

Éducation et accueil à journée continue dans les villes suisses

Modèles, expériences, recommandations

Document thématique



Sommaire

Avant-propos	3
L'essentiel en bref	4
Discussion actuelle	
De la tâche d'accueil à la tâche éducative	7
Écart entre ville et campagne	8
Différences sociales.....	8
Diversité d'offres et de notions	8
Tendances sociales.....	11
Objectifs de l'éducation et l'accueil à journée continue	13
Six modèles	15
Différentes perspectives sur les six modèles	20
Dix dimensions	
Durée/caractère contraignant	22
Rythme au niveau du contenu et du temps.....	23
Intégration de l'enseignement et de l'accueil	25
Gestion/personnel	27
Collaboration interprofessionnelle	29
Coopération avec des externes.....	30
Coopération et communication avec les parents	33
Espaces et équipements	34
Financement.....	35
Repas	37
Constats et recommandations	38
Annexe	
Voies de développement dans les villes	42
Bibliographie	43
Impressum.....	47
Brefs portraits de villes	
Exemple: Bâle-Ville	8
Exemple: Ville de Berne	12
Exemple: Ville de Neuchâtel	16
Exemple: Ville de Saint-Gall.....	24
Exemple: Ville d'Uster.....	28
Exemple: Ville de Zurich	32

Éducation et accueil à journée continue dans les villes suisses

Face à la demande croissante de places d'accueil pour les enfants en âge scolaire, les villes en particulier ont investi dans l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue au cours de ces dernières années. L'Initiative des villes pour la formation a traité le sujet en 2012 dans un document de base concernant la politique de formation intitulé *L'école doit être redéfinie* comme un lieu de vie et d'apprentissage.

Depuis lors, différentes offres d'éducation et d'accueil parascolaires et extrafamiliales ont été créées en réponse aux objectifs centraux de politique sociale visant à permettre de concilier vie familiale et professionnelle ainsi qu'à promouvoir l'égalité en matière d'éducation et l'intégration. Cette diversité de formes d'accueil parascolaire et d'écoles à journée continue reflète les différents besoins locaux, les objectifs et les possibilités d'aménagement.

De nombreuses villes et communes sont actuellement confrontées à la question de savoir dans quelle direction poursuivre le développement de leur modèle. Avant d'entreprendre les prochaines étapes, il vaut la peine de s'arrêter pour faire le bilan et analyser les vastes expériences faites par les villes au cours de ces dernières années.

Le présent document thématique souhaite y contribuer. Il donne une vue d'ensemble de divers concepts d'accueil parascolaire ainsi que d'écoles à journée continue en Suisse et ouvre des perspectives pour l'aménagement futur de modèles en direction d'offres d'éducation et d'accueil à journée continue qui considèrent l'accueil comme une tâche éducative. Pour cela, il faut que ce champ d'action politique soit encore davantage professionnalisé et revalorisé du point de vue pédagogique. Il va de soi que cela a aussi des conséquences au niveau des coûts.

Le présent document thématique a pour but de donner une orientation, de présenter des potentiels et de servir d'aide dans le cadre du discours politique afin que les villes et les communes puissent continuer à développer l'offre qui leur convient.

Initiative des villes pour la formation

Jürg Altwegg, président



Jürg Altwegg, conseiller municipal.
Directeur Écoles et Sport
de la Ville de Winterthour.

L'essentiel en bref

Le présent document thématique a été élaboré de janvier 2020 à juin 2021 en collaboration avec un groupe de travail de l'Initiative des villes pour la formation. Les déclarations reposent sur les résultats d'une étude de la littérature, de sondages écrits effectués auprès de tous les membres, ainsi que d'interviews approfondies et d'analyses de documents de sept villes et communes suisses¹.

Au cours de l'élaboration du présent document, il est apparu que le développement des offres d'éducation et d'accueil à journée continue jouit actuellement d'une **priorité élevée** dans la plupart des villes. En même temps, toutes sont manifestement à la recherche de solutions susceptibles d'être acceptées par les instances et les acteurs concernés. Dans les villes et les communes, nous avons rencontré des concepteurs et conceptrices enthousiastes. L'initiative pour le développement de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue vient davantage de la **politique, de l'administration et des parents** que des écoles. En Suisse, la création d'écoles à journée continue est en principe basée sur des motifs de politique sociale et non de pédagogie, même si les réflexions en matière de pédagogie scolaire et sociale sont importantes lors de leur conception. **« Il est question de la conciliation entre famille et école et non de la création d'une autre école »**, constatait avec regret il y a plus d'une décennie déjà Walter Herzog, chercheur en pédagogie au sujet de la situation des écoles à journée continue en Suisse.² Ce constat est encore valable aujourd'hui, mais les efforts visant à sonder activement les potentiels pédagogiques des écoles à horaire continu et des offres d'accueil se font ressentir partout aujourd'hui: **l'accueil est considéré comme une tâche éducative** et est **davantage professionnalisé**, que ce soit au sein ou en dehors de l'école. Dans ce contexte, les idéaux cumulés des sciences de la formation et de l'éducation (moins de la pédagogie scolaire pratique) se heurtent aux possibilités limitées de la politique – de nombreuses villes et communes tentent de tirer de cette situation de tension (normale pour tout champ politique) un optimum pour tous. Le développement des écoles à journée continue est imprégné de pragmatisme.

En ce qui concerne l'aménagement et le stade de développement, nous avons découvert une **grande diversité d'offres d'éducation et d'accueil à horaire continu** exprimée par une terminologie tout aussi diverse et prêtant même à confusion. Malgré cette diversité, nous avons identifié un **noyau clair d'éléments** servant à « construire » l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue: des solutions sont développées pour l'accueil le matin, à midi, l'après-midi et pendant les vacances. Ces solutions sont plus ou moins imbriquées avec l'enseignement et plus ou moins « impactées par la pédagogie ». Les ambitions dans ce contexte vont d'une structure d'allègement ponctuelle pour les parents à l'objectif d'un modèle intégré d'enseignement et d'accueil ou une structure de loisirs complète faisant partie du travail de quartier de la ville. L'idée directrice commune est celle selon laquelle la **formation** ne se limite pas uniquement à l'enseignement mais **est dispensée partout**.

La présente publication tente une chose impossible mais néanmoins nécessaire: donner d'une part un aperçu de la diversité rencontrée de formes d'éducation et d'accueil à journée continue en la réduisant à **six modèles**, les relier les uns aux autres et les positionner dans leur dynamique de base, tout en utilisant d'autre part pour cela un **langage uniforme et cohérent**. Nous espérons que notre illustration (cf. p. 15) offre une **vue d'ensemble** compréhensible de la situation effectivement confuse, ouvre de **nouvelles perspectives** sur le sujet et montre en particulier qu'il n'existe pas uniquement *une* seule voie de développement prometteuse qui mène obligatoirement aux écoles à journée continue avec participation obligatoire (cf. concernant la terminologie p. 22).

Car en effet, la plupart des développements prennent pour modèle **l'école à journée continue classique** (cf. p. 15) qui, en raison de ses disponibilités plus généreuses que celles de l'école ordinaire, peut rythmer l'espace de vie école de manière pédagogiquement attrayante et proposer des formes d'enseignement et d'apprentissage variées. La **voie parascolaire et intégrée à l'école** est la voie royale dans la plupart des

1 Bâle-Ville, Berne, Köniz, Neuchâtel, Saint-Gall, Uster, Zurich.
Voir aussi les brefs portraits des villes dans cette publication.

2 Herzog 2009a, p. 33.

villes suisses pour l'aménagement d'heures d'accueil étendues. Il existe cependant aussi quelques exemples qui s'en distinguent : des voies **extrafamiliales et parafamiliales** dont la conception ne tire pas son origine de l'école, mais de la famille, du voisinage et du quartier – les loisirs des enfants et des adolescents sont ainsi géographiquement consciemment et clairement délimités de l'enseignement et de l'école.

Dans la présente publication, nous partons de l'idée qu'il y a une **ouverture aussi bien pour une perspective de pédagogie scolaire que sociale**. À notre avis, la pondération plus élevée des développements qui se produisent non à l'école mais dans le quartier et chez des acteurs de la société civile promet un potentiel bien trop peu utilisé à ce jour. Le suivi intéressé et réciproque des deux perspectives de développement permet aussi de découvrir de nouveaux domaines, car aujourd'hui, l'avenir notamment de la tâche d'accueil professionnalisée au niveau socio-éducatif nous paraît très peu connu et concret. Cette position se reflète dans les modèles proposés et sera approfondie dans le chapitre « Collaboration interprofessionnelle ». Même si aussi bien la pédagogie scolaire que la pédagogie sociale ont pour tâche d'accompagner les enfants et les adolescents dans leur développement et leur formation, les deux professions ne sont souvent que **faiblement reliées entre elles**. Cela ne se manifeste pas uniquement dans la pratique et la formation, mais souvent aussi au niveau supérieur où les lois sur la formation et les lois sociales (et leurs ordonnances) manquent de dispositions réciproques concernant une coopération et un réseautage contraignants, par exemple entre l'école, l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert ou l'éducation de la petite enfance.

L'égalité en matière d'éducation et l'égalité des chances, tout comme **l'intégration sociale des enfants et des adolescents** de milieux défavorisés sont des défis pour l'ensemble du système éducatif. En lisant les descriptifs de projets rédigés ces dernières années en vue du développement de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue dans les villes, on constate que les attentes concernant leur capacité à contribuer à l'intégration sociale et à l'égalité sont

supérieures à la moyenne. La hausse quantitative du temps d'accueil et sa fréquentation qualitative renforcée constituent en effet à différents niveaux **la solution pour contribuer à la pérennité du système éducatif**. Il ne fait aucun doute que l'acquisition des compétences de base, le développement de compétences transversales, l'approfondissement de l'éducation culturelle et physique ou d'autres compétences durables (cf. p. 11 la digression consacrée aux tendances sociales) trouvent dans les structures d'accueil parascolaire de bonnes conditions-cadres pour être renforcés.

Il n'est donc pas surprenant que dans les villes, les questions de l'égalité en matière d'éducation et de l'intégration sociale jouent un rôle de plus en plus important dans la discussion concernant l'aménagement futur de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue. Si, au départ, le bien des parents (dans le sens de chances d'évolution égales sur le marché du travail) motivait le développement de l'accueil parascolaire, l'accent est aujourd'hui davantage mis sur les chances d'évolution, la participation et le bien-être de l'enfant. La mise en œuvre de ces objectifs déclarés importants se situe cependant dans une **zone de tension entre égalité des chances et viabilité financière** : les offres d'éducation et d'accueil à journée continue de qualité sont coûteuses. Pour pouvoir être accessibles au plus grand nombre possible d'enfants en âge scolaire, les offres doivent pouvoir être personnalisées, les coûts financés par les communes et les tarifs payés par les parents. Quiconque argumente avec des méthodes scientifiques doit aussi disposer de la base économique pour cela : en de nombreux endroits, des **sources de financement supplémentaires** venant compléter les ressources communales et les contributions des parents pour l'accueil parascolaire sont nécessaires. Le chapitre « Financement » contient des exemples d'engagement financier d'autres niveaux étatiques et d'employeurs. →

Le présent document thématique est divisé en cinq parties :

- # Il contient d'abord une vue d'ensemble de la **discussion actuelle** et procède à un classement terminologique.
- # Sur la base des données que nous avons collectées auprès des villes membres, un **aperçu de six modèles** d'accueil parascolaire et d'écoles à journée continue est ensuite proposé et décrit brièvement.
- # Nous basant sur des **dimensions importantes**, nous esquissons ensuite le développement possible d'offres d'éducation et d'accueil à journée continue et les illustrons à l'aide **d'exemples de bonne pratique** provenant des villes que nous avons analysées plus en détail.
- # Les observations et les expériences faites dans le cadre des échanges avec les villes sont alors intégrées dans des **constats et recommandations sous forme de mots-clés** qui sont des impulsions et suggestions possibles pour d'actuels projets de développement et représentent aussi un type de quintessence.
- # Finalement, une vue d'ensemble contenue dans l'annexe renseigne sur le **stade de développement et les intentions d'expansion des villes membres** en lien avec l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue.

De **brefs portraits** répartis dans le texte illustrent quelques modèles spécifiques mais exemplaires de villes choisies.³ Une **bibliographie** est à disposition pour les personnes qui souhaiteraient obtenir davantage d'informations.

Beat Bucher, Diana Neuber

24 juin 2021



3 En raison des nombreux parallèles avec le modèle de la Ville de Berne, nous avons renoncé à faire un portrait séparé de Köniz.

Discussion actuelle

Une étude actuelle de la littérature effectuée par la HEP de Berne révèle toute une série de particularités dans l'évolution des écoles à journée continue en Suisse:⁴ en comparaison avec d'autres pays européens, la Suisse compte – aussi en raison de son développement économique – une part élevée de formes de familles et de structures de ménages traditionnels. C'est la raison pour laquelle la garde des enfants hors du domicile n'a pendant longtemps pas constitué une priorité, vu l'absence de réel besoin dans ce domaine. La première école à journée continue en Suisse a été fondée en 1980 dans la Ville de Zurich. La Ville de Berne a suivi six ans plus tard.

De la tâche d'accueil à la tâche éducative

L'objectif suprême de cette évolution était premièrement de créer des places d'accueil. Cela a été motivé d'une part par la volonté de concilier vie de famille et vie professionnelle et, d'autre part, par l'égalité des chances. Si, à l'origine, ce sont principalement les cercles socio-démocrates et les organisations féminines qui ont exigé des écoles à journée continue, les organisations économiques et des employeurs ainsi que les partis bourgeois s'y sont joints depuis les années 1990.

En l'an 2000, le résultat crucial de l'influence du milieu sur les performances scolaires a été révélé dans le cadre de l'étude comparative des résultats au niveau international (PISA): statut d'immigration, bilinguisme, durée de séjour dans la région linguistique, origines sociale et culturelle ont pour conséquence qu'un nombre supérieur à la moyenne d'élèves issus de familles immigrées sont défavorisés en matière de résultats scolaires. Le constat selon lequel l'égalité des chances en tant qu'objectif du système éducatif n'est pas rempli a incité à promouvoir encore davantage l'éducation et l'accueil extrascolaires.

La loi fédérale sur les aides financières à l'accueil extrafamilial pour enfants, qui est entrée en vigueur en 2003 en tant que programme d'impulsion de la Confédération pour différentes institutions et a été prolongée à plusieurs reprises, a entraîné une forte

augmentation de l'offre de places d'accueil. En parallèle, on a tenté plusieurs fois mais en vain de fixer des critères de qualité uniformes au niveau fédéral pour de telles institutions d'accueil extrafamilial et parascolaire.

Divers cantons ont défini l'école à journée continue dans des stratégies d'éducation, souvent comme objectif pour les évolutions futures. Des initiatives exigeant une introduction généralisée et parfois gratuite d'écoles à journée continue ainsi qu'une participation financière du canton ont toutefois été refusées dans la plupart des cas (p. ex. Bâle-Ville, Soleure).

Depuis 2009, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) oblige les quinze cantons adhérents à créer une offre d'accueil parascolaire en cas de demande minimale. Certains cantons non adhérents ont aménagé leurs propres conditions-cadres concernant les offres parascolaires.

Les motifs politiques invoqués dans la discussion concernant les écoles à journée continue sont, suivant le contexte, les exigences du marché du travail, les besoins de la société, la hausse de la demande de places d'accueil, la qualité pédagogique, les avantages organisationnels et les économies espérées.

Même si l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue sont aménagés différemment suivant les endroits, ils semblent en principe poursuivre les mêmes objectifs, notamment concernant la conciliation entre vie familiale et professionnelle. Les aspects pédagogiques et éducatifs ont pendant longtemps joué un rôle plutôt accessoire. Dans les discussions actuelles relatives au développement en direction de formes d'éducation et d'accueil à journée continue, une importance accrue a dans l'ensemble été accordée aux objectifs pédagogiques tels que, par exemple, le renforcement de la capacité d'être en relation et de vivre en communion et le bien-être des élèves. →

4 Cf. par la suite: Jutzi et al. 2020, p. 12 sq.

Exemple : Bâle-Ville

À Bâle, les structures d'accueil parascolaire font tout naturellement partie de l'école partout où se trouve un établissement d'enseignement primaire et secondaire. Elles font partie de l'école de quartier, le programme scolaire et ses objectifs pédagogiques s'appliquent aussi à l'offre d'accueil « parascolaire ». Si la qualité de l'école est évaluée, celle de l'accueil l'est aussi – maintenant que le développement quantitatif des offres d'accueil est encouragé, cette orientation qualité est importante pour les responsables. Car pour eux, il s'agit de bien plus que d'un simple service de garde : ce qui autrefois était clairement le résultat d'une impulsion socio-politique (conciliation entre vie familiale et professionnelle) veut aujourd'hui expressément être perçu comme un programme pédagogique ou, plus précisément, socio-pédagogique. Les enseignants et enseignantes ainsi que le personnel d'encadrement doivent respecter les besoins des élèves, chacun à leur « manière » : la pédagogie scolaire en mettant l'accent sur le transfert des connaissances, la pédagogie des loisirs avec comme priorité les compétences transversales, toutes deux faisant partie d'une offre d'éducation intégrale.

Comme à Saint-Gall mais contrairement à Zurich, aucune coopération étroite n'en est cependant déduite : des échanges ont lieu mais pas de participation à l'autre champ d'action. À Bâle, on tente en quelque sorte de réaliser les différents modèles de Saint-Gall et de Zurich sous un seul toit. Cette tâche est exigeante et passionnante, mais crée aussi des tensions : du point de vue organisationnel lorsque les responsables de l'accueil parascolaire sont subordonnés aux responsables de l'école, du point de vue professionnel lorsque la pédagogie scolaire et sociale se démarquent dans la collaboration ou encore du point de vue stratégique lorsque les attentes sociales en matière de prise en charge (service de garde) se heurtent aux valeurs des professionnels (stabilité dans la relation).

À Bâle, les succès sont cependant manifestes. Le succès de l'accueil parascolaire dans les écoles secondaire est unique : près de 20 à 25 % des élèves fréquentent les offres chaque jour. Il n'est pas nécessaire de s'inscrire. Ce sont eux et non les parents qui sont les « clients » de cette structure d'accueil qui, en tant

que sorte de centre de loisirs jeunesse, propose une offre allant des repas au conseil de carrière ou de profession, en passant par le soutien pour les devoirs, ce que les jeunes trouvent attrayant.

À Bâle, la collaboration avec des tiers a une grande importance. Les repas de midi privés, de petite taille et familiaux, sont des formes traditionnellement appréciées – ils sont l'idéal pour les enfants de l'école primaire. Par ailleurs, les clubs jouent un rôle plutôt mineur en tant que partenaires dans les domaines sportif et culturel, à moins que certaines écoles ne cherchent de telles coopérations, au-delà de l'accueil parascolaire, dans l'esprit de paysages de la formation.

Pour l'avenir proche, les planificateurs bâlois considèrent qu'il y aura un développement des places d'accueil parascolaire, car près de la moitié de tous les élèves doivent pouvoir en profiter. On étudie actuellement ce que cela implique pour les infrastructures. Dans trois projets, on examine comment continuer à exploiter le potentiel (socio-)pédagogique de l'accueil parascolaire : quel est sa contribution à la stimulation et à l'intégration, quel est vraiment son mandat socio-pédagogique et comment réunir l'enseignement et l'accueil pour que la qualité de la formation soit augmentée dans l'ensemble ? La situation reste passionnante au coude du Rhin. #

Écart entre ville et campagne

La Commission fédérale pour les questions familiales (COFF) a analysé la répartition de l'offre de places d'accueil parascolaire en Suisse :⁵ selon cette étude, près de la moitié des places dans le domaine scolaire se trouve dans des centres urbains, qui sont suivis de près par les communes d'agglomération qui mettent à disposition 44 % de l'offre. Les communes campagnardes sont celles qui proposent le moins de places, à raison de 8 %. Concernant la répartition entre les régions linguistiques, il existe des différences considérables : en Suisse allemande, les communes d'agglomération disposent à raison de 36 % de nettement moins de places d'accueil que la moyenne suisse. En Suisse romande et au Tessin, la situation est inverse : les communes d'agglomération disposent avec respectivement 62 % (Tessin) et 51 % (Suisse romande) de la majeure partie de l'offre d'accueil.

En ce qui concerne la fréquentation, les schémas identifiés sont les suivants : dans toute la Suisse, l'accueil des élèves à midi est l'offre la plus fréquemment utilisée. Plus les enfants sont jeunes, plus les modules d'accueil sont fréquentés. En de nombreux endroits, l'accueil l'après-midi est moins répandu que l'accueil à midi.

Différences sociales

La fréquentation de l'accueil parascolaire dépend aussi du revenu et du niveau de formation des parents : les enfants issus de familles culturellement défavorisées fréquentent en règle générale plus rarement l'accueil parascolaire que les enfants issus de familles avec niveau d'instruction élevé. Les enfants étrangers sont plutôt sous-représentés, alors que les ménages monoparentaux recourent à l'accueil parascolaire plus souvent que la moyenne. Il existe également des différences entre la fréquentation de l'accueil parascolaire fixe et optionnel : les offres fixes sont surtout utilisées par les parents avec formation supérieure et taux d'activité élevé.

Les formes d'accueil informelles (p. ex. par les grands-parents) sont toujours plus répandues que l'accueil institutionnel dans des structures de jour et écoles à journée continue. Elles sont souvent plus disponibles, plus souples et plus avantageuses. Aujourd'hui, ce sont surtout les parents qui travaillent à un taux élevé qui recourent aux formes d'accueil institutionnelles. De nombreux parents – surtout les mères – souhaiteraient cependant travailler davantage et voir donc l'accueil parascolaire se développer.⁶

Diversité d'offres et de notions

École à horaire continu, école à journée continue, groupement intercommunal pour l'animation parascolaire, *Tagesschulen*, *Ganztagsschulen*, *gebundene Tagesschulen*, *offener Ganztag*, *inklusive Tagesschule*, *gebundene und teilgebundene Ganztagsschule*, *Tagesstrukturen*, *Tagesbetreuung*, *echte Tagesschule*, *Lebensraum Schule*, *accoglienza extrascolastica e parascolastica*... L'offre d'accueil parascolaire ou extrafamilial en Suisse s'est développée en fonction des besoins des personnes concernées et des réalités politiques hétérogènes dans les communes et les cantons. Il en est résulté une diversité quasiment infinie de solutions qui se reflète également dans la terminologie.

En Suisse, la désignation d'une offre d'éducation et d'accueil ne permet pas de tirer des conclusions concernant la forme précise de son organisation.⁷

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) prévoit pour la scolarité obligatoire une offre d'accueil parascolaire adaptée aux besoins, dont la fréquentation reste cependant facultative, et qui est en principe payante pour les titulaires de l'autorité parentale. Il ne prescrit pas de « modèle national », au contraire, les offres doivent être adaptées en fonction de la situation et répondre aux divers besoins. →

5 Cf. à ce sujet par la suite : COFF 2015.

6 Cf. aussi à ce sujet p. ex. les résultats actuels du sondage réalisé par le canton de Neuchâtel auprès des parents (canton de Neuchâtel 2020), selon lequel lorsque leur enfant commence l'école, les parents réduisent involontairement plus fréquemment leur taux d'occupation qu'à la naissance de l'enfant.

7 Cf. Schüpbach 2018, p. 26.

Dans son enquête réalisée auprès des cantons, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) définit les écoles à horaire continu de manière large comme des «écoles avec prise en charge toute la journée (y compris le repas de midi) plusieurs jours par semaine».⁸ Cette définition est ouverte à divers modèles et structures: de l'offre individuelle pour quelques élèves à l'accueil obligatoire pendant la pause de midi pour toute l'école. Elle permet aussi d'intégrer des offres qui – comme dans le canton de Genève – sont organisées de manière intercommunale et indépendamment de l'école.⁹

L'Office fédéral de la statistique (OFS) différencie parmi les offres d'accueil institutionnelles dans le domaine scolaire l'accueil parascolaire modulaire et les écoles à horaire continu avec participation obligatoire. Cette séparation reste toutefois imprécise. À Bâle-Ville, par exemple, quatre modules sont fixes, tout comme trois à quatre midis à l'école primaire dans la Ville de Zurich, alors que les offres de loisirs peuvent être fréquentées de manière modulaire.¹⁰

À cela s'ajoute le mélange de langues babylonien mentionné concernant le domaine de l'éducation et de l'accueil à journée continue. Les mêmes notions désignent parfois des choses totalement différentes et des termes différents des choses similaires. La situation est confuse.

Les premières écoles à horaire continu interquartiers ont vu le jour récemment à Berne. Elles se distinguent des écoles bernoises à journée continue déjà établies par le fait qu'elles offrent aux enfants des heures fixes dans la même classe, avec les mêmes personnes chargées de l'enseignement et de l'accueil, alors que les écoles à journée continue traditionnelles sont en principe des structures de jour qui peuvent être choisies individuellement. La Ville de Zurich introduit progressivement depuis 2016 des écoles à journée continue avec périodes d'étude obligatoires échelonnées (modèle généralisé d'ici 2030). À Winterthur, toutes les écoles proposent depuis dix ans un accueil parascolaire, ce qui en fait automatiquement des «écoles à journée continue». À Bâle-Ville, il existe

des structures d'accueil parascolaire depuis plus de dix ans dans toutes les écoles, de l'école enfantine au niveau secondaire. Elles sont divisées en modules payants à midi et l'après-midi. Dans le canton de Lucerne, des écoles axées sur l'espace social sont en cours de développement. De plus, un projet au niveau suisse se consacre au développement de paysages de la formation centrés sur l'école.

La définition de l'IG Pro Tagesschulen (Communauté d'intérêts pour les écoles à journée continue) se base sur trois différenciations :

- # les écoles qui proposent un enseignement de manière traditionnelle (*écoles ordinaires*)
- # les écoles avec accueil parascolaire (offre supplémentaire «à la carte»)
- # les écoles à journée continue (modèle intégré qui relie entre eux l'enseignement et les offres d'accueil et de loisirs).¹¹

Cette différenciation entraîne le risque que les notions aient des valeurs différentes. Dans cette perspective, l'accueil parascolaire constituerait uniquement une étape intermédiaire sur la voie menant aux écoles à journée continue.

Nous utilisons dans la présente publication la définition de l'IG Pro Tagesschulen et y ajoutons une quatrième catégorie :¹²

- # *structure de loisirs proche de l'école ou centrée sur le quartier.*

Ce faisant, nous renonçons consciemment à une évaluation des différents modèles et catégories. →

8 CDIP 2020.

9 Cf. Chiapparini 2019.

10 Cf. OFS 2017.

11 Cf. Rellstab 2015.

12 Cf. chapitre Modèles, p. 15 sqq.

Tendances sociales

Nous vivons à une époque où les mutations globales sont rapides et ont aussi un impact sur l'école de demain (cf. ci-après aussi PH FHNW 2020). Les tendances sociales sont les moteurs des évolutions futures et sont souvent d'abord ressenties dans les villes.

Mutation socioculturelle : En tant que membre de l'ONU et de l'UNESCO, la Suisse reconnaît un idéal d'éducation qui permet à tous les humains, sans distinction de sexe, d'origine sociale ou de besoin éducatif individuel de développer pleinement leur potentiel (cf. UNESCO 2017). Dans ce contexte, le système scolaire a pour tâche d'éviter le plus possible les inégalités (cf. Initiative des villes pour la formation 2016). Cependant, en Suisse, « le succès scolaire des générations à venir et leur obtention de diplômes ainsi que le parcours vie qui s'ensuit peut être prédit sans problème à l'aide de critères indépendants de la performance. Le parcours éducatif et professionnel ne préjuge pas des résultats et le mode vie ne dépend pas de la formation acquise auparavant » (Becker & Schoch 2018, p. 36).

Égalité des sexes et des chances : Même si actuellement, en Suisse, les filles et les femmes sont égales aux garçons et aux hommes ou ont de meilleurs résultats à tous les niveaux du système éducatif, elles restent désavantagées du point de vue professionnel et nettement sous-représentées au sein des autorités, des parlements et dans les positions dirigeantes (cf. OFS 2019). La raison d'une « retraditionalisation » marquée de la structure familiale lors du passage à la parentalité semblent être moins due aux préférences individuelles des partenaires qu'aux conditions-cadres institutionnelles (accessibilité d'institutions d'accueil extrafamiliales pour les enfants, notamment aussi écoles à journée continue) (cf. Levy 2018). Les enfants et adolescents avec un contexte migratoire continuent à avoir moins de chances de développer leur potentiel au niveau scolaire. Les problèmes liés à la langue parlée à l'école constituent le plus grand obstacle (cf. CSRE 2018). L'accueil parascolaire et les écoles à journée continue ont un grand potentiel en matière de soutien de l'apprentissage de la langue.

Intégration : Diverses études montrent que l'intégration d'enfants avec des handicaps ou besoins éducatifs particuliers peut avoir un impact favorable sur tous les élèves. La priorité de l'intégration dans des classes ordinaires par rapport à la séparation s'est largement imposée du point de vue politique (cf. Luder 2018) et est entre-temps – comme à Bâle-Ville, par exemple – aussi l'objet du développement des offres d'accueil scolaires.

Individualisation : La tendance sociale à l'individualisation, soutenue par la diminution des occasions de se retrouver dans des groupes d'âge mixte dans l'environnement privé, a finalement aussi un impact sur le développement de l'école à journée continue. L'accueil parascolaire et les écoles à journée continue offrent la chance d'avoir des relations et d'appartenir à une communauté solide.

Mutation socio-économique : Les changements dans le monde du travail et les secteurs professionnels ont des effets sur la fonction de qualification et d'accueil des écoles. Trouver une possibilité de formation professionnelle pour tous les adolescents indépendamment de leur contexte reste un défi (cf. OFS 2018). Les processus d'automatisation changent le monde du travail, et la pression en matière de qualification augmente en raison de la mondialisation. Les écoles doivent préparer les enfants et adolescents à un futur incertain et à un monde du travail dans lequel les apprentissages traditionnels disparaissent et où davantage d'auto-organisation, d'esprit d'équipe et un perfectionnement permanent sont requis. La société doit aussi relever le défi d'agir à l'encontre de la scission entre « gagnantes et gagnants de l'éducation » et « perdantes et perdants de l'éducation ». Les offres d'éducation à journée continue peuvent remplir un mandat important en stimulant les compétences sociales et en permettant, par exemple aux jeunes qui sont à l'interface du monde des adultes, d'avoir accès à des interlocuteurs.

Mutation numérique : La numérisation impacte de plus en plus la vie publique, le monde du travail et la sphère privée. Elle change la société, les contenus et les méthodes d'enseignement. Les écoles vont devoir aborder davantage la question de l'utilisation des chances de la mutation numérique, tout en contribuant à gérer les défis qui en découlent (cf. Initiation des villes pour la formation 2019).

Mutation écologique : La perte de biodiversité, la présence de polluants et la menace de conséquences catastrophiques résultant d'un changement climatique causé par l'industrie sont des indicateurs du gaspillage des ressources naturelles (cf. PNUE 2019). La Suisse soutient l'objectif de l'ONU qui consiste à orienter la vie politique, économique et sociale en fonction d'indicateurs du développement durable. Aujourd'hui déjà, l'éducation au développement durable (DEDD) est une thématique pédagogique importante qui peut aussi être abordée en dehors de l'enseignement.

Exemple : Ville de Berne

Au sein du canton, la Ville de Berne a joué un rôle de pionnier dans le développement progressif des structures d'accueil de jour. Il y a quarante ans est née une offre à la carte pour les parents dans chaque établissement scolaire, ce qui constitue aujourd'hui la base pour le développement en direction des écoles à journée continue. Actuellement, toutes les écoles disposent chaque jour de quatre modules à choix, les parents payent des tarifs sociaux progressifs. Pour onze semaines de vacances par année, des « îlots de vacances » encadrés sont proposés. L'offre de structure d'accueil s'étend principalement sur les cycles 1 et 2 – même si on parle de besoin d'optimisation pour le cycle 3, le développement actuel se limite au niveau primaire.

Le développement est poursuivi dans deux projets : d'une part, des « écoles à horaire continu » sont mises en place depuis 2018, écoles dans lesquelles les élèves sont présents à heures fixes aussi en dehors des heures de cours, ceci d'abord dans trois établissements scolaires répartis dans la ville ; d'autre part, la réunion de « Tagis » (une offre d'accueil de jour extra-familiale sur la base de la loi sur l'aide sociale) et des structures d'accueil scolaires, une double structure onéreuse qui doit être développée d'ici 2022 en une offre d'accueil de qualité élevée pendant 50 semaines par année.

Dans les documents concernant le développement, on sent qu'à Berne, l'accent est mis sur la motivation pédagogique concernant la question des structures d'accueil découlant fondamentalement de la politique sociale. En plus de réflexions concernant les coûts, cette approche a conduit à ce qu'une introduction généralisée d'écoles à journée continue – comme à Zurich – ne soit pas visée ici. Engager des enseignants et enseignantes intéressés par les écoles à horaire continu est plus simple que convaincre des écoles entières. La coexistence de structures d'enseignement et d'accueil a toujours été marquée, cela tend à se répéter maintenant aux quatre endroits où des écoles à horaire continu ont été mises en place en tant que divisions parallèles d'écoles avec accueil parascolaire. Il y a cependant des mouvements communs : l'introduction de matinées à cinq leçons dans toute l'école afin de permettre de travailler l'après-midi sur des projets.

Lorsque l'accent est mis sur la dimension pédagogique de l'innovation comme à Berne, la survenance d'idées de concurrence est évidente – d'autant plus que sous le même toit, une école reste ce qu'elle est et l'autre peut faire des expériences pour devenir ce qu'elle devrait. Des hypothèses fixes comme l'inégalité des professions concernées sont soudain remises en question, tout comme la délimitation entre enseignement et accueil – et entravent la nouvelle pratique. Mais ce sont des défis qui résultent obligatoirement de chaque innovation. L'objectif politique consistant à proposer aussi dans la Ville de Berne des écoles à horaire continu pour tous les parents ne peut pas être atteint en une fois mais doit débiter lentement. Cela vaut aussi pour le but consistant à aménager des écoles à horaire continu dans des quartiers comptant de nombreuses de familles désavantagées – des familles de classe moyenne favorisées en matière d'instruction ont reconnu leur valeur depuis longtemps alors que les premières doivent encore être convaincues. Dans ce contexte, le travail relationnel des responsables de l'accueil parascolaire avec les familles joue un rôle important. Précisément dans les quartiers sensibles, des discussions directes peuvent accroître l'acceptation des parents pour les offres à horaire continu. Ici aussi, un constat du passé pourrait faire se vérifier : dans la Ville de Berne, la politique a aidé à différents moments à faire avancer le développement de l'accueil parascolaire, pourquoi pas aussi sur ce point ? #

Objectifs de l'éducation et de l'accueil à journée continue

Divers objectifs et attentes esquissés ci-après sont liés à l'accueil parascolaire et aux écoles à journée continue.

Conciliation entre vie familiale et professionnelle. La création d'accueils parascolaires et d'écoles à journée continue permet d'abord de faciliter la conciliation entre vie familiale et professionnelle, aussi bien pour les femmes que pour les hommes. « La partie aujourd'hui probablement la plus importante et durable de l'ancrage des parcours de vie discriminés en matière de genre semble au moins partiellement être due aux institutions et non à des préférences individuelles [...]. Les écoles à journée continue font partie de l'équipement institutionnel qui peut réduire l'inégalité des genres ainsi que l'inégalité sociale en général dans les sociétés actuelles, pour autant qu'elles soient rendues accessibles de manière suffisamment générale en matière d'offre de places, d'accessibilité géographique et temporelle et de prix. La politique est confrontée à un défi. »¹³

Égalité en matière d'éducation et intégration. Une interaction aménagée consciemment entre l'éducation et l'accueil contribue d'une part à favoriser l'égalité en matière d'éducation et l'intégration d'enfants d'origines diverses. Il s'agit d'une tâche centrale que la société attend de l'école publique d'aujourd'hui. Des offres accessibles à tous permettent de découvrir et de cultiver des intérêts et talents divers et de soutenir les élèves de manière ciblée pour les aider à surmonter des difficultés scolaires. Pendant la période de pandémie du coronavirus, il est apparu clairement que la fonction d'accueil des écoles à journée conti-

nue est systémique pour la société et l'économie. En l'absence de possibilités d'accueil privées, les parents ont besoin d'accueils institutionnalisés pour pouvoir exercer leur profession. La limitation des offres de soutien pour enfants issus de familles défavorisées nuit au développement de ces enfants.

Être pris en charge dans une communauté familiale. Le bien-être des élèves est central pour le succès de l'apprentissage. La qualité des offres, les liens sociaux, les personnes de référence et les possibilités de participation ont une influence sur leur bien-être.¹⁴ Les heures de présence plus longues dans les loisirs encadrés et la possibilité d'apprendre de manière informelle offrent aux enfants et adolescents de familles diverses de nouvelles opportunités pour nouer des relations, faire des expériences communes, exprimer leurs demandes et faire part de leurs intérêts.

Compétences transversales. Aujourd'hui, on attend naturellement que des possibilités de développement et des motivations diverses soient proposées aux enfants et aux adolescents au quotidien, qu'ils bénéficient d'une liberté de mouvement, passent du temps avec des gens de leur âge et puissent s'alimenter sainement. L'accueil parascolaire et les écoles à journée continue sont à même d'offrir ce cadre lorsque l'apprentissage formel, non formel et informel¹⁵ peut se dérouler dans un environnement motivant et qu'une importance élevée est accordée à la participation des élèves. Avec l'introduction du plan d'études 21, l'apprentissage orienté sur les compétences est davantage mis en valeur, tout comme la stimulation des compétences transversales. L'école, mais aussi l'accueil parascolaire, peuvent y contribuer de manière essentielle. →

¹³ Levy 2018, p. 43 sq.

¹⁴ Annen et al. 2017, p. 17. Cf. concernant les constats au sujet des possibilités de participation des enfants à la maison, à l'école ordinaire et à l'école à horaire continu : Hurrelmann et al. 2014, World Vision 2018, Brüscheweiler 2021, UNICEF 2015. Pour des renvois à une participation réussie d'élèves en tant que champ de développement de l'école, cf. p. ex. Zala-Mezö 2016, pour des suggestions concrètes cf. Ville de Zurich : https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/mitwirkung_partizipation/schuelerinnen-partizipation.

¹⁵ L'apprentissage formel a lieu dans un système éducatif reconnu par l'État. En allemand, il est souvent désigné par le terme « apprentissage scolaire ». L'apprentissage non formel se réfère à tout programme de formation personnelle et sociale prévu en dehors du curriculum formel pour les jeunes et qui sert à améliorer certaines aptitudes et compétences. Dans la partie germanophone, la notion « d'apprentissage extrascolaire » s'est établie. L'apprentissage informel englobe les processus d'apprentissage permanents dans lesquels les personnes acquièrent des attitudes, des valeurs, des aptitudes et du savoir par des influences et des sources de leur propre environnement et de l'expérience quotidienne (famille, voisins, place du marché, bibliothèque, jeu, médias, etc.). Cf. concernant la terminologie p. ex. Commission européenne 2001; Overwien 2009; Baumbast et al. 2012.

Accès aux offres dans le quartier. Les coopérations avec des partenaires externes permettent de mieux ancrer les écoles dans le quartier et facilitent à tous les élèves l'accès aux offres locales. Elles déchargent les parents des tâches de transport et peuvent simplifier l'aménagement des loisirs dans le quotidien des enfants et des adolescents.

Rentabilité. La demande de places d'accueil dans les villes, en forte augmentation, déclenche une expansion des coûts. L'optimisation de l'organisation de l'école et de l'accueil permet aussi d'augmenter l'efficacité des coûts de l'offre d'accueil parascolaire et d'écoles à journée continue. La demande en hausse de places d'accueil dans les écoles peut ainsi être mieux gérée à moyen et à long terme.

Résumé. La mise en place et l'utilisation d'offres d'éducation et d'accueil à journée continue en Suisse allemande – contrairement, par exemple, à l'Allemagne et à l'Autriche – sont plutôt liées à des arguments économiques et socio-politiques qu'à des arguments de politique d'éducation. Cela signifie que l'amélioration de la conciliation entre vie familiale et professionnelle ainsi que la répartition du travail au sein de la famille, le développement socio-émotionnel et l'intégration sociale de l'enfant sont clairement mis en valeur par rapport aux attentes concernant de meilleures performances dans les matières scolaires.¹⁶

Nos enquêtes réalisées auprès des villes membres ont montré qu'il y a des développements là où d'autres objectifs que le motif de conciliation sont mis en avant. Pour le lancement du projet zurichois « Tagesschule 2025 », des avantages financiers, pédagogiques et organisationnels ont, par exemple, été invoqués.

La Ville de Berne motive le développement des écoles à horaire continu en parallèle aux écoles avec accueil parascolaire déjà établies surtout par des objectifs pédagogiques. « L'école à horaire continu devrait surtout couvrir le besoin d'accueil stable pour garantir une meilleure relation avec les enfants et apporter de la fiabilité aux parents du quartier qui, pour des raisons financières, ont grand besoin d'une structure d'accueil pour leurs enfants. [...] Les écoles à horaire continu doivent apporter une plus-value aux familles, assumer une fonction d'intégration et permettre aux enfants d'accélérer et d'apaiser le quotidien scolaire ainsi que d'avoir davantage de continuité relationnelle. Cela montre que le contexte spécifique de politique d'éducation de la ville, mais aussi du quartier, joue un rôle décisif dans les réflexions stratégiques concernant l'orientation de l'école à horaire continu. »¹⁷

Pour que l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue puissent cependant atteindre les objectifs mentionnés, elles doivent aussi pouvoir être payées et financées par tous les acteurs. #

16 Cf. Schüpbach 2018, p. 21.

17 Jutzi et al. 2020, p. 39.

Six modèles

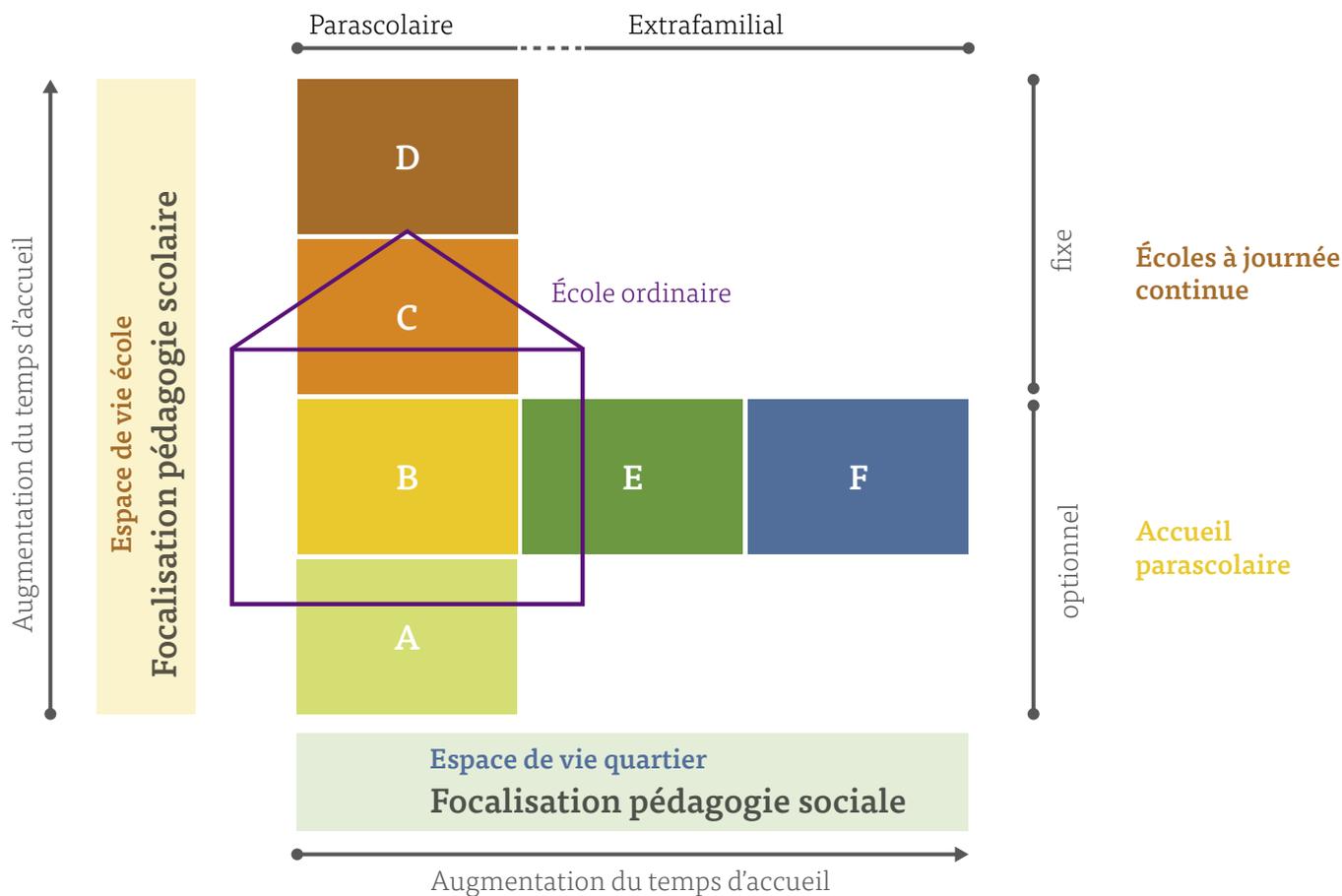


Illustration 1 : Six modèles d'éducation et d'accueil à journée continue (graphique élaboré par nos soins)

Ces dernières décennies, les structures de jour scolaires et proches de l'école ont connu une croissance organique dans les villes suisses – toujours en fonction des besoins sociaux et des possibilités politiques sur place. Il en est résulté des solutions et réalités très locales dont la variété a encore été accrue par des développements intensifiés ces dernières années.

Ce qui constitue aujourd'hui pour les uns une école à journée continue parascolaire est pour les autres un accueil parascolaire extrafamilial. La pratique mais aussi les exigences et les attentes peuvent varier. Il n'est donc pas étonnant que les notions les concernant reflètent cette différence de manière diffuse et contradictoire. Par conséquent, il est malheureusement difficile de les comparer et de les comprendre.

Les six modèles de l'illustration 1 tentent d'expliquer la diversité des écoles à journée continue et de l'accueil parascolaire et de clarifier leur perspective. La fonction des modèles est bien entendu de représenter

la réalité de manière simplifiée. Les réalités se perdent dans les six modèles, mais nous espérons que ceux-ci aident à avoir une vue d'ensemble des profils possibles d'accueil parascolaire ainsi qu'une localisation plausible et peut-être même utile des projets en question.

Voici les six modèles :

- # A. École avec repas de midi
- # B. École avec diverses offres extrascolaires
- # C. École à journée continue coopérative
- # D. École à journée continue intégrée et rythmée
- # E. Structure de loisirs à proximité de l'école
- # F. Structure de loisirs qui fait partie de l'animation de quartier de la ville →

Exemple : Ville de Neuchâtel

À Neuchâtel, le développement de l'accueil parascolaire, qui existe depuis des années, se base sur un objectif principal : répondre aux besoins des parents afin de renforcer la conciliation entre vie familiale et professionnelle. Le canton et la Ville de Neuchâtel, qui coopèrent étroitement dans le domaine de la formation, ont analysé ces besoins en 2020 dans le cadre d'un large sondage. Selon ce sondage, une majorité impressionnante de parents font preuve d'un intérêt marqué pour le projet MAÉ – Ma journée à l'école – des autorités cantonales et communales, projet dans le catalogue d'objectifs duquel ce n'est pas la qualité de l'école qui est mentionnée, mais la qualité du travail avec les familles, de l'accès égalitaire au marché du travail, de l'égalité des chances des enfants et de l'attractivité de l'endroit. Le projet est dirigé dans la Ville de Neuchâtel par les délégués à l'égalité et à l'éducation.

Le projet lancé récemment vise en premier lieu une extension de l'accueil. Les offres d'accueil sont aujourd'hui proches de l'école mais ne sont souvent pas réalisées à l'école elle-même. Cette situation doit changer dans le cadre du développement : accueil et école seront encore davantage harmonisés et rapprochés du point de vue spatial, organisationnel et personnel. Un troisième pilier vient s'ajouter : les offres extrascolaires. Traditionnellement, il existe à Neuchâtel de nombreux prestataires soutenus par la commune et de manière privée dans les domaines de la musique, du sport, de la danse ou du théâtre qui doivent être incités à participer encore plus étroitement aux activités pédagogiques en dehors de l'enseignement.

L'enquête cantonale a clairement montré que les parents sont fortement sollicités par l'organisation des activités extrascolaires de leurs enfants. Les écoles à journée continue pourraient les aider dans ce domaine. Elles pourraient de plus inciter à pratiquer de telles activités les enfants dont les parents n'ont jamais eu le temps pour cela ou n'étaient pas au courant. Dans l'ensemble, l'école, l'accueil et les activités de loisirs interagissent de sorte qu'il en résulte une école, l'éducation et l'accueil variés étant liés – pour le bien des parents et familles qui sont ainsi déchargés.

Les écoles à journée continue dans la Ville de Neuchâtel sont donc prévues pour les cycles 1 et 2. Plus les élèves deviennent âgés et indépendants, moins ils ont besoin d'encadrement et moins ils jouent un rôle dans les réflexions relatives à l'école à journée continue – en tous les cas là où, comme à Neuchâtel, les motifs sociaux sont davantage pondérés que les motifs pédagogiques.

Un développement généralisé n'est pour l'instant pas prévu. Le canton de Neuchâtel demandera cet automne aux communes de soumettre des projets pilotes. Le but est de développer un projet pilote au cours des deux prochaines années avec le soutien de fonds fédéraux qui financeront la phase préliminaire.

L'étape suivante consistera à dialoguer avec les écoles. Les concepts pédagogiques ne sont donc pas encore élaborés. Mais une chose est déjà claire, ce sont les enfants qui choisissent les offres. Les écoles à journée continue doivent, tout comme la maison familiale, permettre aux enfants de se retirer et de se reposer. À Neuchâtel, plus de places d'accueil ne doit pas rimer avec scolarisation des loisirs. #

Au lieu de décrire les six modèles à l'aide de critères uniformes, nous allons tenter de les raconter à la fin de ce chapitre – toujours du point de vue des élèves, des titulaires de l'autorité parentale et du personnel enseignant et d'encadrement (cf. p. 20 sq.). Cela décrédibilise d'une part consciemment l'espoir selon lequel il s'agit de formes d'école et d'accueil clairement délimitées et suggère d'autre part que les formes mixtes ou hybrides pourraient être la règle et le vécu de personnes concernées de toute façon la chose principale.

La plupart des villes suisses se trouvent sur la **voie menant du modèle A au modèle D**, soit actuellement à B ou C. Elles ont étendu l'accueil au-delà de la pause de midi (repas de midi compris) et sont en train de développer et de systématiser leurs offres avant et après les cours. En règle générale, elles visent pour objectif final une *école à journée continue* aménagée de manière pédagogique, rythmée librement et copérant avec les prestataires de loisirs sportifs et culturels. Actuellement, elles se trouvent clairement dans le modèle B, car leur *accueil parascolaire* est composé d'offres modulaires additionnelles qui peuvent être choisies librement et sont donc *optionnelles*. Leur formule de base mentale est « *espace de vie école* ». Les structures d'accueil sont aménagées dans les écoles et par les responsables des écoles.

L'accueil n'est pas considéré comme un simple service de garde, comme un espace situé entre l'école et le domicile familial, mais comme un espace de loisirs qui doit respecter les mêmes principes pédagogiques que l'école elle-même – car en fin de compte, il fait partie de l'école. L'offre d'accueil est *parascolaire* et intégrée à l'école. Souvent, les responsables de la structure d'accueil sont – de manière conséquente – subordonnés à la direction scolaire, et l'accueil est affecté à la direction des écoles qui est seule compétente.

Les modèles C et D partent en outre du principe que les offres d'accueil sont de plus en plus *fixes*, car ce n'est qu'ainsi que l'espace de vie école peut promettre des structures non seulement plus nombreuses mais aussi mieux aménageables du point de vue de la qualité (horaires, contenus, etc.). Le **modèle D** constitue la forme classique d'école à journée continue¹⁸ qui peut entreprendre davantage qu'une école ordinaire

traditionnelle grâce au gain de temps et à l'aménagement flexible des horaires: un meilleur rythme des jours et des semaines favorisant l'apprentissage au-delà des cours rigides, des exigences pédagogiques intégrales qui insistent sur l'apprentissage par projet comme sur l'apprentissage social et l'éducation culturelle tout en pondérant l'aménagement commun de l'école et contribuent ainsi à l'intégration sociale et à l'égalité des chances.

À l'école primaire publique, tous les élèves doivent toujours être intégrés lorsqu'il est question de structures fixes. Cela rend la **transition de B à C difficile**, tant que point de vue financier qu'organisationnel. La Ville de Zurich a fait un pas important en direction du modèle C en concevant la pause de midi de manière généralisée. De nombreuses villes font ce pas ponctuellement en créant, en plus de l'accueil parascolaire des écoles ordinaires, des écoles à journée continue séparées souvent réparties en différents endroits de la ville et qui se basent – en tant que perspective d'avenir – sur l'exigeant modèle D.

Il existe aussi une forme de caractère obligatoire par le fait que les offres modulaires peuvent être réservées uniquement pour une durée minimale, par exemple au moins pour un semestre ou pour huit heures d'accueil.

La **voie qui mène du modèle B vers le modèle F** est davantage qu'une bifurcation possible, il s'agit d'une alternative paradigmatique. Dans cette perspective, les offres d'accueil avant et après les cours sont aussi perçues comme des loisirs par les enfants et les adolescents et non comme faisant partie de l'école. La formule de base mentale est alors « *espace de vie quartier* ». Contrairement à l'école, le voisinage peut être considéré comme une communauté familiale étendue et en tirer un bénéfice spécifique. Les offres de ce type peuvent certes être proposées dans une école ou près d'une école, mais la direction scolaire n'en est généralement pas responsable. Elles sont également aménagées de manière de plus en plus pédagogique – en effet, c'est la pédagogie sociale et non la pédagogie scolaire qui est considérée comme compétente pour cette pédagogie des loisirs des enfants et des adolescents. –

18 Cf. Herzog 2009b, p. 181.

Par conséquent, la pédagogie sociale n'est pas non plus considérée comme mandataire et partenaire contractuel de l'école, mais comme partenaire des parents ou des personnes titulaires de l'autorité parentale. Dans le modèle E, des formes hybrides sont encore concevables – du personnel d'encadrement du domaine de l'éducation spécialisée est employé par l'école, mais libéré pour le travail avec les parents qu'il exerce de manière indépendante et professionnelle. Dans le modèle F, la délimitation d'avec l'espace de vie école est aussi claire que la collaboration professionnelle avec les parents à la place desquels les éducateurs et éducatrices sociaux agissent. Si l'institution qu'est l'école est déterminante dans la perspective des modèles A à D, c'est l'institution de la famille qui l'est dans les modèles E et F. L'accueil dans les modèles E et F est clairement *extrafamilial* – ce qui ne veut pas dire que la coopération avec l'école, les directions scolaires ainsi que les enseignants et enseignantes ne fait pas partie de son rayon d'action professionnel, car finalement, l'espace de vie école fait partie de l'espace de vie quartier.

Le lien et la proximité de l'école ordinaire (en violet), représentée schématiquement par une maison dans l'illustration 1, varient donc dans les six modèles : alors que dans les modèles B et C, elle est clairement responsable de toutes les offres d'accueil, elle ne l'est que partiellement dans les modèles A, D et E, par exemple dans le sens d'une obligation de coopération institutionnelle ou réglée contractuellement. Dans le modèle F, l'accueil et l'enseignement scolaire sont placés sur pied d'égalité, avec les parents en tant que partenaires de coopération.

Contrairement au paradigme de l'école à journée continue (modèles C et D), l'accueil parascolaire *fixe* n'a pas d'importance contraignante et exigeante pour les modèles E et F. Ses offres sont finalement aménagées de manière modulaire en fonction des besoins des familles et des titulaires de l'autorité parentale. Cependant, pour lui aussi, une obligation minimum joue un rôle, car la constance de la relation entre le personnel pédagogique et les enfants et adolescents accueillis est une condition pour que le travail de formation ait un effet. Car bien évidemment, le mandat de formation est au centre de tous les modèles.

Du point de vue actuel, les deux voies décrites représentent deux perspectives du développement de l'accueil scolaire ou parascolaire. L'une joue la carte de l'école et intègre avec les moyens de la *pédagogie scolaire* l'accueil de jour qui est défini comme faisant partie de l'école ou parascolaire. L'autre insiste sur la compétence de la famille pour le domaine des loisirs des enfants et des adolescents et sollicite pour la pédagogie des loisirs l'intervention d'éducateurs et éducatrices sociaux compétents, d'animateurs et animatrices socioculturels et d'assistants et assistantes sociaux – ce qui conduit à une professionnalisation des structures d'accueil avec les moyens de la *pédagogie sociale* (ou aussi du travail social) et revalorise ainsi l'espace social des enfants et des adolescents au-delà l'école. La profession responsable du domaine de l'accueil fait la différence.

Malgré toutes les différences, un grand nombre d'éléments relie la pédagogie scolaire et la pédagogie sociale. Toutes deux sont d'importants moyens d'intégration sociale, l'une a un effet en particulier sur l'école, l'autre au-delà, dans le quartier. La valeur d'un accueil parascolaire de qualité pour l'intégration sociale notamment de familles de migrants est immense, et pas uniquement en lien avec l'éducation. Il apparaît ainsi dans l'illustration 1 que les objectifs socio-politiques soutenus par les structures d'accueil parascolaire ne peuvent être atteints que si l'école ordinaire n'est pas la seule mandatée, mais que le développement du quartier est aussi renforcé et mis à contribution.

L'illustration ne montre cependant pas clairement la pondération effective de cette voie de développement. Dans les deux cas, la société réagit à l'*augmentation quantitative du temps d'accueil* par des stratégies d'optimisation qualitative, au moyen d'institutionnalisation, de professionnalisation et de formalisation sous différentes formes. Dans la plupart de leurs projets et développements, les villes et les agglomérations tablent sur l'école publique bien établie alors que certaines villes seulement, comme Saint-Gall (modèle F), se focalisent de manière conséquente sur la famille ou la responsabilité des parents et aménagent des structures d'accueil indépendantes de l'école. Elles se ressemblent en ce qui concerne la pro-

fessionnalisation de l'accueil, mais se différencie à nouveau en lien avec la réglementation de droit public des organisations d'accueil.

Les deux voies de développement ont pour objectif l'aménagement de *paysages de la formation*¹⁹. Cependant, l'idée du paysage de la formation semble plus complète et dynamique que l'idée de l'école à journée continue classique et aussi plus complète et actuelle que l'idée de la culture de quartier provenant des archives du développement urbain. Il pourrait donc être avantageux pour la suite de la réflexion concernant les deux voies de développement de les penser ensemble dans cette perspective intéressante et de renforcer une coopération entre orientation « centrée école » et orientation « en réseau locale »²⁰. Si l'on s'écarte quelque peu de la priorité école définie jusqu'à maintenant, le potentiel de développement de l'accueil de jour pédagogique augmente.

Il va de soi que cela aurait aussi un impact sur la responsabilité politique: la focalisation actuellement très marquée sur l'école et les moyens des professions compétentes pourrait être remise en question et étendue de manière purement terminologique et mentale par l'idée du paysage de la formation. Un développement pour ainsi dire bifocal de l'aménagement des heures d'accueil en hausse pourrait aussi avoir un effet libérateur en lien avec le financement des développements ou leur support par des acteurs

de l'économie et de la société civile. La focalisation sur la pédagogie scolaire et sur la pédagogie sociale a ainsi créé une zone de tension dans la pratique de l'éducation et de l'accueil à journée continue qui a montré et permis de nouveaux moyens et chemins. #



19 Cf. Jacobs Foundation 2020.

20 Cf. ibidem, p. 5.

Différentes perspectives sur les six modèles

Offres d'accueil optionnelles ou modulaires

	A. École avec repas de midi	B. École avec diverses offres extrascolaires	E. Structure de loisirs à proximité de l'école
Élèves	<p>Sara va à l'école comme tous les autres enfants, mais reste à l'école à midi et y mange – si les parents le souhaitent, chaque jour de la semaine. Elle y rencontre des enfants d'autres classes et cela lui plaît. Pendant les vacances, elle ne mange pas à l'école, car elle n'y va tout simplement pas.</p>	<p>Lorsque Tim arrive à l'école tôt le matin le lundi, mercredi et vendredi, il y a toujours déjà quelqu'un qui est là: certains prennent le petit-déjeuner, mais lui l'a déjà pris à la maison. Un enseignant qui s'occupe aussi parfois des devoirs après l'école lui demande son programme du jour. À midi, il mange à l'école et suit un cours d'informatique, deux soirs par semaine il va au club de sport et au cours de violon – mais cela n'a rien à voir avec l'école.</p>	<p>Teresa apprécie Madame E. qui organise le repas de midi, car elle se sent chez cette dame presque comme chez son ancienne maman de jour. Elle y rencontre toujours des copains et copines différents. L'après-midi, elle profite des espaces, des médias et du personnel d'encadrement qui l'aide à faire ses devoirs et qui lui rappelle d'exercer sa musique – comme à la maison. Pour elle, il s'agit de loisirs, l'école est loin même si elle joue et apprend dans le cadre du complexe scolaire.</p>
Titulaires de l'autorité parentale	<p>La mère célibataire de Sara apprécie les horaires blocs de l'école et la possibilité pour sa fille d'y prendre les repas de midi. Elle peut ainsi planifier de manière relativement sûre les jours où elle travaille. Parfois, elle apprécierait aussi de bénéficier pour Sara d'un accueil tôt le matin ou en fin d'après-midi, mais cela n'existe pas dans cette école.</p>	<p>Depuis que la famille B. a emménagé en ville, elle apprécie les possibilités d'une grande école qui propose des offres nombreuses et variées aussi dans le domaine extrascolaire. Le père de Tim effectuant une grande partie du travail à la maison, il est avantageux pour eux de pouvoir choisir uniquement les offres souhaitées par Tim. Une liaison plus étroite avec l'école serait ressentie comme la « scolarisation » des loisirs de Tim.</p>	<p>Les parents de Teresa apprécient beaucoup les offres d'accueil proches de l'école mais non scolaires. Le repas de midi dans un cadre privé remplace parfaitement ce qu'ils ne peuvent assumer à cause du travail – et cela toute l'année. Les stimulations éducatives sont importantes pour eux, et ils ne les attendent pas de l'école. Ils apprécient que l'école et l'accueil ne soient pas seulement proches localement mais collaborent ensemble.</p>
Personnel enseignant et d'encadrement	<p>L'enseignant A connaît l'offre des repas de midi mais n'a rien à voir avec cela. Il ne connaît pas le personnel d'encadrement et ne sait pas qui profite de cette offre de l'école dans sa classe. Cela ne l'intéresse pas, il a déjà assez à faire comme cela. La travailleuse sociale A se rend régulièrement à l'endroit où est servi le repas de midi, discute avec le personnel et les élèves, mais cela ne fait pas partie de son mandat de base.</p>	<p>Le directeur d'école B est fier de l'harmonie qui règne entre enseignement et accueil dans son école. Les deux domaines savent quelles sont leurs compétences et comment se coordonner entre eux. Il pense que l'on pourrait encore faire davantage, mais il manque pour cela les ressources ainsi que les conditions-cadres politiques – dans ce quartier de la ville, la demande d'offres extrascolaires à horaire continu n'est pas très forte.</p>	<p>Il va de soi que l'équipe d'accueil ne se considère pas comme une pure suite de la formation scolaire. Elle s'engage envers l'enfant et les parents, aménage les loisirs de l'enfant comme un espace libre important, loin de l'école et des enseignants. L'accueil est pour elle un terme trop faible, car il n'exprime pas assez le fait qu'elle a aussi un mandat de formation – avec les moyens de la pédagogie sociale, elle renforce les compétences transversales de ceux que l'école et les parents lui confient.</p>

Offres d'accueil fixes liées institutionnellement

F. Structure de loisirs qui fait partie de l'animation de quartier de la ville	C. École à journée continue coopérative	D. École à journée continue intégrée et rythmée
<p>Tom va depuis peu à l'école secondaire et ne voudrait pas qu'on dise qu'il a encore besoin d'être gardé. Mais lorsqu'il était à l'école primaire, il a fait de si bonnes expériences avec l'offre d'accueil de son quartier qu'il continue volontiers à y aller – par exemple au super atelier « protégé » ou aux offres des animatrices qu'il trouve cool. Au centre de jeunes, il peut par exemple faire ses devoirs mais aussi poser des questions auxquelles selon lui ni ses parents ni les enseignants ne savent répondre.</p>	<p>Ulla quitte la maison chaque matin à 7 heures et rentre le soir à 18 heures, sauf le mercredi. À côté des cours, elle participe à de nombreuses offres facultatives. Celles de l'école de musique et d'art n'ont pas lieu à l'école alors que les autres oui. Ses enseignants proposent parfois des cours intéressants qui approfondissent les matières. Pendant l'heure d'étude après 16 heures, elle peut poser des questions sur tout ce qui ne lui semble pas clair. Elle aime ne pas avoir uniquement sa classe. Cela est particulièrement précieux pendant les vacances.</p>	<p>Vladi suit une école spéciale : une école à horaire continu qui fait partie de l'école publique. C'est cool, parce que le cours de batterie a déjà lieu le matin et l'entraînement de basket à midi. Les cours sont régulièrement interrompus par de la musique, du mouvement et des moments à disposition et il y a beaucoup de temps libre entre les « blocs » qu'il peut aménager lui-même. Parfois, il ne sait même pas où s'arrête l'école et où commencent les loisirs...</p>
<p>Les parents de Tom étaient au départ surpris des questions posées par les éducatrices spécialisées concernant leurs besoins et attentes en lien avec les loisirs de leur fils. Maintenant, ils apprécient beaucoup le contact qui leur permet d'avoir un regard supplémentaire sur leur ado qui n'est pas seulement un élève. Les enseignants et enseignantes font bien leur travail, mais voient tout sous l'aspect scolaire et comme Tom, ils trouvent cela un peu réducteur.</p>	<p>Les parents d'Ulla apprécient que leur fille unique rencontre de nombreux enfants dans le cadre de différentes activités pendant ses loisirs. Le fait qu'un nombre minimal d'offres de l'école soit toujours obligatoire pour un semestre ne les dérange pas, car ils savent qu'être à l'école en dehors des cours apporte beaucoup – et les décharge à la maison. Et, fait particulièrement attrayant, les offres d'accueil sont maintenues pendant la moitié des vacances scolaires.</p>	<p>Les parents de Vladi sont prêts à payer plus pour cette forme d'école publique. L'offre compacte leur évite d'organiser eux-mêmes de nombreux rendez-vous pour Vladi. Ils apprécient beaucoup que les responsables des divers programmes se connaissent et échangent – les rendez-vous mais aussi les points de vue concernant l'école et les appréciations au sujet de leur fils sont coordonnés. Cela vaut même pour toute l'année, vacances comprises.</p>
<p>L'éducatrice spécialisée F considère l'aménagement des loisirs des enfants et des adolescents comme sa tâche professionnelle propre – après l'école et non à l'école. Elle ancre sa tâche dans le quartier dont elle souhaite exploiter les possibilités. La relation avec les parents qui sont très différents les uns des autres lui tient particulièrement à cœur, car elle se sent aussi prise au sérieux. Si l'offre était un peu plus avantageuse, elles seraient davantage fréquentées et la stabilité des relations serait aussi plus élevée...</p>	<p>L'enseignante C apprécie de prendre en charge en plus des cours « proprement dits » des tâches pendant la période d'accueil. Cela rapproche ce qui, autrefois, était clairement séparé et est favorable aux élèves. La directrice d'école C investit beaucoup de temps dans le travail de réseau. Elle sent cependant que l'ancrage de plus en plus actif de l'école dans le quartier n'est pas seulement bon pour l'école mais aussi pour tout le quartier. Le succès est dû au fait que les coopérations sont contraignantes et durables.</p>	<p>La directrice d'école D trouve passionnant mais parfois aussi épuisant d'aménager la diversité des activités en tant qu'offre intégrale – et de maintenir la cohésion entre les différents acteurs. Enseignants et enseignantes, animateurs et animatrices, travailleurs sociaux, prestataires internes et externes du programme varié de son école sont tous importants, car elle sait que pour les enfants et adolescents, ce ne sont pas les différences professionnelles qui comptent mais ce qu'ils peuvent apprendre de ces personnes.</p>

Dix dimensions

Ce chapitre décrit dix dimensions décisives pour la caractérisation des offres d'éducation et d'accueil à journée continue. Les différences entre les modèles y sont également présentées de manière claire. Outre les chances et les défis, des exemples de bonne pratique illustrent la pratique en vigueur dans les villes membres de l'Initiative des villes pour la formation.

Durée/caractère contraignant

Les structures à journée continue requièrent pour toute la ville un emploi du temps standardisé qui fixe de manière uniforme la durée de présence la plus fréquente pour toutes les années de naissance et classes. Cela simplifie la planification scolaire hebdomadaire aussi bien pour les enfants que pour les parents; l'école a toujours lieu aux mêmes heures. Cela a déjà été réalisé en de nombreux endroits avec les horaires blocs.

Les offres d'accueil à l'école proposent aux parents et aux enfants une large palette d'activités en dehors des heures de cours obligatoires. Les enfants et/ou les parents peuvent choisir à quelles offres ils souhaitent recourir en plus des cours. Les modèles additionnels avec offres d'accueil optionnelles vont de l'école avec repas de midi à l'école qui propose de nombreuses offres extrascolaires. En Suisse, ils sont nettement plus répandus que les offres d'accueil (partiellement) fixes. Le travail à temps partiel des parents ou d'autres raisons font que les parents cherchent pour leurs enfants et pour eux-mêmes une offre sur mesure qui garantit l'accueil des enfants pendant leur absence.

L'avantage de la liberté de choix pour les parents fait face à des inconvénients tels que les changements de groupes d'enfants qui compliquent la stabilité relationnelle et empêchent la participation à des offres extrascolaires. L'occupation variable des locaux et de l'infrastructure suivant les jours de la semaine constitue un défi pour les villes et les communes.

Les offres d'accueil fixes se caractérisent par un degré plus ou moins élevé d'activités limitées dans le temps et institutionnellement fixes auxquelles les élèves inscrits participent en dehors de l'enseignement.

Dans sa version la plus marquée en tant qu'école à journée continue avec participation obligatoire, il est imaginable que les enfants soient à l'école cinq jours par semaine et enseignés ou encadrés toute la journée. La caractéristique est que les jours fixes, les repas sont pris en commun et que l'accueil et le soutien pour les devoirs et offres de loisirs font aussi partie de l'horaire obligatoire. Avant et après la plage fixe, des temps d'accueil facultatifs sont souvent proposés.²¹

Les écoles à journée continue dans lesquelles les élèves suivent l'offre à journée continue sont rares dans les villes suisses, et celles qui existent ne sont pas intégrales. Cela crée une nouvelle problématique, car ces écoles sont souvent très proches d'écoles avec accueil parascolaire, et cette proximité avec différenciation simultanée soulève des questions auxquelles il n'est pas facile de répondre. À cela s'ajoute le fait que les écoles à journée continue avec participation obligatoire limitent aussi les libertés et les harmonisent là où une certaine flexibilité et responsabilité propre sont souhaitées.

Bonne pratique

Avec l'introduction d'écoles à journée continue, la Ville de Zurich s'engage pour un modèle de périodes d'étude obligatoires échelonnées avec des horaires uniformes par famille. Plus les enfants grandissent, plus ils passent du temps à l'école à journée continue en dehors des cours et les jours de semaine fixes, les emplois du temps des enfants d'une même famille sont coordonnés entre eux. Cela permet aux familles de planifier en toute sécurité l'ensemble des heures d'école obligatoires de leurs enfants.

Bâle-Ville a pris une voie intermédiaire en matière de contrainte. Dans le cadre du modèle additionnel, un minimum de quatre modules d'accueil par semaine doit être réservé afin de permettre une certaine stabilité relationnelle pour les enfants.

21 Cf. Schenker 2006.

Rythme au niveau du contenu et du temps

Rythmer la planification journalière, hebdomadaire et annuelle signifie en règle générale rechercher une « succession judicieusement rythmée de cours, d'offres de soutien et d'offres de loisirs, un équilibre efficace du point de vue pédagogique entre tension et détente, entre activités en lien avec l'apprentissage et autres activités »²². Dans ce contexte, une différence est faite entre enseignement, pause de midi, temps libre à disposition, offres facultatives et obligatoires et devoirs. Dans les écoles à journée continue, la journée d'école mais aussi la semaine et l'année scolaire ainsi que l'ensemble de la scolarité (rythme sur plusieurs années) sont disponibles pour planifier les offres extrascolaires.²³

Aujourd'hui déjà, les écoles, les enseignants et enseignantes aménagent le quotidien des enfants de manière riche et variée en essayant d'intégrer autoapprentissage, enseignement en groupes, excursions, séquences avec mouvement, etc. Une importance encore supérieure est accordée à cette diversité dans les écoles à journée continue. En cas de structures scolaires à journée continue, une coopération étroite est souvent visée avec les organisations partenaires, par exemple l'école de musique ou les cours de sport, ce qui rend le quotidien scolaire des enfants plus varié.

Dans ce cadre, on craint cependant que le temps extrascolaire ait tendance à devenir scolarisé et que les loisirs en tant que temps libre des enfants en pâtissent. Dans le contexte des écoles à journée continue, il existe un risque que les offres extrascolaires soient très rapidement prises dans un corset scolaire de 45 minutes qui correspondent à la compréhension scolaire traditionnelle et sur laquelle – que ce soit judicieux ou non – les partenaires extrascolaires doivent aussi se baser. C'est la raison pour laquelle les professionnels plaident pour que pendant le développement de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue déjà, on réfléchisse à une « déscolarisation » possible de créneaux horaires, à la dissolution de classes et groupes d'âge et à l'utilisation d'espaces d'apprentis-

sage hors de l'école: « Davantage de temps signifie aussi plus de possibilités, d'occasions d'apprendre et de lieux hors de l'école ».²⁴

Le « temps supplémentaire » à disposition en dehors de l'école est très limité en Suisse. Les écoles à journée continue fixes avec participation obligatoire de tous ne sont juridiquement pas possibles ou ne sont possibles qu'à titre exceptionnel dans le cadre de la scolarité publique.²⁵ Cependant, si tous les élèves ne participent pas à l'offre extrascolaire, la succession d'offres d'éducation formelles, informelles et non formelles ne peut pas être mélangée à volonté.

C'est pourquoi, dans la plupart des cantons, on réfléchit à aménager l'accueil à midi et/ou l'après-midi après les heures de cours obligatoires ou pendant la surveillance des devoirs.²⁶

Les « devoirs » font partie de la formation pédagogique formelle et sont effectués « à domicile » – ou précisément dans le cadre de l'accueil parascolaire ou des écoles à journée continue. Dans des modèles modulaires, ils sont souvent effectués sous la surveillance du personnel pédagogique d'encadrement (modèle de devoirs scolaires) au lieu de l'être à la maison (modèle de devoirs à la maison). Le modèle de devoirs scolaires intégrés conçoit en revanche les devoirs comme faisant partie et étant une tâche de l'enseignement et permet une transition fluide vers ces heures d'apprentissage et d'exercice. Ce modèle est plus facilement réalisable dans les écoles à journée continue avec participation obligatoire.²⁷

L'organisation de l'accueil pendant les vacances fait aussi partie du rythme de planification annuelle. La plupart des villes – qu'elles disposent ou non d'un accueil parascolaire ou d'écoles à journée continue – proposent une offre d'accueil payante et pouvant surtout être choisie librement pendant plusieurs semaines. L'organisation sur place varie concernant la couverture de la période totale des vacances, l'offre à des endroits décentralisés, le recours à des partenaires de coopération externes et les coûts pour les parents. –

22 Hopf & Stecher 2014, p. 70.

23 Cf. Brückel et al. 2017, p. 12.

24 Brückel et al. 2017, p. 14.

25 Cf. Brückel et al. 2017, p. 9.

26 Cf. ibidem.

27 Cf. Brückel et al. 2017, p. 26 sqq.

Exemple : Ville de Saint-Gall

La Ville de Saint-Gall considère que son offre est clairement une école à journée continue facultative sur le plan de la couverture temporelle. La notion d'école à journée continue est cependant évitée. Certes, la ville a pour but déclaré de mettre à disposition et de développer un accueil parascolaire adapté aux besoins, facultatif, avec des horaires blocs et des offres d'accueil sur tout le territoire urbain. Cet objectif est mis en œuvre – de manière généralisée dans chacun des quatorze quartiers scolaires pour les enfants de l'école infantine et de l'école primaire, ainsi que sous la forme de repas de midi en cinq endroits pour le niveau secondaire. Mais cela ne doit pas se faire de manière parascolaire comme dans la plupart des villes, mais de manière systématiquement extrafamiliale. S'agit-il d'une querelle de mots? Pas du tout. La perspective différente conduit plutôt à une pratique autonome marquée qui se base cependant sur les mêmes objectifs (égalité de traitement, conciliation entre vie familiale et professionnelle, etc.) que dans les villes avec écoles à journée continue.

Extrafamilial signifie que l'accueil de jour se comprend comme une offre facultative pour les familles et non comme faisant partie de l'école. L'aménagement des offres se base sur le quotidien familial, et le temps qu'y passent les enfants et les adolescents est considéré comme des loisirs. Malgré la taille relative des offres, l'approche extrafamiliale donne aux enfants un cadre familial qui se reflète dans l'attitude du personnel d'encadrement. Celui-ci assume pendant les heures d'accueil certaines tâches à la place des parents. Ensuite de quoi la responsabilité revient à nouveau entièrement aux parents, qui sont les interlocuteurs principaux du personnel de l'accueil parascolaire pour toutes les questions concernant leurs enfants.

L'orientation conséquente de l'accueil parascolaire sur les droits des enfants constitue un aspect supplémentaire. Cette orientation imprègne le quotidien dans les offres, est décrite dans la charte de qualité et se reflète aussi dans le concept scolaire pour la prévention des abus ainsi que dans la procédure de recours pour les enfants et les adolescents dans l'accueil parascolaire.

Cette approche socio-pédagogique conséquente se considère comme responsable de la pédagogie des loisirs, qu'elle délimite traditionnellement clairement de la pédagogie scolaire – école et famille ou éducation sont de ce point de vue deux systèmes qui fonctionnent de manière très différente et ne doivent justement pas être mélangés pour la protection et le bien des personnes concernées.

Pour les parents qui ont besoin d'un accueil parascolaire, cette approche offre la même couverture temporelle qu'une école à journée continue. Ils sont cependant davantage mis à contribution dans ce modèle, car ce sont eux et non les enseignants et enseignantes qui sont les premiers interlocuteurs du personnel d'encadrement – par conséquent, une culture du tutoiement relie les pédagogues sociaux, les parents et leurs enfants. Il est donc important que la relation soit stable : des groupes d'enfants stables, du personnel d'encadrement stable.

Une attention particulière est accordée aux transitions entre éducation de la petite enfance et école, primaire et secondaire, secondaire et monde du travail. L'accueil parascolaire qui ne fait pas partie de l'école a la chance d'avoir un point de vue externe et représente dans de telles situations délicates les intérêts des enfants et de leurs parents de manière plus conséquente que l'école elle-même.

Les enseignants, enseignantes et le personnel d'encadrement sont mis sur pied d'égalité, tout comme leurs responsables et les responsables de divisions. #

Bonne pratique

Dans son école à journée continue, la **Ville d’Uster** – tout comme Berne et Köniz – mise sur des classes à degrés multiples. À Uster, cette forme d’organisation pédagogique qui va de pair avec des formes d’enseignement novatrices, comme par exemple davantage d’enseignement par projet, est un argument important des parents pour le choix de l’école à journée continue.

Dans le cadre d’un projet scolaire réalisé à un endroit séparé entre école à horaire continu et école ordinaire, la **Ville de Berne** a augmenté pour les deux écoles le nombre de leçons du matin de quatre à cinq pour que l’enseignement par projet puisse avoir lieu l’après-midi. L’école à horaire continu peut par conséquent mieux flexibiliser son programme du jour, et les élèves de l’école ordinaire disposent de plus de temps libre l’après-midi.

La **Ville de Saint-Gall** offre un accueil pendant les vacances dans toutes les structures d’accueil pendant neuf semaines, et cela avec la même équipe qu’en période scolaire. Les enfants disposent ainsi aussi pendant les vacances d’un environnement familier avec des personnes de référence connues.

Intégration de l’enseignement et de l’accueil

Dans le cadre des nouveaux modèles scolaires, les heures d’enseignement et d’accueil se rapprochent. Lorsque les enfants mangent à l’école, ils sont pendant ce temps aussi avec leurs camarades de classe et le personnel de l’école. Ce temps est du temps d’apprentissage qui peut également être utilisé pour jouer et faire les devoirs et tâches scolaires. Pour que ce temps soit bien aménagé sur le plan pédagogique et social, des structures d’accueil de qualité et souples sont nécessaires. En résumé, on constate que toutes les personnes de référence des enfants ont une fonction pédagogique à l’école – et doivent aussi l’assumer en conséquence.

Les offres extrascolaires se distinguent de l’enseignement traditionnel dans la mesure où elles sont orga-

nisées par des pédagogues sociaux, qu’elles n’ont pas de mission de sélection et d’évaluation, qu’un apprentissage informel et principalement indépendant du plan d’études a lieu dans des groupes variables et que la participation est facultative. Avec l’introduction des modèles d’écoles à journée continue, certaines de ces différences disparaissent: les équipes souvent multiprofessionnelles aménagent le temps en commun; dans les modèles fixes, toutes les offres ne sont par ailleurs plus facultatives.²⁸

Le point commun de presque tous les modèles d’école à journée continue en Suisse est l’exigence pédagogique consistant à imbriquer de manière plus ou moins marquée l’enseignement et les offres extrascolaires. Cela peut se faire au niveau organisationnel par la collaboration étroite des responsables de l’école et de ceux de l’accueil, au niveau pédagogique (par le biais d’un concept pédagogique commun, la constitution d’une communauté scolaire ou le fait d’aborder des thèmes de l’enseignement dans le cadre de l’accueil), au niveau personnel (les enseignants et enseignantes assument aussi des tâches d’accueil et le personnel d’encadrement participe à l’enseignement) et au niveau spatial (les locaux et l’infrastructures sont utilisés de plusieurs manières). Lorsque le personnel des écoles à journée continue assume en même temps des fonctions d’enseignement et d’accueil, il faut une flexibilité élevée concernant les rôles, une conscience marquée des rôles et de larges connaissances des questions de pédagogie scolaire et sociale.²⁹

Divers auteurs se sont penchés sur la question de l’importance de la forme d’organisation pour l’interaction entre éducation et accueil,³⁰ car souvent, on part du principe que seul le modèle fixe permet un vrai lien entre l’éducation et l’accueil. Des constats provenant d’Allemagne montrent clairement que les possibilités de rythmer de manière flexible dans le temps et de relier les offres ainsi que la focalisation sur la stimulation des compétences et l’extension de la culture d’apprentissage dans les écoles sont mieux utilisées lorsque tous les élèves participent de manière obligatoire à des offres d’éducation et d’accueil à journée continue.³¹ –

28 Cf. Jutzi et al. 2020, p. 5.

29 Cf. Jutzi et al. 2020, p. 116.

30 Cf. à sujet par la suite l’aperçu bibliographique de Windlinger 2016.

31 Cf. Willems & Holtappels 2014.

On a toutefois constaté que les modèles fixes n'exploitent souvent pas leurs possibilités organisationnelles et pédagogiques (p. ex. le fait de renoncer au rythme de 45 minutes ou un rythme alternatif tout au long de la journée).³² Il a également pu être prouvé qu'entre les caractéristiques de qualité et la forme d'organisation, il y a un lien lâche et que les différences entre les écoles de divers modèles sont faibles en ce qui concerne les caractéristiques de qualité.³³ «Il n'est actuellement pas possible de répondre de manière définitive à la question de savoir quel est le « meilleur » modèle ou le modèle « le plus efficace »».³⁴

Les modèles avec offres d'éducation et d'accueil optionnelles sont spécialement mis au défi concernant l'intégration des parties enseignement et extrascolaire – notamment parce que les deux lieux d'apprentissage sont souvent séparés et gérés par différentes personnes. Un lien est cependant possible ici aussi. Les facteurs propices sont une coopération multiprofessionnelle, des concepts clairs (lignes directrices, concept pédagogique) et des objectifs clairs, ainsi que la participation des enseignants et enseignantes aux activités extrascolaires.³⁵

Bonne pratique³⁶

On peut citer comme avantage du rythme temporel dans les écoles à horaire continu de la **Ville de Berne** le fait que peu de transitions ont lieu et que les lieux, équipes et personnes de contact restent les mêmes. Cela permet aussi de transmettre plus facilement des informations, des accords et des thèmes communs pour la coopération interne.³⁷

L'accueil parascolaire de la **Ville de Saint-Gall** accorde aussi une grande importance à l'aménagement des transitions. Une attention particulière est apportée aux transitions entre enseignement présco-

laire, accueil et éducation ainsi qu'école, niveaux primaire et secondaire, et finalement monde professionnel, car elles constituent souvent un obstacle pour les enfants et les adolescents. Tous les changements ne doivent pas se dérouler en même temps. Suivant le stade de développement de l'enfant, il est possible qu'il ne passe pas encore à l'accueil parascolaire de la ville lorsqu'il entre à l'école, mais restera peut-être encore un certain temps à la crèche. Concernant le passage au niveau secondaire, les élèves de 6^e année peuvent déjà prendre les repas de midi à la cantine du secondaire ou les élèves de 7^e année rester plus longtemps à l'accueil parascolaire de la primaire. La cantine du niveau secondaire collabore personnellement avec l'animation jeunesse en milieu ouvert dont le personnel est à disposition des adolescents après la fin de la scolarité obligatoire en tant que contact dans les centres de jeunesse.

L'accueil parascolaire de **Bâle-Ville** se considère comme une offre d'éducation et non comme la prolongation de l'enseignement. Ses priorités concernent le domaine de la pédagogie des loisirs, la stimulation des compétences sociales et transversales et le développement de la personnalité des enfants et adolescents. Une étude actuelle de la FHNW sur le thème «*Wie gut gelingt Förderung und Integration in der Tagesstruktur in Basel-Stadt?*»³⁸ (La stimulation et l'intégration au sein de l'accueil parascolaire de Bâle-Ville sont-elles couronnées de succès?) a montré à quel point les enfants et adolescents apprécient de ne pas avoir de pression liée à la performance à l'accueil parascolaire. Ils peuvent ainsi développer leur confiance en eux (notamment au niveau secondaire). Le but de l'accueil parascolaire est d'aider les élèves et de renforcer leurs ressources.

32 Cf. Kielblock & Stecher 2014, p. 21; Hollenbach-Biele & Zorn 2015, p. 136.

33 Cf. Rauschenbach et al., dans Kielblock & Stecher 2014a, p. 25.

34 Windlinger 2016, p. 9 sq.

35 Cf. Haenisch 2009, p. 5.

36 La Ville de Winterthur dirige depuis 2019 le projet «*Entrée à l'école*», qui a notamment pour but une meilleure collaboration entre école enfantine et accueil parascolaire. Les personnes de l'accueil parascolaire aident les enfants pendant les cinq premières semaines d'école enfantine et leur facilitent ainsi la gestion du passage de l'école enfantine à l'accueil extrascolaire. Voir : <https://stadt.winterthur.ch/themen/leben-in-winterthur/bildung-und-schule/schulerganzende-betreuung/leitbild-und-konzepte/ftw-simple-layout-filelistingblock-1/konzept-schuleintritt.pdf/download>

37 Cf. Jutzi et al. 2020, p. 65 sq.

38 Cf. Näpfl & Strittmatter 2021.

Gestion/personnel

Les responsables des écoles et de l'accueil sont compétents pour diriger l'école, encadrer les enfants par des offres extrascolaires, ainsi que gérer des équipes multiprofessionnelles. Dans les écoles à journée continue nouveaux modèles, le développement de visions et la capacité à introduire des innovations sont exigées. Les cadres qui doivent diriger des spécialistes avec divers contextes professionnels, attirer les élèves, les parents, les autorités et les autres acteurs deviennent des agents de changement. Ils ont pour tâche de remettre en permanence en question le statu quo, de considérer les défis selon de nouvelles perspectives, de convaincre le personnel de leurs visions et de le motiver à s'engager pour la réalisation d'objectifs nouveaux et encore non définis. Les responsables de l'école et ceux de l'accueil deviennent ainsi des acteurs importants de la mise en œuvre de mesures de réforme, des processus de changement internes à l'école et de la professionnalisation des divers groupes professionnels. Les exigences en matière de compétences sont donc élevées. En font partie une communication orientée sur les objectifs et adaptée aux rôles qui se base sur des buts et des valeurs, la capacité à motiver, à mobiliser, à convaincre les autres ainsi qu'à atteindre des objectifs et déléguer des tâches. La stimulation d'un cadre et d'un climat de travail organisationnels et productifs en fait également partie, tout comme une conscience pour l'environnement social et la capacité d'aménager des formes constructives de collaboration.³⁹

Souvent, les responsables de l'école et ceux de l'accueil se partagent dans le cadre de l'école à journée continue des parts de l'ensemble du domaine de responsabilités, même si divers modèles justifient parfaitement différents rapports hiérarchiques entre responsables de l'école et responsables de l'accueil.

Outre les enseignants, les enseignants spécialisés et les thérapeutes, des spécialistes du travail social travaillent aussi en tant qu'assistants sociaux et éducateurs sociaux dans des écoles à journée continue et l'accueil parascolaire. L'une des particularités est donc l'importante hétérogénéité concernant la formation du personnel d'encadrement – allant du

diplôme d'une haute école spécialisée au personnel d'encadrement et d'assistance scolaire d'autres professions, en passant par l'apprentissage d'assistante socio-éducative. Cette situation va de pair avec des écarts salariaux considérables, représente un défi pour la coopération intraprofessionnelle dans le domaine de l'accueil et doit être prise en compte dans la discussion au sujet des compétences et des responsabilités. D'autre part, les professionnels du travail social qui travaillent en tant que qu'assistants et assistantes sociaux des écoles ou responsables de l'accueil disposent souvent d'une formation similaire ou comparable. Cela ouvre un grand potentiel pour le travail dans une école à journée continue.⁴⁰

Les profils de postes dans les écoles à journée continue coopératives et intégrées englobent davantage de domaines de tâches que dans les écoles traditionnelles. Il faut que le personnel sache donc qu'il devra accepter le nouveau modèle d'école et s'engager en sa faveur. Pour que le personnel puisse exercer ses tâches en fonction de sa qualification, des descriptifs de postes clairs dans le cadre des secteurs professionnels de l'accueil sont donc recommandés.

Lorsque des écoles à journée continue coopératives ou intégrées et rythmées sortent d'un moule pédagogique, les définitions de postes pour les assistants et assistantes doivent être le plus générales et le moins différenciées possible afin qu'un engagement uniforme et flexible soit possible. Le fait de clarifier les exigences permet de faire évoluer les fonctions d'assistants et assistantes de classe et d'accueil en assistants et assistantes scolaires.

Bonne pratique

Dans la Ville de Saint-Gall, l'école et l'accueil sont placés sur pied d'égalité au niveau hiérarchique : les deux domaines de gestion sont intégrés au même niveau dans l'administration. Il existe une étroite collaboration institutionnalisée entre école et accueil au niveau de la direction (administration) et à l'école entre responsables de l'école et responsables de l'accueil parascolaire. Au niveau individuel (en relation avec les élèves) en revanche, un échange régulier entre l'école et l'accueil n'est consciemment pas –

39 Cf. Schuler Braunschweig & Bieri Buschor 2017.

40 Cf. Kuster & Bussmann 2017, p. 15.

Exemple : Ville d’Uster

À Uster, il existe un accueil parascolaire dans toutes les écoles primaires et enfantines. Depuis quelques années, les parents ont en outre la possibilité d’envoyer leurs enfants dans une école à journée continue – mais le nombre de places y est limité. En raison de la hausse de la demande, l’offre de places d’école à journée continue sera nettement développée à moyen ou long terme. Au total, trois autres écoles à journée continue doivent être créées, soit une tous les deux ans. L’école à journée continue actuelle, dont les locaux sont intégrés dans une école ordinaire, ne doit plus être gérée en tant qu’école séparée mais en tant que division d’école à journée continue au sein de l’école. Depuis l’été 2021, la direction et l’équipe sont en effet réunies pour des raisons de synergie. La direction de l’école gère donc aussi l’école à journée continue, la direction de l’accueil lui est subordonnée. Avant d’ouvrir d’autres écoles à journée continue, le modèle sera rediscuté en 2022 sur la base des expériences faites.

L’école à journée continue est composée de classes à degrés multiples. Il s’agit d’une des raisons pour laquelle de nombreux parents y envoient leurs enfants. Certes, les heures d’ouverture de l’école à journée continue sont plus longues que celles de l’accueil parascolaire (en plus de 7h00 à 8h00 et jusqu’à 18h30 au lieu de 18h00), mais le choix de l’école à journée continue est surtout pédagogique. L’enseignement par projets, l’apprentissage en commun, le rythme souple des cours et d’autres innovations sont des facteurs décisifs – la question de savoir lesquels précisément sera traitée lors de la discussion concernant le modèle qui devra être focalisée sur la pédagogie et menée de manière participative.

Les responsables de l’école d’Uster estiment que le voisinage de l’école à journée continue et de l’école ordinaire est une grande opportunité dans la mesure où les écoles ordinaires sont intégrées dans les travaux de développement et ont également la possibilité de se développer. Dans le cadre d’échange d’expériences entre équipes, des innovations peuvent être proposées et être – même sous une forme adaptée – utiles et utilisables pour tous. Les expériences faites ont montré qu’un déséquilibre en lien avec les perspectives de

développement ne complique pas seulement la collaboration, mais aussi l’avance des travaux.

À Uster, on considère également que la coopération entre enseignants, enseignantes et personnel d’encadrement est importante, mais sa réalisation est souvent compliquée en raison du manque d’échange d’informations – uniquement dû aux heures d’intervention différentes. De telles questions ainsi que de nombreuses autres sont soulevées lorsque, dans le cadre du développement actuel, l’école s’ouvre aux besoins sociaux et continue d’insister sur le fait que les nouvelles formes d’école doivent être aménagées de manière pédagogique. Mais pas de manière trop scolaire : car les planificateurs savent que les enfants doivent précisément pouvoir décider de leurs loisirs lorsqu’ils passent autant de temps à l’école – qui, en règle générale, leur prescrit ce qu’ils doivent faire.

La manière dont la Ville d’Uster tente de discuter de telles questions pédagogiques également en relation avec les frais et le financement est intéressante. Les solutions les meilleures ne sont pas toujours les plus onéreuses. Mais le fait d’avoir plus de possibilités pour faire profiter les familles à faible revenu et issues de la migration des atouts d’une école à journée continue serait déjà un avantage. Cependant, il faut de l’argent ainsi qu’une volonté politique. #

prévu, car les parents sont considérés comme étant les premiers responsables dans la collaboration avec l'école. Cette collaboration au niveau individuel est possible au cas par cas et en y associant les parents.

Collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle signifie que différentes personnes de divers contextes professionnels participent au processus de coopération. Une collaboration réussie des divers acteurs est considérée comme un facteur important pour le succès de l'éducation à journée continue. La littérature cite comme critères centraux un concept développé en commun, des ressources matérielles, personnelles et locales suffisantes et l'ouverture des enseignants et enseignantes pour le travail d'accueil.⁴¹

Comme déjà mentionné, les écoles à journée continue et l'accueil parascolaire ont pour but, en plus de la conciliation entre vie familiale et professionnelle, la stimulation globale des enfants et des adolescents et l'amélioration de l'égalité des chances. Leur compréhension étendue de l'éducation accorde une grande importance à l'éducation formelle mais aussi à l'éducation non formelle et informelle. Cela présuppose des offres d'accueil qualifiées. Afin de permettre aux enfants et adolescents d'être stimulés de manière optimale pendant et en dehors des cours obligatoires, la coopération entre pédagogie et travail social, entre pédagogie scolaire et pédagogie sociale est considérée comme étant très importante.⁴²

En ce qui concerne la coopération interprofessionnelle, il est essentiel que le travail social définisse son mandat dans l'éducation à journée continue. Des connaissances fondées de son propre mandat ainsi que de celui des autres professionnels de la pédagogie constituent la base. Une compréhension interprofessionnelle est nécessaire pour divers aspects de l'éducation et des besoins qui en découlent. Dans le cadre de formations continues interprofessions, le mandat, la compréhension de l'éducation et la manière de travailler des autres groupes professionnels sont abordés et un fondement important pour la coopération est posé. Finalement, il faut aussi aménager la coopé-

ration interprofessionnelle à long terme pour que, si nécessaire, les professionnels, par exemple du travail social, puissent aussi gérer des entretiens de bilan scolaire et le travail avec les parents. Ces exemples d'application montrent comment mettre en œuvre de manière contraignante une stimulation globale de l'enfant en tant qu'objectif central de l'éducation à journée continue.⁴³

Les chances et les défis liés à l'interaction entre pédagogie scolaire et sociale sont aussi l'objet de la recherche actuelle. Celle-ci a montré que les sous-disciplines « pédagogie scolaire » et « pédagogie sociale » courent d'une part le risque de développer une propre suprématie ou concurrence par rapport à d'autres professions. D'autre part, il y a une tendance à l'homogénéisation professionnelle au-delà de deux disciplines différentes. C'est pourquoi on met en garde, en lien avec les écoles à journée continue, contre une diffusion de responsabilités et une surcharge des deux professions, dans la mesure où leur responsabilité est généralisée. On attire aussi l'attention sur les dangers d'une dévalorisation permanente de l'autre discipline et d'une menace d'interruption abrupte de la coopération ou d'une séparation radicale entre apprentissage formel et non formel avec tendances à la dévalorisation.

À titre d'alternative, il est recommandé aux écoles à horaire continu de veiller au dialogue entre les deux professions – qui ne sont en réalité pas perçues comme étant équivalentes. Divers degrés d'intensité de l'interaction interprofessionnelle peuvent s'appliquer. Dans cet esprit, les différences et contradictions entre les deux professions débouchent sur un enrichissement et une relance mutuels. Diverses manifestations entre les deux pôles deviennent visibles et peuvent être utilisées comme inspiration à différents niveaux.⁴⁴ →

41 Cf. Olk et al. 2011.

42 Cf. Chiapparini et al. 2016, p. 24.

43 Cf. Chiapparini et al. 2016, p. 25.

44 Cf. Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig 2018, p. 187 sqq. ; Kappler et al. 2016.

Les paires de contraires de l'illustration 2 doivent toujours être comprises comme un continuum. Il apparaît clairement que la conception concrète des champs d'action est possible de différentes manières et doit être négociée.

Reconnaissance, acceptation, respect

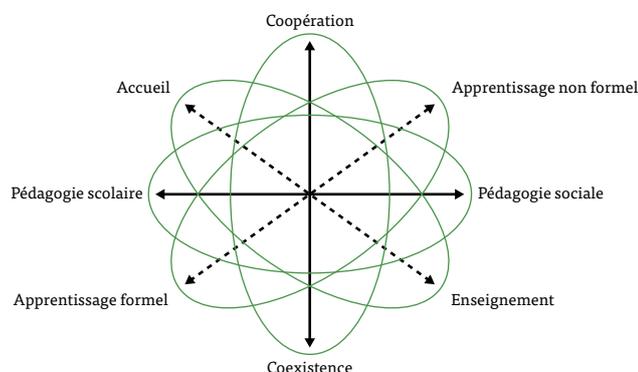


Illustration 2 : Aménagement du dialogue de la collaboration interprofessionnelle (source : Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig 2018, p. 187, se basant sur Herzka & Reukauf 1999)

Lors de l'interaction entre apprentissage formel et non formel, par exemple, l'accent peut être mis sur les diverses possibilités méthodiques avec lesquelles les professions pédagogie scolaire et pédagogie sociale aménagent l'enseignement et l'accueil. Alors que l'enseignement avec priorité d'apprentissage formel est principalement basé sur des prestations et produits, les offres d'accueil s'orientent en tant qu'éléments de l'apprentissage non formel plutôt sur des compétences et le processus. Dans une compréhension fondée sur le dialogue, il peut cependant en résulter de nouvelles formes et combinaisons dans le cadre du développement d'accueil parascolaire et d'écoles à journée continue. Le modèle de l'illustration 2 invite dans le cadre d'échanges, de dialogues et de réflexions à clarifier la compétence et la responsabilité professionnelles et ainsi à créer les conditions d'une collaboration réussie.⁴⁵

Bonne pratique

Il ressort clairement de tous les documents et entretiens avec les villes participantes qui misent sur des modèles d'écoles à journée continue coopératives que des ressources adéquates et moments communs d'échange sont importants. La possibilité d'échanger

constitue un défi en raison des heures de travail décalées des deux professions. Certaines écoles de la **Ville de Zurich** ont résolu ce problème en organisant un roulement contraignant pour le personnel enseignant et le personnel d'encadrement dans le domaine de l'accueil des enfants, afin que chacun puisse être présent une fois lors des journées d'équipe.

Comme l'accueil parascolaire à **Bâle-Ville** se délimite consciemment de l'enseignement, aucun effort n'est fait pour que le plus grand nombre possible d'enseignants et enseignantes collaborent dans ce domaine. Les professionnels de la pédagogie de loisirs sont les éducateurs et éducatrices sociaux ainsi que les assistants et assistantes socio-éducatifs. Les visites et l'échange réciproque sont en revanche salués.

La **Ville de Saint-Gall** mise sur des délimitations de fonctions claires au sein des groupes professionnels de l'accueil parascolaire. Les tâches qu'assume un responsable de groupe formé au niveau socio-pédagogique, un assistant ou une assistante socio-éducative et un assistant ou une assistante de l'accueil sont réglementées de manière uniforme. Le travail avec les parents, par exemple, relève clairement de la responsabilité du responsable de groupe formé au niveau socio-pédagogique. Le personnel peut ainsi faire valoir ses qualifications, ce qui justifie à son tour les différences de salaire.

Coopération avec des externes

La coopération avec des externes englobe la collaboration avec des personnes hors du contexte scolaire, par exemple avec des prestataires externes tels qu'écoles de musique, clubs sportifs ou centres de jeunesse, avec des services et autorités comme par exemple les centres d'aide aux enfants et aux adolescents et aussi avec les parents (voir chapitre suivant).⁴⁶

Le fait de trouver des lieux d'apprentissage extrascolaires, la stimulation spécifique d'enfants désavantagés, la planification du travail aux heures creuses ou la mise en réseau sociale dans le quartier constituent des exemples d'objectifs de coopération avec des tiers. Une convention de coopération qui consigne les

⁴⁵ Cf. ibidem.

⁴⁶ Cf. Chiapparini et al. 2016, p. 24.

objectifs, les attentes, les droits et les obligations sert de base formelle. Dans les villes et communes de grande taille, il convient d'élaborer des bases formelles sous la forme d'exigences-cadres et de documents modèles. Si un service de coordination d'une ville assume le rôle d'intermédiaire et d'assurance qualité, rôle dans le cadre duquel il organise aussi, par exemple, des rencontres de réseautage et de perfectionnement, les responsables de l'éducation sont déchargés de cette tâche.

La coopération entre écoles et dans des réseaux constitue une autre forme de collaboration avec des externes. Les réseaux servent de systèmes de soutien réciproques pour générer de nouvelles idées et solutions à des problèmes, aident à élaborer des concepts, servent à la réflexion concernant la propre pratique scolaire et d'enseignement et peuvent être un accès aux thèmes d'assurance qualité et de développement de la qualité.⁴⁷ Dans les villes en particulier, un échange institutionnalisé est possible en raison de la proximité géographique. Un tel réseau d'institutions de formation constitue le passage au concept de paysages de la formation locaux qui vise la réunion d'institutions de formation scolaires et extrascolaires.

Les défis sont, par exemple, le fait que le personnel de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue (notamment pour les modèles B, C et D) ne doit plus gérer les accords et la collaboration uniquement au sein de sa propre profession, mais avec tout l'« espace de vie » des enfants et des adolescents.⁴⁸ De plus, il faut trouver d'une part un équilibre entre accès avantageux aux offres de loisirs avec le droit à l'éducation et au développement de la personnalité pour tous les enfants et adolescents et leur droit à des loisirs non planifiés d'autre part.

La coopération avec des prestataires externes a une importance variable dans les villes que nous avons interrogées. Plus les écoles s'orientent vers le modèle coopératif ou intégré, plus la coopération semble importante. Pour les modèles dans lesquels tous les élèves participent à l'école à horaire continu, un système de matières à options qui réalise un rythme pendant la journée d'école, l'année scolaire et toute la scolarité est imaginable.

Bonne pratique

Avec le projet « Encadrement loisirs », la **Ville de Zurich** met l'accent sur le développement des offres extrascolaires reposant sur trois piliers : *offres du personnel scolaire, de partenaires de coopération proches de l'école* (financés par la ville) et *loin de l'école* (comme p. ex. clubs), *coordination et assurance qualité des offres* ainsi que *professionnalisation de l'accueil*. Les objectifs sont la promotion de diverses offres internes et externes reflétant les différents points de rattachement pédagogiques pour le développement des enfants et adolescents (au-delà des offres sportives et musicales). L'administration soutient et décharge les écoles en créant pour les prestataires une *possibilité d'enregistrement* sur laquelle les questions concernant la qualité et la responsabilité civile des activités est examinée.

À **Bâle-Ville**, il existe une longue tradition de collaboration avec des prestataires externes et privés pour les repas de midi et les vacances, qui font partie intégrante du paysage d'accueil parascolaire de la ville. La ville soutient le développement d'offres de repas de midi privées, car elles sont petites, familiales et organisées exprès pour les enfants. Ces mêmes prestataires aménagent pendant les vacances scolaires des journées de vacances variées (toujours 10 à 15 offres différentes par semaine sur un thème défini, qui peuvent être réservées par semaine) qui sont subventionnées par la ville et très appréciées des familles.

Concernant les réflexions au sujet de l'aménagement futur du modèle d'école à journée continue dans la **Ville d'Uster**, la question de principe se pose de savoir dans quelle mesure il sera possible de coopérer avec des externes dans le cadre d'un enseignement rythmé différemment et pendant les heures d'accueil. Il s'agit ici d'une part de considérants concernant le thème de la concurrence avec les offres extrascolaires existantes, y compris les coûts, ainsi que d'autre part de l'aménagement libre des loisirs.

La **Ville de Neuchâtel** vise, dans le cadre du développement de son modèle, l'intégration de son paysage sportif et culturel varié dans l'école. Épargner aux –

47 Cf. Kuster & Bussmann 2017, p. 35 sqq.

48 Cf. Schuler Braunschweig 2020.

Exemple : Ville de Zurich

La création d'écoles à journée continue dans la Ville de Zurich est actuellement le projet le plus important de ce type en Suisse. Comme partout ailleurs, le but principal est de faciliter la conciliation entre vie professionnelle et familiale, mais des objectifs pédagogiques sont aussi mentionnés : augmentation des chances de formation de tous les élèves, cohésion entre enseignement et accueil qui étend la liberté pédagogique des écoles. Mais surtout, d'ici 2030/31, toutes les écoles – près de 100 – de la ville seront aménagées en écoles à journée continue. Le modèle « Écoles à journée continue 2025 » est élaboré depuis 2015. D'ici 2022, 30 écoles y participeront. Avec l'accord du peuple au printemps 2022, il devra être introduit progressivement de manière généralisée à partir de 2023/24, chaque école étant alors convertie en école à journée continue.

Ce qui caractérise l'école à journée continue sont les *emplois du temps unifiés chaque jour de la semaine*, dans le cadre desquels il y a des *heures fixes* (accueil à midi duquel il faut se désinscrire, échelonnement en fonction du niveau scolaire ; deux midis en 2^e enfantine, trois de la 1^{re} à la 4^e année, trois à quatre en 5/6^e année et quatre au niveau secondaire) et des heures optionnelles (offres de 7h00 à 8h00 et le soir jusqu'à 18h00 pour lesquelles il faut s'inscrire). L'accueil à midi qui relie les deux demi-jours est très avantageux – seul un enfant sur dix demande à en être dispensé. La pause de midi a été raccourcie (à 80 minutes) afin de gagner du temps qui est utilisé pour des *cours de loisirs* l'après-midi. Pour la pause de midi fixe, il y a un *tarif unitaire*, pour les offres optionnelles un *tarif en fonction du revenu*. Les emplois du temps des enfants d'une même famille sont coordonnés, ce qui allège la tâche des parents.

L'école à journée continue selon le modèle zurichois est une école ordinaire dans le cadre de laquelle l'enseignement et l'accueil sont reliés entre eux du point de vue temporel, organisationnel, spatial et personnel. Le fait que des enseignants et enseignantes assument des tâches d'accueil est tout à fait souhaité, tout comme le fait que le personnel d'encadrement enseigne les élèves. L'aménagement du temps plus contraignant favorise un lien étroit entre école, accueil et offres de loisirs (p. ex. accueil fixe à midi). Si les plans

d'étude, les leçons et la répartition des matières sont pris en compte, les écoles aménagent librement l'école à journée continue, par exemple le rythme, les heures des devoirs ou le domaine extrascolaire.

Les deux domaines principaux qui sont étroitement liés dans l'école à journée continue sont actuellement traités dans le cadre de deux projets à Zurich. Le projet « Écoles à journée continue 2025 » développe les éléments du modèle d'une future école à journée continue. Le projet « Encadrement loisirs » clarifie les conditions-cadres juridiques, de contenu et financières pour développer dans les écoles de la Ville de Zurich les offres d'accueil dans le sens d'un développement holistique de l'enfant et intégrer des partenaires de coopération de l'école, proche de celle-ci ou privés. La coordination temporelle et organisationnelle d'offres de loisirs de tiers en tant qu'alternative à l'accueil scolaire est un élément principal dans toutes les écoles et pas uniquement dans les écoles à journée continue 2025. Cela fait partie d'un développement général des offres d'accueil optionnelles dans l'espace de vie école. À l'aide d'un concept global, enseignement, accueil et offres l'après-midi doivent confluer pour que les interfaces et fossés disparaissent et soient remplacés par des liens et relations permettant de vitaliser du point de vue pédagogique les parties prenantes de l'école.

Le projet « Encadrement loisirs » apparaît comme une tentative de rééquilibrer la dimension de l'accueil et de la pédagogie des loisirs et de les professionnaliser de manière à ce que la coopération d'égal à égal avec la profession d'enseignant et la pédagogie scolaire ait plus de chances de se réaliser. Difficile de dire comment cela peut se faire sans assouplir les prescriptions actuelles. #

parents et aux enfants des transports fastidieux pour se rendre aux loisirs et permettre aux familles d'avoir accès à des offres extrascolaires sont des exigences centrales qui seront réalisées avec l'introduction d'écoles à journée continue à Neuchâtel.

Coopération et communication avec les parents

La coopération des parents avec l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue – compte tenu de l'objectif d'un partenariat d'éducation et de formation commun – joue un rôle exigeant dans le cadre du développement de l'école ou du quartier. Des positions comme celles appliquées en travail social dans le cadre de la collaboration avec les parents sont déterminantes pour le développement des écoles à journée continue: les parents sont les experts en matière d'éducation de leurs enfants. L'école est sensible au milieu et agit en fonction des destinataires. Les parents et l'école peuvent et veulent apprendre les uns des autres et ensemble.⁴⁹

En ce qui concerne la coopération avec les parents, on distingue en général plusieurs niveaux d'attente qui offrent tous des points de liaison pour le développement de l'école à journée continue :

- # coopération en tant que défense des intérêts pour l'enfant (p. ex. dans le cadre des entretiens de bilan scolaires)
- # coopération en tant que participation à des offres scolaires (p. ex. la participation des parents à des cours, journées de projet...)
- # coopération en tant que participation formelle (conseil des parents)
- # coopération en tant que formation continue commune (soirées pédagogiques à thèmes pour enseignants, enseignantes et parents)⁵⁰

Que le développement de l'accueil parascolaire – selon notre illustration à la page 15 – aille dans la direction du modèle D ou F, le domaine des loisirs des enfants est dans tous les cas davantage influencé par des adultes professionnels. Cela présuppose une coopération renforcée avec les parents. Il peut en résulter des chances, mais cela peut aussi ouvrir la porte à une

délégation des responsabilités des parents aux institutions. Dans le cas du modèle F, où la collaboration entre personnel d'encadrement et parents est consignée par écrit, le risque paraît moindre.

Il en résulte cependant aussi de nouvelles lignes de conflit, par exemple lorsque l'apprentissage de la culture de la table n'est plus possible en raison d'un nouvel aménagement de la pause de midi avec de très nombreux élèves dans le restaurant ouvert ou lorsque – comme dans la Ville de Saint-Gall – les entretiens informels entre personnel enseignant et personnel d'encadrement sur les progrès d'apprentissage des enfants et des adolescents ne sont pas prévus dans le concept. Il faut aussi se demander ici dans quelle mesure deux compétences différentes (école vs. accueil) compliquent la communication avec les parents.

Dans ce contexte, il convient de préciser à quel point une communication adaptée aux destinataires est importante. Les parents ne sont pas un groupe homogène; différents contextes linguistiques et socioculturels requièrent une communication adéquate. Expliquer de manière compréhensible les avantages des modèles scolaires, aménager les processus d'inscription et de désinscription de manière conviviale pour les parents sans désavantager certains groupes, tout en tenant compte aussi bien des besoins des enfants et des adolescents que des exigences de l'organisation scolaire et d'accueil s'avère particulièrement exigeant.

Bonne pratique

La Ville de Saint-Gall privilégie une profonde relation de confiance entre l'accueil parascolaire et les parents. La culture du tutoiement en fait également partie. Ce sont les parents qui décident quelles informations ils souhaitent fournir à l'école ou à l'accueil parascolaire et lesquelles peuvent être échangées entre ces deux structures. Les situations dangereuses pour le bien de l'enfant en sont exclues. Dans ce cas, les parents savent que des informations sont échangées entre l'école et l'accueil parascolaire. À partir de cinq unités modulaires réservées, un entretien institutionnalisé avec les parents, l'enfant et la personne responsable de l'accueil est organisé –

49 Cf. Kuster & Bussmann 2017, p. 32.

50 Cf. ibidem.

chaque année. À chaque fois que cela est nécessaire et possible, des traducteurs ou traductrices y participent aussi. Tous les trois ans, un sondage parents-enfant est en outre effectué et traduit le cas échéant.

Dans la Ville de Neuchâtel, la coopération renforcée avec les parents constituait déjà une priorité lors de la planification – les besoins des parents en matière de conciliation entre vie familiale et professionnelle avaient été placés dès le début du développement des écoles à journée continue au centre des efforts afin d'établir une relation de confiance et durable entre structures d'accueil et domicile parental.

Espaces et équipements

Suivant le modèle, les activités variables posent des exigences particulières en matière d'espaces et d'équipement. Des solutions spatiales judicieuses sont par exemple requises pour l'enseignement, les repas, le sport et la musique, les travaux manuels ou le théâtre. Il faut des endroits où enfants et adultes puissent se retirer, des salles pour les travaux de groupes et un espace extérieur qui permet de bouger et de se reposer. Si l'aménagement des espaces rend de nombreuses formes d'utilisation possibles, il doit être multifonctionnel et le moins spécialisé possible dès le départ.⁵¹

De plus, les enfants et adolescents devraient avoir la possibilité de s'approprier les espaces de manière autonome, car ceux-ci offrent l'opportunité de jouer un rôle central dans l'identification avec le quotidien des écoles à journée continue et de l'accueil parascolaire. Pour cela, les espaces doivent permettre de se sentir bien et être utilisés librement.⁵²

Équiper des bâtiments scolaires historiques pour répondre à ces exigences constitue un défi; les structures modulaires qui se fondent parfaitement dans les complexes existants sont une possibilité. En réalité cependant, les constructions scolaires actuelles sont rarement adaptées à un nouveau modèle scolaire. Utiliser des locaux voisins dans le quartier pour différentes activités peut être agréable et enrichissant, mais requiert des accords avec des partenaires externes et de la souplesse. Ainsi, les conditions spatiales et infrastructurelles qui doivent répondre aux différents besoins des utilisateurs et à une demande en hausse sont citées dans presque toutes les villes comme critère central du choix des écoles à journée continue ou du développement de l'accueil parascolaire. Il faut des compromis et de la créativité, également pour mieux structurer les espaces existants ou réduire le bruit.

En lien avec « Espaces et équipements », des champs de tension sont manifestes dans le cadre du développement de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue. Pour intégrer les qualités informelles du quotidien dans des espaces établis, il faut une pensée en réseau qui intègre aussi le développement du quartier. Afin de répondre aux divers besoins des enfants dans un espace restreint,⁵³ une gestion ciblée de la diversité est indispensable, dans le cadre de laquelle les conflits peuvent être abordés de manière ouverte. Les processus de planification sont souvent marqués par le fait que des intérêts spatiaux et spécifiques à la branche sont davantage pondérés que les connaissances expertes du personnel d'encadrement. Il en résulte finalement des tensions au quotidien avec les enfants qui peuvent être évitées par une nouvelle compréhension de la planification.⁵⁴

La planification d'écoles à journée continue est une décision de principe novatrice et stratégique; la mise

51 Un aménagement de l'espace contraire et monofonctionnel se trouve p. ex. dans la Alemannenschule Wutöschingen (D). Selon la devise « Dans chaque environnement se passe ce qui lui est adapté », on part du principe qu'il y a toujours des environnements adaptés pour l'apprentissage en commun, la concentration, le sport et la convivialité. Par conséquent, il faut examiner ce qui n'est pas encore adapté à l'environnement lorsqu'il ne s'y passe pas ce qui a été prévu. Dans cette école, on a donc décidé de supprimer les salles de classe et les corridors en faveur de locaux ordinaires qui se basent sur les activités qui s'y déroulent: on travaille calmement et on chuchote dans l'atelier d'apprentissage, l'enthousiasme pour les contenus est transmis dans les salles d'input, il y a des salles de détente, de groupes, une bibliothèque (cf. Fratton 2017, p. 28 sq.).

52 Cf. Muri 2017, p. 42.

53 Une solution novatrice pour la création d'endroits pour se retirer dans des espaces restreints sont par exemple les dites « Lernwaben » (alvéoles d'apprentissage) ordonnées de manière verticale.

54 Cf. Muri 2017, p. 10.

en œuvre doit cependant faire ses preuves au quotidien. Il est donc recommandé de collecter le savoir disponible dans une ville en matière d'utilisation d'espaces et de le rendre accessible. Les sources d'information possibles sont, par exemple, des résultats d'évaluations de l'accueil parascolaire existant, des observations et des sondages réalisés auprès d'enfants et d'adolescents ainsi que des ateliers avec des experts et expertes des différentes disciplines concernées.⁵⁵

Bonne pratique⁵⁶

Dans la **Ville de Saint-Gall**, les chiffres de l'accueil parascolaire ont quadruplé au cours des quinze dernières années. Il est par conséquent difficile de répondre à la demande en hausse, également sur le plan de l'espace. Le plus grand défi consiste à respecter le principe, malgré la hausse du nombre d'élèves, selon lequel la qualité de l'accueil ne doit pas dépendre de la taille de la structure d'accueil. Pour chaque enfant, elle doit rester un cadre familial avec une personne de référence fixe et un espace fixe. En cas de nouveaux projets de construction, on veille donc à ce que l'entrée dispose déjà de plusieurs accès au bâtiment pour fluidifier le va-et-vient des élèves. Les nouveaux bâtiments scolaires sont certifiés selon le standard Construction durable Suisse (SNBS) qui garantit que tous les acteurs participants, dont notamment le personnel enseignant et d'encadrement, les élèves et les représentants et représentantes du quartier puissent participer au processus ainsi que concevoir et mettre en œuvre le projet de manière axée sur l'espace social. Dans ce contexte, l'accueil parascolaire en tant que représentant de l'exploitation est membre du projet d'organisation jusqu'à la remise des clés.

En raison de la demande persistante de places d'accueil dans les structures de jour à **Bâle-Ville**, des efforts sont faits pour rapprocher davantage école et accueil et viser des utilisations multiples des locaux afin de mieux exploiter les capacités existantes. Après une résistance au départ, cela a déjà pu être mis en œuvre en certains endroits où les enfants profitent aujourd'hui pendant toute la journée d'un

environnement familial. Concernant le thème « espace », les intérêts des adultes semblent souvent passer au premier plan. Cependant, en cas de bonne collaboration entre responsables de l'école et responsables de l'accueil parascolaire en lien avec une utilisation multiple, beaucoup de choses sont possibles.

La **commune de Köniz** a profité d'une extension future de classes et d'espaces scolaires avec changement de direction scolaire pour choisir l'endroit de son projet pilote sur deux ans d'école à horaire continu dans le quartier de Wabern. Le début de ce projet a fait ses preuves.

Financement

Lorsque la décision est prise de recourir ou non à un modèle d'accueil parascolaire, les coûts jouent un grand rôle pour les parents. En cas d'extension de l'école publique obligatoire en école à journée continue, des prix attractifs pour les parents sont indispensables.

Le développement des systèmes d'écoles à horaire continu requiert des investissements de départ importants. Il existe des différences considérables en matière de coûts et de systèmes de financement. Les écoles à journée continue de la Ville de Zurich proposent, par exemple, un tarif unitaire avantageux par repas de midi et des tarifs en fonction du revenu pour l'accueil optionnel le matin, à midi et l'après-midi. La plupart des écoles à journée continue dans d'autres villes appliquent en principe des tarifs en fonction du revenu des parents.

L'aménagement des tarifs incombe dans la plupart des cas aux villes et aux communes. La question de savoir si, en plus de la commune, le canton participe également au financement des coûts d'accueil des enfants ou – comme dans les cantons de Suisse romande – également les employeurs a des effets sur le montant des contributions des parents. Le fait que les coûts des écoles à journée continue incombent aux communes mais qu'elles n'en retirent qu'un bénéfice partiel sous forme de recettes fiscales plus élevées constitue un problème. –

55 Cf. Muri 2017, p. 40.

56 D'autres suggestions pratiques pour une architecture scolaire d'apprentissage, de travail et de mouvement se trouvent p. ex. dans Brägger et al. 2017, p. 153 sqq.

L'argument de la justice égalitaire plaide en faveur de tarifs dépendant du revenu des parents. Mais des études ont montré qu'avec deux revenus moyens, les – tarifs augmentent tellement que souvent, il ne vaut pas la peine que le deuxième parent travaille.

Pour mieux ancrer les écoles à journée continue et l'accueil parascolaire en Suisse, leur plus-value doit être démontrée aux acteurs politiques. Des avantages organisationnels pour les enfants, les parents et souvent aussi pour le personnel doivent aussi être pris en considération, tout comme la mixité sociale représentative dans les structures d'accueil grâce à une offre large et avantageuse. En de nombreux endroits, il a été constaté que les besoins de la classe moyenne précisément ne sont souvent pas couverts par les structures existantes. Des motifs financiers tels que la suppression de subventions en cas de frais d'accueil élevés ont notamment eu pour conséquence que ce groupe de la population s'organise de manière privée.⁵⁷ Il faut aussi minimiser les obstacles tarifaires pour les ménages à faible revenu ou communiquer activement qu'un tarif minimal peut être appliqué.⁵⁸ Le fait que les pauses de midi fixes à l'école publique soient gratuites mis à part les frais de repas n'est pas une pratique généralisée et devrait être discuté largement.

Bonne pratique⁵⁹

La **Ville de Neuchâtel** analyse dans le cadre d'une étude l'impact des investissements et des adaptations tarifaires dans le domaine des écoles à journée continue sur la mixité sociale, les chances de formation, la participation des parents à la vie professionnelle et le revenu fiscal.

Pour l'introduction définitive de l'école à journée continue dans la **Ville de Zurich**, le principe éprouvé du faible tarif unitaire est maintenu. Il doit rester attrayant, car il est prouvé qu'il permet d'atteindre un taux de participation élevé et une mixité sociale équilibrée. Cependant, la contribution de couverture des coûts doit être améliorée par un nouveau calcul, de sorte qu'il y aura à l'avenir une légère hausse

de tarif de 6 à 9 francs par repas de midi : en cas de capacités économiques faibles, des réductions sont toujours possibles. Les pauses de midi fixes restent donc gratuites pour les parents, à l'exception des frais de repas.

Dans la **Ville de Saint-Gall**, les frais d'accueil parascolaire sont perçus en fonction de la capacité économique des parents. Le tarif maximal pour une journée entière (accueil pendant les vacances) est avantageux et s'élève à 49 francs. Cette approche est voulue politiquement afin d'atteindre une mixité sociale élevée et empêcher que des familles avec deux enfants doivent s'organiser de manière privée. De plus, le canton de Saint-Gall participe aux frais d'accueil et des fonds de la Confédération sont demandés de manière ciblée pour l'accueil extrafamilial des enfants. Une qualité pédagogique élevée est une préoccupation centrale de la division Accueil parascolaire. Cette préoccupation est défendue à l'intérieur et à l'extérieur. La qualité élevée a son prix – et si on économise sur la qualité de l'accueil, la politique devrait être informée de manière précise concernant les points concrets sur lesquels cela a un impact. À ce jour, on est parvenu à assurer cette qualité grâce à la charte de qualité en tant que priorité du modèle de Saint-Gall.

Bâle-Ville renonce – tout comme la Ville de Saint-Gall – à des contributions d'accueil des parents pour les élèves du secondaire qui recourent à l'offre d'accueil à midi ainsi que pour les loisirs et les devoirs. Seuls les coûts des repas sont facturés. Les contributions des parents pour l'accueil parascolaire aux niveaux de l'école enfantine et primaire dépendent du revenu; à Bâle-Ville, la contribution maximale est de 36 fr. 70 pendant les semaines d'école et de 40 francs pendant les vacances (jours de vacances). Si les parents perçoivent l'aide sociale, le canton/la commune assume la totalité des coûts.

57 Cf. ASSH 2015.

58 Cf. p. ex. Stern et al. 2021, p. 77.

59 Le financement de l'accueil institutionnel des enfants en Suisse a été analysé et comparé en détail actuellement par la Commission fédérale pour les questions familiales. Pour d'autres résultats, bons exemples et recommandations, voir COFF 2021.

Repas

L'aménagement de la pause de midi et l'organisation des repas présentent aussi d'importantes différences suivant les modèles scolaires. Si plusieurs établissements scolaires sont rattachés à un modèle, il vaut souvent la peine de collaborer avec un traiteur externe. La collaboration avec d'autres prestataires comme des établissements médico-sociaux est également une option. Une propre cuisine de production sur le site de l'école à journée continue a pour avantage que les repas sont préparés sur place et que les enfants et adolescents peuvent parfois participer à leur préparation.

Les repas de midi ont en outre une importance pédagogique pour l'accueil des enfants, car il s'agit d'un lieu d'apprentissage social. La manière dont la pause de midi est organisée, de manière échelonnée, dans un cadre similaire à celui de la famille, avec et sans personnel d'encadrement à table ou en tant que restaurant ouvert où les enfants peuvent décider eux-mêmes quand et avec qui ils vont manger fait partie du concept pédagogique sur place. Les repas pris en commun offrent aussi, suivant le cadre, l'occasion de parler de la culture de la table, de l'origine et de la préparation des aliments ou des habitudes interculturelles.

Bonne pratique

Dans la **Ville de Saint-Gall**, les repas sont préparés partout par des cuisiniers et cuisinières professionnels dans leur propre cuisine de production selon les exigences du label Fourchette verte – Ama terra. Cela a une utilité pédagogique, car les enfants peuvent goûter et participer. Les aliments sont achetés auprès des commerçants locaux du quartier. La prise des repas en petits groupes est prescrite partout, les responsables décident eux-mêmes de la mise en œuvre. En règle générale, les enfants mangent à table avec les adultes, une cantine ou restaurant ouvert n'entre pas en ligne de compte avec l'approche extrafamiliale. Pendant les vacances, des projets de cuisine sont organisés.

Dans la **Ville de Zurich**, la Direction des écoles mise sur un support de la gastronomie, car on a expérimenté que les cantines de cet ordre de grandeur ont besoin de personnel professionnel.

Dans les écoles secondaires de **Bâle-Ville**, il y a à disposition pour les repas de midi des cantines ou des kiosques de repas exploités par des entreprises de catering externes qui proposent une offre à l'emporter. #



Constats et recommandations

Les mots-clés suivants résument quelques constats qui ont été abordés lors des discussions avec les responsables des projets d'accueil parascolaire et d'écoles à journée continue des villes et qui ont pris de l'importance pour l'évaluation des entretiens au cours de la rédaction de la présente publication.

Stade de développement actuel

Constats	Recommandations
La diversité des concepts à succès dans le domaine de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue dans les villes suisses montre que la mesure de leur développement n'est pas une doctrine centrale mais que les possibilités sont locales – ce qui est politiquement possible est déterminant.	→ Analyser précisément la demande et les possibilités d'offres locales et fixer des objectifs lucides en conséquence
Ce qui pousse le développement des écoles à journée continue dans les villes suisses aujourd'hui et depuis près de quarante ans sont davantage les nécessités de politique sociale et économique que les visions de réforme pédagogique: le moteur du développement est la conciliation entre école et famille et non une meilleure école. Il faut partir de ce principe, même si on peut le regretter et le critiquer.	→ Mettre en avant les intérêts des parents, l'orientation sur le marché du travail et la promotion de l'endroit, sans toutefois négliger les perspectives pédagogiques
Les parents, les autorités et la politique sont davantage les forces motrices de l'idée des écoles à journée continue que les écoles, les enseignants et enseignantes. Cela explique le noyau économique-organisationnel du développement actuel.	→ Intégrer dans la planification les parents, employeurs et acteurs de l'industrie et de l'économie ainsi que les professionnels de la pédagogie
Les projets sont cependant souvent accompagnés et motivés par des attentes provenant des sciences de l'éducation , ce qui ne doit pas tromper sur le fait que les écoles, enseignants et enseignantes – déjà suffisamment sollicités dans leur tâche centrale déclarée – doivent encore être acquis au développement des écoles à journée continue.	<ul style="list-style-type: none">→ Intégrer suffisamment tôt les écoles, enseignants et enseignantes dans la planification et clarifier avec eux l'utilité de l'accueil parascolaire développé→ Bien clarifier la fonction du développement des écoles à journée continue avec les responsables de l'école et de l'enseignement – étendre l'école, améliorer l'école, maintenir l'école?

Poursuite du développement

Constats	Recommandations
<p>Le développement de l'accueil parascolaire en direction de l'école à journée continue (modèles A à D), soit une certaine focalisation sur l'école dans la discussion actuelle, est très net. En pratique cependant, des limites sont souvent fixées à ces objectifs ambitieux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Étudier sérieusement et consciemment les modèles E et F et y réfléchir → Reconnaître que non seulement les «écoles à journée continue» mais aussi les «structures d'accueil» et «l'accueil parascolaire», etc., sont orientés vers l'avenir
<p>Si le développement de l'accueil parascolaire est compris comme un défi principal pour l'école, les enseignants et enseignantes, il y a deux risques: la scolarisation des loisirs des enfants et des adolescents d'une part, la survalorisation (illusoire) du potentiel (pédagogique) de l'école à journée continue dans l'espace public d'autre part. L'une sous-estime les possibilités de l'enfant, l'autre surestime celles de l'école.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Orienter les offres en fonction des besoins des enfants et des adolescents et de leur droit à avoir du temps libre → Prendre au sérieux la retenue du personnel scolaire concernant sa charge de travail de toute façon déjà considérable
<p>Le développement des structures de jour justifié et motivé par la politique sociale est en particulier un défi pour l'accueil – sa professionnalisation dans le sens d'une tâche d'éducation requiert principalement davantage de pédagogie sociale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Étudier et concevoir en substance dans le cadre du développement de ce domaine la priorité pédagogie sociale dans le quotidien scolaire (et non: dans l'enseignement) en tant qu'alternative à la priorité pédagogie scolaire → Étudier les possibilités de développement de la structure (équipements et coopérations de quartier) dans ce domaine
<p>Lorsque l'accueil parascolaire est perçu comme extrafamilial, les contributions de la société civile sont bienvenues et importantes. Le potentiel de la société civile (repas de midi privés ou offres d'accueil ou coopérations avec des acteurs de pédagogie des loisirs) est actuellement plutôt négligé et n'est pas suffisamment exploité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Intégrer les acteurs de la société civile (privés, clubs locaux, etc.) de bonne heure dans la planification des projets développés → Mandater pour cela les services de la ville avec une fonction de coordination active
<p>Aujourd'hui, le modèle B semble être un «fourre-tout» du développement: la limite entre accueil parascolaire fixe et optionnel (modèle B–D) est un obstacle important et le développement en direction du modèle F n'est souvent pas envisagé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Sonder et concevoir les possibilités et les chances des modèles E et F → Donner du temps et de l'espace à une décision paradigmatique en direction du modèle D ou du modèle F

Pédagogie scolaire et sociale

Constats	Recommandations
Quelle que soit l'interprétation du développement, le dialogue entre pédagogie scolaire et sociale semble important. Cela concerne tous les niveaux – de la formation dans le cadre de laquelle l'autre profession doit être davantage thématifiée, à la collaboration concrète au quotidien sur place, en passant par les conditions d'engagement qui requièrent une harmonisation qualifiée.	→ Accorder une attention particulière à la collaboration interprofessionnelle dans l'accueil parascolaire de la ville
L'espace de vie école et l'espace de vie quartier, la pédagogie scolaire et la pédagogie des loisirs, les offres extrascolaires et extrafamiliales – l'éducation avec son vaste horizon temporel se trouve toujours au centre des interventions de droit public dans ces problématiques.	→ Aménager les offres d'accueil en tant qu'offres d'éducation – qu'elles soient de type de pédagogie scolaire ou sociale → Utiliser l'espace éducatif supplémentaire pour développer des compétences transversales ou améliorer des compétences linguistiques

École à journée continue et école ordinaire

Constats	Recommandations
Le développement des écoles à journée continue au même endroit ou sous le même toit que l'école ordinaire s'avère compliqué: le voisinage peut avoir un impact (réciproque) limitatif et irritant.	→ Prévoir des projets communs, des objectifs coordonnés et des ressources communes
Dans les «écoles à journée continue» avec offres optionnelles modulaires, les innovations pédagogiques (d'enseignement) sont compliquées et dans tous les cas pas plus simples que dans les écoles ordinaires, car il faut toujours que tous les enfants et adolescents soient impliqués. La marge de manœuvre liée à l'enseignement est souvent limitée aux horaires blocs usuels.	→ Faciliter le rythme novateur du quotidien scolaire par des réglementations spéciales
Les tâches, fonctions et rôles des professionnels qui participent à l'accueil parascolaire ne sont pas toujours ni partout clairement définies et réglementées de manière suffisante.	→ Définir précisément, analyser et décrire (aménager) objectivement le mandat et l'intervention du personnel dans le domaine de l'accueil
La subordination ou la mise sur pied d'égalité des responsables de l'école et des responsables de l'accueil doit être justifiée ou non en fonction du modèle.	→ Plus les tâches d'accueil sont autonomes, plus leur organisation doit être aménagée de manière indépendante

Intégration sociale et égalité des chances

Constats

L'importance de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue de qualité pour **l'intégration sociale en particulier de familles de migrants** est élevée et pas uniquement en lien avec le domaine de l'éducation. Mais cela a aussi son prix – contrairement à l'accueil parascolaire dans le contexte de la classe moyenne, **l'accueil parascolaire dans les quartiers sensibles** est loin de couvrir les frais qu'il occasionne.

Dans de nombreuses villes, les développements dans le domaine de l'accueil parascolaire et des écoles à journée continue se concentrent sur **les niveaux école enfantine et primaire**. Une offre adaptée aux besoins des adolescents pourrait les aider de manière judicieuse dans cette étape importante de leur vie.

Les entrées et les sorties à ou de l'école publique, tout comme les transitions entre les niveaux, sont des phases critiques pour les enfants et adolescents. Pour qu'il n'y ait **pas d'interruption dans les biographies éducatives des enfants**, l'accueil parascolaire et les écoles à journée continue peuvent aménager ces transitions de manière consciente.

Recommandations

- Entreprendre des efforts particuliers pour attirer les familles à faible revenu à l'accueil parascolaire ou atteindre leur enfants avec les offres
- Aménager l'accueil parascolaire de manière attrayante aussi pour les familles à revenu moyen afin de promouvoir la mixité sociale
- Mettre à disposition des ressources supplémentaires – aussi en provenance d'autres directions que la direction des écoles
- Développer le travail de quartier

- Créer une offre attrayante pour les adolescents
- Chercher des coopérations avec l'animation jeunesse en milieu ouvert
- Aménager le processus d'inscription et les tarifs de manière accessible

- Mettre en réseau les acteurs agissant avant et après les heures d'école, l'école et les offres d'accueil des divers niveaux et aménager les transitions dans l'intérêt de l'enfant

Financement

Constats

Le développement de l'accueil parascolaire en écoles à journée continue incite à lui donner à tort une pure **tâche éducative et scolaire** et à le financer en conséquence. L'intégration sociale est **aussi une tâche importante des autres directions**.

La **réalisation de l'école à journée continue classique** selon le modèle D semble aujourd'hui finançable **uniquement de manière ponctuelle** et non généralisée. Si le financement est lié à des contributions substantielles des parents, il en résulte des **lieux de formation paradoxaux**: les écoles à journée continue seront réalisées très probablement dans des quartiers de classe moyenne où, contrairement à leurs objectifs, elles augmentent l'inégalité des chances (selon PISA) plutôt que de la diminuer.

Recommandations

- Il incombe à la politique d'accorder aussi des moyens provenant des autres directions (cf. intégration sociale)

- Soit: prévoir des écoles à journée continue selon les modèles C et D à des endroits où une mixité sociale est possible
- Soit: prévoir des écoles à journée continue selon les modèles C et D dans des quartiers sensibles des villes (ce qui peut aussi conduire à une mixité sociale proactive)
- Proposer des écoles à journée continue gratuites (gratuité de l'école publique)

Voies de développement dans les villes

Résultats du sondage réalisé auprès des villes membres

Statu quo: Actuellement, duquel des six modèles votre ville est-elle la plus proche?

Perspective: Quel/s modèle/s votre ville vise-t-elle le plus?

Réponses des villes concernant les modèles

	Statu quo	Perspective
Bâle	B	B/C, B/E
Berne	B/C	D
Bienne	B	B/C
Bülach	B	C/D
Coire	B	B
Emmen	B	B
Frauenfeld	B	B
Granges	B	B
Köniz	C	C/D
Lucerne	B	C
Neuchâtel	E	C
Olten	B	B/E
Rapperswil-Jona	B	B
Schaffhouse	A et B	B
Soleure	A/B	C
Saint-Gall	F	F
Thoune	B	B/C/D
Uster	B/C	D
Wil	B	B
Winterthour	B	B
Zoug	A/B	B/C
Zurich	B	C

Bibliographie

Annen, Luzia; Brückel, Frank; Kuster, Reto & Nieresheimer, Christine (2017). Orientierungsqualität. In: Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia & Larcher, Susanna (éd.). *Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS)*. Arbeitsbuch 1. Berne: hep.

ASSH (2015). Von Tagesstrukturen zu Tagesschulen – Entwicklungsperspektiven. Tagungsbericht. Conférence de l'Académie suisse des sciences humaines. En ligne: https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Veranstaltungen/2015/Tagesstrukturen_zu_Tageschulen/2015-Bulletin_Tagesschulen_Bericht.docx [état 12.6.2020].

Baumbast, Stephanie; Hofmann-van de Poll, Frederike & Lüders, Christian (2012). Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Munich: Deutsches Jugendinstitut.

Becker, Rolf & Schoch, Jürg (2018). Sélectivité sociale. Rapport d'experts et recommandations du Conseil suisse de la science css. Berne: Conseil suisse de la science.

Brägger, Gerold; Hundeloh, Heinz; Städtler, Hermann & Posse, Norbert (2017). Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim: Beltz.

Brückel, Frank; Larcher, Susanna & Rytz, Thea (2017). Rhythmisierung / Zeitstrukturierung. In: Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia & Larcher, Susanna (éd.). *Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS)*. Arbeitsbuch 5. Berne: hep.

Brüscheiler, Bettina; Cavelti, Gianluca; Falkenreck, Mandy; Gloor, Sybille; Hinder, Nicole; Kindler, Tobias & Zaugg, Désirée (2021). Kinderrechte aus Kinder- und Jugendsicht. Kinderrechte-Studie Schweiz und Liechtenstein 2021. Zürich und St. Gallen: UNICEF Schweiz und Liechtenstein, Institut für Soziale Arbeit und Räume, Departement Soziale Arbeit der OST – Ostschweizer Fachhochschule.

Canton de Neuchâtel (2020). MAÉ, la journée à école continue, plébiscitée par les parents. Sondage réalisé auprès des parents concernant les écoles à journée continue. Informations de la chancellerie d'État.

Chiapparini, Emanuela; Bussmann, Esther; Eberitzsch, Stefan & Stohler, Renate (2016). Soziale Arbeit geht in die Schule. Kooperation im Rahmen von Ganztagesbildung. In: *SozialAktuell* (1), pp. 24–25.

Chiapparini, Emanuela (2019). Tagesschulen, kurz und bündig erklärt. In: *knoten und maschen*. BFH-Blog zur Sozialen Sicherheit. Berne: Berner Fachhochschule. En ligne: <https://www.knoten-maschen.ch/tagesschulen-kurz-und-buendig-erklaert/> [état: 17.4.2020].

COFF (2015). L'accueil parascolaire vu par les parents et les enfants. Rapport de recherche. Zurich & Neuchâtel: Commission fédérale pour les questions familiales.

COFF (2021). Financer l'accueil des enfants et aménager les tarifs parentaux. Rapport. Zurich & Genève: Commission fédérale pour les questions familiales.

Commission européenne (2001). Communication de la Commission. Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie. Bruxelles: Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture de la Commission européenne. En ligne: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF> [état: 18.5.2021].

CSRE (2018). L'éducation en Suisse. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

EDK (2020). EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons. Tagesschulen / horaire continu. Stand: Schuljahr 2019–2020 / Etat: année scolaire 2019–2020. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. En ligne: https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/horaire-continu?set_language=fr [état: 28.5.2021].

Forrer Kasteel, Esther & Schuler Braunschweig, Patricia (2018). Interprofessionelle Zusammenarbeit an Tagesschulen dialogisch neu denken. In: Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas & Niewenboom, Wim (éd.). *Tagesschulen*. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer, pp. 173–193.

Fratton, Peter (2017). Statt schulgerechter Kinder eine kindgerechte Schule. In: Zylka, Johannes (éd.). Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Weinheim. Beltz, pp. 25–33.

Haenisch, Hans (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztags. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. In: Der Ganztags in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung 5 (11).

Herzka, Heinz Stefan; Reukauf, Wolf & Wintsch, Hanna (1999) (éd.). Dialogik in Psychologie und Medizin. Bâle: Schwabe & Co. AG Verlag.

Herzog, Walter (2009a). Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen – ein Konflikt mit der Politik? In: Schüpbach, Marianne; Herzog, Walter (éd.). Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. Berne: Haupt, pp. 15–42.

Herzog, Walter (2009b). Klassisch oder modular? Die Ganztagschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald & Rother, Ulrich (éd.). Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, pp. 181–187.

Hollenbach-Biele, Nicole & Zorn, Dirk (2015). Wie gelangt das Potential guter Ganztagschulen in die Fläche? Versuch einer Zwischenbilanz und Empfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Hopf, Andrea & Stecher, Ludwig (2014). Ausserunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas & Stecher, Ludwig (éd.). Einführung Ganztagschule. Weinheim: Beltz, pp. 65–78.

Hurrelmann, Klaus; Andresen, Sabine; Scheekloth, Ulrich & Pupeter, Monika (2014). Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland: Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research (3), pp. 383–391.

Initiative des villes pour la formation (2016). Équité à l'école. Document de base en matière de politique de la formation. En ligne: https://staedteinitiative-bildung.ch/cmsfiles/fr-equite_a_lecole.pdf [état: 15.4.2020].

Initiative des villes pour la formation (2019). Numérisation à l'école. Document thématique. En ligne: https://staedteinitiative-bildung.ch/cmsfiles/themenpapier_digitalisierung_def_fr.pdf [état: 15.4.2020].

Jacobs Foundation (2020). Starke Netzwerke für umfassende Bildung. Zurich: Jacobs Foundation.

Jutzi, Michelle; Wicki, Thomas; Züger, Laura & Hostettler, Ueli (2020). Erfahrung Ganztageschule. Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgüt, Stadt Bern. Bericht z. H. Schulamt Stadt Bern. Berne: PH Bern, SPP Governance im System Schule.

Kappler, Christa; Chiapparini, Emanuela & Schuler Braunschweig, Patricia (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. In: Fischer, Nathalie; Kuhn, Hans Peter & Tillack, Carina (éd.). Was sind gute Schulen? Teil 4: Forschungsergebnisse. Kassel: Prolog, pp. 216–232.

Kielblock, Stephan & Stecher, Ludwig (2014). Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, Thomas (éd.). Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim: Beltz, pp. 13–28.

Kuster, Reto & Bussmann, Esther (2017). Kooperation. In: Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia & Larcher, Susanna (éd.). Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS). Arbeitsbuch 3. Berne: hep.

Levy, René (2018). Tagesschulen für Gendern zwischen den Eltern. In: Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas & Niewenboom, Wim (éd.). Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer, pp. 29–45.

Luder, Reto (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts. In: Revue suisse de pédagogie spécialisée, 24 (2), pp. 15–21.

Muri, Gabriela (2017). Räume und Ausstattung. In: Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia & Larcher, Susanna (éd.). Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS). Arbeitsbuch 6. Berne: hep.

- Näpfl, Jasmin & Strittmatter, Judith (2021).** Schulische Integration: Tagesstrukturen haben Potenzial. In: Bildung Schweiz 166 (4), pp. 30–31.
- OFS (2017).** Les familles en Suisse. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. En ligne: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/17084547/master> [état: 17.4.2020].
- OFS (2018).** Taux de certification du degré secondaire II. Scénarios 2018–2027 pour le système de formation. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. En ligne: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/7106442/master> [état: 15.4.2020].
- OFS (2019).** Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten & Stimpel, Thomas (2011).** Professionnelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (éd.). Ganztagschule. Neue Schule? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. Wiesbaden: VS, pp. 63–80.
- Overwien, Bernd (2009).** Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, Michael et al. (éd.). Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich.
- PH FHNW (2020). Schule 2030.** Das Nordwestschweizer Bildungsdelphi. Hintergrundinformationen zu den Themenschwerpunkten. En ligne: https://www.schule-2030.ch/wp-content/uploads/sites/90/Delphi_Hintergrundinformationen_cq_200402.pdf [état: 15.4.2020].
- Rellstab, Ursula (2015).** Von Tagesstrukturen zu Tagesschulen. Séminaire à l'occasion d'une conférence de l'Académie suisse des sciences humaines le 26.9.2015 à Berne.
- Schenker, Silvia (2006).** Tagesschulen – ein Begriff und viele Modelle. SozialAktuell (2). En ligne: https://www.silviaschenker.ch/fileadmin/content/Text/Texte_Reden/bis2009/SozialAktuell_Tagesschulen.pdf [état: 28.4.2020].
- Schuler Braunschweig, Patricia & Bieri Buschor, Christine (2017).** Leitung. In: Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia & Larcher, Susanna (éd.). Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS). Arbeitsbuch 2. Berne: hep.
- Schuler Braunschweig, Patricia (2020).** Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Projekt «AusTER» Aushandlungsprozesse pädagogischer Zuständigkeiten an Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung. Exposé présenté le 29.1.2020 à l'occasion de la conférence «Tagesschulen – mehr als Schule» à la Haute école pédagogique de Zurich.
- Schüpbach, Marianne (2018).** Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In: Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas & Niewenboom, Wim (éd.). Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer, pp. 15–28.
- Stern, Susanne; Schwab Cammarano, Stephanie; Kessler, Laura; Iten, Rolf & von Stokar, Thomas (2021).** Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase II. Hauptbericht. Zürcher Schulpflege & Schulamt Stadt Zürich. En ligne : https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/schulkreise/alle_schulkreise/zspb/2021/03_30/beilage_zspb_2021_022.pdf [état: 28.5.2021].
- UNEP (2019).** Frontiers 2018/19. Emerging Issues of Environmental Concern. Nairobi: United Nations Environment Programme. En ligne: <https://www.unenvironment.org/resources/frontiers-201819-emerging-issues-environmental-concern> [état: 15.4.2020]
- UNESCO (2017).** A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO. En ligne: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [état: 15.4.2020].
- UNICEF (2015).** De l'opinion exprimée à l'action concrète. Nouvelle étude sur la participation des enfants et des jeunes en Suisse. Zurich: Université de Zurich & UNICEF Suisse. En ligne: https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/studie_von-der-stimme-zur-wirkung_fr.pdf [état: 27.4.2020]

Willems, Ariane S. & Holtappels, Heinz Günter (2014).

Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Bildungsmonitoring 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In: Drossel, Kerstin & Strietholt, Rolf (éd.). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster: Waxmann, pp. 327–348.

Windlinger, Regula (2016). Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen? Forschungsüberblick und Literaturanalyse. Berne: Éducation et Accueil, Association suisse pour l'accueil parascolaire & Haute école pédagogique de Berne.

World Vision (2018). Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie. Friedrichsdorf: World Vision Deutschland. En ligne: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf> [état: 27.4.2020].

Zala-Mezö, Enikö (2016). Partizipation hat viel mit Haltung zu tun. In: Schulblatt Kanton Zürich (5). pp. 12–14.

Impressum

Éditeur

Initiative des villes pour la formation
c/o Département Schule und Sport
der Stadt Winterthur
Pionierstrasse 7, 8403 Winterthour

staedteinitiative-bildung.ch

Texte/Rédaction

- # Beat Bucher
- # Diana Neuber

Groupe de travail

- # Michael Anders, Ville de Zurich
- # Marius Beerli, Union des villes suisses (jusqu'en mai 2020)
- # Patricia Bernet, Ville d'Uster
- # Franziska Ehrler, Union des villes suisses (depuis septembre 2020)
- # Regula Forster, Ville de Winterthour
- # David Hauser, Ville de Winterthour (direction)
- # Frank Heinzmann, Ville de Thoun
- # Diana Neuber, Ville de Winterthour (coordination)
- # Irène Schori, Ville de Soleure

Conseil en matière de processus

- # Beat Bucher, Rat und Text GmbH, Lucerne

Traduction

- # Catherine Vuilleumier

Photos

- # Couverture, pages 6 et 37: Arnold Kohler
- # Page 19: Jonas Lutz

Réalisation

- # d-ales.xyz

Septembre 2021

Publication de l'Initiative des villes pour la formation

- # Document thématique «Numérisation à l'école obligatoire»
Themenpapier «Digitalisierung in der Volksschule»

- # Document de base «Equité à l'école»
Grundlagenpapier «Bildungsgerechtigkeit»

- # Document de base «La société urbaine – défis et opportunités»
Grundlagenpapier «Urbane Gesellschaft als Herausforderung und Chance»

- # Document de base «Il faut diriger efficacement et professionnellement l'école»
Grundlagenpapier «Die Schule ist effizient und professionell zu führen»

- # Document de base «L'école doit être redéfinie comme un lieu de vie et d'apprentissage»
Grundlagenpapier «Die Schule ist als Lern- und Lebensort zu gestalten»

- # Prise de position quant à la politique de formation «La ville fait l'école»
Bildungspolitisches Positionspapier «Stadt macht Schule»

[https://staedteinitiative-bildung.ch/fr/Info/Publication/Documents de base et Prises de position](https://staedteinitiative-bildung.ch/fr/Info/Publication/Documents%20de%20base%20et%20Prises%20de%20position)

[https://staedteinitiative-bildung.ch/de/Info/Publikationen/Grundlagen- und Positionspapier](https://staedteinitiative-bildung.ch/de/Info/Publikationen/Grundlagen-und%20Positionspapier)

