

- page 2 : Les limites de la forme scolaire
- page 6 : La multiplicité des modes et sources d'apprentissage
- page 9 : Quelles activités éducatives hors la classe ?
- page 16 : Conclusion : Vers de nouvelles configurations éducatives ?
- Page 17 : Bibliographie.

AUX FRONTIÈRES DE L'ÉCOLE OU LA PLURALITÉ DES TEMPS ÉDUCATIFS

Si l'École est le domaine de l'Éducation par excellence, elle n'en représente qu'une seule facette. Environ la moitié des Français estiment que l'éducation est partagée entre plusieurs acteurs (parents d'élèves, associations agréées d'éducation populaire, services municipaux, institutions culturelles locales, etc.) et ne relève pas exclusivement de l'École, ni des parents. Le concept du partage de l'éducation n'est pas neuf mais il n'apparaît dans les prescriptions institutionnelles françaises qu'à la fin des années 1990 et se développe dans les années 2000 avec les Contrats Éducatifs Locaux (CEL). Cette volonté de fédérer les projets éducatifs est depuis longtemps liée aux questions des temps de l'enfant, et aux rythmes scolaires (Cavet, 2011). C'est aussi une façon de questionner le rôle de l'École dans la boucle de l'éducation aux côtés des familles et de la société. De Vulpillières (1981) déclarait que l'année scolaire ne durait en réalité que 155 jours pour 210 jours de congés et que l'action des pouvoirs publics se concentrait sur l'instruction obligatoire, négligeant le temps libre des enfants, « *la face cachée de l'éducation* ».

Comment se présente la vie des enfants en dehors des heures de classe ? Périscolaire, extrascolaire, extracurriculaire, postscolaire, parascolaire, le vocabulaire est riche pour décrire ce qui existe au delà des frontières de l'École et nous allons tenter d'en cerner



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

la démarche et les enjeux au travers des textes de recherche récents. Nous examinerons d'abord ce qu'est la forme scolaire pour mieux en définir les contours, son organisation et la place de l'enfant au cœur de ce système. Nous aborderons dans un deuxième temps l'intérêt de la reconnaissance de savoirs multiples et des différents acteurs de l'éducation, les temps hors École et leur articulation avec les activités périscolaires. Quels sont ces dispositifs, comment se traduisent-ils sur le terrain ? Quels en sont les bénéfices pour l'enfant ? Comment garantir une action efficace et de qualité ? Nous examinerons ces différentes questions dans la dernière partie.

RAPPEL TERMINOLOGIQUE

Historiquement, le temps de loisirs des enfants constitue un tiers lieu éducatif, aux côtés de l'École et la famille. Le **temps périscolaire** (immédiatement avant ou après l'école) représente aujourd'hui le champ d'action des projets pédagogiques en partenariat avec l'école. Il concerne le temps du

transport scolaire, la période d'accueil avant la classe, le temps de la restauration, le temps d'après la classe, les études surveillées, l'accompagnement scolaire, les activités culturelles et sportives. Les **activités extrascolaires**, sans relever de l'instruction proprement dite, complètent l'éducation de l'élève et ont lieu à l'extérieur de l'école, en dehors du cadre scolaire. Le **parascolaire** est parallèle à l'école (soutien privé, cahier de vacances) et le **postscolaire** qualifie la période suivant la fin des études.

LES LIMITES DE LA FORME SCOLAIRE ●

Guy Vincent (1994) a développé une théorie de « la forme scolaire » qui s'articule autour d'un espace (la classe), d'une temporalité (planifiée par l'organisation de savoirs à transmettre) et d'un spécialiste en charge de cette transmission.

Elle matérialise pour les enfants de 3 à 18 ans (ou 6 à 16 ans selon l'obligation légale) le cadre de leur éducation de base au sein d'un groupe composé en fonction d'un secteur d'habitation et de l'âge.

Cette forme scolaire est perçue comme une **forme sociale** par Maulini et Perrenoud. Il s'agit d'abord d'un contrat didactique entre formateur et apprenant ●, d'une organisation centrée sur les apprentissages (avec curriculum, planification et transposition didactique), d'une pratique sociale distincte et séparée, d'un temps didactique, accompagnée d'une discipline intellectuelle et corporelle imposée et acceptée, associée à des normes d'excellence et des critères d'évaluation. Historiquement, l'invention de la forme scolaire, tout en n'étant qu'une forme parmi d'autres de socialisation (il existe des sociétés sans École dans le monde) a permis une scolarisation massive d'enfants et d'adultes. Lorsque nous nous interrogeons aujourd'hui sur la pertinence de la forme scolaire à représenter la meilleure organisation des temps éducatifs, nous constatons notre « *incapacité croissante à instaurer une relation*

pédagogique sans l'organiser très vite sous cette forme et met(tons) en doute la nécessité de donner aux écoles le quasi-monopole de la transmission méthodique des connaissances et des savoir-faire ».

« La clôture du monde scolaire évoque celle du cloître »
(Maulini & Perrenoud, 2005).

Autre source de tension, la forme scolaire récompense et privilégie certains savoirs et compétences (calcul, lecture) et en néglige d'autres (cuisine, art). Les normes imposées par la forme scolaire marginalisent les connaissances ne figurant pas au curriculum ainsi que les modes de transmission hors du mode scolaire. Le « **modèle unique et monopolistique** » du savoir en France invalide les autres types de savoirs et modes de transmission (Maulini, Perrenoud, 2005).

ABORDER L'ENFANT DANS SA GLOBALITÉ

Penser l'enfant dans sa globalité permet de lui donner une posture plus active et de construire un modèle éducatif qui nécessite la collaboration des acteurs de l'éducation. Cette orientation issue de l'**éducation populaire** traduit la possibilité pour tous de poursuivre son éducation au delà de l'école et du temps scolaire, éducation au sens le plus large qui englobe la culture intellectuelle, esthétique et professionnelle. La Ligue de l'enseignement ● ou encore les CEMÉA ● (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) conçoivent l'éducation comme un « *projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le dessein de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens* » libres et autonomes (Poujol & Mignon 2005). Dans le cadre des théories sociales cognitives, les approches globales en promotion de la santé que nous avons étudiées permettent la mise en place de programmes périscolaires efficaces en matière d'éducation à la santé et montrent la pertinence d'associer le hors l'école à l'école (Gaussel, 2011 et 2012).

« La forme scolaire est d'abord une forme sociale, autrement dit un modèle d'action collective » (Maulini & Perrenoud, 2005).

« Au-delà des attentes parfois contradictoires dont ils font l'objet et des transformations qui encadrent leur activité, les enseignants font, sur le terrain éducatif, l'épreuve quotidienne d'une résistance croissante des élèves à la forme scolaire. » (Malet, 2012).

La [Ligue de l'enseignement](#), Mouvement complémentaire de l'enseignement public et la [liste](#) des associations partenaires et agréées, disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

Les [CEMÉA](#), mouvement d'éducation nouvelle, association d'éducation populaire, et organisme de formation professionnelle sont porteurs depuis plus de 70 ans, d'une large expérience sociale et collective. Les Ceméa sont reconnus d'utilité publique et sont agréés par les grands ministères de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, de l'Action sociale, de la Culture et de la Communication, des Affaires étrangères...

L'éducation globale

La problématique de l'**éducation globale** s'intéresse au « mieux apprendre » et au « comment apprendre » espérant réduire l'échec scolaire en développant grâce aux dispositifs éducatifs, une meilleure socialisation des enfants et favoriser ainsi l'apprentissage. La synergie entre les familles, l'école et la communauté est le reflet de cette approche qui place l'enfant au cœur des préoccupations d'une éducation efficace. La création des programmes de réussite éducative (PRE) en 2005 s'en veut la concrétisation. Parmi les actions mises en œuvre au sein des PRE, 53 % concernent l'accompagnement de la scolarité et 15 % le soutien à l'engagement parental. Deux aspects caractérisent l'engagement parental : le style parental et les relations des parents à l'espace scolaire (Francis et Join-Lambert Milova, [2011](#)). ●

● Nous aborderons la question de l'engagement parental dans un prochain dossier qui leur sera entièrement consacré.

On reconnaît aujourd'hui qu'il n'y a pas d'apprentissage sans implication du sujet apprenant et qu'il faut promouvoir l'**engagement actif des élèves** en gardant en fil rouge qu'un **enseignement efficace** c'est avant tout préparer les élèves pour toute leur vie (Feyfant, [2011](#)).

Les inégalités scolaires se nouent aussi hors de l'école

L'école « est d'abord malade de la montée du chômage et de la précarité qui pèsent sur ceux qui sont les moins dotés scolairement, renvoyant en contre coup la responsabilité sur l'école dans une boucle sans fin ». Elle ne peut que refléter la crise de la société dont elle est issue. Dans un souci naturel d'auto-protection, l'École repousse hors de ses murs les activités qui ne relèvent pas directement des apprentissages scolaires pour les « reléguer » aux temps extra ou périscolaires. Sue précise que c'est là que se construisent les **inégalités scolaires** et que les activités périscolaires sont essentielles pour l'épanouissement de l'enfant. Plus que jamais la réussite scolaire dépend de la qualité des activités privées, extra-scolaires, individuelles ou familiales (Sue, [2006](#)).

« Transformations, élargissements, interdépendances, mais aussi incertitudes : l'école, au sens large du terme, est devenue incertaine quant à sa mission de transmission culturelle, sous l'effet de l'accélération et de la diversification des lieux et des instances de production de savoirs, d'une reconnaissance de la forme scolaire de moins en moins assurée, et de la variabilité croissante des contextes éducatifs et des conditions d'exercice du métier d'enseignant. » (Malet, [2012](#))

VERS UNE RÉORGANISATION DES TEMPS ÉDUCATIFS

Si les changements scolaires depuis le XIXe siècle sont perceptibles en terme de contenus, de publics, de méthodes d'enseignement, l'École n'a guère évolué en terme d'organisation, de forme ni même de rythmes. Les rares évolutions se développent parallèlement aux transformations du monde du travail ou de l'économie, plus par pression politique que par une véritable réflexion pédagogique, à l'instar de l'aménagement-réduction du temps de travail auquel fait écho l'aménagement-réduction du temps scolaire. Pour lutter contre les inégalités qui s'accroissent pendant le temps périscolaire, il est nécessaire d'agir sur ces formes non scolaires d'éducation et de **reconnaître et favoriser tous les temps éducatifs**. Plusieurs conditions sont indispensables, l'une d'entre elles étant la reconnaissance de la pluralité des temps éducatifs sous réserve qu'ils soient évalués et validés tout en gardant une autonomie de forme et de fond et sans se calquer sur le temps scolaire (Sue, [2006](#)).

Si les temps périscolaires permettent de répondre par des actions concrètes aux attentes des familles, il faut néanmoins **instaurer une coopération, un parte-**



nariat, suffisamment efficaces pour permettre de remédier aux situations de grandes difficultés scolaires (Francis et Join-Lambert Milova, [2011](#)).

Philippe Maubant ([2000](#)) préconise de nouvelles configurations pédagogiques afin de mieux prendre en compte les dimensions de l'accompagnement scolaire et les temps éducatifs en général. La réforme des rythmes scolaires ne devrait pas se limiter à des ajustements de calendriers mais plutôt **reconnaître aux autres temps éducatifs une légitimité dans le domaine de l'éducation** et les mettre en synergie avec le temps scolaire.

D. Glasman ([2004](#)) établit dans ce sens quelques constats dans son rapport destiné au Haut Conseil de l'Éducation :

- Les temps de vie « hors temps scolaire » sont trop laissés aux solutions individuelles et aux aléas locaux ;
- Le temps global de l'enfant est morcelé par une succession de temps, de lieux et de personnels qui se juxtaposent au lieu de porter un même projet ;
- Les devoirs viennent alourdir une journée déjà longue et sont source d'inégalité car ils sont réalisés en dehors du temps scolaire. L'aide personnalisée si elle prive l'élève d'une pause méridienne nécessaire, s'inscrit aussi en négatif. La place de ces temps est déterminante.

La dominance du cadre scolaire dans la sphère de l'éducation empêche une véritable **réforme de l'organisation** malgré l'adhésion généralisée à l'idée que la société dans son ensemble est aujourd'hui cognitive et éducative et ne se réduit pas à l'espace scolaire.

L'éducation : une responsabilité citoyenne

Les politiques de l'enfance sont liées à la **gestion sociale de l'Éducation**. La création de lieux d'accueil périscolaires s'organise en partenariat entre la ville et les représentants des familles et de l'État. L'implication des parents dans ces structures est recommandée par les professionnels et fait aujourd'hui figure de bonnes pra-

tiques louées par les institutions. La qualité du partenariat entre l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) reste un enjeu fort pour la communauté éducative (OCDE, [2006](#)).

La socialisation des enfants et leurs premières expériences éducatives dans ces espaces périscolaires font ici écho aux principes de **l'Éducation populaire** et ceux de la **coéducation** ●. F. Jésus aborde ainsi l'approche coéducative mise en place par les conseils de crèche (ou conseil de parents) et prône une « **resocialisation** » voire une « **repolitisation** » du champ éducatif (Jésu, [2010](#)).

Le temps des loisirs scolarisé ?

D. Glasman dénonce ce qu'il appelle « **l'envahissement du scolaire** » qui se développe largement depuis plus de 30 ans sous forme de dispositifs d'accompagnement destinés aux élèves, de la maternelle au lycée, pas seulement dans les quartiers défavorisés. Ce n'est pas tant la scolarisation du temps qu'il regrette mais plutôt « *la forme dans laquelle ces accompagnements sont organisés* ». ● Vouloir à tout prix attribuer une valeur scolaire à l'ensemble des temps de l'enfant, c'est lui refuser un droit au jeu, au repos, à la rêverie. Il propose de laisser aux enfants le choix de « ne rien faire » ou d'organiser eux-mêmes des **activités libres**, non académiques (Glasman, [2005](#)). De façon concomitante, il serait avantageux de laisser entrer les jeux dans l'école. À cet égard, G. Brougère, tout comme L. Sauvé soulignent l'importance du jeu en terme d'engagement et de motivation et sa faculté de déformaliser l'apprentissage (Musset & Thibert, [2009](#)).

Mais aux yeux de bon nombre de parents, la scolarisation des loisirs est utile et légitime puisqu'elle permet à leurs enfants de mieux réussir en étant aidés et suivis. La demande pour les dispositifs d'aide et d'accompagnement est forte car l'enjeu est primordial : si l'on veut réussir à l'école mais aussi dans la vie en général, mieux vaut se préparer, dès les premières années de scolarisation (Glasman, [1995](#)).

« La notion de coéducation renvoie en réalité à une logique mutualiste plus ancienne encore : celle qui, dès la fin du XIXe siècle, en Europe et notamment en France, inspira les fondateurs et les acteurs de l'éducation populaire (et plus tard des pédagogies coopératives), notamment au sein et au bénéfice des milieux ouvrier et paysan » (Jésu, 2010).

« Il existe un phénomène inquiétant, au carrefour de la demande des politiques et des acteurs éducatifs, qui consiste à vouloir occuper ou éduquer l'enfant et le jeune dans l'ensemble de ses temps de vie. Du « harcèlement éducatif » en quelque sorte » Bier, [2005](#).

Circulaire [1998](#) sur le CEL

Les activités par ailleurs pourront répondre aux objectifs suivants, entre autres :

- Le développement de l'inventivité, des aptitudes logiques notamment par la pratique de jeux individuels et collectifs ;
- Le développement de la curiosité et de l'esprit scientifique par l'expérimentation ;
- L'aptitude à la communication, en particulier par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ;
- La connaissance de son corps et sa maîtrise par diverses activités physiques et sportives et d'éducation à la santé ;
- Le développement de la sensibilité, de la curiosité et de la créativité par l'accès aux pratiques artistiques et culturelles ;
- L'amélioration des résultats scolaires grâce à des actions respectant les principes de la Charte de l'accompagnement scolaire ;
- L'apprentissage de la vie collective et de la citoyenneté.

Loi d'orientation et de la programmation pour la ville et la rénovation urbaine.

UNAF : « L'UNAF veut **rapprocher familles et écoles**, et qu'un dialogue d'égal à égal s'instaure entre ces mondes qui trop souvent se connaissent mal, s'ignorent, voire se craignent. »

LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

Coq ([1995](#)) affirme que l'acte éducatif ne peut pas être pris en charge uniquement dans un seul lieu, par une seule institution. Quant à Sue, il prône un nouvel équilibre des différents temps éducatifs, leur reconnaissance et leur complémentarité, qui sembleraient plus adéquats avec l'évolution des temps sociaux et le développement de la société du savoir. Cette conception de l'éducation et des temps scolaires est liée à la question des rythmes scolaires et agir sur ces derniers serait « *une petite révolution en modifiant le rapport au savoir et à l'éducation non seulement des enfants mais des parents, des maîtres, des éducateurs, des animateurs et finalement de l'ensemble de la communauté éducative* » ([2006](#)).

« Les liens sont articulés lorsque, sur le terrain, les professionnels des secteurs scolaire, médical, social, associatif développent des actions communes au sein du PRE. Des avancées devraient être réalisées ici, en particulier en reconnaissant et en travaillant les conflits inhérents aux relations entre les acteurs de la scolarité, en renforçant l'analyse du fonctionnement des institutions dans les instances de formation initiale et continue, en développant les analyses de pratique interinstitutionnelles ainsi que des recherches participatives ou collaboratives » (Francis et Join-Lambert Milova, [2011](#)).

Une démarche de projet éducatif institutionnalisé

Largement regardés pour leur contribution à la réussite scolaire, les dispositifs d'accompagnement sont amenés à favoriser les

liens avec les réseaux associatifs (centres culturels), parentaux et urbains (contrats de ville par exemple) tout en renforçant les échanges avec les enseignants afin de garantir la continuité de l'acte éducatif. Les **contrats d'accompagnement à la scolarité** (CLAS), effectifs depuis 2000, représentent le volet accompagnement à la scolarité des Contrats éducatifs locaux (CEL) ●, eux-mêmes s'inscrivant dans une politique territoriale mise en place dans les communes. Ces contrats sont le prolongement de plusieurs autres dispositifs précédents (les animations éducatives périscolaires, les réseaux solidarité école) et les remplacent. L'État confirme sa volonté de partager les missions éducatives entre plusieurs partenaires mais toujours en liaison avec les enseignants qui restent les experts certifiés. D'autres lois, en 2004 ● notamment, attestent d'un contexte favorable à la déconcentration et décentralisation et attribuent aux communes des compétences éducatives (Rey, à paraître). Les objectifs nationaux des CEL sont : l'accès des activités au plus grand nombre ; la démarche de projet participatif ; l'amélioration de la réussite scolaire ; la participation des jeunes ; la formation des enseignants. Plus nombreux, les objectifs territoriaux se répartissent en trois thèmes principaux : la socialisation et la prévention des conduites à risques ; l'accès à la culture citoyenne et politique ; l'ouverture sur l'école et l'environnement (Bier, [2006](#)).

Avec quels partenaires ?

L'action sociale des partenaires du système éducatif est liée au partage de l'éducation visant à réhabiliter les compétences transversales au niveau local et associatif. Leur politique s'attache à renforcer les liens de proximité, en général à la demande des familles et repose sur le soutien d'un projet éducatif ●. Largement examiné dans les travaux de recherche, le partenariat École/famille sera abordé dans un prochain dossier.

Le rôle de la CNAF (la branche famille de la sécurité sociale) et des CAF dans la vie locale se situe au niveau de « *la coordination entre les différents temps de vie des enfants et la fédération de l'ensemble des acteurs concernés par la politique éducative* ». La CAF veille



à ce que les dispositifs locaux élaborent un projet éducatif cohérent et que la coordination entre les temps hors scolaires des enfants s'effectue efficacement (Bier, [2006](#)). Les associations agréées comme les [Francas](#) ●, développent leurs projets en faveur de l'action éducative locale : projet local pour l'enfance, accueil éducatif, réseaux locaux pour l'enfance, agences locales enfance-jeunesse. Leur vision est celle d'une **éducation globale** qui agit sur l'individu en continu. Selon eux, l'action collective rend possible l'épanouissement de l'enfant mais surtout permet de **lutter contre les inégalités sociales** en prolongeant l'action de l'École. Ils sont favorables à la vision de l'éducation populaire qui est de favoriser une approche globale de l'apprentissage. C'est par la confrontation et l'interrelation que l'individu se construit. « **Toute action éducative, consciente, volontaire et finalisée n'est qu'une contribution qui s'inscrit dans la globalité et la continuité de l'éducation** » (Bier, [2006](#)).

« **La médiation scolaire** désigne les moyens déployés pour créer ou recréer du lien social entre les acteurs et usagers de l'école, ce que j'appelle, pour faire simple, le lien éducatif. Elle fait alors figure d'outil d'activation ou de réactivation de liens distendus entre l'élève et l'institution scolaire. Elle peut mobiliser dans ce but d'autres acteurs que les enseignants (des intervenants et des acteurs périscolaires par exemple, mais aussi les élèves eux-mêmes). » (Malet, [2012](#))

LA MULTIPLICITÉ DES MODES ET SOURCES D'APPRENTISSAGE

La complexité et les mutations de la société du savoir conduisent à s'interroger sur les possibilités d'accès à l'information et sur les modes de transmission. **Comment corréler l'interaction des enfants et des jeunes avec « l'explosion » des savoirs et leur permettre de participer aux transformations culturelles et technologiques de la société ?** Les partisans de l'éducation partagée sont favorables à de nouveaux modèles d'éducation et de formation tout au long de la vie plaçant l'apprenant dans un cadre d'expérience privilégiant le tissage d'autres liens éducatifs. Le terme de **reliance** indique qu'il faut intégrer les savoirs d'où qu'ils viennent. Décentrer l'école par rapport aux autres temps éducatifs, c'est permettre aux acquis non scolaires de prendre place sur la scène des apprentissages et peut être de les intégrer dans des procédures d'évaluation de l'éducation. L'idéal serait de les évaluer sans les convertir dans une forme scolaire au préalable.

« Dans la société du savoir qui est la nôtre, il faut multiplier les occasions, les instruments et les temps d'appropriation des savoirs, à l'école, dans le temps extra-scolaire, dans le temps associatif, de connaissance du monde du travail, dans le temps de loisir organisé, dans le temps personnel, dans les temps intermédiaires dont nous avons souligné l'importance pour la cohérence et la reliance des apprentissages » (Sue [2006](#)).

● **Un mouvement fondé sur des valeurs humanistes, porté par une ambition éducative** : les Francas sont rassemblés autour de valeurs – humanisme, liberté, égalité, solidarité, laïcité, paix –, véritables repères de sens pour agir dans la société, qu'ils « mettent en vie » chaque jour dans leur action éducative, avec pour objectif de faire accéder les enfants et les jeunes à une citoyenneté active. L'éducation est conçue à la fois comme un projet favorisant la réussite scolaire et l'insertion volontaire dans la société. Ce qui suppose notamment de garantir la diversité et la qualité des loisirs éducatifs pour développer un service public de proximité : crèches, centres de loisirs, multi-accueils, clubs de jeunes, etc. Une autre dimension essentielle du projet est de valoriser la diversité des cultures au service du « vivre ensemble ».

SOUS FORME D'ACCOMPAGNEMENT

L'**accompagnement à la scolarité** (lancé en 1992 et confirmé en 2001 par la [seconde charte nationale](#)) se distingue de l'**accompagnement éducatif** (temps périscolaire et postscolaire) en ce qu'il vise à englober tous les temps de l'enfant et à les mettre en relation.

Relier les temps de l'enfant

La notion de **reliance** prend alors toute sa signification. L'idée est d'associer les personnes qui contribuent au parcours éducatif des enfants dans l'objectif d'offrir à ces derniers **l'appui et les ressources dont ils ont besoin pour réussir à l'école**. Il ne remplace pas le soutien scolaire car il n'est pas destiné exclusivement aux élèves en difficulté, il n'est pas la prérogative des enseignants et intervient hors du temps scolaire. La création en 2007 d'un dispositif d'**accompagnement éducatif**, consistant en l'organisation d'ateliers d'aide aux devoirs, d'ouverture culturelle et sportive au sein des établissements par des personnels relevant de l'éducation nationale, illustre cette volonté du gouvernement à embrasser ce concept. L'accompagnement ne se substitue pas à l'enseignant mais prolonge son action dans le domaine des activités périscolaires, en aidant l'enfant à tirer le meilleur parti de l'école. Il doit permettre également d'aider les parents en apportant des informations, des conseils et des repères.

« On désigne par «accompagnement à la scolarité» 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, [2001](#)).

Pour aller au delà des savoirs scolaires

L'action des dispositifs d'accompagnement dépasse souvent les dispositifs d'aide aux devoirs et visent à :

- fournir aux jeunes des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs ;
- élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;
- valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre jeunes ;
- renforcer l'implication des parents dans leur rôle éducatif, facteur de meilleure intégration sociale et composante indispensable de l'accompagnement scolaire ;
- travailler avec les enseignants en recherchant une cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement scolaire en intégrant ces dernières dans les projets d'école ou d'établissement.

Ces activités sont orientées vers les objectifs suivants : **développer les capacités d'apprentissage, découvrir l'environnement, développer la socialisation** (Calmes, [2009](#)).

Dans le cadre d'une enquête exploratoire standardisée, Lescouarch et Dubois ([2011](#)) identifient trois types pédagogiques (eux-mêmes liés à trois espaces sociaux) qui pourraient servir de modèles d'accompagnement :

- Un accompagnement associé au champ socioculturel (ouverture culturelle et plaisir d'apprendre) ;
- Un accompagnement dans le cadre d'un travail avec les familles (champ social) mais lié à la culture scolaire (réussite scolaire) ;
- Un accompagnement méthodologique (aide aux devoirs, aux apprentissages, champ scolaire).



Ces orientations, qui se traduisent dans la pratique par une **prédominance du modèle scolaire**, appellent à s'interroger sur les missions et les rôles des acteurs de la sphère périscolaire dans les dispositifs d'accompagnement qui aujourd'hui sont loin de constituer un véritable tiers lieu éducatif.

L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'École. Il se propose, par des stratégies diversifiées :

- d'aider les jeunes, en utilisant les technologies de l'information et de la communication notamment, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir ;
- d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;
- de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et
- l'encouragement du tutorat entre les jeunes ;
- d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants.

(MEN, [2008](#))

Concrètement, ces accompagnements favorisent la naissance de dispositifs centrés autour de trois axes : **l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'autonomie, la continuité de l'acte éducatif avec un partenariat école/municipalité et les cycles charnières d'apprentissage**. Malgré un grand nombre de

textes prescriptifs, **il reste difficile de discernier un projet éducatif global clair et viable**, d'autant que sur le plan de la conception et de l'organisation des dispositifs, il n'existe pas vraiment de préconisations officielles.

SOUS FORME D'ÉDUCATION PARTAGÉE

Quelles sont les fonctions éducatives à assurer aujourd'hui et qui les assure ? L'éducation ne peut plus être confiée à deux pôles uniques (école et famille) et l'enfant doit trouver sa place au centre d'un processus complexe. L'enfant qui se construit a besoin que les diverses fonctions et activités éducatives soient mises en relation de façon cohérente (Guérin, [2006](#))

Le secteur éducatif périscolaire est donc conduit à travailler en complémentarité avec le champ scolaire. Cette tendance induit un questionnement relatif à la professionnalisation des acteurs du champ périscolaire de part leur activité potentiellement substitutive à celle des enseignants. Ces dispositifs et leurs intégration, généralement très encadrés par les prescriptions institutionnelles (une trentaine de textes entre 1990 et 2007) s'inscrivent dans les actions locales et municipales et sont liés aux questions d'autonomie et de territorialité (Lescouarch, [2008](#)).

Favoriser la réussite scolaire

Un des principaux buts de l'éducation partagée est de favoriser la réussite scolaire et d'aider les enfants en difficulté car échouer à l'école, c'est échouer dans la vie pour bon nombre de parents et d'enseignants. La sacralisation des savoirs académiques et le parcours scolaire sont primordiaux pour l'appréciation de l'enfant. La prise en compte d'autres compétences, jugées et évaluées par d'autres adultes que ceux de l'école, pourrait être un levier de revalorisation (Pesce, [2007](#)).

Chaque acteur (enseignant, éducateur, formateur, parent) garde sa place et sa manière de faire tout en optant pour une **démarche éducative commune**. La ré-

flexion sur l'acte éducatif qui devrait ainsi être engagée aurait le mérite de s'interroger sur articulations et les mises en pratiques entre champ scolaire, champ des loisirs et périscolaires et champ des activités socio-éducatives (Bier, [2006](#)). Mais l'engagement dans l'éducation partagée n'est pas sans dérive possible. Les termes même de « périscolaire » ou « extrascolaire » sont définis en rapport avec le temps scolaire dans une approche centrée sur l'École. La terminologie européenne (éducation formelle, informelle, non formelle) semblerait plus pertinente en terme de représentation des différents espaces/temps d'apprentissage et de leur diversité (Bier, [2011](#)).

« *Pratiquement, il ne s'agit bien sûr pas d'éliminer les spécificités professionnelles qui reposent sur des corpus légitimes, mais tout au contraire d'inciter à la collaboration, au dialogue, à l'échange des savoirs* » (Chauvière & Plaisance, [2008](#))

Relier, accompagner, coéduquer... oui, mais comment ?

Certains dénoncent cet empilement de dispositifs peu pilotés nationalement. Une gestion trop lourde ●, des frontières du temps et de l'espace scolaires de plus en plus étanches, une main mise des organismes privés d'aide et de soutien scolaire contribuent à l'incertitude quant à l'efficacité des actions locales (Bassy, *et al.*, [2006](#))

Accepter des changements, reconnaître la diversité des savoirs autres (populaires, profanes, d'action ou d'expérience) aux côtés des savoirs scientifiques et scolaires, favoriser la création d'espaces d'expérimentation...voilà ce qui permettrait de clarifier et de mettre en cohérence les situations d'apprentissage sans les uniformiser (Bier, [2006](#)).

Gilles *et al.* ([2012](#)) mettent en avant la nécessité d'organiser des alliances à trois niveaux : au niveau « micro » (enfant, famille, école), au niveau « méso » (social, justice, santé) et au niveau macro (quartier, commune, société, pays).

QUELLES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES HORS LA CLASSE ?

Faut-il -et si oui, comment- travailler en dehors de la classe pour réussir à l'école ? Bouysse *et al.* présentent en [2008](#) un rapport qui permet de faire le point sur les réglementations et les pratiques. Les inspecteurs ont centré leurs recherches sur le travail scolaire hors de la classe, font le point sur des pratiques observées (et non pas sur des dispositifs prescrits), et proposent une partie pédagogique importante recensant les bonnes pratiques mises en place dans le domaine du « hors la classe ».

Quand interrogés sur **les bénéfices que peut apporter le travail hors la classe**, les enseignants sont unanimement d'accord pour reconnaître les gains en terme de performance scolaire (travail de mémorisation et d'automatismes, plus d'aisance dans l'exécution des exercices) mais également l'amélioration des attitudes. Ils apprécient ce lien supplémentaire avec les familles tout en étant conscients du risque de fracture scolaire, pour les élèves qui ne bénéficient pas d'aide à la maison, ou à l'opposé d'une pression parentale supplémentaire sur les enfants, menant dans le pire des cas au refus scolaire.

Le travail en dehors de la classe est généralement admis et accepté par les enseignants, les parents et les élèves mais un ensemble de questions viennent brouiller ce consensus : notion hétérogène, obscurité de la relation travail en classe/devoirs/évaluation, ambiguïté de la place de la famille, choix des méthodes de travail, place et rôle des intervenants (Bouysse, *et al.*, [2008](#)).

La circulaire interministérielle sur l'accompagnement à la scolarité porte le quadruple timbre du ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du ministre de la santé et des solidarités et du ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille.



LE RÔLE CONTROVERSÉ DES DEVOIRS

L'interdiction de faire des devoirs hors l'École est prescrite dès 1956 mais la définition de ce qui signifie « faire des devoirs » reste évolutive et floue : le « devoir » se distingue de l'« exercice » en ce qu'il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu et une mise en forme utiles à sa formation. Le devoir est un travail écrit et se différencie de la leçon à apprendre (mémorisation), de la lecture ou encore de petits travaux manuels ou artistiques.

Les élèves ne sont plus supposés avoir des devoirs hors le temps scolaire depuis une [circulaire de 1956](#) ● qui précisait que « *des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommodent mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité* ». Ce texte interdit également les devoirs durant les études. Le dernier texte de 1995 confirme la suppression des devoirs à la maison mais précise que seules les leçons à apprendre ou des travaux oraux et manuels sont autorisés.

Malgré tout, la popularité des devoirs hors l'école est à la fois un succès de la forme scolaire mais aussi une fragilité car ce système de porosité implique une pluralité des sources, sources dont l'École n'a plus le monopole. L'école confie aux familles la « *charge mentale, morale et citoyenne de l'avenir de ses enfants* » (Rayou, [2009](#)).

« Des devoirs continueront à être donnés. Il convient de noter que le mot devoir doit être entendu dans sa définition courante. Le "devoir" se distingue de "l'exercice" en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur-le-champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et "au propre" utiles à sa formation, à celle de son esprit comme à celle de son caractère; il ne saurait être question de le priver des bénéfices qu'il peut en retirer. La longueur du devoir sera évidemment réglée selon le temps dont l'élève disposera pour le faire, recopie soignée comprise. »

[\(Circulaire de 1956, seule à donner une définition précise du « devoir »\)](#)

Dans les familles pour lesquelles l'accompagnement est difficile, les devoirs à la maison viennent renforcer l'idée que les parents ne sont pas à la hauteur et que l'imputabilité d'une scolarité ratée leur revient ●. Dans les familles où l'encadrement des devoirs ne pose pas ou peu de problèmes, c'est parfois le manque d'autonomie laissée aux enfants qui peut avoir un effet néfaste. Logiques cognitives à l'œuvre dans le travail pour l'école, hors l'école, les tâches peuvent être « de préparation », « de pratique », « de prolongement » ou « créatives ». On constate une double justification de l'existence des devoirs (par les enseignants notamment) : la capacité de travailler intellectuellement et de transférer les compétences ainsi acquises (indépendamment du contenu) et la reconnaissance des bénéfices sur le long terme

● On notera que dans cette même circulaire, le directeur général de l'enseignement scolaire demande à ce que des activités manuelles et artistiques soient mises en place lors des études du soir en précisant « *On peut recommander (...), les travaux à l'aiguille, le tricot, la broderie pour les filles ; les jeux de meccano, le bricolage, la linogravure pour les garçons ; en un mot, toutes les activités susceptibles de contribuer au développement de l'habileté manuelle, de l'attention, du goût et de la réflexion.* »

● Lire aussi : Kakpo Séverine ([2012](#)). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France – PUF.

de cet exercice (par les élèves eux-mêmes si possible). Aujourd'hui, **l'interdiction ou non de faire faire des devoirs sur le temps péri ou extrascolaire reste à clarifier** (Bouysse et al, [2008](#)).

Devoirs et motivation

Encore aujourd'hui décriés et suspectés d'accroître les inégalités entre les élèves, les devoirs restent un sujet de recherche controversé. Jouent-ils un rôle sur la motivation, la réussite scolaire et le développement socio-cognitif ? Oui selon J. Bempechat, chercheuse américaine ●. Elle ajoute que le fait de faire des devoirs est un moyen indispensable pour permettre aux enfants/élèves de devenir des apprenants actifs et responsables. Les détracteurs des devoirs argumentent sur l'absence de preuve de leur impact sur la réussite scolaire et les identifient comme source de conflits avec les enseignants et avec les parents. L'auteure dans son analyse considère les devoirs comme l'outil indispensable au métier d'élève (pas seulement pour bien réciter sa leçon) leur permettant de devenir autonome, de prendre des initiatives, de développer leur motivation. Elle considère les devoirs comme une activité à part entière, qui se complexifie au fur et à mesure du niveau de scolarisation, qui permet de tisser des liens extrêmement impactant (positivement ou négativement) entre élèves et enseignants, parents et enfants. Elle dénonce l'argument contradictoire avancé par les parents qui, tout en proclamant que les devoirs prennent du temps sur les activités familiales, sont stressants, fatigants et source de conflits, inscrivent leurs enfants dans des programmes de préparation à l'entrée à l'université, tels que programmes [Advanced Placement](#) (Bempechat, [2004](#)).

Des « cahiers de vacances » qui profitent surtout aux « meilleurs »

Le travail individuel des enfants va au-delà des prescriptions des enseignants et traduit généralement la sollicitation de la famille. Une enquête réalisée par l'IREDU en [2001](#) distingue deux profils contrastés d'élèves pratiquant des activités scolaires pendant les congés d'été :

- ceux qui utilisent les **cahiers de vacances**, plutôt des filles, de très bons élèves, des enfants de cadres, dont la famille souhaite que leur enfant prenne « de l'avance » ;
- ceux qui utilisent les **cours de l'année passée**, plutôt des garçons, des « mauvais élèves », des enfants des familles défavorisées, dont la famille souhaite une remise à niveau.

Parmi les élèves qui travaillent pendant l'année (bons ou mauvais), les enfants issus des milieux modestes vont privilégier des activités très axées sur le modèle scolaire, dont les cahiers. Les enfants de milieux plus favorisés vont opter pour des activités culturelles, littéraires, des voyages, des visites de musées,... Ces orientations reflètent les convictions des familles, celles privilégiant l'autonomie, la créativité, la curiosité, l'ouverture pour les familles au niveau socioculturel élevé, celles plus modestes plaçant au premier plan l'obéissance aux règles, le respect et l'ordre (Jarousse & Leroy-Audouin, [2001](#)).

Deux tiers des parents participent directement aux activités et jusqu'à 90% de ceux qui choisissent le cahier de vacances aident et « poussent » leurs enfants à l'utiliser. Loin de vouloir compenser un manque de travail ou d'encadrement pendant l'année, cette participation est perçue comme le prolongement de l'aide que les parents accordent à leurs enfants en général durant l'année scolaire. **Les enfants qui ont le moins recours à du travail scolaire pendant les congés sont ceux qui sont déjà en avance ou ont de très bons résultats et à l'opposé, ceux qui ne semblent pas aimer l'école et/ou ont de très mauvais résultats** (Bouysse, et al., [2008](#)).

Lorsqu'ils sont issus d'un même groupe socioculturel, ce sont principalement les élèves forts qui profitent des activités basées sur le modèle scolaire en terme d'efficacité mesurée à la rentrée suivante ; mais, **le cahier de vacances, lorsqu'il est totalement achevé profite en mathématiques aux élèves faibles, moyens ou forts**. Cependant, même si les familles pensent que ces activités de type scolaire pendant les congés seront bénéfiques, le simple fait d'avoir travaillé ou que les parents aient aidé leurs enfants

● « Non » selon [l'article](#) du blog de la revue Educational Research



ne garantit ni un progrès ni le maintien des connaissances. Plusieurs variables interviennent dans l'efficacité du travail : la discipline étudiée, le support utilisé, l'usage fait par l'enfant (faire « un peu » son cahier de vacances par exemple revient à ne rien faire du tout).

Enfin, les activités scolaires semblent renforcer les différences et inégalités sociales, sexuelles et de réussite observées au cours de l'année mais permet de garder des habitudes liées au « métier d'élève ». Les élèves les plus favorisés renforcent leur « avance » ou maintiennent leur niveau alors que les plus défavorisés sont « laissés de côté ». L'institution scolaire, dont un des engagements est de promouvoir l'équité, ne peut donc pas ignorer ce travail pour l'école en dehors de l'école qui cultive les inégalités (Bouysse, *et al.*, [2008](#)).

DES FRONTIÈRES VRAIMENT FLOUES ENTRE L'ÉCOLE ET LES AUTRES ACTIONS EDUCATIVES

Toute intervention qui n'entre pas dans le cadre formel des heures scolaires peut être considérée comme extrascolaire même si elle est dispensée à l'école.

Le programme international [Reading Reco-](#)

[very](#), par exemple, initié à l'origine en Nouvelle Zélande, propose des interventions intensives de courte durée qui s'effectuent sous forme de cours particuliers pour les enfants de CP en difficulté. Ces interventions servent de complément à l'enseignement en classe. Les élèves suivent un cours d'une demi-heure par journée scolaire pendant 12 à 20 semaines, dispensé par un enseignant spécialement formé. Dès que les élèves atteignent le niveau d'aptitude en lecture attendu pour leur classe et montrent qu'ils peuvent continuer à apprendre seuls, les cours sont interrompus et d'autres élèves les remplacent. **L'objectif de ces cours est de promouvoir un apprentissage accéléré pour que les élèves puissent rattraper leurs pairs, refermer l'écart le plus rapidement possible et poursuivre leur apprentissage de manière autonome (OCDE [2007](#)).**

Autre principe d'ouverture de l'école, la notion de **full service schooling**, qui vient d'Amérique du Nord, est d'abord liée aux problématiques d'une éducation à la santé dispensée par l'institution, pour les enfants et leur famille. Dans ce cadre là, on ne cherche pas à disperser l'éducation en dehors de l'École mais à y faire rentrer tous les acteurs. Des dispositifs destinés à optimiser la **relation école-famille-communauté** ont donné naissance à ce concept d'école communautaire ● qui implique la reconnaissance de

[Coalition for Community Schools](#)

The Coalition's goals are to:

- Share information about successful community school policies, programs and practices;
- Build broader public understanding and support for community schools;
- Inform public and private-sector policies in order to strengthen community schools; and
- Develop sustainable sources of funding for community schools.

(Pour plus d'informations, lire Campbell-Alten *et al.*, [2009](#))

« L'éducation communautaire

L'éducation communautaire est une approche compréhensive basée sur une conceptualisation plus globale de l'éducation et du rôle de l'école et qui intègre l'école dans la communauté de différentes manières. Les composantes de cette approche sont les suivantes :

Une ouverture des bâtiments, pour une utilisation des facilités pendant toute l'année, 18 heures par jour ou plus;

- Un système d'offre de services et de processus communautaire qui implique tous les âges et rejoint les désirs et les besoins de l'apprentissage tout au long de la vie.

- Le développement d'un système pour une planification coopérative et de collaboration entre les agences afin d'offrir des services.

- Une offre d'une gamme d'options et de programmes qui donnent aux gens des opportunités de partager leurs intérêts et leurs talents pour aider à l'établissement d'un système éducatif qui répond mieux aux besoins et aux désirs des gens.

- Une structure de communication et de participation effective, de même que des relations paritaires dans la résolution de problèmes, la prise de décision et les efforts de développement communautaire.

- Un curriculum, structuré non seulement avec des opportunités éducatives centrées sur l'apprentissage toute la vie, mais en tenant compte de tout ce qui concerne les réalités et l'amélioration de la qualité de la vie de la communauté.» (Bédard (dir), [2009](#))

l'importance de la mise en œuvre du capital social d'une collectivité afin d'assurer la réussite et la persévérance scolaires des jeunes.

Hors l'école

Le **full service schooling** a donné naissance aux États-Unis au principe **d'expanded learning opportunities** qui concerne l'ensemble des activités péri et extrascolaires. De nombreux pays mettent en œuvre différentes formes de programmes d'expérience professionnelle qui intègrent formation non scolaire et cours magistraux traditionnels, de sorte que les élèves apprennent avec plusieurs professionnels adultes. Ouvrir l'école à des adultes possédant d'autres formes d'expertise en se gardant de présumer qu'enseigner ne requiert pas de savoirs ni de formation spécialisés est une tâche difficile (OCDE, 2001). Aux États-Unis, les activités extrascolaires, **Expanded schools**, ont pour objectif d'accompagner l'enfant, dans ses apprentissages, mais plus largement de contribuer à son développement, en terme de maturité, de santé, de citoyenneté, de culture, etc. ●

Lire aussi : Bowles Anne & Brand Betsy (2009). *Learning Around the Clock: Benefits of Expanded Learning Opportunities for Older Youth*. Washington : The American Youth Policy Forum. En ligne : <http://www.aypf.org>

"It is high time we recognize that schools can't do it alone. That means new ways of working" (DeVita, 2011)

Le **National Institute on Out-of-School Time (NIOST)** fait partie des nombreuses organisations qui considèrent que le seul temps scolaire ne peut suffire à développer l'ensemble des apprentissages nécessaires à l'enfant pour « réussir » ●. Les programmes de type **Out-of-School-Time (OST)** sont proposés aux familles américaines au niveau local. Leur champ d'action est vaste puisque qu'il se repartit entre des structures d'accueil de type périscolaire, des programmes destinés à prévenir certains types de comportements (drogues, violences, grossesses adolescentes), d'autres consacrés à l'amélioration des résultats scolaires, d'autres encore dédiés à la poursuite d'activités sportives ou artistiques. **La demande pour ce type d'offres périscolaires et extrascolaires s'est considérablement accrue** en réponse aux changements de configurations économiques, notamment l'accroissement de mères salariées. Parallèlement, le financement

public consacré à ces programmes a augmenté sous l'influence de leurs partisans. Ces derniers affirment que les OST font partie des solutions efficaces pour lutter contre l'échec scolaire mais aussi la délinquance juvénile.

Les experts de l'institution **RAND** arguent, malgré l'attractivité des actions mises en place, qu'une régulation et une évaluation des programmes sont nécessaires afin de garantir des actions de qualité pour tous. La revue de littérature proposée par RAND (Bodilly & Beckett, 2005) clarifie les débats sur la question et enquête sur les programmes « qui marchent ». Des indicateurs de qualité associés à des résultats positifs ont fait l'objet d'une liste de standards officiels et servent aujourd'hui à valider la création de tel ou tel programme : des missions clairement exprimées, un environnement sain et attractif, un petit nombre d'enfants, un climat positif et encourageant, des contenus pédagogiques en relation avec le besoin des enfants, une implication des familles et de la communauté en général, des évaluations fréquentes.

Où et comment les enfants occupent leur temps libre après la classe a des répercussions sur leur développement. Aux États-Unis, on estime que sur les 15 millions d'enfants qui ne sont pas sous la supervision d'un adulte pendant une période assez longue entre la sortie des classes et le moment où un parent ou responsable arrive, seulement un peu plus de la moitié participent à un **Afterschool Programs (ASP)**. Au Royaume-Uni, les principes de l'**extended school**, généralisent le concept de l'école globale et communautaire, « fédérant dans son enceinte et sa périphérie un ensemble de services éducatifs, sociaux, culturels et de loisir, ainsi qu'une gamme de prestations familiales allant de la garde d'enfant au soutien parental », avec l'objectif de faire de l'école le centre d'activités ou de services extra-scolaires, pour les enfants, défavorisés, ou non et pour leur famille (Cavet, 2011).



Les communautés d'apprentissage : quelques exemples

- En Norvège, le principe de *realkompetanse* sanctionne la somme des acquis d'une personne, que ceux-ci résultent d'un apprentissage scolaire (formel) ou extrascolaire (non formel ou informel). La notion de *realkompetanse* englobe tous les types de connaissances et de compétences acquises pendant la scolarité, au travers de tâches rémunérées ou non (comme l'éducation de ses propres enfants), par une participation active à la vie citoyenne ou associative ou à toute autre activité bénévole (Vibeke & Håvard, 2006).
- En Irlande, le *Schools' Business Partnership* (SBP) associe une école participant au *School Completion Programme* à une entreprise locale. Un enseignant représente l'école auprès du SBP et met en place un *Student Mentoring Programme* (des salariés d'entreprises parrainent des élèves de 15/16 ans). Aujourd'hui, 500 salariés bénévoles ont participé à ce programme qui a pour objectif premier de promouvoir la poursuite des études auprès d'élèves à risque de décrochage (OCDE, 2007).
- A Barcelone, le Projet éducatif de la ville (PEC) réunit des représentants de la société civile et des établissements publics pour promouvoir un réseau d'éducation intégré. Les projets vont de la rénovation des jardins de l'école à la mise en place d'un forum sur les relations entre éducation et immigration (OCDE, 2007).
- En France, PREMIS (Plan pour la Réussite à l'École et une Meilleure Insertion Sociale), est un dispositif d'accompagnement (dans les Hauts de Seine) en partenariat avec la municipalité, destiné prioritairement aux collégiens en échec scolaire et/ou manifestant des comportements difficiles (sur la base du volontariat). Cette action ne « vise pas la remédiation cognitive mais cherche davantage à replacer l'élève sur une trajectoire propice à la réussite scolaire en modifiant ses attitudes à l'école et face aux savoirs ». Les chercheurs ont constaté une amélioration des comportements mais insistent sur l'importance de la tenue d'un « contrat d'engage-

ment », indispensable à l'explicitation des objectifs, au suivi des progrès réalisés, à la communication avec la famille et au suivi tout au long de l'année scolaire (Danner, *et al.*, 2005).

L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS

Une étude sur l'**impact des programmes hors temps scolaire sur les compétences sociales** (Durlak & Weissberg, 2007) montre l'importance de l'évaluation de la qualité du programme. Les chercheurs du CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) ont testé et analysé les résultats de 73 ASP (à partir de 49 rapports sur des activités périscolaires, littérature très abondante sur ces programmes) et les ont classés en huit catégories en fonctions des orientations qui leur étaient associées (perception de soi, attachement à l'école, comportements sociaux, comportements violents, consommation de drogues, performance, niveau scolaire et absentéisme). Un des premiers constats porte sur l'impact global des programmes et **atteste statistiquement d'une véritable amélioration générale des comportements des élèves impliqués** plus particulièrement marquée dans trois domaines : l'attitude et les sentiments, la capacité de s'adapter, de changer de comportement et les résultats scolaires. Un deuxième constat montre que la transposition sur le terrain de critères d'apprentissage prédéterminés et présentés aux familles (l'énoncé d'un objectif est un aspect important pour le succès de ces programmes afin de correspondre aux attentes de la communauté dans laquelle ils sont implantés) participait aux progrès académiques des enfants (en particulier le tutorat ou l'aide aux devoirs). Un des challenges les plus importants, selon l'étude du CASEL, consiste à **repérer les structures et les processus qui composent un programme de qualité**. Il est possible en effet que des variables non étudiées jusqu'à présent aient une influence positive sur l'efficacité. Les auteurs s'interrogent cependant sur l'évaluation de la qualité de ces programmes, sur les critères à prendre en compte. Cette question est au cœur des préoccupations

D'autres exemples de dispositifs en France : Fournet (2004), Calamel (2007).

du NIOST qui met à jour régulièrement son [guide](#) de l' « *After School Quality* ». C'est également le rôle de l'[Afterschool Alliance](#) qui, dans un souci de promouvoir l'équité en terme d'accès à l'éducation, cherche à développer une offre de qualité.

Comment concevoir des programmes de qualité ?

Le [Harvard Family Research Project](#) un *think tank* américain dédié à l'amélioration des relations entre l'École et les communautés est spécialisé dans l'étude des programmes *out-of-school* et possède une [banque de données](#) évaluant une grande partie de projets mis en place. Une importante [sélection de littérature scientifique](#) est également présentée sur le site. En terme d'outil, un [guide d'évaluation](#) à l'usage des responsables de programmes éducatifs hors l'école (OST) est proposé avec pour objectif d'expliquer étape par étape les stratégies d'évaluation d'un programme et faciliter ainsi son implémentation. Ces étapes sont :

- Déterminer l'objectif de l'évaluation (pourquoi, que veut-t-on apprendre) ;
- Développer un modèle logique d'évaluation ;
- Déterminer la capacité du programme à être évalué (comment impliquer la communauté dans cette évaluation ? quelles sont les mesures à utiliser ?)
- Sélectionner les points à évaluer ;
- Sélectionner la forme que doit prendre l'évaluation (formative ? Sommative ? expérimentale ? Données quantitatives ? Qualitatives ? Temporalité ?) ;
- Rassembler les données (sur tous les participants ? Un échantillon ? Quelles méthodes ?) ;
- Analyser les données (statistique ? Quel matériel ? A l'interne ?) ;
- Présenter les résultats de l'évaluation (quelles informations présentées ? Comment les communiquer ?) ;
- Utiliser ces résultats (quelles améliorations concrètes apporter ? Promouvoir auprès des familles ?).

Très complet, ce type de guide réfèrent (comme le *Assessment of Afterschool Program Practices Tool* – [APT](#), par exemple)

est assez fréquent dans les organisations américaines spécialisées dans l'évaluation des temps hors scolaires.

Au Royaume-Uni, l'[Ofsted](#), (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) structure indépendante, dépend directement du Parlement britannique. Son rôle principal est d'inspecter et d'évaluer l'ensemble des établissements scolaires ou de formation, les services ou associations qui travaillent pour et avec les enfants mais également tous les adultes apprenants. Les inspecteurs ne se limitent donc pas au contrôle des structures scolaires, ils évaluent également les programmes périscolaires, les établissements d'accueil préscolaire et les dispositifs de formation continue. Les rapports d'inspection, accessibles en ligne via une banque de données, garantissent, sinon des gages de qualité, une prise en compte des acteurs du hors scolaire.

En France, B. Suchaut ([2007](#)) se penche sur les enjeux de l'évaluation des dispositifs d'accompagnement, le premier intérêt étant selon lui d'offrir un outil de régulation politique et d'aide à la mise en place de ces dispositifs. **Les effets sur les résultats scolaires ne sont pas probants** (les résultats sont variables selon le niveau scolaire considéré) mais quelques éléments d'organisation semblent propices à tous les élèves : éviter une trop forte individualisation de l'aide (entre 8 et 15 élèves), composer des groupes hétérogènes tant sur le plan scolaire que social et impliquer les parents.

L'exemple de l'apprentissage en sciences analysé dans PISA

Les temps éducatifs, conduits par un enseignant ou éducateur, en dehors du temps scolaire semblent être très efficaces pour l'apprentissage des sciences (dans les autres disciplines, les résultats sont plus flous et varient grandement d'un pays à l'autre). On distingue plusieurs types de leçons hors l'école en fonction de la taille du groupe et de l'appartenance ou non de l'enseignant à l'établissement scolaire. Par exemple, sur deux élèves



issus du même milieu socio-économique, scolarisés dans un établissement comparable, l'élève A qui participe aux leçons hors l'école, en groupe, améliore ses résultats par rapport à l'élève B dans 7 pays de l'OCDE et 9 pays partenaires. Dans tous les autres cas, les effets sont plus contrastés.

Dans les pays de l'OCDE, l'élève qui passe moins de 2 heures par semaine sur sa leçon de sciences améliore son score de 34 points en comparaison avec l'élève qui ne travaille pas hors temps scolaire. L'élève qui passe 2 à 4 heures par semaine améliore son score de 41 points. Ces chiffres redescendent à 38 et 40 points pour l'élève qui travaille entre 4 et 6h et celui qui travaille plus de 6h par semaine. **La relation entre le temps d'apprentissage hors l'école et la performance est donc corrélée mais pas proportionnelle.** Si les ratios sont relativement faibles pour le travail individuel en Sciences, cette tendance est particulièrement avérée pour les mathématiques et la lecture. La formule « travailler plus pour mieux réussir » est exacte jusqu'à un certain point. La conclusion des experts PISA est qu'il vaut mieux promouvoir des activités hors l'école destinées à gommer certaines inégalités et surtout conçues pour les élèves des milieux défavorisés qui ont tendance à moins s'impliquer et à être moins motivés dans leurs tâches d'apprentissage (PISA à la loupe, n°18, [2012](#)).

CONCLUSION : VERS DE NOUVELLES CONFIGURATIONS ÉDUCATIVES ?

Le terme « Éducation » renvoie aux trois dimensions sociales d'une personne : la société, le temps et l'espace. « *L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chacun, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité* » (Guérin, [2006](#)). « Partager l'éducation » consiste à envisager les complémentarités, favoriser la porosité entre tous les espaces

et temps éducatifs en mobilisant l'ensemble des acteurs du système. Même si dans les prescriptions, les dispositifs d'accompagnement peuvent s'inscrire dans un champ plus large que l'aide scolaire, dans les faits, **les actions sont aujourd'hui menées dans la continuité du registre scolaire et de la forme scolaire.**

Remodeler la forme scolaire

La forme scolaire est fondée sur une conception du travail radicalement différente des qualités qui sont récompensées aujourd'hui dans la société. La personnalité, les initiatives, l'originalité ou la créativité représentent des qualités bien trop individuelles pour pouvoir être reconnues par l'institution scolaire. Aujourd'hui, le champ scolaire reste le lieu des apprentissages fondamentaux mais d'autres acteurs pourraient prendre en charge le travail méthodologique, artistique et culturel. L. Lescouarch propose de développer trois « logiques éducatives ». La première consisterait en une « *reprise de contenus sur un mode calqué sur les apprentissages scolaires* », dans une perspective de complémentarité au travail scolaire, d'aide, d'approfondissement. La seconde serait une aide plus méthodologique de type « apprendre à apprendre » en utilisant un mode de transmission moins calqué sur la forme scolaire (jeu, activités, individualisation). La troisième pourrait essayer de compenser les inégalités d'accès à la culture (Lescouarch, [2008](#)).

Le « **tiers lieu éducatif** » dont parlait Coq en [1995](#), serait un espace éducatif hors de l'école et hors de la famille, où on pourrait identifier des modèles pédagogiques ne relevant pas de la forme scolaire mais qui pourraient appartenir à la notion d'accompagnement à la scolarité tel que définit dans les dispositifs actuels. Malgré une terminologie parfois incertaine et la diversité des approches, la dynamique de l'accompagnement s'articule en effet autour d'une « *double dimension de relation et de cheminement* » (Paul, [2009](#)) avec pour intention d'accompagner l'apprenant et de l'emmener vers son objectif (ici, l'apprentissage).

Mobiliser des acteurs autour de la scolarité des enfants

L'idée serait de fédérer des acteurs autour d'un objectif commun : la scolarité des enfants. L'articulation entre l'engagement des parents, les prescriptions institutionnelles et les professionnels de l'éducation, du travail social et de la santé devrait **favoriser de nouvelles dynamiques propres à aider les familles dans les quartiers les plus défavorisés** (Francis et Join-Lambert Milova, [2011](#)). « *Les deux logiques éducatives, familiale et scolaire, qui se développaient séparément, convergentes ou non, sont amenées à se rencontrer. Non seulement les parents peuvent, mais, bien plus, ils doivent participer* ». Ce « partenariat obligé » représente un des principes fondamentaux de la coéducation mais reste à être établi dans les faits et soutenu par les organisations institutionnelles (Guigue, [2010](#)).

Établir des passerelles actives et productives entre École et Société

Sue ([2006](#)) prône un cursus éducatif qui résulterait de la juxtaposition de compétences acquises lors de différents temps sociaux (initiation au travail en entreprise, participation à des associations d'art ou de loisirs) dont l'école bien entendu, et qui serait le reflet d'une véritable **éducation plurielle**. Il faut d'abord agir en faveur d'une prise en compte des temps périscolaires dans les évaluations des élèves. Les actions et programmes périscolaires ne sont pas évalués, et « *ce qui n'est pas évalué ne compte pas* ». Il avance une comparaison avec les procédures de VAE qui consistent à **valider des compétences développées hors de l'école** et préconise leur prise en compte dès le plus jeune âge pour une vraie éducation tout au long de la vie. Il rejoint les idées de Célestin Freinet qui regrettait déjà en 1958 que « *l'école ne se préoccupe pas de savoir à quoi les apprentissages vont servir* » et s'attache trop à « *développer l'intelligence en dehors de la société* ».

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#) qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libres ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Bassy Alain-Marie, Dupuis Jean-Yves & Bérard Jean-Michel *et al.* (2006). *L'accompagnement à la scolarité : Pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, IGEN / IGAENR.
- Bédard Johanne (dir.) (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en oeuvre au Québec*. Sherbrooke : Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Beillerot Jacky (dir.) (2000). *10e entretiens de la Villette : Apprendre autrement aujourd'hui ?* Paris, 1999
- Bempechat Janine (2004). « The motivational benefits of homework : A social-cognitive perspective ». *Theory into Practice*, vol. 43, n° 3, p. 189-196.
- Bier Bernard (dir.) (2006). *Vers l'éducation partagée : Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*. Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).
- Bier Bernard (2010). « Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant » ». *Informations sociales*, vol. 5, n° 161.
- Bodilly Susan J. & Beckett Megan K. (2005). *Making Out-of-School-Time Matter: Evidence for an Action Agenda*. Pittsburgh : RAND.
- Bouysse Viviane, Saint-Marc Christine, Richon Henri-Georges & Claus Philippe (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe : État des lieux et conditions d'efficacité*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale.



- Calamel Charles (2007). « *Le programme Diapason : Expérimentation d'un programme artistique au collège dans une dynamique d'éducation partagée* ». In *Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF).
- Calmes Martine (2009). « L'accompagnement à la scolarité au sein du collectif Animation éducative périscolaire (aeps) ». *Empan*, vol. 74.
- Campbell-Allen Ricky, Pena Aekta Shah Melissa, Sullender Rebekka & Zazove Rebecca (2009). *Full-Service Schools: Policy Review and Recommendations*. Cambridge : Harvard Graduate School of Education.
- (2001). *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Chauvière Michel & Plaisance Eric (2008). « *Les conditions d'une culture partagée* ». *Reliance*, n° 27.
- Coq Guy (1995). « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire ». *Écarts d'identité*, n° 74.
- Danner Magali, Le Bastard-Landrier Séverine & Morlaix Sophie (2005). « *Évaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : Quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ?* ». In Actes du 18e Colloque de l'ADMEE-Europe2005.
- De Vulpillières Jean-François (1981). *7 mois de loisirs, la face cachée de l'éducation*. Presses Universitaires de France - PUF.
- DeVita Christine (2011). *Re-imagining the School Day: More Time for Learning*. New-York (NY) : The Wallace Foundation.
- Donner Jessica (2012). *Making the Connections: A Report on the First National Survey of Out-of-School Time Intermediary Organizations*. New York : Collaborative for Building After-School Systems.
- Durlak Joseph A. & Weissberg Roger P. (2007). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Chicago : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Feyfant Annie (2011). « Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 65.
- Field Simon, Kuczera Malgorzata & Pont Beatriz (dir.) (2007). « Pratiques scolaires et extrascolaires ». In *En finir avec l'échec scolaire Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- Fournet Michel (2004). *Le cas d'un diagnostic CEL*. Toulouse : Centre de Recherches en Education Formation et Insertion de Toulouse.
- Francis Véronique & Join-Lambert Hélène (2011). « Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 12.
- Francis Véronique (2011). « La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions ». *Connexions*, n° 12.
- Gausssel Marie (2011). « L'éducation à la santé (volet 1) ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 69.
- Gausssel Marie (2012). « Vers une École saine : éducation à la santé volet 2 ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 77.
- Gilles Jean-Luc, Tièche Christinat Chantal & Delévaux Olivier (2012). « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Glasman Dominique (1995). « Pour un accompagnement éducatif ». *Écarts d'identité*, n° 74.
- Glasman Dominique & Besson Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCÉé).
- Glasman Dominique (2005). « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? ». *Diversité: Ville école Intégration*, n° 141.
- Guérin Jean-Claude (2006). « Petite glossaire à l'usage des partageurs d'éducation ». In Bier Bernard (dir.). *Vers l'éducation partagée*. Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).



- Guigue Michel (2010). « Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27.
- Harvard Family Research Project (2008). *After School Programs in the 21st Century : Their potential and what it takes to achieve it*. Cambridge : Harvard Graduate School of Education.
- Jarousse Jean-Pierre & Leroy-Audouin Christine (2001). « Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée ». *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 63, p. 1-164.
- Jarousse Jean-Pierre & Leroy-Audouin Christine (2001). « Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée ». *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 63.
- Jésus Frédéric (2010). « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche ». In Rayna Sylvie, Rubiodu Marie-Nicole & Scheu Henriette (dir.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Paris : Erès.
- Kakpo Séverine (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Lescouarch Laurent (2008). *Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire*. Université de Rouen : CIVIIC.
- Lescouarch Laurent & Dubois Émilie editor (dir.) (2011). « *Les pratiques pédagogiques des accompagnateurs scolaires* ». In Université Paris Ouest, Crise et/en éducation, Nanterre.
- Malet Régis (2012). « Médiations en milieu scolaire : repères et nouveaux enjeux ». *Informations sociales*, n° 170.
- Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (dir.) (2005). *Les formes de l'éducation : variétés et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini Olivier & Perrenoud Philippe (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Merith Cosden, Gale Morrison, Lisa Gutierrez & Megan Brown (2004). « The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success ». *Theory into Practice*, vol. 43, n° 3, p. 220-226.
- Opheim Vibeke & Helland Håvard (2006). *L'accès à l'enseignement supérieur fondé sur un apprentissage extrascolaire : L'expérience de la Norvège*. Paris : OCDE.
- Ott Laurent (2012). « L'école peut-elle être encore un lieu d'éducation ? ». *Cahiers pédagogiques*, n° 500, p. 28-30.
- Paul Maela (2009). « Autour du mot accompagnement ». *Recherche et formation*, n° 62, p. 91-107.
- Pesce Sebastien (2007). « *L'éducation partagée : quelques repères* ». In Conseil général de Meurthe et Moselle. Assises départementales de Meurthe et Moselle, Nancy
- Poujol Geneviève & Mignon Jean-Marie (2005). *Guide de l'animateur socio-culturel : Formations. Diplômes - Structures institutionnelles - Cadre légal et réglementaire*. Paris : Dunod. (1re éd. 2000).
- Rayou Patrick (dir.) (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Suchaut Bruno (2007). « *Accompagnement à la scolarité et réussite éducative : Intérêts et enjeux de l'évaluation* ». In Université Paris X. 2e Rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative, Nanterre, 27 septembre 2007
- Sue Roger (2006). « Les temps nouveaux de l'éducation ». *Revue du Mauss*, n° 28, p. 193-203.
- Vincent Guy (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.





 **Pour citer ce dossier :**

Marie Gausse (2013). « Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°81, janvier.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>

 **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● Annie Feyfant (2012). « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°80, décembre.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>

● Thibert Rémi (2012). « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°79, novembre.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>

● Endrizzi Laure (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°78, octobre.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>

 **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyse>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45