

## REGARDS SUR LES MONDES PROFESSIONNELS DE LA « CO-ÉDUCATION ». INTRODUCTION AU DOSSIER

Martine Kherroubi, Francis Lebon

CERSE - Université de Caen | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2017/4 Vol. 50 | pages 7 à 23

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337324

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2017-4-page-7.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Martine Kherroubi, Francis Lebon « Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2017/4 (Vol. 50), p. 7-23.  
DOI 10.3917/lisdle.504.0007  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation » Introduction au dossier

Martine KHERROUBI\* et Francis LEBON\*\*

Ce dossier est né de notre intérêt commun (deux collègues de l'Université Paris Est Créteil) pour penser les liens entre l'école et son environnement socio-éducatif – le « hors école » – tant du côté des familles que du côté des professionnels. En effet, l'une s'intéresse à l'action de l'école en direction des familles populaires ; elle analyse les nouvelles pratiques éducatives et sociales de prise en charge institutionnelle maillant l'action enseignante ; elle réfléchit aux compétences, savoir-faire et intentions de différents professionnels de l'éducation ; l'autre travaille sur les mondes professionnels de l'animation et de l'éducation populaire, les transformations de leurs places, rôles et modes d'intervention dans le champ de l'éducation scolaire. Ce numéro, dès lors, porte sur les professionnels de la « co-éducation » plutôt que sur les élèves et leurs familles.

Alors que le travail collectif est devenu la nouvelle norme du travail éducatif (Demailly, 2008 ; Le Bianic & Vion, 2008), le présent dossier explore les interactions entre le monde professionnel des enseignants et les mondes professionnels non enseignants « complémentaires » à leur action et à celle de l'école. Il se situe donc, pour une part, dans la continuité des recherches sur le travail partagé des enseignants, défini comme l'ensemble des « activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs) selon des modalités pouvant être individuelles ou collectives » (Piot & Marcel, 2009, p. 8). Mais il ne se centre pas sur la description des nouvelles formes d'un

---

\* Maître de conférences, CERLIS, Université Paris Descartes.

\*\* Maître de conférences, LIRTES, Université Paris-Est Créteil.

travail enseignant auparavant limité aux pratiques d'enseignement en classe, et désormais ouvert aux pratiques collaboratives, partenariales et collectives (Marcel, Piot & Tardif, 2009).

Les questions qu'il pose partent plutôt de l'hypothèse que des interdépendances existent entre les transformations importantes du système éducatif réalisées à partir des années 1980, d'une part, et la redéfinition du contenu concret du travail réalisé en son sein par l'ensemble des groupes professionnels qui participent désormais au processus de scolarisation, d'autre part. Comment les rôles entre l'Éducation nationale et de nouveaux acteurs légitimes se redistribuent-ils? Comment, dans le cadre d'un « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009) investi par d'autres ministères, les collectivités locales et le champ associatif, les frontières des différents métiers de l'éducation se reconfigurent-elles concrètement depuis une dizaine d'années? Quels sont les statuts et les conditions de travail des professionnels non enseignants? Comment, sans modifications de statut, les conditions de travail des enseignants sont redéfinies?

Nous avons considéré l'institution scolaire comme une organisation collective de travail dont les activités concernent aujourd'hui trois grandes catégories d'acteurs du service public en quête de légitimité : les personnels d'encadrement, les enseignants et les personnels non enseignants qui interviennent auprès des élèves pendant le temps scolaire ou le temps périscolaire piloté par l'Éducation nationale et les communes. Deux grands mouvements conjoints ont été pris en compte. Tout d'abord, les professions enseignantes se trouvent déstabilisées par le fait de devoir affronter ensemble des enjeux devenus collectifs et publics : l'échec scolaire, la déscolarisation, les rythmes scolaires, etc., et plus globalement la lutte contre les inégalités sociales et scolaires. Ensuite, tous les professionnels de l'éducation voient leur légitimité professionnelle définie, pour une part grandissante, par leur capacité à s'intégrer dans des dynamiques collectives interprofessionnelles.

Nous avons sollicité quatre chercheurs qui ont des enquêtes en cours sur des dispositifs spécifiques (généralement à destination de publics ciblés) ou des réformes à destination de tous les élèves<sup>1</sup>, engageant un travail entre les groupes professionnels à la fois internes et externes à l'école. La perspective adoptée consiste à croiser des regards ancrés dans différents secteurs : l'école, le travail social, l'éducation populaire, les politiques publiques sociales et éducatives. Selon les articles, la focale a été mise sur le travail entre des groupes différents tant par leurs positions sociales et professionnelles de départ que par leurs nouvelles missions, ou les nouvelles fonctions qu'ils occupent et leur mode de présence : les enseignants, les conseillers principaux d'éducation (CPE), les personnels de direction de l'Éducation nationale, les cadres

---

1. Le détail des dispositifs et des réformes abordés dans ce dossier est présenté dans chacun des articles.

intermédiaires des politiques territoriales, les éducateurs spécialisés ou les animateurs.

Enfin, en plus de la présentation des articles du dossier, nous avons fait le choix de donner dans ce texte d'introduction quelques repères susceptibles d'éclairer notre approche, tout en soulignant les dimensions cumulatives des analyses proposées.

## La division du travail éducatif

À la suite de Marcel Tardif (2010, p. 2), le « travail éducatif » peut être défini comme « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation – y compris bien sûr les enseignants – qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves ». Et le grand constat à retenir est que l'organisation de ce travail éducatif s'est considérablement complexifiée depuis que la déconcentration et la décentralisation du système éducatif, le développement de politiques d'autonomie pédagogique des établissements scolaires, la mise en œuvre de pédagogies différenciées constituent en France une orientation majeure pour lutter contre les inégalités et faire face à l'hétérogénéité des publics scolaires.

Comment, dans ce contexte, s'établissent les relations entre les différentes catégories de personnels ? En étudiant avec Agnès van Zanten, au tournant des années 2000, les relations interprofessionnelles au sein des établissements scolaires, l'hypothèse adoptée a été celle de transformations qui épousent des logiques institutionnelles et culturelles assez différentes selon les niveaux d'enseignement.

Dans le secondaire, ce qui existe en effet d'emblée, en France, c'est la division entre le travail pédagogique des enseignants et celui de personnels chargés au départ des tenues, des mœurs, de l'ordre et des études. Les pressions qui ont émergé en matière de discipline avec les vagues successives de massification à partir des années 1960, se sont traduites par une multiplication des personnels spécialisés devant intervenir dans le travail d'autonomie et de responsabilisation croissante des élèves : les CPE, les documentalistes, les conseillers d'orientation psychologues (COP) et les personnels médicaux et sociaux (infirmières, assistantes sociales scolaires). La question principale est donc celle des évolutions dans la division des tâches et des rôles éducatifs entre les enseignants et les non enseignants (Kherroubi & Van Zanten, 2002 ; Van Zanten *et al.*, 2002).

Dans le primaire, la division entre travail pédagogique et travail éducatif et social n'existe pas, mais un processus de division pédagogique s'est développé au sein des écoles, en lien avec le traitement pédagogique différencié des élèves. Dans les années 1960 et 1970, les écoles ont ouvert un nombre toujours plus important de classes dans les filières spécialisées où ont été orientés les élèves en grande difficulté scolaire (Morel, 2014). Depuis les années 1980,

pour les élèves en difficulté dans les apprentissages, les professeurs des écoles peuvent recourir à des collègues, enseignants spécialisés et psychologues des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) qui interviennent pour des temps courts auprès de leurs élèves à l'extérieur de la classe.

Même si elle s'effectue entre enseignants, et dans la logique d'une école inclusive, il s'agit bien, dans le secondaire, de déléguer le traitement d'une catégorie d'élèves et d'une catégorie de problèmes, à un personnel spécialisé dont le travail tend de plus en plus à s'écarter de la forme ordinaire du travail enseignant (Thomazet & Mérini, 2014). Et, dans ce dossier, l'article de Frédérique Giuliani met en lumière une autre configuration possible dans le primaire (écoles du Canton de Genève ciblées par la politique d'enseignement prioritaire), au sein de laquelle ce sont des éducateurs sociaux qui assurent la socialisation aux règles scolaires, les relations avec les parents et le soutien moral des élèves en difficulté.

En outre, la question de l'encadrement des temps périscolaires et extrascolaires s'est posée de longue date. Très vite, ces temps sont devenus un champ d'intervention à la fois pour les instituteurs et pour les associations de jeunesse et d'éducation populaire. À partir des années 1970, les patronages et les garderies périscolaires sont tombés dans l'escarcelle de l'animation, ce qui s'est traduit par l'émergence d'une nouvelle catégorie d'acteurs : les animatrices périscolaires, formées à partir de 1973 au Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (Bafa). Le retrait progressif, à partir des années 1980, des instituteurs et du monde associatif a été compensé par l'intervention croissante des personnels communaux formés à l'animation éducative et socioculturelle. La montée en force des collectivités territoriales et notamment des communes dans le champ éducatif, a conduit à ce qu'elles organisent avec du personnel municipal ou associatif l'accueil des enfants le matin, le midi et le soir, avec des visées éducatives ou socioculturelles : centres de loisirs, études du soir, activités sportives et de loisirs. L'encadrement des enfants autour de l'école implique de plus en plus un travail interprofessionnel, en particulier entre animateurs et enseignants.

## **De nouveaux groupes professionnels dans l'organisation scolaire**

Utiliser le terme de « co-éducation », c'est insister fortement, au sein même de ce nouveau contexte, sur la transformation des relations entre l'école et les divers groupes professionnels « hors l'école » dont témoigne l'usage d'un nouveau vocabulaire politico-administratif dans les textes officiels. Ainsi, les notions de « communauté éducative », de « partenariat » et de « contrat » sont liées pour désigner des injonctions à « faire ensemble » et des actions localisées de la sphère éducative.

Les circulaires de création des zones d'éducation prioritaires (ZEP), au début des années 1980, ont produit une série de ruptures importantes en associant l'innovation pédagogique, la pédagogie de projet et les partenariats interinstitutionnels et interministériels dans une même dynamique de rénovation de l'école et de modernisation du service public. Ces dimensions ont fait ensuite l'objet de prescriptions réglementaires ou fortement incitatives, notamment dans le cadre de la loi d'orientation de 1989, ce qui a contribué à modifier sensiblement le travail de tous les acteurs scolaires (Kherroubi & Rochex, 2002). Dans ce jeu du partenariat, comme l'a pointé Julien Damon (2002), l'État est un partenaire particulier, qui impose, finance, arbitre et contrôle l'action.

Dans le même temps, les municipalités consacrent plus d'énergie et plus d'argent à l'éducation. Et face à des situations que l'Éducation nationale est de moins en moins en mesure d'affronter seule, des politiques éducatives territorialisées (comme les ZEP, où l'Éducation nationale garde la main) puis à proprement parler territoriales (comme les contrats éducatifs locaux, où le monde de l'animation et de l'éducation populaire joue un rôle central) se mettent en place en s'appuyant sur des dispositifs et des démarches partenariales placés sous le signe de la co-élaboration, de la co-mise en oeuvre et de la co-évaluation (Glasman, 2005). L'approche scolaro-centrée de l'éducation laisse place à une conception d'un territoire éducatif qui, à côté de la forme scolaire, déploie des formes éducatives définies localement, à l'instar de la « responsabilité partagée en éducation » telle qu'elle est défendue par exemple par la Ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement (Bier, Chambon & Queiroz, 2010). C'est en ce sens que le recours au référentiel du « territoire apprenant » peut être analysé comme une redistribution des pouvoirs et que les nouvelles missions des collectivités territoriales peuvent être considérées, de manière plus globale, comme un instrument de remise en cause de l'hégémonie de l'Éducation nationale (Dutercq, 2005; Ben Ayed, 2009). « Si des groupes sont déstabilisés quant à leurs savoirs légitimes, à l'inverse, des nouveaux groupes professionnels peuvent se créer, parviennent à se faire reconnaître sur la base de savoirs émergents, en montrant qu'un ensemble de tâches constitue un faisceau cohérent, identifiable, et renvoie à un corps de savoirs spécifiques, peut-être peu formalisés, mais suffisants pour justifier l'occupation spécifique de salariés à plein temps » (Demailly, 2008, p. 175).

L'utilisation du terme de « partenariat » dans la réglementation de l'Éducation nationale traduit un changement de conception des relations de l'école avec les professionnels du champ éducatif extérieurs au monde scolaire – qu'il s'agisse des spécialistes dans les domaines culturels, artistiques et sportifs, déjà présents dans l'école, ou des professionnels de l'éducatif et du social qui travaillent à distance, mais dans l'environnement proche (Zay, 1994). Une dimension est mise en avant : la complémentarité d'actions auparavant cloisonnées. En présentant la recherche réalisée dans le cadre d'un appel d'offres sur « le partenariat au sein des ZEP », Dominique Glasman (1992,

p. 13) note qu'une telle formulation l'a conduit vers « l'analyse des relations entre les différents protagonistes<sup>2</sup> qui œuvrent côte à côte » pour rendre compte de ce que le terme de « partenariat » recouvrait dans la vie quotidienne des ZEP sans se laisser abuser par la rhétorique institutionnelle. Autrement dit, c'est la dynamique, ou l'absence de dynamique collaborative, entre des groupes professionnels internes et externes qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble, que des recherches ont commencé à explorer empiriquement.

Dans la mesure où l'ouverture partenariale constitue la modalité d'accès de catégories de professionnels non enseignants dans l'école, une typologie de ces partenariats peut être établie à partir des domaines d'intervention (Zay, 1994; Demailly, 2008). Une telle typologie aide à décliner des raisons et des façons différentes de travailler ensemble. À l'école et au collège (niveaux sur lesquels portent les analyses du dossier), on rencontre deux types de partenariat : le partenariat culturel – les interventions des personnels communaux dans les classes de primaire ou de comédiens dans les ateliers de pratiques artistiques au collège – et le partenariat social, qui implique des travailleurs sociaux. Le partenariat culturel a un impact direct sur l'organisation de l'enseignement dans la classe ou dans l'établissement. Au niveau du primaire notamment, les intervenants spécialisés prennent en charge un des domaines d'enseignement, ce qui permet de réduire les exigences liées à la polyvalence. Sur l'appropriation quotidienne, par les enseignants, des nouvelles exigences liées cette fois aux principes partenariaux (travail collaboratif ou concerté, et non plus cloisonné; être à plusieurs et non plus seul dans la classe), il est possible de décrire des relations et des pratiques permettant de tisser, de manière souvent insensible et ténue, de la continuité entre l'activité enseignante et celles d'intervenants dont les compétences disciplinaires sont forgées en dehors du monde scolaire. Ces liens offrent alors des manières de pratiquer et d'expérimenter le métier d'enseignant à plusieurs (Garnier, 2003).

C'est au contraire à la marge du collège, et en ciblant le traitement des comportements déviants des élèves, que des espaces d'action se sont ouverts aux travailleurs sociaux. Il s'agit ainsi d'affronter l'hétérogénéité des élèves en respectant le principe intégratif du collège unique, en mettant en place des dispositifs dont certains ciblent plus particulièrement les problèmes d'absentéisme, de refus de travail, d'incivilité et de violence (Kherroubi, 2004). Au collège, les enseignants travaillent au-delà de leur discipline et de l'enceinte de leur classe. Les nouvelles formes de la division du travail amènent les professionnels du collège à composer de plus en plus avec des intervenants extérieurs : travailleurs associatifs, intervenants municipaux, artistes, policiers, etc. (*Sociologies pratiques*, 2012).

---

2. En italique dans le texte.



Les analyses de ce dossier témoignent donc d'un contexte dans lequel l'école est de plus en plus dépendante de l'aide en personnels apportée par les autres institutions du champ éducatif et les collectivités territoriales. L'article sur les éducateurs sociaux de Frédérique Giuliani montre un rapprochement entre l'école et une institution locale du secteur de l'éducation spécialisée. La multiplication des dispositifs relais, étudiés dans l'article de Martine Kherroubi, a été rendue possible par la convention de l'Éducation nationale avec des associations de jeunesse et d'éducation populaire. Dans l'article de Julie Couronné, c'est la politique de la Ville qui a représenté, pour les éducateurs de prévention spécialisée, une « fenêtré d'opportunité » leur permettant d'investir le terrain de l'école. Alors qu'ils sont placés sous l'autorité des départements qui les financent, ils participent ainsi à des actions partenariales qui visent à lutter, au sein des collèges, contre l'absentéisme scolaire et la délinquance. La réforme des rythmes scolaires, étudiée dans ce dossier par Nicolas Divert et Francis Lebon, s'est traduite par la mise en place d'un projet éducatif de territoire (PEDT) signé *a minima* par le maire, la Caf, la direction des services départementaux de l'Éducation nationale et la direction départementale de la cohésion sociale. Le PEDT doit ainsi organiser, « dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs » (circulaire du 19 décembre 2014). Devenu une condition obligatoire pour l'obtention d'un fonds de soutien de l'État en 2015, un projet éducatif territorial (PEDT) a été signé par environ neuf communes sur dix en 2017. L'article consacré à cette réforme témoigne ainsi d'une nouvelle étape dans les modes d'intervention des personnels communaux : les municipalités ont incontestablement amplifié leur engagement en investissant les Temps d'activités périscolaires (TAP) avec un personnel communal ou associatif.

## Sous la bannière de la réussite scolaire

De façon générale, l'action des professionnels de l'éducation est traversée par la succession voire la superposition de différents « objets » à travailler de manière collaborative : l'« échec scolaire », la « déscolarisation », les « rythmes scolaires », l'« école inclusive », la « dyslexie », la « protection de l'enfance », etc. Ces mots d'ordre sont adossés à une action publique qui prône la transversalité et le travail collectif, mais aussi la rationalité, la maîtrise des coûts et l'efficacité de domaines d'action (sociale, éducative, scolaire, culturelle, sportive) cloisonnés. Soit ces différents mots d'ordre impliquent des réformes destinées à l'ensemble des élèves (contrats éducatifs locaux, réforme du temps scolaire, etc.), soit ils accompagnent la création de dispositifs qui ciblent des populations fragiles (politique d'éducation prioritaire, accompagnement éducatif, programme de réussite éducative, dispositifs relais, etc.). Avec un enjeu d'éducation globale et de rénovation des pratiques pédagogiques de l'école, d'un côté, et, de l'autre, la lutte contre l'échec scolaire et la déscolarisation, mais avec toujours comme arrière-fond la crise des



apprentissages et l'articulation des dimensions scolaire, éducative et sociale dans la construction des inégalités de réussite scolaire.

La démocratisation de l'école est ainsi portée par d'autres instances que l'Éducation nationale, ce qui amène à penser l'articulation entre socialisation et enseignement. S'y joue la difficile articulation entre ce qui se fait en interne à l'école et ce qui se fait en externe, avec une nouvelle donne, la participation à la réussite scolaire de cultures professionnelles extérieures à l'école. Les intentions des premiers projets élaborés par les zones d'éducation prioritaires, note Viviane Isambert-Jamati, « en plus de leurs objectifs cognitifs, et pour augmenter leur chance de les atteindre, devaient tendre à “améliorer le climat des établissements” et surtout à “mobiliser”, bien au-delà du réseau scolaire, “l'ensemble des moyens éducatifs et culturels locaux”, ce qui allait contre la tendance de l'Éducation nationale à vivre repliée sur elle-même » (1989, p. 75-76). Ce processus participe d'une tendance internationale, celle de « l'éducation inclusive » qui a pour ambition de maintenir à l'école tous les élèves, quelles que soient leurs particularités (Zay, 2012).

Les dispositifs relais ont vu l'investissement des associations historiques et nationales « complémentaires de l'enseignement public », en particulier la Ligue de l'enseignement, les Ceméa et les Francas, sur la question des jeunes en difficulté et des élèves en voie de déscolarisation. L'histoire de l'animation et de l'éducation populaire montre en effet le rapport central de ces associations laïques à l'école. Cette proximité à l'Éducation nationale se mesure notamment par l'appartenance à des espaces sécants comme la Jeunesse au plein air (JPA) ou le Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE) et au fait d'être reconnu, à l'échelle nationale, « complémentaire de l'enseignement public ». Ces associations, qui revendiquent bien souvent « l'éducation nouvelle », mettent au cœur de leurs actions, avec des intervenants spécialisés, le « vivre ensemble » et une pédagogie collective de projet.

La centralité des enjeux scolaires imprègne de nombreux espaces sociaux. Pensé depuis l'après-guerre comme un vecteur de la démocratisation culturelle, le théâtre est devenu une discipline scolaire optionnelle au lycée dans le cadre d'un partenariat qui associe enseignants et comédiens (Lemètre, 2012). Les activités sportives, artistiques et culturelles sont aussi régulièrement considérées comme des outils de remédiation scolaire (pédagogie du détour). De même, l'accompagnement à la scolarité propose, au-delà d'une aide aux devoirs, des activités de loisirs et une ouverture culturelle aux enfants et aux jeunes des classes populaires (Glasman, 2001). Dans les dispositifs d'éducation artistique, fruit d'un maillage entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, les artistes activent des compétences éducatives, voire pédagogiques, dans un cadre scolaire maintenu (Filiod, 2017).

C'est au nom de ce même principe de lutte contre l'inégale distribution du capital culturel qu'a été mise en place la réforme des rythmes scolaires à destination de tous les élèves de l'école primaire dans la perspective de leur réussite scolaire. À travers la question de l'absentéisme scolaire, l'article de

Julie Couronné montre aussi que la centralité des enjeux scolaires justifie les partenariats et enrôle les éducateurs spécialisés dans le collège. L'exclusion de l'établissement scolaire est ainsi considérée comme une mise en danger des jeunes car « scolariser, c'est protéger » des dangers de la rue. Les orientations de l'action publique et les débats d'actualité politique montrent l'acuité et la force des enjeux de réussite scolaire. Ainsi, la relance des zones d'éducation prioritaire en 1998 a intégré le « contrat de réussite » censé recentrer les activités sur les apprentissages et renforcer l'engagement des acteurs. De même, les effets de la réforme des rythmes scolaires sur les apprentissages scolaires sont âprement discutés dans l'espace public et au sein même des écoles.

Cette nouvelle norme de la réussite scolaire est appropriée par le monde enseignant lorsqu'il s'agit d'apprécier les interventions extérieures. Prônée de différentes façons par les personnels non enseignants, l'objectif de la socialisation leur semble un thème ambigu (est-ce un préalable aux apprentissages?) et menaçant (les activités occupationnelles contre l'enseignement?). Souvent, les organisations de l'animation et de l'éducation populaire ont des « objectifs éducatifs précis » qui sont « tenus pour uniquement "sociaux" par les membres de l'Éducation nationale » (Demailly, 2008, p. 261). La pédagogie du détour est ainsi implicitement disqualifiée. Quand elle est revendiquée, comme dans les dispositifs relais, tant par les animateurs associatifs que par les enseignants, les chercheurs l'analysent comme « une tactique de l'esquive et du contournement, sorte de feinte pédagogique pour ne pas placer les collégiens face aux savoirs et aux formes d'apprentissage auxquels leurs parcours (y compris scolaires) les ont rendus réfractaires » (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013, p. 73). Le regard enseignant est souvent sévère sur la qualité des intervenants extérieurs qui tentent de promouvoir un rôle « complémentaire » au leur. À l'occasion de la réforme des rythmes scolaires, les animateurs ont acquis à l'école primaire une nouvelle visibilité sociale tout en étant associés à des activités de loisirs dont les apports pédagogiques semblent discutables du point de vue des enseignants, attachés à la défense de leur territoire professionnel (les apprentissages scolaires) et de leur outil de travail (la salle de classe). Que certains de ces professionnels externes prétendent à présent concourir aux apprentissages scolaires au nom de la lutte contre les inégalités n'est pas sans poser de problèmes aux enseignants. Cette volonté de garder la main s'oppose à l'idée de co-éducation.

## **Encadrement et coordination de l'action éducative inter-professionnelle**

Le mouvement partenarial et l'impératif de co-éducation amplifient le travail de pilotage et de coordination de l'action éducative. Les différents mots d'ordre de l'action éducative se traduisent par une nouvelle « gouvernance »

et une nouvelle structuration des emplois. Ce qu'on appelle le nouveau management public sous-tend l'entreprise de « modernisation » du service public d'éducation : « les professionnels sont de plus en plus incités à se coordonner et à coopérer entre eux, au-delà des frontières de leur organisation, de leur métier, de leur bureau. » (Demailly, 2008, p. 233). La norme du « travailler ensemble » est plus particulièrement portée par certaines catégories d'acteurs : les personnels de direction (qui voient leurs missions transformées et trouvent une légitimité dans de nouvelles tâches) et de nouveaux emplois de coordination. À cette occasion, le contenu même du travail de certains enseignants, qui gagnent eux aussi par ce biais en légitimité, est transformé.

Sur les différents terrains enquêtés, la logique d'action prônée correspond à un idéal collaboratif qui proclame l'autonomie et la responsabilisation des acteurs locaux. Certains dispositifs, comme les ZEP ou les dispositifs relais, sont très directement sous la responsabilité de l'Éducation nationale, tandis que d'autres, comme les Temps d'activité périscolaires, dépendent étroitement des communes et de leur personnel. Au-delà des spécificités des réformes et de chacun des mondes professionnels, une ligne de tension oppose les nouveaux cadres intermédiaires (chargés de l'encadrement, la conception, la coordination, la gestion, l'évaluation) aux professionnels prenant en charge les élèves, qu'ils soient enseignants, personnels spécialisés internes à l'Éducation nationale, psychologues, éducateurs ou animateurs relevant des collectivités territoriales (missions pédagogiques, éducatives, sociales). Ces cadres intermédiaires ont pour mission de réguler, de contrôler et de dynamiser l'action territorialisée dont ils ont la responsabilité.

Les nouvelles fonctions qui se développent à l'intérieur même du groupe professionnel des enseignants sont à l'origine de segmentations au sein même du groupe. En effet, des enseignants peuvent être propulsés chefs de mission et imposer leur définition et leur modalité de traitement d'un problème, comme celui de la « déscolarisation », aux autres enseignants (Proteau, 2003). Des directeurs d'école, des chefs d'établissement endossent des rôles d'interface qui transforment leur travail ordinaire car ils investissent un réseau horizontal et local de partenaires. Les fonctions occupées par des enseignants qui se situent entre la direction et la salle de classe constituent un enjeu stratégique pour la transformation de l'organisation scolaire. On trouve parmi ces fonctions : le coordonnateur de disciplines, le professeur principal, le coordonnateur de projet, le gestionnaire de ressources, le tuteur de jeunes collègues et autres « facilitateurs » des innovations ou des expérimentations. Certains de ces enseignants sont orientés en dehors de l'établissement pour animer un réseau et travailler avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale (coordonnateur REP, conseillers pédagogiques). L'élargissement du champ d'action du travail enseignant à des tâches de coordination, mais aussi de contrôle et d'évaluation pour certains postes, correspond à une autre manière d'être enseignant. Elle est abordée dans l'article sur les dispositifs

relais dont le fonctionnement fait apparaître deux niveaux distincts de partenariat éducatif : d'une part les acteurs occupant des positions d'encadrement hiérarchique ou de coordination (les cadres intermédiaires du monde associatif, les chefs d'établissement et les enseignants-coordonnateurs), d'autre part les professionnels en charge de l'intervention auprès des élèves et de leurs familles (les enseignants et des animateurs).

En dehors de l'Éducation nationale, différentes modalités de l'action éducative locale inventent de nouveaux métiers socioéducatifs, que ce soit les coordinateurs de réussite éducative, qui s'imposent par la flexibilité de leurs modes d'intervention et de relations nouées avec d'autres professionnels (Goirand, 2014) ou bien les postes de coordination dans les écoles mais aussi à l'échelle de secteurs plus vastes dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. Ces postes ou ces fonctions se sont très vraisemblablement multipliés puisque deux tiers des communes déclarent avoir un coordinateur du PEDT (Frاندji, 2015, p. 36). Dans le monde du travail social et de l'animation, les nouvelles modalités de l'action éducative locale génèrent ainsi la création de postes de cadres de proximité.

## La déstabilisation des pratiques éducatives

La professionnalité est une construction instable. Des groupes professionnels, et notamment les enseignants, peuvent voir par exemple leur travail et leurs compétences mis en cause. Lorsque la collaboration porte sur des disciplines d'enseignement, certains groupes professionnels peuvent se prévaloir de savoir-faire et de savoirs spécialisés que n'ont pas les enseignants polyvalents du primaire (Garnier, 2003) ou les professeurs de français qui enseignent le théâtre au lycée (Lemêtre, 2012). Depuis que les établissements scolaires s'orientent vers une prise en charge plus collective du contrôle scolaire des élèves, les enseignants doivent composer, dans leur travail quotidien, avec des expertises émanant des CPE (Masson, 1999; Kherroubi & Van Zanten, 2000). De façon plus générale, si l'on suit Hélène Buisson-Fenet (2008, p. 146), «le glissement vers l'aval que la loi d'orientation de 1989 définit dans son principe comme centré sur l'élève, peut aussi bien requalifier d'autres professions éducatives dans l'enceinte scolaire». Pour autant, si le degré de coopération entre les enseignants et les professionnels du pôle éducatif (CPE ou professionnels extérieurs) varie en fonction des situations, la collaboration concrète et effective semble globalement rare. Au-delà d'une convergence affichée des objectifs, le travail de chacun n'est souvent qu'un relais pour l'autre (Demailly, 2008, p. 257-260). Dans l'article de Julie Couronné, les rencontres instituées sont très peu nombreuses : les éducateurs et les acteurs scolaires échangent surtout de façon informelle, grâce au soutien, dans l'un des collèges, de la principale et d'une CPE. L'article sur les rythmes scolaires met en évidence de fortes tensions, déjà soulignées, entre animateurs et professeurs des écoles, alors qu'ils sont censés se coordonner, voire collaborer.

Il n'existe « presque aucun travail commun entre les deux groupes. Plus, les uns et les autres sont tenus dans l'ignorance de ce que les enfants réalisent en dehors des temps qu'ils encadrent » (Netter, 2015, p. 141). Une enquête quantitative de l'Éducation nationale confirme ces observations puisque les enseignants ne connaissent généralement pas les activités périscolaires et deux tiers d'entre eux estiment que les élèves ne réexploitent jamais en TAP des compétences travaillées en classe<sup>3</sup>. Alors que l'encadrement souhaite construire une culture commune entre les différents intervenants éducatifs travaillant avec les enfants et les jeunes, les professionnels de terrain sont confrontés à des conditions de travail et à des rapports sociaux qui entravent la « co-éducation » envisagée.

Les mondes professionnels de la co-éducation regroupent des acteurs dans des configurations plus ou moins stables et complexes où se joue ce que doit être le travail éducatif auprès des enfants et des jeunes. Les articles du dossier ne supposent pas des groupes professionnels non enseignants spontanément en harmonie avec les objectifs de l'école, ni même désireux d'un travail en commun, contrairement à ce que laissent penser les termes de « partenaires » ou de « complémentarité ». Il est même possible de retenir au contraire que tous ont construit leurs pratiques professionnelles en partie en s'opposant à celles de l'école, qu'il s'agisse du monde de la culture et des activités sportives (Lemêtre, 2015; Garnier, 2002), de l'éducation spécialisée (Muel-Dreyfus, 1983), ou de l'animation (Lebon, 2007). Il faut donc penser le travail éducatif des différents groupes professionnels de façon relationnelle : en effet, « tout ce qui survient au sein d'une profession a des répercussions sur les professions voisines » (Abbott, p. 29). Les recherches portant sur la division du travail éducatif mettent à jour les concurrences interprofessionnelles récurrentes liées au fait que chaque catégorie de personnel cherche à défendre ou à étendre son territoire, c'est-à-dire l'ensemble des tâches qu'elle revendique avec succès dans la division du travail (Kherroubi, 2017).

La répartition des responsabilités entre les divers professionnels de l'éducation ne se fait pas sans heurts, d'autant plus que les prescriptions nationales encadrent très peu le travail ordinaire des professionnels de la co-éducation. En effet, si les finalités éducatives, les principes et les modalités générales de la co-éducation sont affirmés, les contenus concrets de travail sont laissés à l'appréciation des professionnels. Pour autant, comme l'avait suggéré Dominique Glasman à propos des travailleurs sociaux, on peut penser qu'ils ont répondu à l'appel parce que l'institution scolaire a offert à ces groupes professionnels « sinon une authentification de leur rôle, mais au moins un élargissement de leur champ d'action, et peut-être une valorisation » (Glasman, 1992, p. 23-27).

---

3. Ministère de l'Éducation nationale, « Les organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ? », *Les dossiers de la DEPP*, n° 207, juin 2017, p. 35.

Par ailleurs, la description des formes de collaboration conduit à souligner des évolutions interactives des professionnalités. L'article sur les éducateurs de prévention montre que la place centrale des enjeux scolaires transforme les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés, comme lorsqu'ils consentent à établir des conventions de stage, en contradiction avec leur principe initial d'anonymat et de libre adhésion des jeunes. Leur mission de protection de l'enfance compose ainsi avec la logique du monde scolaire car ils considèrent que les jeunes doivent être protégés de l'absentéisme scolaire. De même, les activités de loisirs traditionnellement proposées par les animateurs revêtent parfois une coloration « scolaire » lorsque sont proposés des ateliers lecture écriture, ou bien encore des initiations aux langues étrangères. Enfin les animateurs associatifs en position de cadre intermédiaire construisent de nouvelles compétences en matière de conception et de coordination de projet scolaire à destination des élèves en voie de déscolarisation.

De quelles façons se construit la collaboration entre professionnels ? À l'école primaire, quand les enseignants font la classe à plusieurs, les intervenants apparaissent alors comme des spécialistes qui se situent en complémentarité d'enseignants généralistes. Ils apportent une compétence que l'enseignant n'a pas (Garnier, 2003) dans certaines disciplines scolaires (musique, EPS, langue...) ou dans certains domaines d'activité (théâtre, natation, etc.). Dans une logique apparemment semblable, la réforme des rythmes scolaires met en avant des activités sportives, artistiques et culturelles qui supposent une certaine spécialisation des tâches et des postes. Mais, dans le même temps, elle n'impose ni contenu, ni formation des intervenants et s'appuie largement sur les « ressources » bénévoles et salariées des communes, sans considération pour les qualifications mobilisées. Or, les animateurs des communes qui mettent généralement en place les temps d'activité périscolaires sont plutôt des généralistes. Leurs pratiques s'inscrivent donc, sur le plan discursif tout du moins, dans une situation paradoxale, car elles mettent en question le mandat des enseignants sur les apprentissages tout en proposant des activités de loisirs ludiques. Dans le canton de Genève, l'émergence d'un nouveau rôle éducatif des éducateurs sociaux s'inscrit dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire qui institue une « action concertée » entre les acteurs de l'école. Avec pour objectif la socialisation et l'intégration des enfants (discipline, suivi d'élèves), ces éducateurs entrent ainsi de « plain-pied » dans le milieu scolaire ordinaire, alors qu'ils n'avaient eu jusque-là que des expériences professionnelles dans le travail social auprès des jeunes. Dans le secondaire, la situation est différente. On y retrouve bien souvent le processus officiel de délégation du « sale boulot » (Hughes, 1996). Le déplacement de la prévention spécialisée de la rue vers les collèges pour la prise en charge des élèves absentéistes laisse un goût amer aux éducateurs : ils ont le sentiment que les acteurs scolaires se délestent sur eux d'un public encombrant.



Des obstacles liés à la position dominante des enseignants viennent entraver le travail et la collaboration entre professionnels. Pour les groupes professionnels non-enseignants, il est généralement difficile d'obtenir une place légitime au regard de la centralité des enjeux définis en termes d'apprentissages scolaires. S'agissant des professionnels du travail social, la question de la spécificité de leurs fonctions au sein des établissements scolaires et celle de leur légitimité professionnelle deviennent centrales. Comme l'a pointé Pascale Garnier (1997, p. 2) à propos des assistances sociales scolaires, leur identité professionnelle se définit avant tout par des différences : « Comment cet attribut de « scolaire » définit-il leur spécificité dans l'école ? Comment, en retour, la qualification d'assistante sociale permet-elle de déterminer leur spécificité dans l'école ? ». Pour une partie croissante des travailleurs éducatifs, et en particulier des professionnels non enseignants situés « en bas » de l'échelle, face aux enfants et aux jeunes, les conditions d'emploi assignées ne facilitent pas la tâche. Elles sont en effet souvent précaires, que ce soit par exemple pour les Auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou les animateurs (Lebon, 2009). Ainsi, l'État a créé le statut (précaire) d'AVS, accessible sans formation particulière, afin de se conformer à une politique d'intégration des enfants en situation de handicap (Bossard, 2015). Dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, une logique de l'emploi « à l'heure » et de « polyvalence concurrentielle » semble même s'imposer à l'ensemble des professionnels de l'éducation (Lebon & Simonet, 2017). Dans ces conditions, les professionnels ont bien souvent l'impression de manquer de temps, notamment pour se coordonner. La réforme des rythmes scolaires et la situation du collègue analysée par Julie Couronné font ainsi apparaître des points de similitude en montrant une « coopération désynchronisée » entre groupes professionnels (animateurs et enseignants ; éducateurs de prévention spécialisée, CPE et direction), dans le prolongement des analyses de Dominique Glasman (1992).

Au total, la définition d'une politique globale en direction des enfants et des jeunes au niveau territorial et la redistribution des rôles entre le ministère de l'Éducation nationale et de nouveaux acteurs sont donc au cœur de ce dossier. La logique d'action plus horizontale découlant du processus de décentralisation a fait adopter un principe de gouvernance dans lequel la collaboration interinstitutionnelle impulsée par le haut se construit difficilement sur le terrain. En incitant les collectivités et institutions locales à coopérer, à partager le traitement de problèmes scolaires devenus des problèmes publics, l'État encourage ces dernières à trouver des arrangements dans lesquels elles cherchent à tirer leur épingle du jeu, à défendre leurs intérêts, leur légitimité dans le système. En développant de nouvelles compétences, le pouvoir local entre dans un jeu concurrentiel auquel participent pleinement les mondes professionnels de la « co-éducation ». Sans mécanismes de régulation qui impliquent les acteurs de terrain sur des bases véritablement « partagées », la décentralisation vers le local du « travail ensemble » peut devenir lui aussi



un vecteur pour de nouvelles différenciations sociales, ce que confirment les comparaisons internationales montrant une certaine corrélation entre décentralisation éducative et ampleur des inégalités entre élèves (Mons, 2007).

## Bibliographie

- ABBOTT A. Écologies liées : à propos du système des professions. In : MENGER P.-M. (Dir.). *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris : MSH, 2003, pp. 29-50.
- BEN AYED C. *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF, 2009.
- BIER B., CHAMBON A. & QUEIROZ J.-M. de. *Mutations territoriales et éducation? De la forme scolaire vers la forme éducative?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010.
- BOSSARD S. *Précarité et rapports sociaux dans les métiers de service aux personnes. Les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) dans l'Éducation nationale*. Thèse de doctorat en sociologie. Lille : Université Lille 1, 2015.
- BUISSON-FENET H. Usages de l'usager et distinctions professionnelles. In : LE BIANIC T. & VION A. *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris : LGDJ, 2008, pp. 145-159.
- BUISSON-FENET H. & DUTERCQ Y. Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, 2015, n° 78, pp. 9-18.
- DAMON J. La dictature du partenariat. Vers de nouveaux modes de management public. *Futuribles*, 2002, n° 273, pp. 27-41.
- DEMAILLY L. *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2008.
- DUTERCQ Y. *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- FILIOD J.-P. Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 2017/1, n° 92, pp. 49-61.
- FRANDJI D. (Dir.). *Le Projet éducatif de territoire (PEDT) : ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social, en l'étape de sa généralisation*. Rapport scientifique de l'Observatoire PoLoc, décembre 2015.
- GARNIER P. Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire Maîtres et spécialistes des activités physiques : une collaboration en question (1880-2000). *Staps*, 2002/2, n° 58, pp. 7-20.
- GARNIER P. *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : PUF, 1997.

- GARNIER P. *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- GLASMAN D. *L'école réinventée? Le partenariat dans les ZEP*. Paris : L'Harmattan, 1992.
- GLASMAN D. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF, 2001.
- GLASMAN D. La lente émergence des politiques éducatives territoriales. In : FAURE A. & DOUILLET A.-C. *L'action publique et la question territoriale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005, pp. 107-130.
- GOIRAND S. De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse. *Formation emploi*, 2014, n° 125, pp. 69-88.
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F. & THIN D. Des détours pour un retour? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*, 2013, n° 183, pp. 71-82.
- HUGHES Everett C. *Le regard sociologique*. Paris : EHESS, 1996.
- ISAMBERT-JAMATI V. Les choix éducatifs dans les zones prioritaires. *Revue française de sociologie*, XXI, 1989, pp. 75-10.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. La recherche en éducation et les ZEP en France. 1 : politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 140, pp. 103-132.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. La recherche en éducation et les ZEP en France. 2 : apprentissages et exercice professionnels en ZEP. *Revue française de pédagogie*, 2004, n° 146, pp. 115-190.
- KHERROUBI M. & VAN ZANTEN A. La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement éducatif. *Éducation et Sociétés*, 2000, n° 6, pp. 65-91.
- KHERROUBI M. Division du travail éducatif. In : VAN ZANTEN A. & RAYOU P. (Dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 2017 [2<sup>e</sup> édition], pp. 218-221.
- LAFORETS V. *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Thèse de doctorat en sociologie. Grenoble : Université de Grenoble, 2016.
- LE BIANIC T. & VION A. *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris : LGDJ, 2008.
- LEBON F. Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale. *Ethnologie française*, n° 4, octobre 2007, pp. 709-720.
- LEBON F. *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte, 2009.

- LEBON F. & SIMONET M. «Des petites heures par-ci par-là». Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, décembre 2017, pp. 4-25.
- LEMÊTRE C. La création et la diffusion du "bac théâtre" : une offre scolaire promue "d'en bas". *Politix*, 2012, n° 98, pp. 147-169.
- MASSON P. *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris : PUF, 1999.
- MEUNIER A. À propos de l'« absentéisme scolaire » et de la « déscolarisation » : de l'injonction « partenariale » aux résistances professionnelles. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2003, n° 2, pp. 43-69.
- MONS N. *Les Nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF, 2007.
- MOREL S. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La dispute, 2014.
- MUEL-DREYFUS F. *Le métier d'éducateur*. Paris : Minuit, 1983.
- NETTER J. *La division du travail scolaire. Segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8, 2015.
- PIOT T. & MARCEL J.-F. Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2009, vol. 42, n° 2, pp. 7-10.
- PIOT T., MARCEL J.-F. & TARDIF M. Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2009, vol. 42, n° 2.
- PROTEAU L. L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2003, n° 2, pp. 99-122.
- Sociologies pratiques*. Le collègue en question. Des professionnels au cœur des tensions. 2012, n° 25.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L. *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF, 2010.
- THOMAZET S. & MÉRINI C. La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2014, vol. 47, n° 2, pp. 31-50.
- ZAY D. Partenariat. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 2005 [3<sup>e</sup> édition], pp. 702-706.
- ZAY D. *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire?* Paris : L'Harmattan, 2012.