'ai dit, l'institution

scolaire reste encore un espace relativement difficile d'accès pour les parents, cela s'explique aussi en partie par le manque de dialogue et d'explicitations sur les attendus de l'École. L'amélioration du rapport de coéducation entre les parents, l'École et l'AS repose selon moi sur un effort mutuel d'approfondissement des relations, en apprenant à mieux se connaître et en définissant précisément les rôles et les attentes de chacun. C'est donc un enjeu important pour les acteurs de l'AS car cela permettra de lever les malentendus et déconstruire les stéréotypes et préjugés réciproques. L'accompagnement à la scolarité se présente de cette façon comme « médiateur », un troisième acteur, entre l'École et les familles.

Je me demande toutefois si ces enjeux ne sont pas trop ambitieux pour les structures associatives qui portent le dispositif AS. En effet, bien qu'elles reçoivent un financement grâce à l'agrément CLAS 35, toutes les structures ne disposent pas des mêmes moyens financiers et humains pour mener à bien les actions AS. Au cours de ma mission, qui je le rappelle consistait à dresser un état des lieux de l'accompagnement à la scolarité à Rennes, j'ai visité vingt-cinq structures différentes. Il s'est avéré que plusieurs d'entre elles n'ont que très peu de moyens (locaux étroits, peu de ressources pédagogiques ou ludiques, mobilier usé, etc.), trois d'entre-elles ne sont pas accessibles aux personnes à mobilité réduite par exemple. Il existe en particulier des structures qui ne disposent d'aucun salarié à temps complet et dont les actions reposent exclusivement sur l'engagement des bénévoles, sachant que la majorité des structures signale une baisse du nombre de bénévoles cette année. Pour ces structures, il est difficile de trouver le temps et les moyens nécessaires au plein accompagnement des enfants et leurs parents et il est encore plus difficile de nouer des liens avec les écoles à proximité. En découvrant ces structures et leur fonctionnement, on peut s'interroger sur un possible désinvestissement de l'Etat face aux problématiques diverses que rencontrent ces enfants et leur famille. Si l'École ne parvient pas à faire réussir tous les élèves, pourquoi l'Etat ne donne-t-il pas plus de moyens à ces structures associatives pour accompagner au mieux les enfants en difficulté ?

Les associations ne sont pas en train de remplacer l'Etat, mais il existe aujourd'hui diverses nouvelles formes de mise en œuvre de l'action publique qui prennent place dans un contexte néolibéral et qui se déclinent, comme nous l'avons vu plus haut, sous plusieurs

formes de pilotages au sein de différents territoires (Cottin-Marx, Hély, Jeannot, & Simonet, 2017). Les formes et les moyens de mise en œuvre sont inégaux d'un territoire à l'autre, c'est notamment ce que j'ai pu observer entre un quartier et un QPV de la Ville de Rennes par exemple, où les structures associatives situées dans un QPV reçoivent davantage de subventions. Ce fonctionnement entraîne « *des modalités de financements et de contrôles (qui) mettent progressivement les associations en position de prestataires en concurrence pour la mise en œuvre des politiques publiques* » (Cottin-Marx et al., 2017). Cette question du désengagement de l'Etat est aussi apparue avec la suppression d'une partie des emplois aidés en 2017. Ces emplois aidés contribuaient grandement à développer les actions des structures associatives, en particulier les plus petites d'entre-elles qui ne réussissent pas toujours à se mettre en réseau pour capter les marchés publics et se développer. Les pouvoirs publics incitent de cette façon les associations à se tourner davantage vers une démarche de prestataire comme alternative à leur soutien. « *L'État suscite le bénévolat en remplacement de l'emploi public, puis de l'emploi associatif pour la délivrance de services publics, mais par ailleurs il finance massivement des semi-emplois via le service civique* » (Cottin-Marx et al., 2017). On observe donc des désengagements et des réengagements de l'Etat, mais qui ne suffisent pas, selon mes observations à pérenniser les actions dans certaines structures qui se retrouvent très en difficulté.

3. Les enjeux pour la Ligue de l'enseignement 35

Après avoir mis en contexte les volontés institutionnelles, puis les mises en application à l'échelle de la Ville de Rennes et enfin les principaux enjeux pour les différents protagonistes de l'AS, qu'en est-il de la Ligue de l'enseignement 35 ? Au cours de ma mission et de la rédaction de l'état des lieux, j'ai pu identifier différents enjeux pour la Ligue de l'enseignement 35 et je me suis aussi questionnée sur l'intérêt et les finalités de cet état des lieux pour l'association.

Selon les entretiens que j'ai menés avec les acteurs de l'AS, la Ligue de l'enseignement 35 est essentiellement perçue comme un lieu ressource de l'action d'accompagnement à la scolarité. Les acteurs de l'AS évoquent des besoins constants en formation pour les professionnels et les bénévoles afin de rester pertinents sur ce qu'ils proposent pendant les

séances d'AS. Certains mentionnent aussi un besoin d'outils pédagogiques concrets pour l'aide aux devoirs, de ressources supplémentaires pour comprendre les attendus de l'École ou d'outils ludiques pour accompagner les enfants dans leur travail personnel entre autres. Ils mentionnent également un besoin de temps collectifs, de rencontres, de partages et de réflexions communes autour des grandes questions que pose le dispositif AS. Ces besoins constituent les principaux enjeux pour la Ligue de l'enseignement 35 qui joue ce rôle d'animateur du réseau AS dans le territoire de Rennes.

Si je me suis questionnée sur l'intérêt de faire un état des lieux de l'action AS pour la Ligue de l'enseignement 35, c'est parce qu'au fur et à mesure de l'élaboration du diagnostic je me suis aperçue que les grandes problématiques qui apparaissaient n'étaient pas nouvelles. En effet, la question de la place des parents, du lien avec l'école, de la réduction des inégalités, tout cela constitue un questionnement qui perdure depuis plusieurs années. Que peut alors apporter ce nouvel état des lieux pour la Ligue de l'enseignement 35, ou pour les structures associatives ? En tant que future professionnelle de la jeunesse, je réalise que les évolutions et les éventuelles améliorations se font dans un temps long. Je vais développer dans la partie suivante les leviers que l'état des lieux a permis de mettre en évidence.

III. FAVORISER LA COÉDUCATION : LES LEVIERS DE LA RÉFLEXION ET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ACTEURS DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

A présent, je vais développer les principaux leviers qui permettent, selon mes observations sur le terrain, de favoriser la coéducation AS-Ecole-parents au sein du contexte rennais de l'accompagnement à la scolarité. Les réponses que je vais tâcher d'apporter dans cette partie sont en grande partie issues des entretiens que j'ai menés avec les acteurs de l'AS durant le diagnostic de terrain. Bien que les leviers pour favoriser la coéducation soient multiples, j'ai choisi de développer uniquement les deux qui me semblent les plus pertinents au regard de ce que j'ai observé pendant mon stage. Ces leviers sont de l'ordre du partenariat, de la formation et de l'échange de pratiques professionnelles.

A. Le partenariat : les fondements d'un trio éducatif

1. *Le partenariat avec l'école publique : les éléments saillants du diagnostic*

Ce premier point, dédié à la question du partenariat entre l'AS et l'école publique, rassemble les différentes visions et liens qui unissent les acteurs de l'AS à l'École. Ces éléments ont contribué à ma démarche et à ma réflexion professionnelle dans le sens où ils permettent de recenser les points de vue des acteurs, leurs besoins, les stratégies et outils qu'ils ont développé en vue d'une amélioration de ce partenariat. Ce sont des composants qui éclairent la situation actuelle et qui vont contribuer au travail des professionnels de la Ligue de l'enseignement 35 à l'avenir, pour adapter leur propre pratique et apporter peut être des ressources et aides supplémentaires aux structures associatives. Dans cette optique, je me demande alors comment se caractérise le partenariat entre l'AS et l'École ? Comment les acteurs de l'AS agissent pour l'améliorer et quelles conclusions en tirer en tant que future professionnelle de la jeunesse ?

- *L'AS et l'école publique : un rapport de tension ?*

Selon le sociologue Daniel THIN, l'accompagnement à la scolarité serait dans un rapport de tension, voire de concurrence avec l'École. L'AS entrerait dans la sphère de l'École à travers des pratiques qui sont de type scolaire, comme les devoirs ou la méthodologie de travail de l'enfant. Cela toucherait aussi les autres activités de l'AS qui fixent des objectifs en lien plus ou moins direct avec l'amélioration des résultats scolaires ou qui chercherait à rendre les enfants davantage « scolarisables ». L'AS, dans les activités qu'il propose, chercherait à faire acquérir des outils cognitifs à l'enfant, mais aussi à améliorer ses comportements vis à vis des règles de vie scolaire (Thin, 2006).

Ce rapport de tension est accentué par le fait que l'accompagnement à la scolarité existe et, par son existence, il signale à l'École qu'elle ne parvient pas à faire réussir tous les élèves à elle seule. A l'époque de la mise en place de l'AS, l'École était très réticente. Mais peu à peu,

comme nous l'avons vu en introduction, les récents textes régissant l'Education Nationale ont fortement incité les équipes enseignantes à travailler avec les partenaires extérieurs à l'école.

Une division du travail se met parfois en place, dans la mesure où l'accompagnement à la scolarité permet à l'école que les devoirs soient faits et où les accompagnateurs de l'AS peuvent renforcer le lien entre les familles et l'Ecole. Mais cela peut gêner les acteurs de l'AS, car ils ne veulent pas être enfermés ni dans la relation avec les familles, ni dans le rôle unique de l'aide aux devoirs (Thin, 2006). Il y a donc parfois un problème de positionnement de l'AS vis à vis de l'Ecole, ou inversement, qui rend le travail partenarial plus difficile.

- *Les acteurs de l'AS : moteur du partenariat avec l'école*

Comme le signale la Charte de l'accompagnement à la scolarité de 2001, l'efficacité du dispositif repose dans une large mesure sur les relations qu'il entretient avec l'Ecole (Ministère de l'Education Nationale et al., 2001). De manière réciproque, l'AS et l'Ecole gagnent à prendre en compte ce partenariat qui est au service de la cohérence éducative. Cependant, en regardant les textes plus précisément, le partenariat semble quelque peu déséquilibré : l'Ecole est le point central autour duquel l'AS doit s'adapter pour répondre à la demande scolaire et c'est aux accompagnateurs de l'AS de concevoir leur travail de partenariat en liaison avec les équipes enseignantes et non l'inverse (Frier, 2011). Cela conditionne fortement les liens de partenariat et a des incidences sur les pratiques des acteurs de l'AS.

La majorité des acteurs de l'AS que j'ai rencontrés déclare que l'Ecole est globalement favorable aux actions des structures associatives. Selon eux, il est nécessaire de travailler de façon partenariale avec l'école afin d'harmoniser les pratiques de toute part, ou en tous cas de les rendre plus compréhensibles de tous. Ces acteurs précisent qu'il a fallu tout de même expliciter leur projet, leur démarche et leurs actions auprès de l'école dans un premier temps. Ce qui revient souvent dans les entretiens, c'est de dire que l'AS ne fait pas de l'école après l'école, cela semble très clair pour tous les acteurs de l'AS. Petit à petit, grâce à des échanges réguliers, une relation de confiance se met en place entre l'AS et

l'École. La plupart du temps, le travail partenarial se passe bien, l'École devient même motrice de l'action d'accompagnement à la scolarité dans certains cas. Aujourd'hui, les conflits entre l'AS et l'École sont largement atténués, mais il y a parfois des a priori réciproques selon certaines individualités qui résistent.

Cependant, il existe encore des situations où les acteurs de l'AS sont très en demande de lien et de travail avec l'École, alors que l'école tarde à agir dans ce sens, ou collabore sans être à l'initiative (Thin, 2006). Sur les vingt-cinq structures interrogées, huit déclarent ne pas avoir suffisamment de lien avec l'école et que cela pénalise leur action. Il est apparu que la plupart du temps, les acteurs de l'AS sont les moteurs de la relation à l'École. Une partie d'entre eux considère que c'est davantage aux acteurs de l'AS d'aller vers l'École et de ne pas tout attendre d'elle. Cela doit être un effort dans les deux sens, toutefois c'est en étant identifié, visible et en allant à la rencontre des équipes enseignantes que se crée la première partie du travail partenarial pour certains. Pour ceux qui n'ont pas de lien avec l'école, beaucoup évoquent une peur de ne pas bien se comprendre qui freine l'esprit d'ouverture et d'aller vers.

Les acteurs rencontrés signalent fréquemment avoir peu de lien avec les écoles dont proviennent la minorité des enfants qui fréquentent l'AS. Souvent, les enfants proviennent en majorité de la même école, ceux qui sont issus d'une école un peu plus éloignée sont moins nombreux. Alors les acteurs ne travaillent pas de la même façon avec tous les établissements scolaires. La raison la plus fréquente à cela est le manque de temps et de ressource humaine pour pouvoir assister aux réunions au sein de l'école par exemple. Les acteurs mentionnent fréquemment le rôle des coordinateurs REP qui font le lien sur les actions de la structure auprès des écoles. Ainsi, tant qu'il n'y a pas de « problème », il n'y a pas d'alerte entre les acteurs de l'AS et ceux de l'école.

- *Les enseignants : prescripteurs de l'AS*

Sur les vingt-cinq acteurs rencontrés, sept choisissent d'accueillir des enfants quasi-exclusivement orientés par les équipes enseignantes de l'école de leur quartier. Dès la rentrée, les équipes enseignantes commencent à déceler des difficultés chez certains

enfants. La plupart du temps, les structures d'AS informent les équipes enseignantes sur le nombre de places disponibles dans l'AS. Les structures conservent toujours quelques places pour les enfants qui arriveraient en cours d'année. Ainsi, les enseignants contactent les familles, les informent sur la possibilité d'inscrire leur enfant à l'AS, sur ce qui y est fait, en quoi ce serait bénéfique pour l'enfant et ils les orientent vers la structure. Ces équipes enseignantes fournissent souvent une fiche de « prescriptions » à destination des accompagnateurs de l'AS. Cette fiche met en évidence les principaux points à travailler avec l'enfant, ses points forts et ses difficultés. Ce fonctionnement est une ressource importante citée par les acteurs, car cela leur permet d'orienter directement l'accompagnement de manière individuelle si besoin. Les bénévoles apprécient également ce document, qui leur permet de situer un peu plus leur approche avec l'enfant. Au sein des autres structures, ce sont majoritairement les parents, par le bouche à oreille qui décident d'inscrire leur enfant à l'AS.

- *Les acteurs de l'AS et des études du soir à l'école : une relation à construire*

Sur les vingt-cinq acteurs rencontrés, aucun n'a mentionné un lien avec les études surveillées à l'école. Les structures interviennent parfois à l'école par le biais des TAP sur le temps périscolaire. Mais aucun d'entre eux ne connaît le fonctionnement des études surveillées.

- *Des outils pour communiquer avec l'école*

Sur les vingt-cinq structures, quinze déclarent avoir un lien étroit avec l'école, ou souhaitent le développer davantage. Plusieurs outils sont utilisés par les acteurs et permettent cette relation de partenariat : les documents de prescription entre enseignants et accompagnateurs, les outils de dialogue navettes entre les enseignants, les parents et les accompagnateurs, les pédibus qui rendent visibles les accompagnateurs et favorisent le dialogue informel, les temps formels de bilan organisés par les acteurs de l'AS ou les équipes enseignantes, les échanges de mails, ou encore les réunions du PRE régulières qui permettent aux acteurs du territoire de mieux se connaître. Chaque structure développe ses

outils selon ses besoins, mais toutes affirment que ces outils de communication sont essentiels à la construction du partenariat.

- *Le projet d'AS et le projet d'école*

Pour que l'action éducative soit cohérente et qu'il y ait une véritable complémentarité éducative entre l'AS et l'Ecole, certaines structures rencontrent les acteurs de l'Ecole afin de construire un projet d'école et un projet d'accompagnement à la scolarité commun. Cela se met en place la plupart du temps quand les équipes sont pérennes et que des liens sont déjà établis entre les différents protagonistes. Dans une volonté d'ouverture réciproque, les équipes tentent de croiser leurs projets sur des thématiques et actions communes par exemple. Cela suppose aussi une certaine organisation dans le calendrier afin que l'ensemble des équipes puisse se mettre d'accord sur les projets à mener d'une année sur l'autre. Cette dynamique de projet amène les acteurs à communiquer tout au long de l'année, ce qui fortifie davantage leur partenariat.

L'état des lieux a permis de mettre en évidence les expériences de chaque acteur de l'AS dans leur quartier. La manière dont ils fonctionnent avec l'Ecole, les outils qu'ils ont développés pour communiquer, les rapports qu'ils entretiennent sur le terrain, les orientations qu'ils souhaitent prendre à l'avenir... Ce travail de diagnostic montre les volontés plurielles de partenariat entre l'AS et l'école publique. Néanmoins, il n'a pas permis de recenser la vision et les impressions des professionnels de l'institution scolaire à ce sujet. Il aurait été effectivement intéressant de recenser la parole des professionnels de l'Ecole afin de croiser leurs regards avec ceux des acteurs de l'AS sur la question du partenariat, mais la temporalité de mon stage ne m'a pas permis de les rencontrer. Ce que je peux dire, c'est que le partenariat entraîne de nouvelles conduites éducatives, des transformations des pratiques de chacun et supposent de mettre en œuvre des démarches innovantes tant au niveau des procédures, qu'au niveau des dispositifs (Asdih, 2008). Le partenariat entre l'AS et l'Ecole fonctionne lorsqu'il y a une connaissance et une reconnaissance mutuelle des rôles de chacun. Il est favorisé également lorsque tous les protagonistes communiquent, élaborent, s'accordent et se mobilisent autour de projets communs (Frier, 2011). Et cette

mobilisation, comme l'ont démontré les entretiens, est très souvent à l'initiative des acteurs de l'AS.

- *Les apports pour ma pratique professionnelle*

Aujourd'hui, je repense à ma façon de concevoir et d'aborder le partenariat lorsque j'étais en formation CPE, ou même lorsque je travaillais en tant qu'assistante d'éducation. Selon mon expérience, je remarque que lorsqu'on travaille au sein de l'institution scolaire, il semble plus difficile d'appréhender le travail avec les partenaires extérieurs. Selon moi et mon expérience, l'institution scolaire fonctionne encore de manière assez fermée sur elle-même, dans le sens où les professionnels de l'École détiennent le savoir disciplinaire, pédagogique et éducatif, et par conséquent, ne cherchent pas forcément le partenariat pour créer ou renforcer leurs projets. Je me dis également que la formation des enseignants au sein de l'ESPE dispense des unités de formation autour des questions de partenariat, de lien au territoire ou encore de connaissance du public jeune, mais que les futurs enseignants accordent peu ou moins d'importance à ces thèmes, car ils seront finalement et principalement évalués sur la pédagogie et la discipline qui leur est propre le jour du concours. Afin de réduire les inégalités et de faire réussir l'ensemble des élèves, je pense que l'institution scolaire, notamment le secondaire, gagnerait à sensibiliser davantage les équipes pédagogiques et éducatives à travailler ensemble et à utiliser toutes les ressources disponibles sur le territoire. Maintenant que j'ai découvert une partie du tissu associatif rennais, ses différentes actions éducatives et citoyennes et le concept d'éducation populaire, je réalise que tous ces acteurs contribuent à leur manière et sous diverses formes à l'éducation de la jeunesse sur un territoire, avec ou sans l'École. Cela m'encourage à m'investir dans cette direction à l'avenir, afin de concourir positivement à l'éducation de la jeunesse dans un collectif.

2. Le partenariat avec les parents : les éléments saillants du diagnostic

Dans cette seconde partie, je vais aborder la relation de partenariat entre les acteurs de l'AS et les parents. Nous avons d'ores et déjà étudié en quoi cette question est nécessaire à la réussite de l'action, je vais à présent développer la vision des acteurs de l'AS sur ce travail de

partenariat. Quelles pratiques et quels outils ont-ils mis en place pour favoriser ce lien ? Et qu'est ce que cela m'a apporté pour ma réflexion et ma pratique professionnelle ?

- *Les parents ne sont pas toujours visibles dans les actions de l'AS*

Comme je l'ai déjà abordé dans les parties précédentes, les pratiques institutionnelles et les dispositifs laissent une partie des parents à l'écart, notamment les parents dont les enfants rencontrent le plus de difficultés. Comme l'explique Pierre Périer, le partenariat et la coopération entre les parents et l'École, mais aussi l'AS, repose sur des rapports normés auxquels toutes les familles ne peuvent accéder (Périer, 2012). Cela toucherait encore davantage les familles issues de milieux populaires et immigrés, générant un sentiment d'injustice qui pose la question de l'équité dans le partenariat AS, École et parents (Périer, 2012).

Sur les vingt-cinq acteurs rencontrés, huit évoquent une faible visibilité parfois perçue comme un manque d'implication des parents dans l'AS. Ils décrivent des parents qui sont souvent absents et peu au courant de ce qu'il se fait durant les séances d'accompagnement à la scolarité. La barrière de la langue et les contraintes familiales ou professionnelles reviennent très souvent pour expliquer ce manque d'implication selon les acteurs. Pour eux, il est nécessaire d'initier la rencontre, d'aller vers les familles, afin de ne pas entrer dans une relation qui se résumerait à un coup de téléphone pour prévenir des absences de l'enfant. Certains acteurs de l'AS sont parfois amenés à penser que les familles font une confiance aveugle à l'école et à l'AS, qu'ils délègueraient une grande partie du travail d'accompagnement scolaire aux équipes et qu'ils n'auraient peut être pas complètement conscience des difficultés que rencontre leur enfant.

Pour ces acteurs qui évoquent ne pas avoir de partenariat avec les parents, cela leur semble très compliqué, ou en tous cas, ils pensent que c'est très compliqué pour les parents de s'impliquer. Certains émettent aussi l'hypothèse que l'AS serait un système de garde gratuit pour certaines familles et qu'ils doivent régulièrement leur rappeler que l'AS n'est pas une garderie.

Dans le discours des acteurs de l'AS, je m'aperçois qu'il y a deux façons d'interpréter le manque de lien avec les familles, la première est que les familles délèguent les tâches en lien avec l'école car elles se sentiraient dépassées par cela et qu'elles ne seraient pas véritablement motivées à s'investir dans les actions de l'AS, la seconde serait que l'AS ne crée pas les conditions suffisantes à l'établissement d'un lien de confiance nécessaire à la venue et au partenariat avec les parents. Selon moi, il y a quelques caractéristiques spécifiques qui amènent certains acteurs à penser d'une façon ou d'une autre. Les acteurs bénévoles de l'AS ont davantage tendance à penser que les parents ne comprennent pas véritablement les attendus de l'Ecole et de l'AS. J'ai eu le sentiment en les écoutant que le manque d'implication des parents était essentiellement dû à un manque de motivation de leur part. Il y a ici un jugement sur leur investissement dans l'éducation et le suivi scolaire de leur enfant (Périer, 2012). A contrario, les professionnels de l'AS que j'ai rencontrés prennent plus en considération le contexte dans lequel vivent les familles, ou en tous cas ils orientent leurs actions en fonction du public qui côtoie l'AS et la structure. Cela se remarque beaucoup au sein des Centres sociaux qui ont une mission spécifique envers les familles par exemple.

Selon les entretiens, il s'avère que les structures pour lesquelles les parents sont les plus absents de l'AS n'organisent pas, ou très peu, d'évènements ou d'actions à destination des familles. L'inscription de l'enfant à l'AS n'est pas toujours contractualisée, les temps d'échanges avec les familles ne sont pas toujours formalisés, bien que ce ne soit pas une obligation, et les acteurs reconnaissent qu'il y aurait peut être eu un manque dans leurs pratiques professionnelles sur le partenariat avec les familles dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité. Cela pose la question de la place que les acteurs de l'AS laissent à l'expression des parents, mais aussi celle des moyens dont dispose chaque structure pour laisser cette place. Le partenariat repose en effet sur la participation et l'expression de chacun dans l'objectif d'améliorer les chances scolaires des enfants, dans ce dernier exemple, il semble très difficile de pouvoir entendre la parole des parents et ainsi de pouvoir réfléchir ensemble à l'accompagnement des enfants.

- *Le contrat d'engagement : un outil pour créer du lien avec les parents*

Sur les vingt-cinq acteurs interrogés, treize ont mis en place un « contrat d'engagement » entre les enfants, les parents et les acteurs de l'AS. C'est une démarche plus formelle, écrite, qui engage chaque partie à tenir son rôle pour le bon déroulement de l'AS. La plupart du temps les engagements pris sont de l'ordre de l'assiduité de l'enfant ou de la présence souhaitée, voir obligatoire, des parents sur les temps de bilan par exemple.

Ces contrats d'engagement permettent aussi de préciser plus clairement les attentes de la structure d'AS à l'égard des familles, ce qui peut faciliter par la suite leur présence à des temps de rencontres. Selon les acteurs, le partenariat avec les parents est plus fort et continu lorsqu'il y a un contrat d'engagement signé. La plupart du temps, ce contrat mentionne trois rendez-vous au cours de l'année, pour faire le point, valoriser les progrès des enfants et échanger autour des actions de l'AS entre les acteurs de l'AS, professionnels et bénévoles, les parents et les enfants. C'est aussi l'occasion d'entendre la parole des parents. Il est plus facile pour les acteurs de l'AS de rencontrer régulièrement les parents d'enfants scolarisés en primaire plutôt qu'au collège. L'implication des parents serait plus constante selon les acteurs et le contact plus facile, puisque les familles viennent chercher leur enfant à la fin de la séance, contrairement aux collégiens qui rentrent chez eux de manière autonome.

- *Les actions qui favorisent l'implication des parents*

Plusieurs structures mettent en place des actions tournées vers les familles. La plupart du temps, ces actions font entièrement partie de leur projet. Elles visent à favoriser le bien-être et l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Elles ont pour objectif également d'amener les parents vers les autres ressources et animations que proposent les structures quand elles ont les ressources nécessaires, de favoriser la mixité, la rencontre et le vivre ensemble. Les acteurs de l'AS essaient au maximum de prendre en compte les préoccupations des parents dans l'élaboration des actions. Les actions destinées aux familles prennent le plus souvent la forme d'événements conviviaux permettant de faire un point de bilan sur leur enfant dans l'AS, mais ce peut être aussi des événements festifs, des temps de conférence ou de débat, ou encore des propositions de sorties familiales. Pour beaucoup d'acteurs rencontrés, cette démarche d'aller vers les parents, de leur proposer diverses

actions, favorise grandement le lien nécessaire au bon déroulement de l'accompagnement à la scolarité.

- *La figure de la mère : un pivot entre l'AS, l'École et la famille*

Sur l'ensemble des observations de séance d'AS, je suis forcée de constater que la fréquentation de l'AS ou des activités des structures est majoritairement féminine. Cela s'explique en partie parce que les femmes issues de milieu populaire ou immigré ne travaillent pas forcément et sont le plus souvent mères au foyer. Il y a une proportion importante de familles monoparentales qui fréquentent l'AS également (Apras, 2018).

Lorsque je me suis entretenue avec la mère de plusieurs enfants fréquentant l'AS que j'évoquais plus haut, la figure de la mère m'a semblé être le point central de la vie familiale. Par le fait qu'elle gère et organise la scolarité et les activités des enfants, qu'elle adopte une présence physique qui fait d'elle une interlocutrice privilégiée face à l'école ou l'AS, la mère ici est mieux identifiée que le père vis-à-vis des institutions ou associations. La mère est celle qui concentre souvent les attentes exprimées en termes de participation, d'implication dans le suivi éducatif des enfants. Dans l'ouvrage collectif dirigé par Isabelle Danic et Patricia Loncle issu de l'enquête *Governance of Educational Trajectories in Europe* (GOETE), il apparaît également que les enfants s'adressent prioritairement à leur mère pour résoudre leurs difficultés et chercher conseil autour des questions scolaires (Loncle & Danic, 2017). C'est elle qui est présente aux heures de départ et de retour des enfants de l'école, c'est elle qui adapte l'organisation du temps et des espaces selon les rythmes scolaires et extra-scolaires, c'est elle qui est l'interlocutrice privilégiée des enfants car elle est davantage présente que le père et devient même la voix médiatrice auprès de lui. C'est bien à l'entrée de l'institution et au sein de la maison que la mère étend son rôle et son pouvoir.

En revanche le père reste la figure symbolique du chef de famille, même si ses occupations professionnelles l'empêchent en partie d'approfondir ses relations avec ses enfants (Zehraoui, 1998). Il est en effet fréquent que le professionnel désigne les mères, mais très peu les pères dans son discours (nous pouvons nous demander si cette invisibilisation est volontaire ou non ?). L'usager elle-même décrit la coéducation avec son mari de manière

très inégalitaire lors de l'entretien. C'est une tendance que confirme le Centre d'information et d'études sur les migrations internationales en 2013 où l'attention apportée par les mères sur les apprentissages est bien plus conséquente que celle des pères (Moguéro & Santelli, 2013). Bien que les actions du centre social s'adresse à tous les parents, très peu sont les activités qui ciblent spécifiquement les pères. Et c'est une véritable problématique que de les faire entrer dans l'institution alors qu'ils ne sont pas toujours présents pour les activités des enfants.

- *L'AS contribue au bien-être familial*

Nous l'avons compris, un des objectifs à atteindre pour les acteurs de l'accompagnement à la scolarité c'est de réussir à établir un partenariat avec les parents. Le regard que ces derniers portent sur leur enfant et sur sa scolarité joue un grand rôle dans la construction de l'enfant. Les parents n'en ont pas toujours conscience mais le rôle de l'AS a une fonction de ressource pour eux dans le suivi de la scolarité de leur enfant. Les actions tournées vers les familles dans le cadre de l'AS permettent donc de créer des liens entre les parents et les acteurs de l'AS, ce qui favorise la mise en confiance et rapproche ainsi implicitement les parents de l'école, tout en contribuant au bien-être familial et aux chances de réussite scolaire des enfants.

Ces éléments autour de la question du partenariat entre l'AS, l'Ecole et les parents m'éclairent sur ma réflexion et ma pratique professionnelle future. Grâce à ce stage, je comprends en quoi la question du partenariat est, et doit être, au cœur de l'action d'un dispositif. C'est un levier incontestable pour la réussite des actions selon moi. Cela soulève néanmoins de nombreuses interrogations sur la façon de procéder d'un point de vue professionnel. Il y a effectivement beaucoup de paramètres à prendre en compte (profils socio-économiques des familles, situation et condition du quartier, identification des équipes enseignantes, moyens financiers et humains disponibles dans la structure, etc). Cela suggère de dégager un temps de réflexion en équipe afin de penser les stratégies d'action pour qu'elles répondent au mieux à la population qui bénéficie du dispositif et qu'elle puisse y participer à sa manière, ainsi qu'aux professionnels de l'Ecole, leurs projets éducatifs et leurs instances.

B. La formation des acteurs : un levier pour l'évolution des pratiques professionnelles

Je vais maintenant développer un second levier qui, pour moi, favorise la coéducation dans le cadre de l'AS. Il s'agit de la formation des acteurs de l'accompagnement à la scolarité. J'ai pris connaissance de la question de la formation de ces acteurs dès le début de mon stage à la Ligue de l'enseignement 35. La fédération accompagne en effet les acteurs du CLAS 35, en animant les réseaux et en formant les intervenants dans trois cadres conventionnels ; l'un avec la Ville de Rennes depuis plus de 10 ans, l'un avec la CAF 35 et l'un avec l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV). Dans le cadre de ma mission de stage, j'ai eu l'occasion de co-animer, avec ma collègue coordinatrice à la Ligue, une réunion de groupe de réflexion des acteurs rennais de l'AS à l'issue du diagnostic de territoire. Cette présentation de mon travail et cette animation autour des grandes questions qui en sont ressorties a constitué un temps fort de ma réflexion et de ma pratique professionnelle. Je vais détailler, dans un premier temps, en quoi la formation est un levier important dans la démarche de coéducation dans le dispositif AS puis, dans un deuxième temps, comment j'ai pensé et animé un groupe de réflexion avec les acteurs de l'AS et ce que cela m'a apporté d'un point de vue professionnel.

1. Former les acteurs : l'impulsion d'une réflexion éducative à l'échelle du territoire

Les principes de coéducation et de partenariat se sont imposés ces dernières années comme une nécessité pour les actions à visée éducative. Nous l'avons vu, les instances locales, les réseaux de partenaires et les dynamiques contractuelles se sont immiscés progressivement dans les pratiques des acteurs dans les territoires. Mais la formation de ces acteurs aurait tardé à intégrer ce nouveau fonctionnement (Bail, 2008). Pourquoi et comment alors impulser une réflexion éducative dans un territoire ? Comment créer une synergie entre les acteurs de l'accompagnement à la scolarité, afin d'engager une réflexion partagée de l'action AS, en particulier autour des question de coéducation ?

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'AS est encadré par la Charte de l'accompagnement à la scolarité depuis 2001, ce qui a largement fait avancer la réflexion et les expériences des acteurs vers une idée de pratique plus unifiée. Toutefois, lors des observations que j'ai menées dans le cadre du diagnostic de territoire, tous les acteurs n'abordent pas les problématiques et les activités de la même façon, voire parfois de manière très contrastée (en particulier sur la place du jeu et de l'aide aux devoirs par exemple).

Aussi, comme nous l'avons dit dans la partie précédente sur le partenariat avec l'École, cette dernière laisse le soin d'impulser les liens partenariaux aux acteurs de l'AS dans la grande majorité des situations. Or, une part importante des acteurs que j'ai rencontrés signalent ne pas avoir suffisamment de connaissance sur le fonctionnement de l'École, ses dispositifs et ses attendus. Ce manque de lisibilité est problématique lorsque l'on sait que l'AS a aussi pour rôle d'aider les parents à mieux appréhender les attendus de l'École. Les difficultés à comprendre l'École sont encore plus importantes lorsque l'acteur n'est pas un professionnel du milieu socio-éducatif. Il en est de même pour toutes les grandes questions éducatives, quelles soient en lien ou non avec le principe de coéducation.

Pour prendre un autre exemple, nous avons vu que les difficultés des enfants et de leur famille peuvent être multiples et complexes à gérer. Une partie des acteurs que j'ai rencontrés décrivent les difficultés qu'ils rencontrent face à cela. Ils ressentent parfois un manque de compétence pour pouvoir accompagner au mieux les enfants et leurs parents, en leur apportant le soutien dont ils ont besoin. Dans les situations où il y a un enchevêtrement de problématiques, les acteurs se demandent comment agir, en particulier pour les enfants allophones ou dys. Certains ressentent la crainte de mal agir. Ce qui fait apparaître la question de la formation des accompagnateurs, en particuliers des bénévoles qui n'ont pas spécialement eu une activité professionnelle en lien avec les problématiques de l'AS auparavant. Dans ces situations, conscients de ne pouvoir réduire à eux seuls les difficultés que rencontrent les enfants, les acteurs orientent leurs actions d'avantage sur les notions de bien-être et d'épanouissement, afin que l'enfant prenne du plaisir à venir à l'AS et s'y sente bien. On retrouve ici l'idée de la pédagogie du détour, mais aussi de la bienveillance qui anime les accompagnateurs. Toutefois, nous comprenons bien que les

accompagnateurs, qui ne sont pas des professionnels, ont besoin d'être sensibilisés et formés sur bon nombre de sujets.

Je suis persuadée que la sensibilisation, la formation et l'échange de savoirs et de pratiques sur les questions éducatives sont indispensables à la réussite des actions dans le territoire. C'est un levier pour valoriser les différents champs d'intervention, croiser les regards et les savoir-faire sur des problématiques complexes et multifactorielles (Bail, 2008). C'est aussi une façon d'instaurer une reconnaissance réciproque sur les apports de l'AS, de l'École et des parents, en prenant en compte les réalités diverses et mouvantes auxquelles tous les acteurs sont confrontés.

Les entretiens ont également montré que les acteurs ont besoin de temps de rencontre, de formation et d'échange afin de prendre du recul sur leurs pratiques et de dégager des pistes d'amélioration de leurs actions. Durant ces entretiens, lorsque je questionnais le rôle de la Ligue de l'enseignement 35 auprès des intervenants, la grande majorité a identifié la Ligue comme un espace ressource pour eux. La grande majorité encore a travaillé avec la Ligue uniquement autour des questions de l'accompagnement à la scolarité et des formations que propose la fédération 35. Pour eux la Ligue est donc véritablement un espace de référence. Nous comprenons que ce rôle joué par la Ligue de l'enseignement 35 est important pour les acteurs de l'AS. Cela leur permet d'être informés des actualités du réseau, de pouvoir participer à des temps de rencontre et d'échange, d'être sensibilisés et formés sur des thématiques précises entre autres. Les actions de la Ligue favorisent par conséquent l'impulsion d'une réflexion éducative collective dans le territoire.

C'est dans cette logique et dans la continuité des actions de la Ligue de l'enseignement 35, que j'ai décidé de présenter les résultats de l'état des lieux aux intervenants de l'AS en organisant une réunion de réflexion autour des grands questionnements qu'a suscité le diagnostic. C'est ce que je vais développer dans la partie suivante.

2. Animer le réseau d'acteurs : une réflexion collective autour d'échanges de pratiques professionnelles

Afin de rendre compte de mon travail de diagnostic dans le territoire, de contribuer à l'animation du réseau d'acteurs de l'AS et de participer à leur réflexion et formation, j'ai décidé, avec le concours de ma collègue coordinatrice à la Ligue, d'organiser une réunion destinée au groupe de réflexion à la fin de ma période de stage. Ce groupe de réflexion se compose de professionnels et de bénévoles de l'AS qui travaillent au sein des structures agréées CLAS 35, de coordonnateurs REP et d'élus de la Ville de Rennes. Cette réunion s'inscrit dans la poursuite des actions de la Ligue envers l'animation et la formation des acteurs de l'AS.

En effet, la Ligue de l'enseignement 35 anime des temps d'échanges réguliers et propose des modules de formation tout au long de l'année pour les professionnels et bénévoles accompagnateurs de l'AS. Cette année, la Ligue a proposé les modules suivants : le rôle de l'accompagnateur ; la gestion des conflits et comportements difficiles ; l'accompagnement des jeunes non francophones ; le fonctionnement de l'école ; le développement de l'enfant et de l'adolescent ; la laïcité ; la lecture ; l'apprentissage par le jeu ; l'utilisation des nouvelles technologies ; l'accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité des enfants ; ou encore la culture sur le territoire, etc. La Ligue de l'enseignement 35 propose également d'adapter ces modules de formation selon les besoins précis des structures. Ainsi, les professionnels peuvent construire ensemble un module destiné à répondre aux questionnements et besoins spécifiques des équipes professionnelles et bénévoles des différentes associations si elles le souhaitent.

Au cours des entretiens, les acteurs dépeignent une image positive de la Ligue de l'enseignement en général. Pour eux, la Ligue a un rôle primordial dans l'accompagnement à la scolarité. C'est un rôle décrit comme fédérateur et moteur de l'action AS. Animer le réseau, apporter un cadre de référence et des éclairages sur les orientations autour de l'AS, proposer des temps de réflexion et de formation autour de valeurs partagées, tout cela fait de la Ligue de l'enseignement 35 un acteur fort de l'AS selon les acteurs. La Ligue est donc principalement un lieu de ressources qui facilite les actions du CLAS 35 dans le territoire pour eux. Certains ajoutent que la Ligue est aussi faite des professionnels qui la composent

et ils reconnaissent un partenariat fort avec eux. Un partenariat fait d'échanges, de communication assez fluide et de bienveillance de la part des professionnels de la Ligue.

Dans ce contexte, nous avons pensé la réunion en deux temps, le premier était consacré à la restitution des résultats de l'état des lieux de l'accompagnement à la scolarité, le second prenait la forme de quatre ateliers d'échanges et de réflexions entre les acteurs. Nous avons pensé la réunion dans une approche qualitative, car bien que la Ligue ait pour mission d'établir un bilan annuel des actions, les professionnels ne disposent pas toujours du temps nécessaire pour proposer un bilan qualitatif de ces actions. Nous avons donc élaboré ce deuxième temps de manière à favoriser la parole et le partage entre eux. J'ai alors sélectionné quatre situations concrètes observées durant le diagnostic autour des questions de coéducation entre l'AS et l'institution scolaire et entre l'AS et les parents, ainsi qu'autour des questions d'aide aux devoirs et de la place du jeu dans les séances d'AS. Les participants devaient ainsi se répartir par ateliers, échanger leurs premières impressions sur la situation concrète, décrire le fonctionnement au sein de leur propre structure et faire émerger des pistes d'amélioration, avant de présenter leurs propositions aux autres intervenants. De plus, l'état des lieux va prochainement être communiqué sous un format plus synthétique à tous les acteurs professionnels et bénévoles du dispositif à l'échelle de la Ville de Rennes, afin de permettre à tous de poursuivre les pistes de réflexion évoquées avec leur propre équipe. Cela va permettre de toucher également les accompagnateurs qui n'ont pas participé au diagnostic de territoire.

La réunion a mobilisé plus de vingt accompagnateurs, ce qui est une bonne mobilisation. Cette expérience a marqué le temps fort de mon stage et du travail que j'ai effectué jusqu'alors. Elle m'a permis de synthétiser mes résultats et de me positionner en tant que véritable professionnelle face aux interlocuteurs. Le temps d'animation autour des ateliers a constitué la partie la plus intéressante pour moi, puisque nous avons réussi, ma collègue et moi, à mettre les participants en action. Cela a donné lieu également à un échange de pratiques, à la fois grâce au temps de travail proposé sur les situations concrètes, mais également par le recensement des pratiques qu'a permis l'état des lieux. Cette question de l'échange de pratiques est un besoin qui semble exprimé par une majorité des acteurs. Les échanges se sont révélés très riches et les retours sur la réunion très positifs. Les participants

ont d'ailleurs exprimé l'envie de renouveler ce type de fonctionnement à l'avenir, en précisant qu'il était très intéressant pour eux de connaître le fonctionnement de l'AS dans les autres structures associatives, de s'échanger des conseils et des expériences à l'échelle de tout le territoire rennais. Car plusieurs structures se connaissent et fonctionnent déjà ensemble au sein de leur quartier, mais n'ont que très peu d'échange avec les associations des autres quartiers de Rennes. Je pense que pour une partie d'entre eux, cette réunion les a rassurés sur les objectifs et la forme de leurs actions AS. De plus, elle a permis, grâce à l'état des lieux objectif que j'ai réalisé, de confirmer les tendances identifiées par les professionnels de la Ligue de l'enseignement 35.

Suite à cette expérience, la question de la formation me paraît essentielle pour la réussite du dispositif d'accompagnement à la scolarité. Je pense également qu'elle favorise la réflexion et la prise d'initiative dans un esprit plus collectif. Ce type de réunion doit avoir lieu régulièrement afin d'identifier les nouveaux acteurs de l'AS sur le territoire rennais, de permettre à tous de mieux se connaître et de situer plus précisément les projets et actions des uns et des autres dans le territoire. Ces temps de réunion permettent également aux plus petites structures, parfois isolées dans le territoire, de s'imprégner des démarches conduites par les plus grandes, ou du moins de chercher à se rapprocher des initiatives prises à l'échelle de leur territoire. Pour ce qui est de la question de la coéducation, cette mise en commun des pratiques de chacun me semble propice à la construction progressive d'une vision commune autour de la relation aux parents et à l'École. Durant la réunion, certaines structures ont présenté aux autres des outils qu'ils ont élaborés pour favoriser le partenariat. Chacun a donc pu repartir avec des éléments réflexifs et concrets pour améliorer leur pratique professionnelle autour de la coéducation.

Ce temps fort est aussi bénéfique pour les acteurs de la Ligue qui parfois ne peuvent aller à la rencontre de toutes les associations de manière régulière, cela leur permet d'être mieux informés des projets respectifs. L'ensemble des données recueillies durant l'état des lieux et les échanges entre les acteurs lors de la réunion seront utiles dans le cadre du bilan pluriannuel que les professionnels de la Ligue doivent présenter à la Ville de Rennes en septembre prochain. Au-delà de ce bilan, les différents éléments permettent d'ajuster les

missions de la Ligue aux besoins du terrain, tant au niveau des thématiques de formation, qu'au niveau de l'animation du réseau.

En tant que future professionnelle de la jeunesse, cette dernière expérience m'a permis de réfléchir et concevoir un temps d'animation, tout en observant les réactions et les fonctionnements des acteurs entre eux d'une part, et de réaliser à quel point ces derniers sont en demande de temps et d'outils pour travailler à l'amélioration de leurs actions, d'autre part. Ce qui confirme l'importance du partenariat et de la formation dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité. Cela m'a également permis de découvrir des personnes engagées, animées par des valeurs auxquelles je crois moi aussi et c'était très gratifiant d'être parvenue à les réunir dans ce contexte.

IV. CONCLUSION

Au regard de mon expérience de stage et de cette note réflexive, nous comprenons en quoi la coéducation est un enjeu central dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité et pour la réussite scolaire des enfants et des jeunes. Cependant, la mise en place d'une véritable coéducation entre l'AS, l'École et les parents nécessite des moyens financiers et humains, ainsi qu'une réflexion construite en amont afin d'établir les liens qui façonneront le partenariat entre les différents protagonistes. Ce travail autour de la coéducation repose en grande partie sur les accompagnateurs de l'AS qui deviennent, par la manière dont a été pensé le dispositif, des médiateurs entre l'École et les parents.

Cette coéducation n'est jamais complètement acquise. Le turn-over au sein des associations et dans l'Éducation Nationale oblige les équipes à reformer ou réaffirmer les liens de partenariat régulièrement. Il en est de même envers les parents qui, chaque année, sont nombreux à découvrir l'accompagnement à la scolarité pour la première fois. Le défi de la coéducation au sein du dispositif AS peut sembler difficile à relever, mais les acteurs que j'ai rencontrés cherchent quotidiennement à développer des projets et des outils pour le favoriser.

La Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine joue pleinement le rôle d'accompagnateur de ces intervenants grâce aux missions qui lui sont confiées. Elle tente, elle aussi, d'améliorer ses pratiques afin de répondre au mieux aux besoins du territoire. Elle apporte les ressources et facilite la mise en place des actions et des interactions entre les acteurs de l'AS. Par l'histoire et le rôle qu'elle tient auprès de l'Ecole depuis des années, la Ligue éclaire les membres des structures associatives et les équipes de l'institution scolaire sur les implications de chacun dans le dispositif et contribue à la mise en place d'une réflexion éducatrice commune.

La mission qui m'a été confiée et qui consistait à dresser l'état des lieux de l'accompagnement à la scolarité à Rennes, a permis d'identifier et de confirmer les tendances déjà soulevées par les professionnels du secteur d'une part, et d'insister sur la nécessité de mettre en place de véritables partenariats en vue d'une amélioration future du dispositif à l'échelle de la Ville de Rennes d'autre part. Globalement, une des clés se trouve selon moi dans la communication, l'interconnaissance et la valorisation des actions de chacun, ce qui limiterait la concurrence entre les structures et favoriserait la création de liens.

Une autre clé se trouve peut-être dans la prise en compte de la parole des parents et des équipes enseignantes sur la question de la coéducation. C'est ici que se situe la limite de ma démarche professionnelle, puisque j'ai choisi de ne pas interroger les parents ou les professionnels de l'Ecole dans le cadre de cette mission. Ce choix s'est fait, d'une part à cause des contraintes temporelles inhérentes au stage et d'autre part, à cause de l'étendue du territoire dans lequel se serait située la recherche ; il faudrait en effet multiplier par trois au moins le nombre d'interlocuteurs de l'Ecole par rapport au nombre d'acteurs de l'AS, cela représente une mission à part entière pour qu'elle soit représentative à l'échelle de Rennes.

Concernant mon expérience en tant que stagiaire, je suis enchantée d'avoir eu l'occasion de découvrir un univers qui m'était encore inconnu, celui de l'éducation populaire à Rennes. Tout au long de mon stage, j'ai rencontré des personnes engagées et investies dans de multiples actions envers la jeunesse et cela m'a énormément apporté, tant sur le plan professionnel, que personnel.

Professionnellement, j'ai développé une bonne connaissance du territoire rennais, notamment dans le milieu associatif, ainsi qu'une meilleure compréhension des politiques éducatives locales. J'ai accru ma capacité d'organisation sur un temps moyennement long et j'ai su expérimenter différentes techniques de recherche, mobiliser des partenaires et planifier et animer une réunion. J'ai le sentiment d'avoir pris confiance en moi professionnellement tout au long de la période de stage et de cette année de master 2. L'ensemble des acteurs que j'ai rencontrés et des découvertes que j'ai faites cette année confirment mon envie de travailler au sein du milieu associatif dans le futur.

Personnellement, j'ai eu l'occasion d'envisager plus largement les possibilités qu'offre la Ville de Rennes, tant au niveau de la diversité associative, qu'au niveau de l'offre éducative et culturelle à travers tous les quartiers de la ville. J'ai découvert la ville sous d'autres angles ; des quartiers que je ne connaissais pas et dans lesquels je n'étais jamais allés m'ont étonné par leur créativité et par les propositions diverses et variées qu'ils font aux habitants et aux jeunes. J'ai également été touchée par les liens parfois très forts qui unissent les accompagnateurs et les enfants ou les jeunes. C'était finalement une expérience très humaine sur le terrain qui m'a conforté encore davantage sur les valeurs que je souhaite défendre dans ma pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

Asdih, C. (2008). *Conclusion. Les partenariats famille-école-association : des enjeux socio-politiques à repérer, des défis à relever*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 231-244 p.

Loncle, P., & Danic, I. (2017). *Les labyrinthes de verre: Les trajectoires éducatives en France dans un contexte européen*. Rennes, PUR, 216 p.

Meirieu, P., & Hameline, D. (2000). *L'école et les parents: la grande explication*. Paris, Plon, 260 p.

Tournemire, P. (2000). *La Ligue de l'enseignement*. Toulouse, Milan, 63 p.

ARTICLES :

Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration Education, N° 153(1)*, 31-36 p.

Bail, J.-M. L. (2008). Comment former les acteurs aux problématiques éducatives ? *Specificites, N° 1(1)*, 41-48 p.

Bouvier, C. (1995). Petite histoire de l'accompagnement scolaire et de son évolution. *Ecarts d'identité, n°74*, 12-14 p.

Calmes, M. (2009). L'accompagnement à la scolarité au sein du collectif Animation éducative périscolaire (aeps). *Empan, n° 74(2)*, 129-135 p.

Cottin-Marx, S., Hély, M., Jeannot, G., & Simonet, M. (2017). La recomposition des relations entre l'État et les associations : désengagements et réengagements. *Revue française d'administration publique, N° 163(3)*, 463-476 p.

do Ceu CUNHA, M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... *Les familles et l'école, (114)*, 180-200 p.

Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale, n° 36(2)*, 117-140 p.

Frier, C. (2011). Regards croisés sur la question du partenariat dans le domaine de l'Accompagnement à la scolarité. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 47(1)*, 91-104 p.

Guigue, M. (2010). Présentation du dossier. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27(1), 11-16 p.

Martin, C. (2014). « Mais que font les parents ? ». Construction d'un problème public. *Lien social et politiques*, 9-28 p.

Martin, C. (2017). Les politiques d'accueil des enfants en France et en Europe. Atouts, limites et perspectives. *Revue française des affaires sociales*, (2), 301-308 p.

Moguéro, L., & Santelli, E. (2013). L'aide au travail scolaire dans les familles immigrées de milieux populaires. *Migrations Societe*, N° 147-148(3), 159-174 p.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(n°1, vol.6), 85-96 p.

Zehraoui, A. (1998). Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire. *Les familles et l'école*, (114), 53-73 p.

DOCUMENTS INSTITUTIONNELS :

Apras. (2018). IRIS des QPV de Rennes basé sur le recensement de la population de 2014 de l'INSEE.

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Ministère de l'Éducation Nationale, JORF n°0165 page 11994 texte n°4 (2013).

Charte Nationale de l'Accompagnement à la Scolarité de juin 2001.

Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 sur les écoles maternelles et élémentaires et le projet éducatif territorial. Ministère de l'Éducation Nationale. (2013).

Jacquey-Vazquez, B., Raymond, M., & Sitruk, P. (2013). *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité* (Inspection générale des affaires sociales N° RM2013-015P; p. 98 p.).

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Ministère de l'Éducation Nationale. (2013).

PEL Rennes 2016-2020. *Ville de Rennes*. (2016).

PAGES CONSULTÉES :

Briéro, L., & Mesure, F. (2018). Communiqué de presse, Éducation « Rentrée scolaire 2018-

2019 ». Consulté 11 juin 2019, à l'adresse :

http://www.presse.metropole.rennes.fr/upload/espace/1/pj/5631_3950_Dossier_de_presse_rentree_scolaire2018_2019.pdf

Brun, M. (2012). Pierre Périer : les familles populaires face à l'école. Consulté 28 mai 2019, à l'adresse :

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2012/GFEN2012_perier.aspx

Derrien, F. G. (2018). Rythmes scolaires. La semaine de 4,5 jours fait de la résistance en Ille-et-Vilaine. Consulté 22 mai 2019, à l'adresse :

<https://www.ouest-france.fr/bretagne/ille-et-vilaine/rythmes-scolaires-la-semaine-de-4-5-jours-fait-de-la-resistance-en-ille-et-vilaine-5940929>

Observatoire des Politiques Locales d'Éducation et de la Réussite Éducative. (2018). Présentation du PRE de Rennes. Consulté 22 mai 2019, à l'adresse :

<http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/les-observations-de-PoLoc/le-projet-de-reussite-educative-de-rennes/presentation-du-pre-de-rennes>

Observatoire des Politiques Locales d'éducation et de la Réussite Éducative, & IFE/ENS de Lyon. (2017). *Synthèse du rapport d'évaluation du PEDT de Rennes*. Consulté 22 mai 2019 à l'adresse :

<http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/les-observations-de-PoLoc/etudes-rapports-poloc/rapport-devaluation-projet-educatif-de-la-ville-de-rennes/synthese-rapport-devaluation-projet-educatif-de-la-ville-de-rennes>

Observatoire des Zones Prioritaires. (2010). Le Contrat éducatif local (CEL) - Le Projet éducatif local (PEL). Consulté 21 mai 2019, à l'adresse :

<https://www.ozp.fr/spip.php?article2699>

Rennes Métropole. (2018). Chanter la ville éducatrice. Consulté 23 mai 2019, à l'adresse :

<https://metropole.rennes.fr/chanter-la-ville-educatrice>

Thin, D. (2006). L'accompagnement scolaire, l'école et les familles. Consulté 4 juin 2019, à l'adresse :

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/ressource-interne/laccompagnement-scolaire-lecole-et-les-familles.html>

OZANNE	Léa	1 ^{er} Juillet 2019
<p align="center">Master 2 mention santé publique Parcours : « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »</p>		
<p align="center">La coéducation dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité <i>Enjeux et leviers d'un trio éducatif pour la réussite scolaire des enfants et des jeunes</i></p>		
<p align="center">Promotion 2018-2019</p>		
<p>Résumé :</p> <p>Dans un contexte où l'École peine à faire réussir tous les élèves et où les pratiques institutionnelles et les dispositifs laissent une partie des parents à l'écart, le partenariat et la coopération entre les parents et l'École repose sur des rapports normés auxquels toutes les familles ne peuvent accéder. Se pose alors la question de la coéducation au sein du dispositif d'accompagnement à la scolarité. Comment s'articule le travail de coéducation entre l'École, les parents et les accompagnateurs du dispositif CLAS 35 ?</p> <p>C'est à travers un travail d'état des lieux du dispositif CLAS 35 sur le territoire de Rennes et différents apports théoriques que je présente dans cette note réflexive les principaux enjeux du principe de coéducation dans l'accompagnement à la scolarité. J'y développe le contexte historique et institutionnel, le rôle de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine et les principaux leviers d'amélioration de la coéducation.</p>		
<p align="center">Mots-clés :</p> <p align="center">Education ; coéducation ; accompagnement à la scolarité ; politiques éducatives ; éducation populaire ; inégalités ; partenariat ; formation ; parents ; enfance ; jeunesse</p>		
<p align="center"><i>L'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1 et l'Université Rennes 2 n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		