



HAL
open science

“ Plus de pédagogie que de garderie ? ” La scolarisation tacite du “ loisir éducatif ”

Baptiste Besse-Patin

► To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. “ Plus de pédagogie que de garderie ? ” La scolarisation tacite du “ loisir éducatif ”. *Carrières sociales. École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, pp.227-244, 2018. hal-02288166

HAL Id: hal-02288166

<https://hal.science/hal-02288166v1>

Submitted on 13 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Plus de pédagogie que de garderie ? » La scolarisation tacite du « loisir éducatif »

Baptiste BESSE-PATIN*

juin 2016

Introduction

Pour illustrer cette contribution, la citation en exergue s'est imposée du fait de son inscription dans l'actualité de la réforme dite des rythmes scolaires. Tirée d'une pancarte brandie par des grévistes lors d'une manifestation à Bordeaux en juin 2014 (figure 1) contre l'assouplissement des taux d'encadrement¹, elle fait écho à un drap accroché à Gourdon (46) en septembre 2016 (figure 2). Aussi, nous pouvons citer des échanges lors d'une commission sénatoriale² ou dans le cadre d'un récent rapport du

*EXPERICE, Université Paris 13

1. À la condition d'établir un Projet Éducatif de Territoire (PET), il suffit d'une animatrice pour encadrer 18 enfants de plus de 6 ans au lieu de 14 et respectivement, 14 au lieu de 10 pour les enfants de moins de 6 ans dans les autres Accueils Collectifs à caractère éducatif de Mineurs (ACCEM).

2. On peut également suivre l'échange à propos de l'« hôtel à insectes » et de la « garderie » (46'45) entre le délégué interministériel à la jeunesse et la commission sénatoriale visible en ligne : <http://>



FIGURE 1 – Manifestation à Bordeaux, juin 2014



FIGURE 2 – Manifestation à Gourdon, septembre 2016

ministère (MVJS 2016) où la garderie fait office de contre-exemple. Relancés lors de la loi de refondation de l'école, les débats autour des « rythmes scolaires » ont une longue histoire comme nous le rappelle GERBOD (1999). Ils traversent en filigrane l'histoire de l'animation et des institutions d'encadrement de l'enfance depuis les années 1980 avec la création des premiers dispositifs périscolaires (LEBON 2005).

Utilisée comme « cas inhabituel » (BECKER 1997), il nous semble que la « garderie » permet d'analyser à nouveaux frais le « loisir éducatif » revendiqué par les principaux organisateurs et fédérations d'éducation populaire depuis les années 1950. Après avoir présenté notre cadre d'analyse à partir des travaux sur les formes d'éducation (MAULINI et MONTANDON 2005), la première partie montrera les principaux griefs à l'encontre de la « simple garderie » qui ne réunit pas les conditions d'une formalisation éducative présentées dans une deuxième partie. Avant de conclure, la troisième et dernière partie viendra discuter des paradoxes inhérents à cette formalisation éducative des temps libérés à l'école en « loisir éducatif ». En ce sens, le cas de la garderie illustre finalement les rapports complexes entre loisir et éducation (ROUCOUS 2007 ; ROUCOUS et BROUGÈRE 1998) auxquels sont confrontés les professionnels de l'animation et tout particulièrement dans ce que certains nomment « l'animation scolaire ».

1 Formes et configurations éducatives

Pour interroger les spécificités du « loisir éducatif » qui cadre le travail animatif, nous suivons une analyse « configurationnelle » (GASPARINI 2001) dans la lignée des travaux de VINCENT (1994) sur la « forme scolaire ». Historiquement et socialement située, elle est caractérisée par

un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la

[//videos.senat.fr/video/videos/2014/video21815.html](http://videos.senat.fr/video/videos/2014/video21815.html).

constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles (VINCENT 1994, p. 39).

Étalon historique et social, elle hiérarchise les formes d'éducatons en privilégiant des méthodes pédagogiques magistro-centrées, elle sélectionne des formes de savoirs (scripturales) et en marginalise d'autres (orales) comme elle classe les disciplines académiques et exclut d'autres contenus du *curriculum*.

En tolérant quelques variations, la forme scolaire structure largement les formes sociales de l'éducation et bien souvent la formalisation du loisir enfantin. Les travaux de MONTANDON (2005) permettent d'en appréhender la variété en analysant les critères d'une « double formalisation » selon deux « dimensions » : le contexte et les contenus. Ces dernières répartissent les situations selon deux *continuum* : des contenus allant de savoirs académiques à des connaissances issues de la pratique ou plus diffuses dans un contexte allant d'un cadre non institué jusqu'à des cadres réglementés voire rigides. Ainsi, des situations comme la rue ou le parc sont marquées par l'absence de contexte défini et de savoirs précis et des situations sont *formellement* conçues comme éducatives³, marquées par le contexte affiché d'un établissement et des savoirs programmés. Du moins au plus formel, un processus de formalisation éducative met en forme et « cadre » des objets et leurs usages ou des pratiques pour en faire des instruments d'éducation.

En partant de ces notions nous pourrions mieux saisir la complexité des formalisations éducatives qui voit se transformer la « simple garderie » en un « accueil périscolaire de qualité ». D'une part, il ne s'agit pas de montrer, une nouvelle fois, l'hégémonie de la « forme scolaire » ou le « scolaro-centrisme » de la société française. D'autre part, cette complexité échappe largement au triptyque majoritairement cité de l'éducation formelle, non-formelle et informelle. Sans reprendre les critiques majeures (BROUGÈRE et BÉZILLE 2007 ; MONTANDON 2005) de ces notions privatives plus politiques issues d'instances européennes et internationales que scientifiques, nous analysons plutôt le sens des usages récurrents de ce triptyque dans les discours et les documents compulsés. En effet, ces derniers s'inscrivent dans un contexte de « division du travail éducatif » (TARDIF et LEVASSEUR 2010) qui permet de mieux comprendre la permanence des conflits entre les différents groupes professionnels engagés dans la réforme des rythmes scolaires.

3. Néanmoins, cela ne veut pas dire que les premières ne sont pas porteuses d'apprentissages incidents et que les secondes réalisent effectivement des apprentissages ou uniquement ceux qu'elles visent.

2 Le repoussoir de la « simple garderie »

La réforme et sa généralisation s'est accompagnée d'une diffusion importante de documents, textes législatifs et réglementaires, rapports et autres « guides pratiques » à la mesure des débats qu'elle a pu susciter. En contrepoint de ce qui devrait être un accueil périscolaire « de qualité » édictant de « bonnes pratiques », un mode d'organisation cristallise une opposition franche depuis les fédérations d'éducation populaire jusqu'aux productions officielles. « Ne pas faire de la garderie mais avoir un projet d'animation pensé sur l'ensemble des séances et porté par une visée pédagogique, c'est le message que font passer les Francas et trois autres associations à leurs [animatrices] lors de trois jours de formation » nous résume une journaliste (GARREAU 2014). Presque toujours accolée au péjoratif « simple », la garderie essuie plusieurs griefs que ce soit dans les documents officiels ou « indigènes » que nous avons consultés⁴. À partir de leur analyse, nous tenterons d'en comprendre les allants-de-soi qu'ils recèlent.

2.1 Des contenus profanes

Majoritairement utilisée comme contre-exemple dans les documents institutionnels ou indigènes, la garderie est rarement définie, comme si implicitement tout le monde savait à quoi se référer. Le ministère de la Ville de la Jeunesse et des Sports (MVJS) en donne une définition dans son *Guide pratique pour des activités périscolaires de qualité*.

Une garderie se déroule indifféremment à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux scolaires, sur le temps périscolaire. Les enfants y sont placés sous la surveillance d'adultes qui veillent à leur sécurité physique et morale sans toutefois proposer d'animation. Ils peuvent y pratiquer des activités de leur choix (jeux libres, lecture, dessin, sieste, temps calme...) sans intervention pédagogique du personnel d'encadrement (MVJS 2014, p. 22).

Selon ce même guide, « il apparaît peu souhaitable et peu conforme aux objectifs de la réforme des temps éducatifs qu'un organisateur propose aux familles d'accueillir collectivement et régulièrement, pendant plus de deux heures, des enfants sans offrir d'activités » (*ibid.*, p. 24). Est-ce à dire que les « activités de leurs choix » citées précédemment ne seraient pas « conformes » aux objectifs ? En d'autres termes, il est fait une première hiérarchisation dans les contenus proposés aux enfants. La « simple garderie » ne peut proposer que de « simples activités ». Elles sont définies en négatif de contenus légitimes et par le manque de « qualités » reconnues aux « animations ». Comme les personnels d'une garderie se « limitent à la surveillance des enfants », ils ne sauraient proposer une « intervention pédagogique ».

Pour autant, ces contenus semblent similaires et peuvent être aisément observés dans d'autres structures qui revendiquent un « caractère éducatif » à quelques nuances

4. La liste complète se trouve à la fin de l'article.

sémantiques près. En suivant le « point de situation » du ministère (MENESR 2015), il établit une « typologie » des activités périscolaires organisées de « qualité » : « physiques et sportives, artistiques et culturelles, citoyenneté et développement durable, scientifiques et techniques, atelier de langues, d'expression, d'autres activités ludiques, des jeux collectifs ou en extérieurs, des jeux de stratégie ». Le document édité par les instances départementales de l'Ariège (COLLECTIF 2013, p. 15) établit plusieurs « critères qui différencient clairement l'Accueil de Loisirs Associé à l'École (ALAE) de la garderie » dont la « diversité des activités proposées ». Ces « activités » dites « au choix » des garderies « ont seulement vocation à occuper les enfants sans réflexion éducative préalable » (ibid., p. 32). Contrairement aux « animations », elles ne s'incluent pas « dans le cadre d'une démarche pédagogique concertée au sein de l'équipe d'encadrement » intégrant le projet pédagogique et éducatif de la structure (MVJS 2014, p. 23). La présence d'un encadrement qualifié permet d'opérer une sélection dans les contenus abordés, le « dessin » est remplacé par des « activités artistiques » et la « lecture » par des « ateliers » dédiés.

La garderie accueille des pratiques considérées comme profanes qui peuvent se dérouler « seuls », ou plutôt sans encadrement adulte, dans d'autres lieux et d'autres moments. Implicitement banales et quotidiennes, elles ne peuvent être sources de découvertes et, donc sont antonymes d'apprentissages potentiels. Autrement dit, il s'agit moins d'une question de *fond* – ou de contenus – que de *forme*, c'est-à-dire leur intégration dans un cadre spécifique.

2.2 Dans un contexte peu défini

En effet, cette définition – « floue » (COLLECTIF 2013, p. 26) – donne peu d'indications sur la formalisation du contexte et les manières d'accéder aux contenus. Annoncée d'ordinaire dans les « projets pédagogiques » dont est dispensée la garderie, l'organisation du fonctionnement et du personnel semble indéterminée. Sans taux d'encadrement réglementaire (MVJS 2014, p. 22), on peut imaginer la présence d'un « gardien » pour une quarantaine d'enfants au sein de l'enceinte scolaire. Ne proposant pas d'animations, celui-ci fait respecter les règles de l'établissement tandis que les enfants se livrent aux activités de leurs choix dans la cour ou sous le préau jusqu'à leur départ. En reprenant les critères de variation proposée par MONTANDON (2005, p. 238), la garderie se distingue par une configuration singulière d'informalité éducative⁵. La fonction et les usages de l'espace ne sont pas déterminés, le temps n'est pas soumis à un séquençage précis définissant et différenciant les temps où l'on apprend et les temps dits « libre », le matériel n'est pas dirigé par un usage et un objectif, les enfants décideront de ce qu'ils feront entre eux, dans leurs petits groupes d'affinités qui ne sont ni fixes ni homogènes en âge ou en nombre. De la même façon que l'enseignant·e de service, le gardien déambulerait

5. Même si cela semble « informel » du point de vue de la forme scolaire, la garderie dispose tout de même d'une formalisation qui en organise le fonctionnement.

dans la cour avec un collègue ou resterait posté à un lieu habituel.

L'informalité éducative explicitement dévoyée de la garderie est caractéristique des tâches dont la portée pédagogique semble mineure ou absente au regard de la « forme scolaire ». À côté des temps « nobles » de l'enseignement, cohabitent des temps « morts » ou « creux » hors de la classe. De la même manière que la cour de récréation est pédagogiquement désinvestie, la surveillance du réfectoire ou des toilettes restent des tâches ingrates et donc accessoires. Tandis que les collègues peuvent profiter d'une « pause », un moment de sociabilité entre adultes à l'écart des enfants, quelques-uns doivent se charger de l'ensemble des enfants. À l'instar de l'ATSEM à l'école maternelle ou des assistants d'éducation dans l'enseignement secondaire, peut-on considérer que les animateur·ices sont chargé·e·s du « sale boulot éducatif » ? C'est-à-dire de pacifier la « vie scolaire » tandis que les enseignant·es peuvent se consacrer à leur cœur de métier ainsi facilité : instruire les élèves ?

L'analyse socio-historique de LEBON (2009, p. 17) montre comment la garderie et la figure associée de la surveillante ont constitué un repoussoir pour un groupe professionnel cherchant à s'en démarquer par des pratiques spécifiques et des formations spécialisées ; c'est-à-dire une « ambition éducative » afin de valoriser et investir ces espaces-temps interstitiels. Dès l'après-guerre, la « doctrine » initiale des Mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) (actuel Francas) était la promotion d'un « loisir éducatif » s'appuyant sur « une démarche pédagogique [qui] doit s'organiser à partir de l'observation des besoins de l'enfant » notamment pour se distinguer des « patronages-garderies » (MONIN 1997, p. 83).

3 La construction du « cadre éducatif »

En repoussant la « simple garderie », le cadre éducatif peut se configurer selon les attentes ministérielles. Ainsi, « il est souhaitable que cette garderie évolue à terme vers un accueil de loisirs périscolaire qui présente une plus-value éducative répondant aux besoins des enfants et aux attentes des parents » (MVJS 2014, p. 52). Sur quoi repose cette « plus-value éducative » ? Nous poursuivons ici l'analyse configurationnelle des « activités périscolaires » et plus particulièrement des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) qui mettent en évidence les critères d'une formalisation éducative socialement reconnue.

« Ce qui caractérise un accueil éducatif, c'est l'existence d'un projet pédagogique et sa mise en œuvre. Dès lors que nous quittons cette exigence, il n'y a plus de projet, il y a simplement une garderie. » (COLLECTIF 2013, p. 4)

Avant une plongée dans les détails, il convient de marquer une première étape importante de la fabrication éducative : la déclaration de l'accueil. Avec elle, un organisateur s'engage à respecter un cadre réglementaire qui impose certaines conditions

à l'ouverture et son financement. Ainsi, dans un dossier consacré aux « temps périscolaires, oui mais éducatif! » (JPA 2011), la Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA) du MVJS déclare que les « accueils de loisirs périscolaires » se distinguent « des garderies car ils répondent à un projet éducatif élaboré par un organisateur et mis en œuvre par une équipe d'encadrement à travers un projet pédagogique » (p. 30).

3.1 Le « projet » ou la pédagogisation des contenus

Comment peut-on garantir un retour dans le calme à l'école si les enfants passent leur temps dans la cour de récréation, sans être encadrés? [...] pour garantir la qualité éducative. Pour une pause méridienne de deux heures et demie, [...], il n'est pas anormal qu'il y ait des d'activités. (JPA 2010, p. 17)

Alors que la garderie est tenue par de « simples » gardien·nes dont la seule tâche est la surveillance en ne proposant aucune intervention dite « pédagogique », l'accueil déclaré affiche un projet éducatif réglementé et emploie de personnels qualifiés qui construiront des « animations de qualité ». Les temps « creux » se doivent d'être remplis par des contenus sélectionnés et mis en forme. Un récent numéro du *Journal de l'animation* nous explique ce processus de formalisation : « comment bien élaborer un projet d'animation ». En effet, la « méthodologie de projet » s'est largement imposée à l'ensemble des formations volontaires et professionnelles. À la fois critique du formalisme scolaire et emprunt aux « pédagogies nouvelles », la « pédagogie de projet » permet de revendiquer une filiation à l'éducation populaire quitte à devenir une véritable *doxa* pour LEBON (2005, p. 217). Le projet reste l'outil privilégié depuis la formalisation d'une « activité » avec les enfants, l'écriture du fonctionnement de l'accueil et de ses intentions éducatives, la planification des activités reconnues éducatives d'un territoire (PEDT) jusqu'à la mise en concurrence sur des marchés publics.

Selon une conception téléologique et rationnelle de l'action, le projet vise à déterminer précisément les actions à mener selon des objectifs atteignables visant des apprentissages prédéfinis, des moyens adéquats et des résultats évaluables. En d'autres termes, il organise « pédagogiquement » les « activités » à faire découvrir dans un « programme » hebdomadaire ou cyclique voire annualisé, parfois thématique pour constituer un « fil rouge » temporaire. Distribuant les positions, le rôle principal est attribué à l'animatrice qui déroulera sa séance auxquels assisteront les enfants. Après un temps de « défoulement » suite à la classe ou au repas, le rassemblement collectif conduira à la division en groupes, en veillant à ne pas dépasser le taux réglementaire d'encadrement⁶. Dès lors, les groupes sont répartis entre plusieurs lieux dont des salles pendant une durée déterminée sous l'encadrement d'une animatrice ou d'un·e intervenant·e. Par ses « techniques d'animation de groupe », celle-ci saura les « sensibiliser » avant de

6. Dont l'assouplissement avait créé la polémique comme le montre les pancartes de la manifestation.

présenter le but de l'activité et ses consignes puis « conduire » le groupe en maîtrisant le rythme et la « courbe d'intensité » de l'activité jusqu'à la production finale à la fin de la séance ou de la période.

In fine, la méthodologie de projet formalise à la fois le déroulement d'une animation ainsi que le contexte dans une configuration qui s'éloigne du désordre apparent de la récréation ou de la garderie. À en croire les documents consultés, on peut comprendre que la valeur éducative d'une activité se juge moins à son contenu qu'à sa mise en forme c'est-à-dire son inscription dans un projet d'animation-pédagogique-éducatif et son encadrement par des personnes qualifiées. Par exemple, l'épervier – ou n'importe quel jeu traditionnel – auquel joueraient les enfants lors d'une récréation aura moins de valeur éducative que l'épervier encadré par un·e animateur·ice lors d'une séance du cycle « activités physiques et sportives » ou par un·e intervenant·e spécialisé·e. Autrement dit, le *fond* est moins important que la *forme*; la formalisation donne le sens éducatif à un contenu. Dès lors, on comprend mieux les revendications à l'origine de mouvements de grèves lorsque la réglementation autorisa l'augmentation du taux d'encadrement de 14 à 18 enfants par animateur·ice : c'est minorer la portée éducative de leurs animations tout en rendant plus difficile leur conduite face à plus d'enfants.

3.2 La « plus-value éducative » des « parcours »

En somme, dès lors qu'il s'agit d'enfants les contenus proposés par des professionnels de l'animation ne peuvent ressembler à ceux que les enfants réaliseraient par eux-mêmes ou avec leurs parents. La « plus-value éducative » est fabriquée par l'intermédiaire des « projets » qui assureront la « pédagogisation » de pratiques, d'objets ou de jeux et, plus largement la transformation de la garderie en un accueil périscolaire éducatif. Cette formalisation éducative vient ainsi légitimer l'action spécialisée de l'animation, comme son coût, mais aussi les formations associées qui dispensent les savoirs et certifient des compétences spécifiques pour « encadrer » collectivement les enfants. Transformer la garderie en un accueil éducatif, c'est éloigner les stigmates du « sale boulot » et les représentations péjoratives du loisir pour arborer les chevrons de l'acte éducatif.

Malgré la présence d'ateliers et d'activités déjà organisées, la récente réforme a introduit une nouvelle catégorie d'activité : les TAP. Mais comment différencier la « plus-value éducative » de ces « nouvelles activités périscolaires » ? La réponse est loin d'être évidente alors que plusieurs rapports font remarquer l'ambiguïté d'une appellation venant se rajouter aux pratiques antérieures. Par exemple, des animatrice·s interrogées à Paris notent qu'elles ont « besoin de développer de nouveaux savoir faire pour proposer des choses différentes du centre de loisirs » (ICC 2014, p. 20). Plus largement, le rapport du comité de suivi (COMITÉ DE SUIVI DE LA RÉFORME DES RYTHMES ÉDUCATIFS 2015, p. 23) note les possibles « confusions » voire les « concurrences » lorsque cohabitent des TAP et des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) dont la formalisation est

proche.

Appelée à remplacer la notion d'activité (LES PEP 2015, p. 16), la notion de *parcours* – ou parfois d'« animation évolutive » – vient marquer cette différence non négligeable. Elle introduit une « progression pédagogique » durant un « cycle » ou une « période⁷ » selon les niveaux scolaires (MOULIN CIVIL 2013, p. 22) en comparaison avec la séance ponctuelle d'un atelier que les enfants auraient choisi. Ainsi, une commune francilienne affirme cette « démarche éducative » par une inscription obligatoire en amont et l'inscription en cours comme la désinscription sont écartées pour « des raisons pédagogiques » car la « progression construite sur plusieurs séances » serait contournée. Pour la même raison, une maire sénatrice « différencie énormément les $\frac{3}{4}$ h (ou plus) et le contenu... là où les enfants ne peuvent pas sortir et ne zapperont pas! »⁸. En creux, la fonction de garde qui permet aux responsables légaux de venir récupérer les enfants – « à la carte » selon l'expression d'une sénatrice – empêche la mise en place des conditions situationnelles d'une formalisation plus éducative. Implicitement, le cadre éducatif, et sa « plus-value » nécessite la présence continue d'un même collectif d'enfants, d'âges à peu près homogènes, pendant plusieurs séances ininterrompues.

En restant au niveau « configurationnel », les animations comme les TAP se fondent sur une équation semblable : « un·e animateur·ice, une heure (45 minutes), un thème, une activité, un groupe, une salle » dont on trouve le pendant avec les APC ou sur le temps scolaire : « un·e enseignant·e - une heure - une discipline - un cours - une classe »⁹. Cette *uniformité* des temps d'activités périscolaires signe la généralisation d'une structuration particulière d'une activité socialement conçue comme éducative. Mieux, malgré des contraintes considérables rapportées par les différents rapports (temps de déplacements, inscriptions et gestion de groupes anticipée, manque de locaux, de personnels, etc.), il s'agit d'appliquer les critères formels de la seule forme sociale éducative reconnue bien que d'autres organisations auraient pu être mises en place¹⁰.

Conclusion

Par son caractère « négatif » (BECKER 1997), le cas de la garderie nous a permis de déplier les implicites de la formalisation éducative à l'œuvre dans les dispositifs périscolaires à travers la démultiplication des « projets », signe de la fabrication d'un cadre éducatif. Par conséquent, on comprend le rejet de la garderie de par son informalisation éducative qui rend sa rentabilité scolaire incertaine. Dernièrement, le rapport d'évaluation des « mesures expérimentales » par le ministère (MVJS 2016) nous en donne une

7. Terme d'usage scolaire pour marquer les six semaines qui séparent les vacances.

8. À la minute 55'10 de l'échange entre le délégué interministériel à la jeunesse et la commission sénatoriale déjà cité.

9. Équation que nous devons à GIORDAN (1998) pour décrire la « forme scolaire ».

10. Je dois cette idée à Nathalie ROUCOUS.

autre illustration lorsqu'il affirme que le « cadre réglementaire [des ACCEM est] garant d'une qualité éducative et d'un niveau de sécurité supérieurs à une simple garderie ». De même, l'association des LES PEP (2015, p. 16) avancent que les communes peuvent proposer des « activités plus éducatives autour de l'école », avec la réforme « au moins pour trois heures, affirmer des objectifs de qualité, et devenir plus éducatives qu'une simple garderie ».

Néanmoins, entre l'informalité éducative de la garderie et le formalisme de la classe, le « loisir éducatif » ne peut être considéré comme une éducation dite « non-formelle » ni comme une forme de loisir mais plus précisément comme une forme d'éducation « semi-formelle » (BROUGÈRE et BÉZILLE 2007, p. 129). Même si peu présente, cette notion moins ambiguë permet de saisir l'entre-deux où se niche l'uniformité des activités scolaires et périscolaires. Plus encore avec la mise en place des TAP, les frontières spatiales et temporelles entre les formes de l'éducation se retrouvent brouillées. En suivant, cette mise en forme éducative généralisée génère des tensions liées à la « division du travail éducatif » (TARDIF et LEVASSEUR 2010) entre les craintes enseignantes d'une déscolarisation (déformalisation) de l'École et les demandes de reconnaissance éducative animatives au risque d'une scolarisation (formalisation) du Loisir.

Derrière les allants-de-soi du repoussoir de la « simple garderie », on peut mieux comprendre une scolarisation à bas bruit du travail animatif à l'aune de la forme éducative hégémonique. Qui plus est, on s'accorde alors avec ROUCOUS (2007) considérant que « le loisir enfant n'est pas pensé, et semble difficilement pensable comme si on était face à un interdit » dans des sociétés « incapables de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire » (VINCENT 1994, p. 40-41). Par sa forme sociale atypique, la garderie achoppe avec la représentation sociale dominante de l'enfance, période transitoire réservée à une éducation séparée d'autres sphères sociales, et permet de réinterroger l'éducation comme une fabrication quotidienne.

Références

- BECKER, H. S. (1997). « La prise en compte de cas inhabituels dans l'analyse sociologique : les conseils de Hughes ». In : *Sociétés contemporaines* 27, p. 29-37.
- BROUGÈRE, G. et H. BÉZILLE (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». In : *Revue française de pédagogie* 158, p. 117-160.
- GASPARINI, R. (2001). « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle ». In : *Revue française de pédagogie* 137, p. 59-69.
- GERBOD, P. (1999). « Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions ». In : *Bibliothèque de l'école des chartes* 157, p. 447-477.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin. 254 p.

- LEBON, F. (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan. 265 p.
- (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte. 121 p.
- MAULINI, O. et C. MONTANDON, éd. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Genève : De Boeck Université. 249 p.
- MONIN, N. (1997). « Le mouvement des Francs et des Franches Camarades : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes ». In : *Revue française de pédagogie* 118, p. 81-94.
- MONTANDON, C. (2005). « Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques ». In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'O. MAULINI et C. MONTANDON. Genève : De Boeck Université, p. 223-243.
- ROUCOUS, N. (2007). « La question du loisir dans l'éducation préscolaire ». In : *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Sous la dir. de G. BROUGÈRE et M. VANDENBROECK. Bruxelles : Peter Lang, p. 245-262.
- ROUCOUS, N. et G. BROUGÈRE (1998). « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque ». In : *Revue française de pédagogie* 124, p. 91-98.
- TARDIF, M. et L. LEVASSEUR (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France. 206 p.
- VINCENT, G., éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL. 227 p.

Documents consultés

- COLLECTIF (2013). *Pour un partenariat École ALAÉ. Construire ensemble la complémentarité éducative*. Guide. DDCSPP - DSDEN - JPA de l'Ariège. 35 p. URL : <http://www.ariège.gouv.fr/content/download/5747/32867/file/GUIDE%20pour%20un%20partenariat%20C3%A9cole%20-ALAE%202013.pdf>.
- COMITÉ DE SUIVI DE LA RÉFORME DES RYTHMES ÉDUCATIFS (2015). *Une année de généralisation des rythmes*. Rapport. Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 84 p. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/95/3/RAPPORT_CNSRRS_-_Novembre_2015_-_MENESR_494953.PDF.
- GARREAU, M. (2 sept. 2014). « Rythmes scolaires : la place « revalorisée » des associations culturelles ». In : *Le Monde.fr. Société*.
- ICC (2014). *Mission d'évaluation de l'aménagement des rythmes éducatifs à Paris*. Rapport final. ICC - Vérès consultants - INJEP. 60 p. URL : <http://www.paris.fr/viewmultimediacomment?multimediacomment-id=146042>.
- Journal de l'Animation* (2015) 163 : *Comment bien élaborer un projet d'animation*.
- JPA, éd. (2010). *Loisirs Éducation 437 : La pause méridienne. Temps périscolaires... oui mais éducatif!*

- JPA, éd. (2011). *Loisirs Éducation 439 : Accueils du matin et du soir. Temps périscolaires... oui mais éducatif!*
- LES PEP (2015). *Faire vivre le Projet Éducation de son Territoire*. Guide. Fédération Générale des PEP. 48 p. URL : http://www.lespep.org/e_upload/pdf/fedepep_guide_pedt_web.pdf.
- MENESR (2015). *Rythmes éducatifs : point d'étape*. Rapport. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. 20 p. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/50/8/Rythmes_educatifs_-_Point_etape_440508.pdf.
- MOULIN CIVIL, F. (2013). *Comité de suivi national de la réforme des rythmes scolaires*. Rapport. Ministère de l'éducation nationale. 26 p. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid77082/rapport-du-comite-de-suivi-national-de-la-reforme-des-rythmes-scolaires.html>.
- MVJS (2014). *Guide pratique pour des activités périscolaires de qualité*. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. 99 p. URL : http://www.associations.gouv.fr/IMG/pdf/Guide_Periscolaire_2014.pdf.
- (2016). *Évaluation de l'impact des mesures expérimentales prévues par le décret n° 2013-707 du 2 août 2013*. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. 30 p.