



LA PRÉSIDENTE
DU COMITÉ NATIONAL DE SUIVI
DES RYTHMES SCOLAIRES

RAPPORT DU COMITÉ DE SUIVI DE LA RÉFORME DES RYTHMES ÉDUCATIFS

Une année de généralisation des rythmes

Novembre 2015

POINT SUR LA GÉNÉRALISATION DE LA RÉFORME ET RECOMMANDATIONS DU COMITÉ DE SUIVI

1. Bilan de la réforme au terme d'une année de généralisation

1.1 Des organisations du temps scolaire stabilisées à la rentrée 2015

1.1.1 Des choix d'organisation du temps scolaire qui s'installent dans la durée

Stabilité à la rentrée 2015 des choix entre les 3 catégories d'organisation du temps scolaire

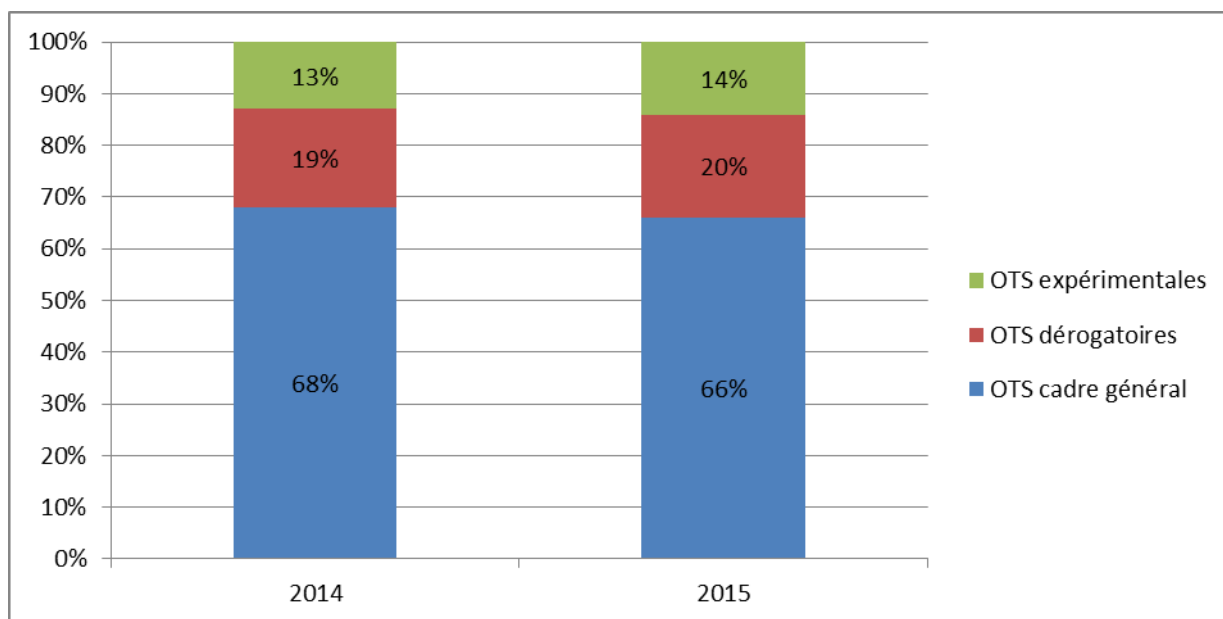
D'une manière générale, **la répartition des organisations du temps scolaire (OTS) est caractérisée par une très grande stabilité** entre la rentrée 2014 et la rentrée 2015. **Seulement 6% de l'ensemble des OTS auront changé de catégorie** (cf. rappels terminologiques en fin de dossier).

Cette stabilité ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas eu des ajustements horaires réalisés par les communes - sans modifier leur rattachement à l'une des trois catégories - afin notamment de prendre en compte l'évolution de l'offre d'activités périscolaires et d'améliorer le service rendu aux familles sur la base d'un retour d'expériences d'un an.

En particulier, la généralisation des PEDT soutenue conjointement par le ministère de l'éducation nationale et le ministère chargé de la jeunesse pour améliorer la complémentarité des activités scolaires et périscolaires a conduit à une phase de dialogue entre tous les acteurs éducatifs et favorisé des évolutions partagées.

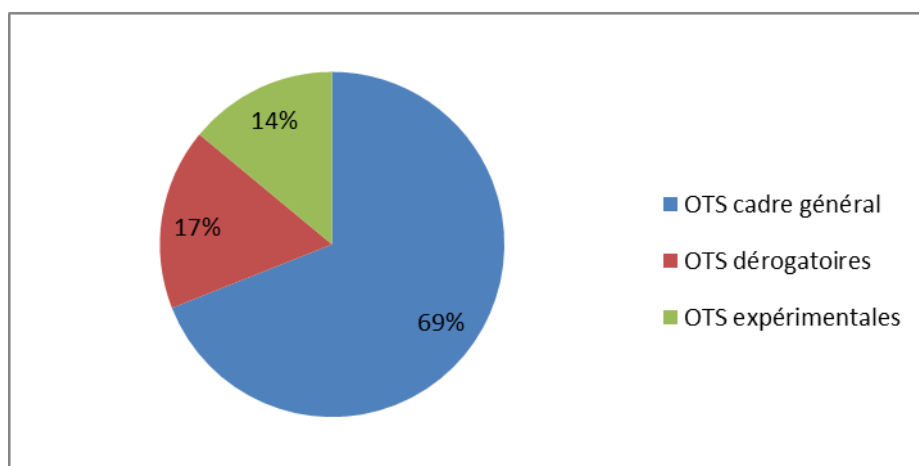
Au total, à la rentrée 2015, **86% des OTS relèvent du décret du 24 janvier 2013** (décret dit « Peillon »). La part des OTS expérimentales adoptées sur le fondement du décret du 7 mai 2014 (décret dit « Hamon ») ne progresse que de 1 point d'une rentrée à l'autre (14 % à la rentrée 2015 contre 13 % à la rentrée 2014).

Répartition des OTS en fonction du cadre juridique choisi à la rentrée

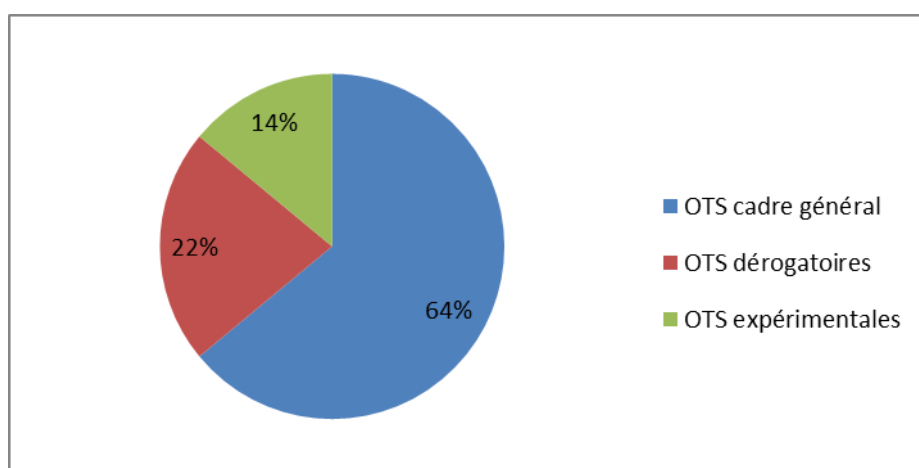


L'approche par niveau d'enseignement permet de constater que les OTS des classes maternelles relèvent plus fréquemment du cadre général que les OTS des classes élémentaires (69% contre 64%) et s'inscrivent moins souvent dans un cadre dérogatoire (17% contre 22%).

Répartition des OTS des classes maternelles en fonction du cadre juridique choisi à la rentrée 2015



**Répartition des OTS des classes élémentaires
en fonction du cadre juridique choisi à la rentrée 2015**



Rappels terminologiques :

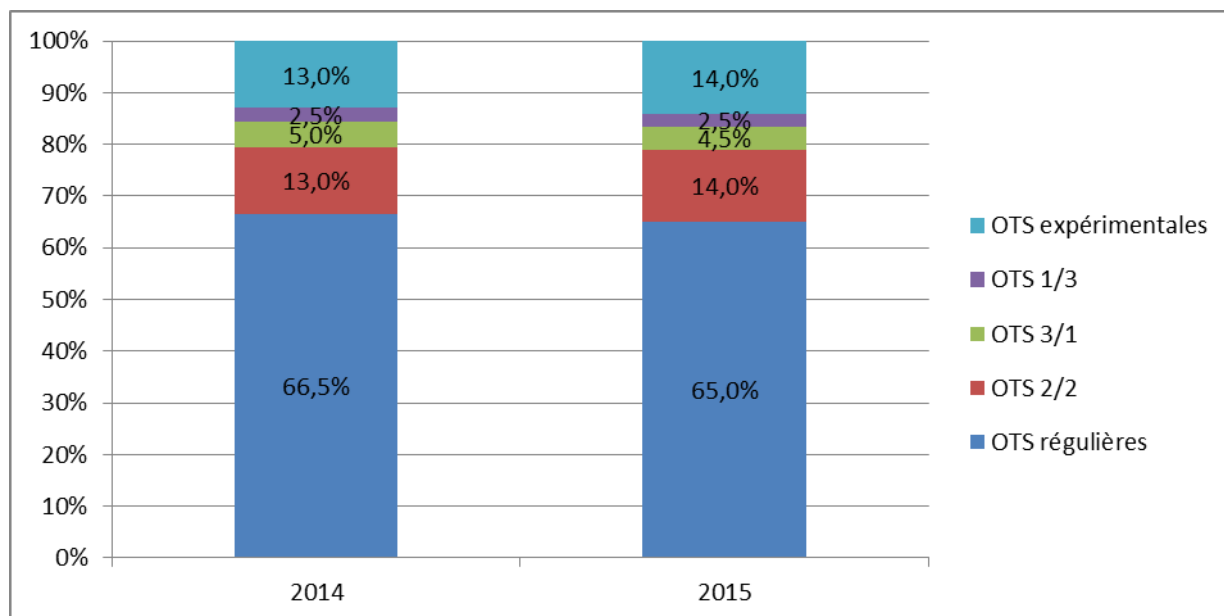
Les trois grandes catégories d'organisations du temps scolaires (OTS) :

- ° Une OTS est dite « cadre général » lorsqu'elle compte 24h de cours réparties sur 9 demi-journées, les demi-journées n'excédant pas 3h30 et les journées n'excédant pas 5h30 ;
- ° Une OTS est dite dérogatoire (dérogation rendue possible par le décret du 24 janvier 2013 dans le cadre d'un PEDT) lorsqu'au moins une demi-journée est supérieure à 3h30 et/ou au moins une journée est supérieure à 5h30h et/ou une demi-journée de cours est placée le samedi matin ;
- ° Une OTS est dite expérimentale (expérimentation rendue possible par le décret du 7 mai 2014) lorsque le nombre d'heures de cours hebdomadaire est inférieur à 24 heures et/ou réparti sur 5 matinées et 3 après-midi.

Stabilité des typologies d'organisation du temps scolaire

Dans le détail, les OTS dites régulières (lorsque l'organisation horaire des 4 après-midi est constante) connaissent une légère baisse (-1,5 point à la rentrée 2015) au profit d'organisations qui favorisent une concentration des activités périscolaires sur une ou deux après-midi (+1 point à la rentrée 2015 pour les OTS permises par le décret du 7 mai 2014 et les OTS qui comptent 2 après-midi plus courts).

Typologie des OTS



Rappels terminologiques :

- une OTS est dite « régulière » lorsque l'organisation horaire des 4 après-midi ne varie pas ou peu ;
- une OTS est dite « 3/1 » lorsqu'elle compte un après-midi plus court que les trois autres ;
- une OTS est dite « 2/2 » lorsqu'elle compte 2 après-midi plus courts ;
- une OTS est dite « 1/3 » lorsqu'elle compte un après-midi plus long que les trois autres ;
- une OTS est dite « expérimentale » lorsque le nombre d'heures de cours hebdomadaire est inférieur à 24 heures et/ou réparti sur 5 matinées et 3 après-midi.

Les dérogations accordées dans le cadre d'un PEDT

La répartition par nature de dérogation est stable à la rentrée 2015 : parmi les communes qui adoptent des organisations du temps scolaire dérogoires, dans le cadre d'un PEDT, 89% d'entre elles dérogent uniquement aux maxima horaires fixés par le décret du 24 janvier 2013 pour au moins une demi-journée ou une journée (contre 88% à la rentrée 2014), 8% d'entre elles prévoient une matinée d'enseignement le samedi matin (contre 9% à la rentrée 2014) et 3% combinent ces deux possibilités (part stable entre 2014 et 2015).

Cinquième matinée de cours le samedi matin : un choix de plus en plus marginal

A la rentrée 2015, les OTS comptant une matinée d'enseignement le samedi matin connaissent une légère baisse et demeurent extrêmement marginales (2,3% de l'ensemble des OTS à la rentrée 2015 contre 2,5% à la rentrée 2014).

1.1.2 Évolution des expérimentations autorisées dans le cadre du décret du 7 mai 2014

L'expérimentation dure majoritairement 3 ans

Parmi les communes ayant mis en place à la rentrée 2014 une organisation de temps scolaire expérimentale autorisée sur le fondement du décret du 7 mai 2014, les deux tiers ont fait le choix d'une expérimentation d'une durée de trois années et un peu moins d'un tiers, pour une durée d'une année. Seules 116 communes s'inscrivent sur une durée de deux années. Parmi les communes s'inscrivant pour une durée d'un an, 85 % en ont demandé la reconduction aux autorités académiques. Des refus ont pu être notifiés par les recteurs dans une vingtaine de cas.

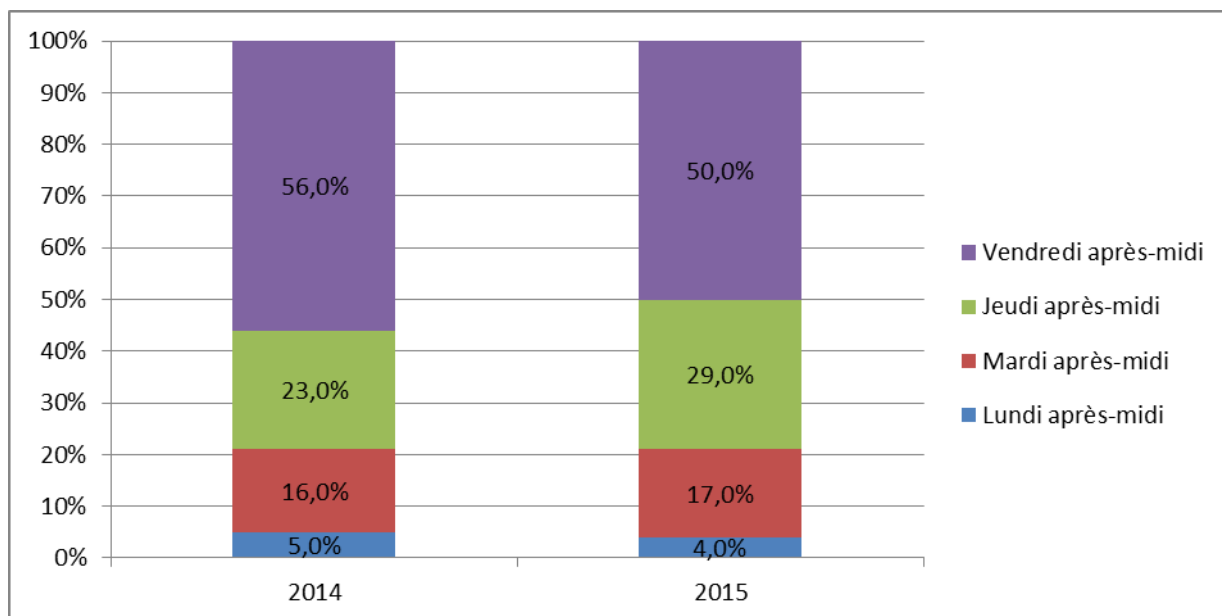
Baisse sensible des OTS expérimentales libérant le vendredi après-midi

Comme à la rentrée 2014, la quasi-totalité des OTS expérimentales à la rentrée 2015 visent à concentrer les temps d'activités périscolaires sur un après-midi (99,8 % des OTS expérimentales libèrent un après-midi à la rentrée 2015 contre 99,9 % à la rentrée 2014).

Parmi les organisations libérant un après-midi, **la part de celles libérant le vendredi connaît une baisse sensible à la rentrée 2015** (-6 points à la rentrée 2015) essentiellement au profit de celles libérant le jeudi après-midi (+5 points à la rentrée 2015).

Ainsi, **plus de 13% des OTS expérimentales libérant l'après-midi du vendredi à la rentrée 2014 libèrent un autre après-midi que le vendredi à la rentrée 2015**. C'est le cas en particulier des écoles de la ville de Marseille.

Répartition des OTS expérimentales libérant un après-midi



La part des OTS qui prévoient une réduction des vacances d'été reste marginale

A la rentrée 2015, on constate que la libération d'un après-midi de cours est un peu plus fréquemment combinée avec un nombre d'heures de cours hebdomadaire inférieur à 24 heures (3,7 % des OTS expérimentales à la rentrée 2015 contre 0,6% à la rentrée précédente), ce qui induit une réduction des vacances d'été. Sur l'ensemble, ce cas reste très marginal (soit 0,5% des OTS).

1.1.3 Un service d'information ouvert aux familles pour les aider à préparer la rentrée

Comme à la rentrée 2014, les familles peuvent connaître l'organisation du temps scolaire de l'école de leur enfant en se connectant sur le site du ministère de l'éducation nationale : education.gouv.fr/5matinees.

Chaque parent peut ainsi consulter et télécharger les horaires de l'école de son enfant à la rentrée 2015. Ce service a été consulté par 2,9 millions de visiteurs uniques depuis son ouverture, en juin 2014.

1.1.4 Les écoles privées passées volontairement aux nouveaux rythmes scolaires

En 2013-2014, 274 écoles privées sous contrat ont appliqué des organisations du temps scolaires comparables à celles que les écoles publiques mettaient en œuvre dans le cadre du décret du 24 janvier 2013. Ces 274 écoles représentaient un peu plus de 5% des écoles

privées sous contrat et scolarisaient 53 500 élèves, soit 6% du total des élèves scolarisés dans des écoles privées sous contrat.

Au cours de l'année 2014-2015, ce nombre a quasiment triplé : près de 800 écoles privées sous contrat appliquent une organisation du temps scolaire répondant à celles que les écoles publiques mettent en œuvre dans le cadre du décret du 24 janvier 2013, soit près de 15% des écoles privées sous contrat. Ces écoles scolarisent plus de 122 000 élèves, soit 13,5% du total des élèves scolarisés dans des écoles privées sous contrat.

80% de ces écoles sont concentrés dans 9 départements : les quatre départements de l'académie de Rennes, la Loire-Atlantique, le Maine-et-Loire et la Mayenne dans l'académie de Nantes, les Deux-Sèvres dans l'académie de Poitiers et les Pyrénées-Atlantiques dans l'académie de Bordeaux.

Cette évolution pourrait se prolonger compte tenu notamment de la visibilité dont les organismes de gestion des écoles privées disposent désormais en matière d'accompagnement financier de la réforme par l'Etat.

1.2 Une dynamique favorable au développement d'activités périscolaires de qualité

1.2.1 La généralisation des PEDT en voie d'être réussie

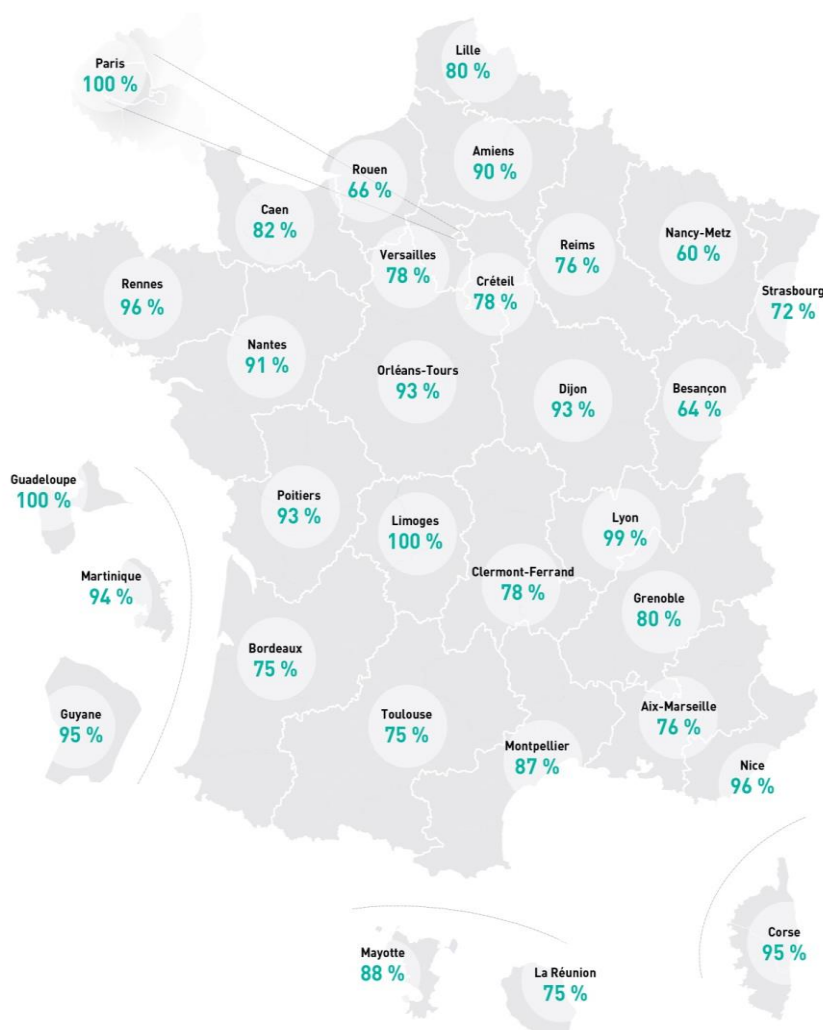
Au moins 80 % des communes déjà couvertes par un PEDT à la rentrée 2015

Le projet éducatif territorial (PEDT) formalise une démarche permettant aux communes et aux groupements de communes de proposer à chaque enfant un **parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école**, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs. Les PEDT consacrent une politique globale des temps de l'enfant puisqu'il s'agit bien de penser la continuité, la cohérence et la complémentarité des temps éducatifs pour éviter leur simple juxtaposition.

La généralisation en 2015 des projets éducatifs territoriaux (PEDT) constitue donc un objectif prioritaire pour les services des ministères chargés de l'éducation nationale comme de la Jeunesse : **les résultats enregistrés indiquent que, dès la rentrée scolaire 2015, le seuil de 80 % des communes couvertes par un PEDT aura été dépassé.**

S'agissant du caractère pluri-communal des PEDT, 62,2% des communes ayant un PEDT en cours d'élaboration ou signé sont engagées seules dans cette démarche; 37,8% sont engagées dans un PEDT aux côtés d'une ou plusieurs autres communes. Par ailleurs, si 16,4 % des communes sont parties prenantes d'un PEDT comptant entre 2 et 4 communes, 11,7% sont parties prenantes d'un PEDT impliquant 10 communes ou plus.

Pourcentage de communes couvertes par un PEDT au 1^{er} septembre 2015



Plus de **18 700 communes** couvertes par un PEDT à la rentrée 2015, soit **82 % des communes**.

Un appui reconnu des services de l'État

A la suite de la circulaire interministérielle du 19 décembre 2014, un dispositif d'accompagnement a été déployé en direction des élus, maires ou président-e-s d'EPCI pour leur apporter toute l'aide nécessaire dans le cadre de l'élaboration de leur PEDT.

Ce dispositif est constitué de deux volets complémentaires :

- ° La mobilisation des groupes d'appui départementaux (GAD) sur l'ensemble du territoire, en priorité en direction des petites communes et communes rurales
- ° L'ouverture d'un site dédié aux PEDT (<http://pedt.education.gouv.fr>) élaboré dans la cadre d'un partenariat avec l'ensemble des parties-prenantes, notamment les associations d'élus.

Dans son enquête sur la réforme des rythmes scolaires de mai 2015, l'Association des Villes de France fait état d'une aide fournie par les académies jugée bonne pour 53% des répondants.

La mobilisation des Groupes d'Appui Départementaux (GAD)

Les GAD associent les services de l'Etat dans les départements (DDCS/PP et DSDEN), le cas échéant la CAF, et rassemblent toutes les ressources et compétences susceptibles d'aider les communes à concevoir, formaliser et mettre en œuvre leur projet éducatif territorial : diagnostic local, recherche de cohérence des dispositifs existants, dynamique partenariale, mobilisation des principales ressources du territoire concerné.

Pour outiller les équipes dans les territoires, des formations communes aux cadres et experts des ministères chargés de l'Éducation nationale et de la Jeunesse sont organisées tout au long de l'année pour enrichir l'aide apportée aux élus. Deux regroupements nationaux des membres des GAD ont eu lieu en mars et en mai 2015.

Après la rentrée scolaire, une autre rencontre aura pour objet de faire un premier bilan sur la généralisation des PEDT et de maintenir la mobilisation des services de l'Etat auprès des élus, en particulier les élus des petites communes et communes rurales.

Le site pedt.education.gouv.fr : un travail partenarial réussi

Pour répondre au mieux aux attentes des maires, le site <http://pedt.education.gouv.fr> a été ouvert depuis février 2015 conjointement par les ministères chargé de l'éducation nationale et de la Jeunesse. Il a été élaboré sur la base d'un travail en co-construction avec l'ensemble des partenaires : les associations d'élus, notamment l'AMF et l'AMRF, des maires, la caisse nationale d'allocations familiales, le collectif d'associations partenaires de l'école.

Ce site guide les élus dans la préparation, l'élaboration et l'évaluation de leur projet éducatif : aide méthodologique, informations sur les aides financières à mobiliser pour la mise en place d'activités périscolaires, outils d'aide à la rédaction, etc. Il propose également

des ressources sur le volet laïcité et citoyenneté afin d'aider les maires à intégrer cette dimension essentielle dans leur PEDT.

Depuis son ouverture, le site <http://pedt.education.gouv.fr> compte près de 80 000 visiteurs uniques et plus 170 000 pages vues pour 23 000 communes concernées. Ces chiffres sont en constante évolution. Le travail partenarial autour de ce site se poursuit, il est régulièrement enrichi de nouvelles ressources tenant compte des remontées du terrain.

1.2.2 L'aide financière au développement des activités périscolaires pérennisée

Aide de l'État : déjà 463 M€ versés pour accompagner la mise en œuvre des nouveaux rythmes

Dès **2013-2014**, l'Etat a accompagné la mise en œuvre des nouveaux rythmes par la mise en place du Fonds d'amorçage de la réforme des rythmes scolaires (FARRS). Ainsi près de **4 000 communes** ont reçu plus de **80 M€** au titre de **1,3 M d'élèves**, dont **33%** ont bénéficié de la **part majorée**. Au titre des élèves scolarisés dans les écoles privées sous contrat entrant dans la réforme, le montant des aides du fonds, pour les 53 500 élèves concernés dans **274 écoles**, s'est élevé à près de **3 M€**.

En **2014-2015**, la mise en œuvre de la réforme a été largement accompagnée par le FARRS : près de **22 600 communes** ont bénéficié pour les **5,8 M d'élèves** scolarisés dans leurs écoles publiques de **372 M€ d'aides du fonds**. Environ **31%** de ces communes ont bénéficié de la part majorée de 40 € par élève et par an. Au titre des 122 000 élèves scolarisés dans les quelques 800 écoles privées sous contrat entrées volontairement dans la réforme, le montant des aides du fonds a été de **8 M€ d'aides** environ (39 % avec majoration).

Au total, depuis la première campagne d'aides du fonds, le montant total des aides versées par l'Etat s'élève à **463 M€** pour accompagner la mise en œuvre des nouveaux rythmes.

Rappel : l'aide de l'Etat se compose d'une aide forfaitaire de 50 € par élève et par an + 40 € par élève et par an pour les communes les plus en difficulté (communes éligibles à la dotation de solidarité urbaine et de cohésion sociale (DSU) dite « cible » ou la dotation de solidarité rurale (DSR) dite « cible », ainsi que dans les DOM).

La pérennisation de l'aide financière de l'État à partir de la rentrée 2015

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a fait adopter à l'automne 2014 la pérennisation de l'aide de l'Etat à compter de l'année scolaire 2015-2016, à travers le fonds de soutien aux communes pour le développement des activités périscolaires : l'aide de l'État sera versée à toutes les communes pour les écoles maternelles et élémentaires publiques ou privées sous contrat mettant en œuvre les nouveaux rythmes

scolaires et pour lesquelles les activités périscolaires sont organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial.

L'accompagnement financier des Caisses d'Allocations Familiales

Dans le cadre de la convention d'objectifs et de gestion (Cog) signée avec l'Etat pour la période 2013 à 2017, la branche Famille s'est engagée à accompagner la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs afin de développer de nouveaux services en direction des enfants et des **familles en cofinçant l'accueil des enfants pendant le temps périscolaire.**

Pour l'année 2014, le total des dépenses relatives à l'accueil sur le temps périscolaire a représenté 430 millions d'euros. **Pour 2015, le budget consacré par la Branche à l'accueil périscolaire s'élève à 574 M€.**

Par ailleurs, fin 2014, la CNAF a renforcé le soutien aux communes :

- ° Pour l'organisation et la coordination des actions d'accueil développées sur le territoire ;
- ° Pour une meilleure prise en compte de la montée en compétence des personnels : aide à la formation au BAFA et aide BAFD ;
- ° Par la création d'une aide nouvelle dite « ingénierie » visant à soutenir la mise en œuvre du projet éducatif local sur le territoire.

Les aides pour l'accessibilité des enfants en situation de handicap

A la suite de la conférence nationale du handicap du 11 décembre 2014, l'accompagnement et le soutien aux communes souhaitant rendre leurs accueils de loisirs sans hébergement (ALSH) accessibles aux enfants en situation de handicap ont été réaffirmés par le gouvernement. La CNAF participe à l'intégration des enfants porteurs de handicap par le développement et la meilleure accessibilité des services d'accueil de loisirs sans hébergement dans le cadre du Fonds « publics et territoires ». Ce fonds, comprenant six axes d'intervention est doté de 380 millions d'euros pour la période 2013-2017. **En 2014, les Caf ont dépensé près de 4,5 millions pour l'axe handicap du fonds publics et territoires (comprenant secteur péri et extrascolaire).**

La ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a par ailleurs demandé à ses services de faciliter l'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, par les collectivités, lorsque la mise en accessibilité des activités périscolaires déclarées nécessite une présence humaine renforcée. Elle a également

demandé aux recteurs de veiller à ce que chaque projet d'école puisse comporter un volet sur l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

1.2.3 Des activités périscolaires qui se développent

Une offre d'accueils périscolaires en forte augmentation

Les données du ministère chargé de la jeunesse (données de janvier 2015) font apparaître qu'entre 2013/2014 et 2014/2015 :

- ° le nombre d'accueils périscolaires a augmenté de 26,4 % (23 685 accueils) ;
- ° le nombre de places ouvertes a augmenté de 76,5%, passant à 2 265 727.

Pour encourager cette évolution, le cadre réglementaire des accueils collectifs de mineurs a été clarifié et adapté au cadre nouveau que représente le projet éducatif territorial (PEdT).

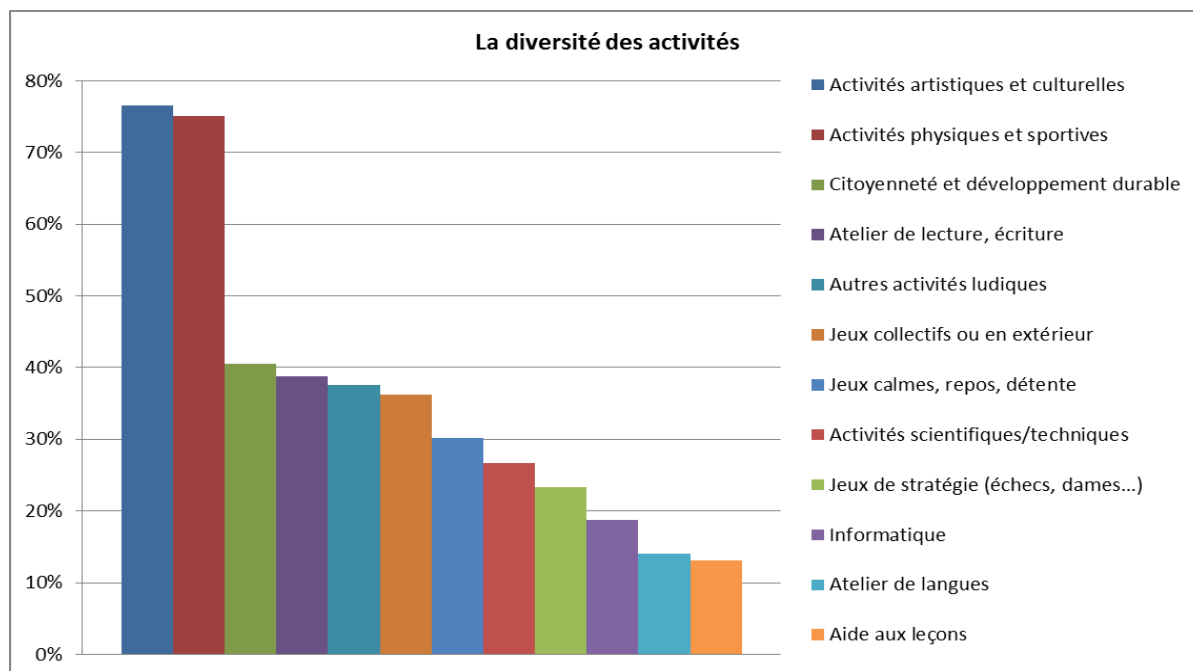
Le décret du 3 novembre 2014 modifiant le code d'action sociale et des familles a précisé la catégorie d'accueils de loisirs périscolaires qui se déroulent lorsqu'il y a école. Cette modification permet aux organisateurs, dans le cadre d'un PEdT, d'appliquer les mêmes taux d'encadrement pour les accueils du matin, de la pause méridienne, du soir mais aussi ceux organisés le mercredi ou le samedi après-midi lorsqu'il y a école le matin. L'effectif maximal est alors aligné sur la capacité de l'école à laquelle ils s'adosent pour faciliter l'organisation des accueils de loisirs périscolaires.

Par ailleurs, l'arrêté du 3 novembre 2014 relatif à la déclaration préalable aux accueils de mineurs a simplifié les procédures de déclaration par la création d'une fiche unique de déclaration pour les accueils de loisirs périscolaires.

Des activités diversifiées souvent gratuites pour les familles

L'examen des 14 000 premiers PEDT fait apparaître que les activités mises en place sont réellement diversifiées : 77 % mettent en œuvre des **activités artistiques et culturelles** ; 75 %, des **activités physiques et sportives** ; 40,5% des **actions de sensibilisation à la citoyenneté et développement durable** ; 38,7% des ateliers de **lecture, écriture** ; 37,6% d'autres activités ludiques ; 36,2% des jeux collectifs ou en extérieur ; 30,2% des jeux calmes, repos, détente ; 26,7% des activités scientifiques/techniques ; 23,3% des jeux de stratégie (échecs, dames...) ; 18,7%, des activités informatiques ; 14%, des ateliers de langues ; 13,1%, des aides aux leçons.

Typologie des activités prévues dans les PEDT



Pour près de la moitié des PEDT, les 3 heures d'activités périscolaires mises en place dans le cadre de la réforme sont gratuites.

Il est à noter que dans son enquête faite auprès des parents (E-essentiel n° 152 déc. 2014), la CNAF témoigne d'une large fréquentation des temps péri et extrascolaires : un peu plus de 80 % des enfants âgés de 3 à 10 ans participent couramment à au moins un de ces temps ; elle relève en moyenne que plus de 80 % des familles utilisatrices ont fait état de leur satisfaction vis-à-vis de ce qui est proposé à leur enfant à l'accueil périscolaire et en centre de loisirs en termes de contenu d'activités.

Un accompagnement des communes pour la qualification et l'emploi des animateurs

L'arrêté du 9 février 2007 fixant les titres et diplômes permettant d'exercer les fonctions d'animation et de direction en séjours de vacances, en accueils sans hébergement et en accueils de scoutisme, a été modifié en 2014 et a **intégré 4 nouveaux diplômes** dont le diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI). Un projet d'intégration de diplômes de l'enseignement supérieur est également en cours (master éducation – master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation - certaines licences professionnelles dans

le domaine de l'animation). **Ces intégrations de nouveaux diplômés élargissent le vivier de recrutement d'animateurs pour les communes.**

Afin de faciliter la direction des accueils collectifs de mineurs, la durée de la dérogation permettant à une personne titulaire du BAFD de diriger les accueils les plus importants (dits « 80/80 ») a été portée de un à deux ans.

En 2015 et à l'initiative du CNFPT, plusieurs itinéraires ont été conçus pour faciliter la formation des agents territoriaux à l'accompagnement des temps périscolaires et rythmes scolaires.

L'offre de services en direction des agents exerçant dans le champ de l'action éducative (juin 2015) :

- 518 sessions de formation déjà organisées pour 5 600 présents
 - 452 sessions en cours de lancement pour 4 341 inscrits
- (Incluant 72 sessions consacrées exclusivement au PEDT).

En 2016, l'offre sera encore élargie pour les directeurs et cadres en charge de l'éducation-enfance-jeunesse.

En mai 2015 le ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports et le CNFPT ont décidé d'amplifier leur partenariat notamment pour développer de partenariats locaux communs sur des politiques transversales comme la réforme des rythmes scolaires.

2. Recommandations du comité de suivi

Sur la base du bilan de la réforme des rythmes scolaires au terme de deux années de mise en œuvre et d'une année de généralisation, ainsi que sur la foi des remontées et des constats de terrain que les membres du comité de suivi ont pu prendre en compte, le comité souhaite, dès l'entrée de ce rapport, formuler un certain nombre de recommandations, articulées non seulement avec les objectifs pédagogiques de la réforme mais encore avec sa dimension partenariale et une nécessité d'évaluation amplement partagée.

Ces recommandations ne sont pas sans rapport avec les critères de suivi que le comité avait publiés dans son dernier rapport et qui restent entièrement d'actualité.

2.1. Besoin d'un pilotage pédagogique renforcé

L'ensemble des séances du comité de suivi, depuis la remise du dernier rapport, en particulier celle relative au déroulement des activités pédagogiques complémentaires (APC) ou relative à l'investissement pédagogique de la cinquième matinée, ainsi que la visite que le comité a pu effectuer dans une école primaire de Strasbourg (compte rendu en annexe), le

montrent à l'envi : les enseignants comme les cadres de l'Education nationale jugent indispensable un renforcement du pilotage pédagogique. Il est évident que la mise en place de la cinquième matinée n'a pas engendré seulement une réorganisation des emplois du temps mais bel et bien une réflexion sur la place des domaines d'apprentissage (non réduits au français ou aux mathématiques), sur les temps d'apprentissage, sur l'évolution des pratiques (durée des séquences, modalités d'intervention...) et sur la nécessité de formation, qu'il s'agisse de formation initiale (ESPE) ou de formation continue. Autrement dit, les préoccupations organisationnelles –qu'il ne faut, bien sûr, pas sous-estimer- laissent progressivement la place aux préoccupations d'ordre pédagogique, en particulier aux réflexions portant sur l'intégration des temps à mettre en relation avec le nouveau découpage des cycles, l'arrivée des nouveaux programmes et la mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Tel est l'enjeu que doivent s'approprier les équipes, devenues, de fait, les artisans de l'organisation la plus pertinente au regard des contraintes locales et des ambitions pédagogiques qui sont les leurs. Pour ce faire, les équipes (en particulier de cycle), sous la coordination du directeur d'école et sous le pilotage avisé des inspecteurs de circonscription, doivent optimiser les temps d'échanges qui rendent possibles des réflexions ne se réduisant pas à la seule unité géographique. C'est une des conditions pour clairement exprimer leurs besoins, et saisir pleinement les nouvelles opportunités qu'offre la cinquième matinée et capter ainsi au mieux la capacité d'attention des enfants. La question des temps d'apprentissage, investie de la sorte, devient bien dès lors une question de rythme.

2.2. Besoin d'une attention renouvelée sur la maternelle

Les différents témoignages, qu'ils émanent des enseignants eux-mêmes, des parents, de tel ou tel partenaire éducatif, continuent d'appeler l'attention du comité sur les spécificités de la maternelle et sur la façon dont la mise en œuvre de la réforme doit les prendre en compte. Parce que l'enfant de maternelle se trouve au tout début de son développement, ses temps d'apprentissage ne peuvent être calqués exactement sur ceux de ses aînés. Le comité de suivi l'avait déjà souligné dans ses rapports précédents, reprenant ainsi à son compte les premières recommandations formulées par la DGESCO : l'alternance des périodes d'activité et des périodes de repos est absolument nécessaire ; de la même façon, les activités proposées (en particulier dans le cadre périscolaire) doivent être appropriées à l'âge des enfants de maternelle ; enfin, les temps de transition (en termes d'accompagnement, de repérage...) nécessitent d'être bien organisés. Il est donc important de rappeler que le respect du rythme propre à l'enfant est à considérer avec attention. C'est la raison pour laquelle la sieste et la récréation restent des éléments majeurs de l'alternance équilibrée des temps, à mettre en regard d'activités qui semblent plus exigeantes (matin et après-midi), qu'il s'agisse d'activités physiques, « intellectuelles », de manipulation, de découverte, etc. Par ailleurs, dans le cadre des transitions à bien encadrer, il semble utile de

rappeler que la destination des espaces tout autant que le rôle des adultes qui se succèdent à l'école doivent être explicitées aux enfants.

2.3. Besoin de stabilité dans les partenariats engagés

Dès le premier rapport produit par le comité (décembre 2013), avait été mise en lumière la nécessité impérieuse de capitaliser sur les partenariats existants ou d'en installer de suffisamment robustes pour mener collectivement à bien la réforme des rythmes éducatifs. De ce point de vue-là, l'encouragement massif à conclure des projets éducatifs territoriaux – PEDT- (circulaire du 19 décembre 2014), liés d'ailleurs à la pérennisation du fonds de soutien, est à saluer. Les PEDT consacrent une politique globale des temps de l'enfant puisqu'il s'agit bien de penser la continuité, la cohérence et la complémentarité des temps éducatifs pour éviter leur simple juxtaposition. L'intérêt de la généralisation des PEDT réside en outre en ce que le document est à entendre à la fois comme un contrat (avec ce que cela suppose de formalisation d'engagements réciproques et mutuels) et de projet (avec ce que cela suppose de vivant et d'évolutif). Il apparaît donc bien comme le document idoine pour inscrire les partenariats entre Etat, collectivités, associations, familles... dans la durée et dans la cohérence, ce qui implique aussi d'associer les équipes de terrain. Si le comité de suivi encourage la poursuite de la généralisation des PEDT, c'est moins parce que les bénéficiaires qu'il engendre sont financiers que parce que ces bénéficiaires visent la promotion d'une éducation partagée sur un territoire donné. Au-delà de cette nécessaire formalisation via les PEDT et d'un décloisonnement de fait suscité par la réforme, le comité insiste à nouveau sur les besoins déjà exprimés de temps d'échanges et de formations croisées (enseignants, animateurs, coordonnateurs..., susceptibles d'œuvrer dans le sens d'une meilleure connaissance et reconnaissance mutuelles de légitimités et de réalités professionnelles différentes, dans le sens d'une acculturation réciproque plus dynamique, dans le sens, enfin, du renforcement du pilotage éducatif et de la continuité éducative à assurer.

2.4. Besoin d'un renforcement de la relation avec les parents

Parce que, précisément, les rythmes éducatifs ne peuvent se résumer à la seule réorganisation du temps scolaire, les parents doivent être partie prenante de la réforme – c'est d'ailleurs leur légitime revendication-, que ce soit en termes de communication, d'information, d'accompagnement et d'évaluation. Il est évident que la stabilisation des organisations du temps scolaire (OTS), pour la prochaine rentrée, va dans le sens d'une clarification aux yeux des familles. Pour autant, l'information continue –par quelque moyen que ce soit- est due aux familles, en ce qui concerne les activités scolaires et périscolaires. La taille de la commune est bien à prendre en compte dans ce travail de partage et de confiance. Là où elle n'existe pas de fait (grandes communes), les conditions de la proximité

doivent être créées. De la même façon, les parents doivent continuer à être associés aux comités de suivi et aux groupes d'appui départementaux (GAD), leur point de vue étant complémentaire de celui des autres acteurs de la réforme.

2.5. Besoin d'une évaluation des effets sur les apprentissages

Toute réforme a besoin de temps mais nécessite au bout du compte une évaluation qui soit la plus objective et scientifique possible. Si de premiers effets peuvent, ici ou là, se faire sentir sur une meilleure attention de la part des enfants, sur une qualité accrue des apprentissages, sur une réorganisation du temps scolaire plus équilibrante, d'autres remontées font encore état de fatigue des enfants avec possible conséquence sur les apprentissages ou de pauses méridiennes allongées qui, en certains endroits, peuvent poser problème. Il est donc indispensable que des analyses et des indicateurs fiables puissent être produits. Certes, le suivi départemental ou académique de la réforme au travers des groupes créés, ou bien l'accentuation du pilotage pédagogique de la réforme ou encore les différents observatoires mis en place (CNAF, POLOC...) ou enfin l'identification, par le comité de suivi, d'expériences réussies ou de bonnes pratiques, peuvent constituer un bon point d'ancrage. Néanmoins, le comité juge nécessaire une évaluation pédagogique qui tienne compte des effets de la réforme sur les apprentissages. Celle-ci, forcément, ne pourra se faire que sur un temps suffisamment long.

3. Note complémentaire du secrétariat du comité de suivi assuré par la direction générale de l'enseignement scolaire

Ces recommandations formulées au fil des travaux du comité national de suivi au cours de ce premier semestre sont en train d'être déclinées progressivement.

L'accompagnement pédagogique renforcé de la réforme

- Si les questions organisationnelles ont nécessairement été très présentes dans la première année de généralisation des nouveaux rythmes éducatifs, **la dimension pédagogique de la réforme constitue la priorité du MENESR pour l'année scolaire 2015-2016.**
- **Les recteurs ont été mobilisés pour un pilotage pédagogique renforcé, fondé sur les nouveaux programmes** (en maternelle) et l'action des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en matière d'accompagnement pédagogique et de formation des

équipes. À l'école élémentaire, le même pilotage vise à ce que les opportunités offertes par la cinquième matinée puissent profiter pleinement aux apprentissages des élèves.

- **À l'occasion de la mise en œuvre du nouveau programme de maternelle**, l'attention des recteurs a été appelée par une note du 7 juillet 2015, sur les nouveaux emplois du temps avec le souci d'une attention particulière au risque de **fatigue des enfants** et aux conditions dans lesquelles est organisée la sieste, afin que les besoins de repos des enfants soient pris en compte, tout en préservant le temps d'apprentissage de l'après-midi. Des **recommandations** ont été diffusées à tous les IEN.

L'IGEN est missionnée pour accompagner et évaluer les actions engagées pour la mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires.

Des évaluations et recherches pour mesurer les bénéfices de la réforme

- À la rentrée 2015, **2 protocoles d'évaluation visant à mesurer scientifiquement les bénéfices pédagogiques** des nouveaux rythmes sont mis en place (résultats en 2017):
 - une étude portera sur un panel de 15 000 élèves, en intégrant des évaluations cognitives en français et en mathématiques en fin de CM2 et un questionnaire adressé aux familles, aux maîtres, aux élèves portant sur les manières d'apprendre ou de faire classe ;
 - une étude portant sur un échantillon de 5 000 élèves répartis sur des modes d'organisation représentatifs permettra de comparer l'impact des différentes organisations des temps sur les apprentissages.
- Une recherche sera également engagée dans un échantillon d'écoles d'une académie afin de **faire l'analyse comparative des rythmes de vie des enfants** et d'identifier les organisations qui permettent le mieux de prendre en compte le temps global de l'enfant.
- Une enquête, réalisée sur la base des données recueillies dans les registres d'appel d'un panel d'écoles pour les années 2012-13, 2013-14 et 2014-15, visera à étudier les **effets de la réforme de l'organisation du temps scolaire sur l'absentéisme des élèves de l'école primaire publique**.

Dans le cadre du renforcement de la relation avec les parents d'élèves, il est important que les enseignants, les animateurs et les coordonnateurs explicitent les enjeux des différents temps scolaire et périscolaire aux parents.

Par ailleurs, un chantier de simplification de la rentrée scolaire a été lancé au printemps 2015 pour la rentrée 2016. Les principaux axes de simplifications explorés visent notamment à mieux informer les parents sur les démarches liées à la rentrée scolaire, à accompagner tout au long du parcours d'inscription les parents qui en ont besoin, à simplifier les formulaires pour le scolaire et le périscolaire, ou encore à en étendre les procédures dématérialisées.

II

TROIS GRANDS DOSSIERS

Les membres du comité se sont donné pour l'année trois thématiques à traiter en première approche, de façon à approfondir de façon plus qualitative leur réflexion sur la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs. Ces trois thématiques sont en lien étroit avec la diversité même des membres du comité, reflétant assez justement leurs intérêts complémentaires, à telle enseigne qu'ils se sont impliqués pour la plupart eux-mêmes dans l'organisation de ces trois temps de réflexion, s'adjoignant, quand cela s'est avéré nécessaire, l'intervention de tel ou tel expert externe au comité. L'intérêt était de mêler analyse de terrain et réflexion prospective. La restitution qui suit est à considérer comme un bilan d'étape, une réflexion en cours. C'est la raison pour laquelle les trois grands dossiers traités ne donnent pas lieu à des préconisations du comité, le choix ayant été fait de plutôt nourrir le débat sans trancher définitivement sur des questions qui, de fait, sont loin d'être closes.

Les trois thématiques retenues ont fait chaque fois l'objet d'un travail en séance :

- *10 février 2015* : Activités pédagogiques complémentaires (APC) et Temps d'activités périscolaires (TAP)
- *11 mai 2015* : La réorganisation du temps scolaire, en termes de contenus pédagogiques, suite à l'introduction de la cinquième matinée
- *8 juin 2015* : La coéducation

1. DOSSIER N° 1

Activités pédagogiques complémentaires (APC) et Temps d'activités périscolaires (TAP)

1.1. Intervention de Madame Hélène Ouanas, sous-directrice du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation, DGESCO

Je rappellerai tout d'abord le cadre institutionnel, puis évoquerai quelques modalités pédagogiques et éducatives. Je terminerai mon exposé en mentionnant quelques pistes pour que les activités pédagogiques complémentaires trouvent toute leur place.

Pour le cadre institutionnel, de nombreux textes ont trait aux rythmes, à l'organisation des enseignements. Ces textes sont rappelés dans le document « Repères » en ligne sur EDUSCOL et que nous avons publié en septembre 2013, au moment où le dispositif des APC a été généralisé.

Les APC constituent bien un temps d'enseignement. Leur objectif est de contribuer à la réussite de tous les élèves et de réduire les inégalités scolaires, qui elles-mêmes sont souvent trop déterminées par les inégalités sociales et territoriales.

Les APC sont bien mises en œuvre par les enseignants, en plus des 24 heures d'enseignement hebdomadaires. Des intervenants extérieurs peuvent être mobilisés, dans le cadre de la réglementation. Les APC doivent être effectuées en groupes restreints et l'accord des parents est indispensable pour la participation de l'enfant. C'est le conseil des maîtres qui doit réfléchir à leur organisation, pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves en fonction des ressources de l'école. Les dispositions retenues sont inscrites dans le projet de l'école.

Certains obstacles et difficultés rencontrés par les élèves font partie de leur processus de progression. Or certains élèves ne font rien par crainte de montrer qu'ils échouent, ce que nous retrouvons dans les évaluations PISA. Certains n'osent pas s'engager dans des tâches complexes par peur de l'échec. D'autres ne savent pas bien planifier leur activité, surtout en lecture et en mathématiques. De nombreuses études nous ont cependant montré que les élèves avaient besoin d'être stratèges et donc d'acquérir des stratégies pour apprendre. Les activités pédagogiques complémentaires ont pour objectif d'aider ces élèves en complément du travail fourni avec le maître au sein de la classe. Certains élèves manquent en outre de connaissances ou peinent à les mobiliser et ont besoin d'être accompagnés. Les APC font donc souvent figures d'activités d'accompagnement complémentaire.

L'aide au travail personnel représente par ailleurs un champ nouveau. Il ne s'agit pas de l'aide aux devoirs, car je rappelle que les devoirs à la maison sont interdits. Sur le réseau

Canopé vient de paraître un excellent ouvrage, *Apprendre à apprendre*, de Jean-Michel Zakhartchouk. Cet ouvrage répond en grande partie aux questions relatives à l'aide au travail personnel. Je mentionne d'ailleurs que, parmi les huit compétences clés retenues au niveau européen, figure la compétence « apprendre à apprendre ».

Actuellement, c'est l'aide aux élèves en difficulté qui est privilégiée par les enseignants, ce qui est logique avec, dans une moindre mesure, l'aide méthodologique. Il apparaît que l'aide au travail personnel n'est pas uniquement méthodologique et qu'elle comporte une dimension préventive.

Nos retours du terrain montrent qu'il est important d'être attentif au positionnement des APC dans la semaine, qui doit être identique (même statut) à celui des autres activités effectuées sur les 24 heures d'enseignement. Il est nécessaire de ne pas externaliser l'accompagnement aux élèves en difficulté. Toutefois, si les APC sont concentrées sur une seule plage horaire, elles acquièrent un statut facultatif qui peut générer de l'absentéisme, par exemple le samedi matin ou le mercredi matin.

Il faudrait faire en sorte que ces activités d'enseignement soient vraiment offertes à tous les enfants. Dès lors, il importe que les élèves fragiles dans leur apprentissage puissent bénéficier de toutes les APC, afin qu'ils soient accompagnés dans la diversité et qu'ils ne se sentent pas discriminés, ni eux, ni leurs familles.

Pour répondre aux besoins des élèves, il semble nécessaire de définir des priorités, pour ne pas se disperser, entre les temps d'activités périscolaires et ceux qui sont éducatifs. Je plaide vraiment pour ces APC, qui sont inscrites dans les textes réglementaires, mais aussi parce qu'elles constituent un bel espace pédagogique, pour que les enfants bénéficient de pédagogies plus diversifiées. De plus, elles correspondent à un véritable enjeu pour les élèves fragiles, mais doivent être distinguées des aides spécialisées, destinées aux élèves rencontrant des difficultés récurrentes.

1.2. Intervention de Madame Corinne Sourbets, inspectrice de l'éducation nationale préélémentaire, référente académique « rythmes scolaires », académie de Caen

Il est apparu nécessaire dès 2013 de définir un cadre territorial pour les APC. Nous avons donc produit un cahier des charges, dans lequel nous avons exposé les différences que nous souhaitons mettre en exergue, pour que les enseignants s'emparent véritablement des APC. Nous avons donc diffusé ce cahier des charges et avons fait des propositions au sujet du

temps scolaire. En 2014, nous avons bâti un nouveau cahier des charges, comprenant des exemples de pratiques. Nous avons également émis quelques préconisations, notamment pour la maternelle.

Les APC sont souvent conduites en parallèle des TAP, pour des raisons organisationnelles. Leurs contenus sont en rapport avec les besoins des enfants et elles s'adressent à de petits groupes. Pour le Calvados, nous avons observé que les APC se mettaient en place très rapidement, dès avant la fin du mois de septembre, ce dont nous avons été satisfaits.

En maternelle, l'organisation des APC la plus fréquemment constatée correspond à deux sessions de 45 minutes sur 24 semaines et dans les écoles élémentaires à une séance d'une heure sur 36 semaines. Les séances sont plus courtes en maternelle.

Toujours pour la maternelle, les contenus d'activités sont souvent corrélés à l'aide aux enfants en difficulté et à la mise en œuvre de projets. Pour les écoles élémentaires, les APC sont centrées sur l'aide aux élèves en difficulté, de même que dans les écoles primaires.

Pour l'axe 1, les enseignants ont rencontré des difficultés pour dépasser les modalités de travail qui avaient cours avant la réforme. Nous avons aussi noté une volonté de ne pas entrer en concurrence avec les TAP ou les NAP. Les enseignants revendiquent en effet leur légitimité professionnelle autour de l'activité pédagogique, alors que les familles et les enfants font parfois des confusions, notamment lorsque ces activités sont ludiques. Il est ainsi apparu nécessaire d'expliquer aux enfants comment se retrouver dans cet empilement de propositions.

Nos enseignants ont davantage investi l'axe 2, pour lequel nous pouvions nous appuyer sur des expériences précédentes. Nous avons également travaillé sur de nouvelles propositions, avec une dimension de formation et d'accompagnement des équipes. Nous avons travaillé avec la DDCS sur certains secteurs, dans lesquels nous craignons que ces propositions disparaissent à terme.

Pour l'axe 3 (les activités liées aux projets d'école), la synthèse de notre rapport fait apparaître peu de changements. Lorsque le projet éducatif territorial a été pensé conjointement, nous observons toutefois une valeur ajoutée.

J'ai également souhaité soumettre à votre observation des cas pratiques de mise en œuvre.

Tout d'abord, dans une école élémentaire de 325 élèves de la couronne caennaise, les APC et les activités périscolaires ont été organisées en fin de journée. La fréquentation de ces activités y avoisine les 100 %. L'organisation correspond à une séance d'une heure, le mardi, sur 36 semaines. Cette équipe a également souhaité établir un lien avec la différenciation pédagogique proposée en classe. Elle a proposé de l'aide aux enfants en difficulté autour du langage, de la lecture, ainsi que du soutien en français et en maths. Les enseignants se sont

investis dans les questions relatives aux processus et aux stratégies d'apprentissages des élèves.

Je vous propose à présent d'étudier le cas d'une autre école, en milieu rural, dans laquelle les APC ont été positionnées à la suite de la pause méridienne. Les enseignants y définissent les activités en fonction des difficultés qu'ils ont observées et des évaluations. Tous les enseignants sont mobilisés, en raison de facteurs géographiques, car ils prennent leurs pauses méridiennes sur leur espace de travail. Des systèmes de rotation ont été mis en place, afin d'éviter la stigmatisation des élèves et une réflexion a été instaurée au sujet de l'évaluation des progrès. Néanmoins, les enfants semblent un peu fatigués après le repas et l'équipe pédagogique doit régulièrement adapter ses propositions. Un coordinateur, particulièrement sensibilisé à cette question, souhaiterait que nous travaillions autour du projet éducatif territorial et que nous proposons de conduire des formations communes, pour repenser la complémentarité avec les animateurs des temps périscolaires, notamment dans l'explicitation aux familles et aux enfants ainsi que dans la traduction concrète des activités.

En outre, dans une toute petite école de la périphérie caennaise, l'équipe enseignante réfléchissait depuis plusieurs années à un décloisonnement entre la grande section d'une école maternelle toute proche et sa classe de CP. Des formateurs et des conseillers pédagogiques ont été accompagnés pour investir l'axe 2, et notamment le module « apprendre à apprendre ». Certains de ces enseignants ont fait partie d'un groupe formation-action (GFA) consacré aux neurosciences et ont produit un guide qui a trait à la métacognition, aux fonctions exécutives et au principe d'inhibition. Les APS et les APC sont mises en parallèle, en fin de journée pour l'école élémentaire et après le repas pour l'école maternelle. Pour les tout-petits et les petits, elles sont en concurrence avec le temps de repos, ce qui pose problème. Dans cette école, l'équipe pédagogique propose des activités autour de l'aide à la mémorisation, à l'apprentissage, ainsi qu'à des postures nouvelles et réflexives face à l'apprentissage. En maternelle, nous pouvons citer un exemple intéressant autour du numérique, avec l'élaboration d'un blog, dans le prolongement de la pause méridienne.

Nous avons d'une certaine manière imposé les organisations du temps scolaire face aux contraintes locales. Les enseignants se sont montrés sensibles aux préconisations, pour que les enfants de maternelle puissent bénéficier d'un temps de repos adapté.

Pour conclure, nous avons remarqué que les difficultés étaient plus nombreuses lorsque les APC se situent sur le même temps que les TAPS, avec un risque de mise en concurrence de ces deux temps. De plus, la distinction de ces deux types d'activités est souvent peu lisible, pour les familles comme pour les enfants. Nous devons en outre traiter la question des propositions en direction des plus jeunes, qui nous semblent insuffisantes.

Les exemples de co-intervention entre enseignants sont intéressants et permettent de renforcer le travail d'équipe.

Enfin, il semble difficile d'organiser les APC en fin de journée, notamment pour les plus jeunes, pour lesquels nous observons de la fatigue, ainsi qu'un potentiel développement de l'absentéisme. Les projets co-construits et la co-intervention pourraient constituer des pistes de réflexion.

La formation des enseignants et les formations conjointes enseignants/animateurs font figure d'autres solutions et nous sommes d'ailleurs en train de construire un module de formation à distance pour aider les enseignants.

1.3. Intervention de Monsieur Dominique Bruneau, membre du comité, directeur d'école, académie de Nantes)

Je vais vous présenter une enquête que j'ai menée auprès de 18 directions d'école à Angers et aux alentours, avec des organisations des temps scolaires différentes en fonction des territoires. Nous avons constaté que les APC sont rarement positionnées le vendredi après-midi après la classe. Dans le cadre d'organisations du temps scolaire avec une pause méridienne allongée, notamment en maternelle, l'APC est souvent positionnée le midi, par tranches de 30 minutes. Lorsque les temps scolaires sont réguliers, les APC sont plus volontiers programmées le soir après 15 heures 30 ou le mercredi en fin de matinée.

Dans le cadre du soutien aux apprentissages – le premier axe des APC –, nous constatons que des groupes restreints ont été mis en place, de quatre à cinq enfants. Les enseignants ont également la volonté que ces groupes soient hétérogènes, afin de ne pas stigmatiser les élèves en difficulté.

Les matières privilégiées sont les mathématiques pour le cycle 2 et, pour le cycle 3, elles sont plus variées. Les outils mis en œuvre sont souvent multimédia ou des jeux de société.

Le travail méthodologique est plus présent en cycle 3 et il est quasiment absent sur la maternelle. Il correspond à une volonté d'augmenter la transversalité des apprentissages, d'améliorer la compréhension des outils utilisés en classe, l'apprentissage du travail en autonomie, les techniques de recherche en information, la lecture implicite et la lecture explicite, la recherche d'indices dans la résolution de problèmes et la verbalisation orale de situations.

Pour les APC en maternelle, des groupes de quatre enfants en moyenne ont été mis en place, dans lesquels nous avons favorisé la relation privilégiée à l'enseignant. Le travail effectué durant ces APC a trait au langage oral, à des descriptions d'images, de supports visuels, à l'expression de ressentis, etc.

Le travail dans le cadre du projet d'école constitue l'axe le plus difficile à mettre en place. A Angers, six projets ont été menés en 2013-2014, dans lesquels APC et TAP ont fonctionné de concert. Cette action a été pilotée par l'Education nationale, la DRAC et la Ville. L'objectif était de faire travailler des associations du milieu culturel angevin sur le temps des TAP et investir aussi le temps des APC, dans le but de valoriser l'enfant. L'école que je dirige a participé à ce dispositif et nous avons travaillé autour du cinéma, de la musique et du cirque.

Certains enfants en échec dans les apprentissages se sont sentis énormément valorisés par des activités de ce type. Cette expérimentation n'a pu être renouvelée cette année pour des raisons d'ordre politique, mais l'inspectrice de la DRAC veut relancer ce dispositif dans six écoles d'Angers dès l'année prochaine.

Nous avons par ailleurs noté quelques points de vigilance relatifs aux APC. Il semble ainsi important de ne pas maintenir un élève sur une durée trop longue dans ce dispositif, même s'il en a besoin.

Il faut aussi que le travail sur les APC puisse rejaillir sur le temps scolaire. La constitution de groupes de travail très hétérogène a en outre été perçue comme très positive par nos collègues.

Il importe aussi de conserver le lien entre les APC et les acquisitions visées, privilégier l'oral sur les écrits, évaluer la pertinence d'une action et la faire évoluer, favoriser la réflexion collective sur les contenus et informer les familles pour les rendre actrices auprès de leurs enfants.

Nous avons également noté des points d'achoppement, comme les liens entre les TAP et les APC.

La concertation sur les APC est nécessaire et doit être instaurée au sein du Conseil des maîtres. Les parents pourraient aussi être inclus. Des questions se posent concernant la formation, qui peut être conjointe entre les animateurs et les enseignants. Enfin, le lien entre le projet d'école et le PEDT constitue un autre point d'achoppement.

1.4. Commentaires des membres du comité

Les commentaires du comité de suivi, suite à cette séquence thématique, ont largement porté sur l'articulation délicate entre APC et TAP, sur la place occupée par les unes et les autres, sur les contenus de chacun, sur la façon dont les territoires avaient pu s'approprier différemment leur organisation respective.

- Jérôme Bonenfant (SGEN-CFDT) tient à rappeler que l'objectif est que les APC s'inscrivent dans un projet d'école. La circulaire de janvier lie les aides à l'existence d'un PEDT, mais n'est guère ambitieuse concernant l'objectif de complémentarité, notamment par rapport à la circulaire de 2013, dont la vision était plus ouverte et impliquait tous les acteurs (collectivités territoriales, familles, associations). Or le travail en concertation est essentiel pour les PEDT et les APC. Il faut ainsi que chacun fasse un pas vers l'autre. Par ailleurs, pour la maternelle, un certain nombre des difficultés sont liées à des inadéquations entre les programmes mis en œuvre et les objectifs poursuivis. Les nouveaux programmes, qui insistent beaucoup sur les missions et le vivre ensemble, devraient permettre de mieux organiser les temps scolaires. Cependant, pour venir à bout des difficultés de lien entre les différents temps d'activité, il faut sans doute que les gens se parlent davantage et travaillent ensemble. S'il exprime un regret concernant la circulaire de janvier, c'est qu'elle lui paraît être en recul par rapport à la précédente. L'obligation du PEDT pour obtenir des aides constitue toutefois un point positif. Il convient ainsi de doter les projets d'école d'un volet concernant le lien entre les activités et de rejeter le terme de « concurrence » entre les APC et activités périscolaires, notamment par la mise en œuvre d'un travail en partenariat. L'implication des personnels du Ministère de la Jeunesse et des Sports est nécessaire, par exemple sur les questions de formation conjointe ;

- Laëtitia Barel (UNSA) se dit impatiente de la parution du rapport en cours de l'inspection générale, notamment sur les contenus (axes 1, 2, 3) et la programmation des APC. Il ne faut pas se voiler la face et ne pas nier certaines réalités de terrain. Dans certains endroits, les enseignants ont fait face à des pressions pour favoriser les contenus de type 1. Sur le terrain, ont pu être également constatées des contraintes afin que les APC soient positionnées en même temps que les TAP. Tout le monde n'a en effet pas joué le jeu des APC, quels que soient les acteurs. La réflexion collective est donc absolument nécessaire et il faut leur accorder les moyens de leur mise en place. La dernière circulaire pourrait d'ailleurs être utile à ce titre. Enfin, certaines municipalités ont rénové le processus de formation de leurs intervenants et ont permis de ce fait une certaine porosité entre les différents acteurs de la journée de l'enfant. Néanmoins, des difficultés persistent dans ce domaine également ;

- Francine Loze (Inspectrice de l'Education nationale) souhaite revenir sur l'axe 3 dont on parle peu, alors que, dans certains endroits, il a bien été demandé que les trois axes soient poursuivis au cours de l'année. Les initiatives relatives à l'éducation artistique et culturelle

ont également été encouragées, avec des projets interdisciplinaires. Plusieurs projets ont ainsi été partagés avec le périscolaire, notamment des projets de journaux scolaires, menés sous la conduite de l'enseignant, avec un animateur. Dans l'axe 3, des rotations peuvent être organisées. Avec un projet de kamishibai (genre narratif sur papier), les travaux d'écriture ont par exemple été réalisés sur le temps de l'APC et la confection des images papier, sur un temps périscolaire. Ces projets sont sans doute encore marginaux et les enseignants et les animateurs rencontrent souvent des difficultés pour dégager du temps en vue d'évoquer ces sujets. Il reste que la concurrence entre les différents temps d'activités n'est pas forcément la règle ;

- **Didier Jacquemain (CAPE)** pense que les APC ont constitué le moyen de ne pas abandonner l'aide personnalisée, en y ajoutant les axes 2 et 3. Devons-nous transformer la réponse éducative par la réforme des rythmes scolaires ? Si oui, nous devons admettre qu'il sera difficile de mettre en cohérence une intervention éducative qui concerne tous les enfants, une autre intervention qui concerne certains enfants sur décision des enseignants et une autre intervention qui concerne certains enfants, sur décision des parents. De plus, l'aide personnalisée avait été pensée pour aider des enfants présentant des difficultés. Il convient sans doute à présent de reprendre cette réflexion et de se demander si l'axe 3 ne présente pas le moyen d'une articulation éducative plus réelle entre le scolaire et le périscolaire. L'espace périscolaire peut ainsi être investi comme un espace de pratique de projets autour de la citoyenneté ;

- **Claire Bordachar (SNUIPP)** partage cet avis. Elle se dit elle aussi en attente du rapport de l'Inspection générale, afin d'avoir de la visibilité globale sur ce dispositif qui pose question. En particulier, elle n'a pas l'impression que tous les élèves soient concernés par les APC. Elle insiste également sur l'importance de la formation et du temps nécessaire pour que les enseignants puissent travailler avec les acteurs du périscolaire, afin de donner du sens à la coéducation ;

- **Dominique Bruneau (directeur d'école)** trouve important dans un premier temps que les écoles s'approprient la réforme. Il est ainsi parfois difficile d'entrer dans une démarche de création de projets, avec des partenariats. La notion de pédagogie de projet pourrait ainsi être prise en compte dans les besoins de formation. Il insiste sur l'importance de la place de la Direction d'école pour piloter et coordonner ces fonctionnements. Enfin, sur les APC, il souligne la nécessité d'impliquer les familles.

2. DOSSIER N° 2

La réorganisation du temps scolaire, en termes de contenus pédagogiques, suite à l'introduction de la cinquième matinée

2.1. Intervention de Madame Claire Mzali-Duprat, chef du bureau des Ecoles, DGESCO

La synthèse que je vais vous présenter se veut une image, en date de janvier dernier, de l'état des travaux en cours pour la mise en place de la réforme. Elle se base sur des enquêtes menées dans les académies. L'enquête se voulait suffisamment ouverte, pour avoir une vision précise, au-delà de ce qui aurait pu être perçu par le terrain comme des obligations de réponse.

Une première constatation s'impose : la question de l'emploi du temps est devenue un véritable objet de travail. Cet élément avait déjà été mis en lumière l'an dernier au terme des huit séminaires interacadémiques et la situation se confirme. Dans certaines académies, à Strasbourg par exemple, des groupes de pilotage ont produit deux mémentos d'accompagnement à destination des écoles, ainsi qu'un mémento pédagogique, qui illustrent très concrètement des exemples d'organisation d'emploi du temps.

Globalement, on observe que l'emploi du temps de la semaine scolaire a été réorganisé, ce qui n'a pas été le cas pour l'emploi du temps de périodes particulières ou de trimestres. A l'heure actuelle, il semble que l'unité de temps de l'organisation de l'emploi du temps soit la semaine. La question en jeu est évidemment celle du choix de la matinée du mercredi ou de la matinée du samedi.

a. La matinée du mercredi

Ce choix donne lieu à des retours très hétérogènes. Certaines écoles en ont fait un temps spécifique réservé à des projets interdisciplinaires, notamment pour les enseignements qui requièrent une longue mise en œuvre ou une longue installation de matériels (sciences, arts, etc.).

Dans l'académie de Versailles notamment, 90 % des écoles maternelles et élémentaires organisent des activités spécifiques autour de l'enseignement musical, de jeux de société, de sorties en bibliothèques...

A l'inverse, d'autres écoles font de cette matinée un temps d'enseignement ordinaire et régulier, qui privilégie les temps de différenciation pédagogique et, parfois, de remédiation.

L'académie de Lille souligne que les écoles qui travaillent le samedi ont reconduit le schéma d'organisation d'avant 2008 et proposent des activités qui consistent simplement à finir le travail de la semaine. Dans cette académie, les écoles ayant fait le choix du mercredi présentent un emploi du temps plus construit.

La Guadeloupe signale un absentéisme plus important en maternelle le mercredi matin.

L'académie de la Réunion pointe un absentéisme fort en maternelle le samedi matin.

En rapport avec le mercredi, on constate que partout où les corps d'encadrement ont fortement accompagné les équipes, la réflexion a été conduite de manière plus approfondie. Les modifications ont été plus précises.

Dans les académies de Toulouse et de Limoges, les enseignants ont modifié la deuxième partie de la matinée en introduisant des modules de découverte du monde, d'histoire-géographie, d'activités artistiques, etc.

Les enquêtes mettent en évidence que les activités qui nécessitent des déplacements ont souvent été replacées en matinée, suite au raccourcissement des après-midi.

Dans l'académie de Nice, le mercredi matin est consacré à des activités de décroïsonnement, durant lesquelles des groupes d'élèves de différentes classes se retrouvent.

b. La matinée du samedi

Ce choix pose de manière massive la question de l'absentéisme.

L'académie de Créteil signale un absentéisme important autant en élémentaire qu'en maternelle. De plus, un cercle vicieux s'est enclenché : les élèves étant absents, les professeurs ont aménagé à la baisse les exigences et le travail de ces matinées-là... En conséquence, les parents se sont sentis encore moins motivés pour emmener leurs enfants à l'école le samedi.

c. Récréations

De façon générale, les temps de récréation ont été reconsidérés. Lorsque les temps d'activités périscolaires (TAP) ont été reportés en fin de journée, les récréations ont été transformées en courtes pauses. De façon générale, les après-midi courts ont généré une suppression des récréations. Il n'a pas été fait mention de récréations supplémentaires, en revanche, pour les matinées de plus de trois heures.

Localement, l'impact des transports peut être très fort sur les modèles d'organisation retenus et, principalement, sur l'organisation des activités pédagogiques complémentaires (APC).

Il semble que dans les écoles sous décret Hamon, les apprentissages soient concentrés sur huit demi-journées sans réelle modification de l'emploi du temps.

En conclusion, sur cette question des matinées du mercredi et du samedi, il semble que les apprentissages dits « fondamentaux » restent centrés sur les matinées. Très peu nombreuses sont les aca qui signalent la réémergence du temps d'enseignement du français ou des mathématiques l'après-midi.

Les emplois du temps n'ont que très peu fait l'objet d'une réorganisation par périodes ou sur l'année. La semaine reste la base de temporalité de l'organisation des enseignements.

La question reste entière : « Le français et les mathématiques sont-ils les seuls enseignements fondamentaux ? »

La matinée supplémentaire est reconnue par toutes les académies comme une facilité pour mieux organiser les apprentissages fondamentaux. Toutefois, il apparaît que la réflexion des enseignants doit être encore approfondie pour prendre en compte les moments de la journée les plus propices à la mise en œuvre des enseignements qui requièrent une plus grande capacité d'attention. De ce point de vue, les progrès sont à parfaire. L'accompagnement des équipes d'encadrement est, là encore, perçu comme essentiel.

A la Réunion, il nous est signalé des unités de travail resserrées en élémentaire, où le programme est jugé trop lourd.

Dans l'académie de Nantes, les enseignants tentent de faire aujourd'hui en deux heures quinze ce qu'ils faisaient auparavant en trois heures. Certaines académies rapportent que les après-midi raccourcis occasionnent la réduction du temps d'enseignement dédié à d'autres domaines que le français et les mathématiques. D'autres relatent que les sciences ou les arts trouvent leur place lors de séances d'une heure l'après-midi.

L'académie de Nice propose un outil numérique de gestion du temps lors de formations. Cette gestion affinée des plages horaires permettrait d'optimiser le séquençage des enseignements.

Au total, il apparaît que la condensation du temps scolaire sur des matinées longues ne compense pas les après-midi jugés trop peu fructueux. Dans les écoles où les matinées supplémentaires ne comptent que deux heures, les enseignements fondamentaux sont abordés de manière parcellaire. Il est donc permis de penser que l'allongement des matinées et l'ajout des mercredis évitent l'empiètement des mathématiques et du français l'après-midi. Par ailleurs, on constate une caractérisation accrue des demi-journées, les enseignements étant considérés « du matin » ou « de l'après-midi ». Il est à craindre que l'on glisse doucement vers un déséquilibre des domaines d'apprentissage.

Le temps consacré aux enseignements du français et des mathématiques a tendance à dépasser le taux horaire alloué à ces enseignements, au détriment de matières comme

l'éducation physique et sportive (EPS), les sciences humaines, les arts, la découverte du monde, etc. Des inspecteurs signalent, notamment à Toulouse, que le français et les mathématiques, en plus d'occuper les matinées, tendent à déborder sur les après-midi.

L'académie de Créteil signale que la pratique de la natation en particulier et les activités d'EPS en général sont souvent délaissées en raison de contraintes de lieux (occupation des gymnases et des piscines) et de temps de déplacements sur des après-midi trop courts.

La question des sorties scolaires se pose de façon récurrente en raison des après-midi courts.

L'académie de Poitiers a mis en œuvre des formations pour travailler sur la réduction, la variation de durée et la fréquence des séances d'apprentissage au cours de la semaine.

Il apparaît de manière évidente que les enseignants sont dans l'attente des nouveaux programmes pour approfondir leur réflexion et donner à tous les enseignements leur juste place.

De façon générale, il semble que la nouvelle organisation du temps scolaire n'influe pas sur le développement des projets interdisciplinaires. Les académies de Guyane et de Versailles signalent des échanges accrus lors de pauses méridiennes rallongées.

d. Fatigue des élèves

Nous retenons bien sûr l'idée que la mesure de la fatigue est un aspect très compliqué à appréhender et sujet à beaucoup de subjectivité.

Des constats hétérogènes, voire hétéroclites, nous parviennent : des enseignants évoquent un niveau de fatigue sensiblement plus élevé en fin de semaine en maternelle, alors que d'autres le considèrent comme inférieur, particulièrement en élémentaire.

Le constat le plus fréquemment évoqué concerne les écoles où le décret Hamon a été adopté. Dans ces écoles, le vendredi après-midi est libéré et les retours à l'école le lundi y sont décrits comme plus difficiles.

La Réunion signale une plus grande fatigue des élèves le jeudi. L'académie de Lyon signale que les enfants de maternelle sont fatigués en fin de matinée lorsque sa durée est de trois heures trente. La reprise des cours à 13 heures 30 est jugée également difficile.

De nombreuses écoles ont donné au vendredi après-midi un statut particulier pour terminer plus sereinement la semaine (arts plastiques, éducation musicale, etc.) Les apprentissages « exigeants » sont positionnés préférentiellement en début de semaine.

Globalement, il apparaît que les écoles qui ont adopté les nouveaux rythmes dès 2013 ont pu réguler les aménagements lors de la rentrée 2014.

La question sensible de l'école maternelle est la sieste, que ce soit en petite ou en grande section : son impact est plus ou moins grand selon le moment où elle est placée. L'absentéisme est jugé plus important chez les enfants les plus jeunes, en petite section, qui ne reviennent parfois pas à l'école l'après-midi.

e. Activités supplémentaires

Les activités de type 1, qui privilégient l'aide personnalisée aux élèves, prennent le pas sur les autres. Cette tendance est particulièrement préoccupante en maternelle où il paraît nécessaire de veiller à ce que les activités liées aux difficultés d'apprentissage n'occultent pas complètement les activités culturelles, qui soutiennent les enseignements. L'académie de Dijon propose de concentrer les heures d'activités pédagogiques liées à la lecture à certains moments de l'année et de conduire des actions d'aide à la parentalité. L'académie de Caen propose également de globaliser les heures d'APC.

L'académie de Clermont-Ferrand signale une mise en concurrence des TAP et des APC du fait des contraintes de transports liées au milieu rural. Ce problème est également évoqué par la Guyane.

De nombreuses académies privilégient des espaces ludiques pour favoriser les transitions entre ces activités.

On note partout que l'articulation entre les différentes activités est facilitée lorsqu'un référent a été désigné pour en assurer la coordination.

Manifestement, lorsque le pilotage de ces activités est conduit et accompagné, les équipes enseignantes sont disposées à repenser leurs pratiques.

Deux points de vigilance importants ressortent. D'une part, les activités artistiques pâtissent des après-midi courts. D'autre part, l'enseignement du français et des mathématiques semble dépasser le temps normalement imparti.

Il semble que les enseignants aient vraiment besoin d'être accompagnés sur la problématique de « comment faire classe sur des temps courts », d'une ou deux heures.

2.2. Intervention de Madame Francine Loze, membre du comité, Inspectrice de l'Éducation nationale, académie de Toulouse

Mon propos porte sur les remontées que j'ai collectées des huit départements de l'académie de Toulouse, en rapport avec l'école élémentaire. Je signale que, dans l'académie, certaines écoles travaillaient déjà certains mercredis avant la réforme (une sur trois).

Les emplois du temps qui nous sont communiqués sont bien évidemment conformes aux programmes. Ils ont été revus suite à la mise en place de la demi-journée supplémentaire. Ils prennent en considération principalement, comme souligné précédemment, la semaine, mais également la période ou l'année.

Il apparaît que les enseignants ont entendu qu'on leur demandait de « dédensifier » l'enseignement du français et des mathématiques, de prendre davantage le temps. On constate tout de même l'ajout de domaines d'apprentissage autres et l'intégration de projets spécifiques le mercredi ou le vendredi matin. Depuis que la classe a lieu tous les mercredis matins, ceux-ci sont considérés comme les autres matins, mais on a vu glisser certaines activités du mercredi matin au vendredi matin, au nom d'une certaine fatigue. En outre, l'absentéisme est moindre que quand il y avait classe un mercredi sur trois. Même aux yeux des parents, le mercredi matin est devenu une matinée comme les autres.

Il semble que certaines activités soient concentrées sur l'après-midi. Toutefois, en fonction de la disponibilité de locaux ou d'intervenants extérieurs, les enseignants n'ont pas toujours le choix du créneau horaire.

En cycle 3, les séances des après-midi sont devenues plus courtes, mais davantage bornées. Certaines disciplines sont davantage favorisées que par le passé, comme l'histoire des arts, les arts visuels et l'EPS.

Sur les matinées longues, les enseignants ont associé aux enseignements dits fondamentaux des disciplines qui font appel à d'autres intelligences.

Certaines marges de progrès peuvent être évoquées.

La liberté de globaliser certains enseignements (découverte du monde, sciences, histoire-géographie, etc.) n'est sans doute pas suffisamment exploitée.

La maîtrise du français est encore trop souvent concentrée sur l'étude de la langue et moins sur la lecture et l'écriture.

La deuxième partie des après-midi pourrait peut-être être mieux gérée, grâce au séquençage de deux activités, plutôt que d'une seule sur deux heures.

L'interdisciplinarité au service des fondamentaux mériterait d'être développée, partant sur un principe de socle commun, déjà plus pratiqué en maternelle ou dans des classes rurales. On gagnerait à organiser des projets par équipes, plutôt que par enseignants.

Sur le terrain, les enseignants prennent en compte et s'adaptent aux phases de démobilisation de l'attention et de disponibilité de leurs élèves. Il est à noter que les stagiaires et les néo-titulaires sont ceux qui s'interrogent davantage sur cette question.

Si on accorde beaucoup d'importance à la présentation formelle d'un emploi du temps, on induit une répartition par disciplines. La gestion et la conception de l'emploi du temps doivent faire partie intégrante de la formation des enseignants.

En conclusion, je pense qu'il est un peu tôt pour voir les changements liés à la réforme. L'impulsion est là. Toutefois, les enseignants tâtonnent encore. Si leurs inspecteurs les y autorisent, ils expérimentent, mais ils ne saisissent pas toujours suffisamment la marge d'initiative qui leur est proposée pour tenter d'innover en matière d'emploi du temps.

2.3. Intervention de Madame Claire Bordachar, membre du comité, professeur des écoles, académie de Bordeaux

Je suis en possession d'éléments tirés d'expériences de programmes de maternelle, pratiqués en Gironde. En partant de deux exemples concrets, il est possible d'extraire quelques constatations.

Le premier emploi du temps est celui d'une classe de petits/moyens/grands. Il a évolué au cours de l'année, notamment à cause de l'absentéisme du mercredi matin. Ce mercredi matin n'a pas la même durée que les autres matinées, ce qui est très courant. De fait, son amplitude réduite à trois heures a, *de facto*, éliminé l'activité de motricité.

La cinquième matinée génère un plus grand temps d'apprentissage, notamment en petite section, mais l'effet est contrebalancé par la fatigue des jeudis et vendredis matins. Les collègues constatent donc qu'ils bénéficient de davantage de temps, mais de qualité moindre.

La question de la sieste est, comme nous l'avons dit plus tôt, centrale pour la maternelle. Dans le cas présenté ici d'une école rurale, l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) n'est pas de service de cantine mais prend une pause de 12 à 13 heures. Les enfants sont couchés pendant la pause méridienne. La formule est optimale car les élèves de petite section sont couchés à 13 heures et peuvent encore bénéficier d'un temps de classe de 15 heures 05 à 15 heures 45. De plus, le fait que l'ATSEM prenne à sa charge la gestion de la sieste libère le professeur, qui peut décroquer et prendre en charge des élèves d'autres sections. Malheureusement, ce cas de figure n'est pas la norme et sous-entend des effectifs conséquents, notamment en ce qui concerne la présence des ATSEM. La marge de manœuvre dépend donc dans ce cas du budget de la commune.

Avant la réforme, des temps de repos étaient prévus pour les moyennes sections. Maintenant, officiellement, ils n'existent plus... Toutefois, dans les faits, il est nécessaire de coucher les enfants l'après-midi.

La pause en maternelle l'après-midi reste également d'actualité. Même si elle n'existe pas sur le papier, dans la réalité, les enfants ont besoin de pause, si ce n'est qu'entre le cours en lui-même et les TAP.

Un second exemple d'emploi du temps illustre le cas d'une classe de moyenne/grande section. L'après-midi raccourcie provoque le passage de l'activité de motricité sur le matin. Un atelier sciences apparaît le mercredi matin et il semblerait que cette activité spécifique génère une présence plus assidue des enfants.

Globalement, malheureusement, la place des disciplines artistiques et culturelles paraît compliquée à maintenir au même taux horaire que par le passé.

La planification des disciplines n'est pas toujours une question de choix, mais plutôt de contraintes matérielles (disponibilité des salles, déplacements, etc.). Les enseignants sont demandeurs de formation, de conseils pour dépasser ces contraintes, et voir, concrètement, comment faire différemment. Le constat est valable aussi bien pour ceux qui ont adopté la réforme en 2013, que ceux qui l'ont adoptée en 2014.

Au final, les collègues ne savent pas comment appréhender ce mercredi matin. Doivent-ils en faire un jour comme les autres ou en faire un jour particulier ? D'autant plus que ce matin-là, souvent, les ATSEM ne sont pas présents comme sur les autres matinées.

Une réflexion reste à mener sur les sorties scolaires. Les après-midi raccourcis rendent les sorties quasi impossibles à ce moment-là. Les lieux de sorties sont donc « embouteillés » les matins. Les sorties scolaires qui pouvaient se répartir par le passé sur quatre journées complètes ne sont aujourd'hui possibles que sur cinq matinées.

Un point est à souligner sur les TAP : quand ceux-ci sont assurés par des ATSEM, la journée ne se termine plus à la sortie de la classe. Par conséquent, les relations immédiates et informelles entre enseignants et parents sont beaucoup plus limitées, alors qu'elles sont très bénéfiques.

L'absentéisme, à hauteur de 30 %, est dû à une décision délibérée des parents qui ont clairement annoncé en début d'année qu'ils n'amèneraient pas leurs enfants à l'école pour la matinée supplémentaire.

2.4. Commentaires des membres du comité

La question pédagogique est au centre des préoccupations de ce comité. En témoignent les recommandations qui ouvrent ce rapport. Cela est évidemment sensible dans les questionnements qui se sont fait jour lors de cette séance –souvent appuyés sur des expériences de terrain-, concernant par exemple les réflexions à mener sur la question du séquençement des activités entre matin et après-midi, sur le format de référence que reste

la semaine, sur l'évolution des pratiques pédagogiques ou encore sur la répartition des temps longs et des temps courts à prendre en compte dans la réflexion sur les nouveaux programmes.

- **Michèle Weltzer (IA-DASEN du Bas-Rhin)** souhaite faire part d'une expérience menée dans le nord de l'Alsace, dans une communauté de communes frontalière avec l'Allemagne, où résident de nombreux Allemands. Cette communauté de communes a souhaité bénéficier d'une dérogation pour conduire une expérimentation. Les écoles y sont ouvertes le samedi matin et non le mercredi. Par ailleurs, le vendredi après-midi est libéré. L'accord pour cette expérimentation a été donné par le recteur car il s'agissait d'un projet porté à la fois par les enseignants, les parents et les élus. Evidemment, la condition posée était qu'il n'y ait pas d'absentéisme. Depuis la mise en œuvre de cette expérimentation, aucun absentéisme n'est constaté, ni en maternelle ni en élémentaire. Même les enfants allemands sont présents. Est effectué un suivi sérieux de la situation, sans contrôle tatillon. Cette demande de dérogation/expérimentation a été reconduite. Cette expérience prouve que des équipes ont des initiatives à proposer et sont dans la demande d'un accompagnement. Les équipes ont besoin, non pas d'un cadre rigide fixe, mais d'un document d'accompagnement. Dans le Bas-Rhin, il a été rédigé par des groupes de travail d'inspecteurs de l'Education nationale (IEN), puis mis en ligne. L'idée n'est pas de se montrer « modélisant » mais de pouvoir s'adapter à des spécificités ;

- **Laëtitia Barel (UNSA)** constate que, concernant l'évolution des pratiques pédagogiques, il est encore trop tôt pour que les enseignants puissent avoir un réel retour sur leurs pratiques. Il ressort tout de même que les équipes qui sont entrées dans la réforme en 2013 ont déjà pu modifier certains points. Quant à ceux qui l'ont appliquée en 2014, ils se sont adaptés plus vite au nouveau système car ils se sont inspirés de leurs prédécesseurs, grâce aux rapports et préconisations. Un modèle préétabli ne peut être adopté car de nombreux facteurs extérieurs entrent en ligne de compte. L'école ne vit pas en autarcie. Elle participe à la vie d'autres acteurs et doit prendre en compte l'organisation de la vie qui l'environne. Il apparaît en outre que les enseignants ont besoin de sentir la confiance de l'encadrement pour prendre des initiatives. Enfin, en ce qui concerne l'unité semaine, il ne semble pas illogique qu'elle soit tant conservée car seule l'école fonctionne en année scolaire. Le salarié d'une entreprise, par exemple, se rapporte à une année civile. De fait, l'unité semaine est celle qui réunit les deux systèmes ;

- **François Testu (chronopsychologue)** constate qu'en deux ans, certains concepts ont sérieusement évolué. Petit à petit, l'enfant est davantage pris en compte. Les expressions changent. On parle aujourd'hui par exemple de « dédensification » de la journée ou de la semaine, ce qui a son importance, car il ne s'agit pas seulement d'alléger. En outre, la notion de fatigue semble revenue à une place raisonnable dans le débat. Il souhaite par ailleurs revenir sur l'attention à porter à la formation des enseignants : il est évident qu'on ne peut

aborder une telle réforme sans que les formations initiale et continue soient adaptées. Une évaluation rigoureuse sera ensuite nécessaire ;

- **Monsieur Czabo (SGEN-CFDT)** invite à un point de vigilance partagé sur le contenu pédagogique de l'après-midi et la difficulté pour les collectivités locales d'organiser des activités sur des temps courts. Il faudra par ailleurs veiller, à ce stade de la mise en œuvre, à l'impact des changements d'emplois du temps ;

- **Claire Bordachar (SNUIPP)** insiste sur la question de la « surprésence » du français et des mathématiques qui devra être évaluée de manière très attentive.

3. DOSSIER N° 3 **La coéducation**

Depuis le début de ses travaux, le comité de suivi, par sa composition même et par les questions qu'il a abordées, a d'une certaine façon tourné autour de cette thématique. Il était donc bien temps de lui donner un espace dédié et d'ouvrir une discussion approfondie sur une question qui, de fait, traverse l'entier du système éducatif. Les contributions des membres du comité, celle d'une intervenante de terrain invitée tout comme la présentation de deux PEDT, en guise d'illustration, permettent de mettre en lumière la façon dont la réforme des rythmes éducatifs a ravivé ce débat d'une manière constructive, mettant l'accent, en particulier, sur les notions essentielles de cohérence, de complémentarité et de continuité éducatives ainsi que d'éducation partagée, qui permet de sortir de la relation binaire école/famille, au profit d'une relation fondée sur des acteurs plus diversifiés, posant par là-même la délicate question de la gouvernance.

3.1. Intervention de Monsieur Didier Jacquemain, membre du comité, délégué général des Francas, CAPE

Il m'a semblé très rapidement évident, au cours des travaux de ce comité sur la réforme des rythmes scolaires et des temps éducatifs, de devoir nous intéresser à la question de la coéducation, car cette réforme conduit à l'intervention d'une diversité d'éducateurs.

Je ne saurais dire si le terme coéducation doit continuer à être utilisé ou pas. Lorsqu'on fait quelques recherches sur ce terme, on s'aperçoit qu'il est polysémique. Ses premières mentions dans les textes de l'Éducation nationale, se rapporte aux établissements accueillant des garçons et des filles dans une forme de mixité. Il est évident que la signification du mot a évolué au sein du système éducatif depuis lors.

Plus tard, cette question de coéducation a porté sur le fait d'instaurer une implication, la plus construite possible, de l'institution scolaire vers les familles. La coéducation, à cette époque-là, se résumait à la relation entre l'institution scolaire et les parents.

Ce concept doit aujourd'hui être précisé. Dans les années 80, le ministre Alain Savary a évoqué l'idée de « complémentarité ». La notion de « continuité éducative » a ensuite été ajoutée.

Aujourd'hui, il paraît nécessaire de se mettre d'accord sur ce que l'on met derrière ce terme de coéducation. Je précise en préambule que la coéducation existe de fait : il est identifiable qu'un ensemble d'adultes, voire de plus jeunes, accompagnent les enfants et les adolescents dans leur parcours éducatif. Cela suppose de préciser ce qui relève de l'environnement éducatif créé. La définition de l'éducation, produite à partir de travaux conduits par Roger Gall et Gaston Mialaret, dit : « L'éducation est l'ensemble des influences d'origines et de natures diverses qui s'exercent volontairement ou non sur l'individu et que l'individu exerce sur l'environnement, et qui, en se conjuguant, contribuent au développement de la personne. De ce fait, l'éducation est globale et continue ».

Pourquoi aborder cette question de définition ? Elle est nécessaire dans le sens où, dans le cadre de la réforme des temps éducatifs, ce n'est pas tant la coéducation qu'il faut construire, mais la co-intervention éducative. En complément des influences involontaires à l'éducation, les initiatives éducatives vont alimenter les influences volontaires, dans le cadre des programmes scolaires ou des projets éducatifs territoriaux. Or, pour croiser l'aménagement des rythmes et la coéducation, il convient de se préoccuper de quatre logiques d'action.

- 1. Une analyse des influences involontaires qui ont lieu en éducation doit être partagée par tous les acteurs éducatifs. Ce travail renvoie assez directement aux phases de diagnostic qui sont élaborées dans le cadre des projets territoriaux. Il s'agit d'analyser finement quels sont les besoins sociaux, éducatifs et culturels des enfants et des adolescents d'un territoire, de manière à ce que la coéducation se construise sur une analyse partagée, en complémentarité entre l'école, les centres de loisirs, les associations culturelles et sportives, les parents, etc. L'éducation doit prendre en compte la diversité des contextes territoriaux.
- 2. Les réponses éducatives nécessaires, au regard de l'analyse qui a été menée, sont ensuite définies. Ces mesures s'appuient tout d'abord sur la politique éducative de l'État. Cependant, elles doivent également prendre en compte ce qui a été détecté dans le cadre de l'analyse territoriale.
- 3. Il est en outre indispensable de travailler sur la gouvernance des réponses éducatives. La dimension de la politique nationale est primordiale, mais l'intervention des collectivités locales se révèle de plus en plus prégnante. Cela suppose de réfléchir aux positionnements respectifs des différents acteurs. Surtout, pour l'État, il s'agit à la fois de conduire la politique éducative nationale, mais aussi d'animer la mise en œuvre de la politique éducative territoriale. Il convient de préciser les modalités du pilotage de ces

politiques au plan territorial, et notamment ce que les collectivités locales peuvent être amenées à apporter.

- 4. Enfin, en termes de déclinaison territoriale, deux points de vue sont à prendre en compte. Tout d'abord, l'articulation des projets éducatifs des différentes institutions éducatives qui interviennent sur le territoire doit répondre à l'analyse mentionnée précédemment. En outre, ces objectifs éducatifs partagés doivent être pris en compte non seulement par l'école, mais également par les autres intervenants éducatifs. Il sera donc indispensable d'élaborer un certain nombre d'actions communes, en référence aux valeurs communes et en rapport avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les différents intervenants éducatifs n'apporteront pas tous la même contribution à l'éducation, mais ils pourront situer leur intervention dans une perspective commune, pour agir de la manière la plus cohérente possible.

Puisque la coéducation existe *de facto*, elle doit être acceptée par tous. Une fois cette affirmation posée, la question consiste à voir comment la réforme peut permettre de renforcer les effets positifs de cette réalité.

Au final, je me permettrai d'attirer l'attention sur un élément supplémentaire. Jusqu'ici, nous avons l'habitude de parler de trois grandes sphères d'éducateurs : la famille, l'école et le monde culturel et sportif. De nos jours, un nouveau facteur vient bouleverser cet ordre établi : il s'agit du champ du numérique. Cet acteur est en train de modifier les rapports éducatifs car il prend une place de plus en plus formelle. De ce fait, il est à prendre en compte avec attention.

Nul ne peut nier que beaucoup de temps s'est déjà écoulé. Il y a plus de 70 ans que les Français défendent l'idée que l'éducation ne se fait pas qu'à l'école.

L'idée est aujourd'hui d'identifier les freins qui n'ont pas permis d'aller plus loin ou plus vite en matière de coéducation. Dans les années 80, des éléments ont été posés pour structurer un fonctionnement : on peut citer notamment la circulaire sur les contrats éducatifs locaux, premier texte qui fait état d'un projet éducatif local. Les années 2000 ne se sont ensuite pas révélées très dynamiques sur le sujet.

2012 a marqué un redémarrage et mené à des étapes déterminantes. Par exemple, la circulaire de décembre 2014 qui instaure l'obligation du PEDT pour continuer à bénéficier du soutien de l'État est un acte déterminant. Il a fallu du temps pour en arriver là, et il nous faut avoir conscience qu'il en faudra encore pour poser des balises solides, qui ne puissent pas être remises en cause. Les acquis doivent être renforcés.

L'idée de l'État animateur des politiques éducatives va dans cette droite ligne, et nul doute que le présent comité d'aujourd'hui y contribue. Il ne suffit pas d'avoir posé un cadre de politique publique sur la question éducative pour que les choses se mettent en place

immédiatement : il faut y ajouter de la conviction, de l'animation permanente, de la mobilisation.

La particularité du contexte territorial est un élément indispensable à prendre en compte. Sur ce sujet, nous échangeons encore insuffisamment. Les diagnostics territoriaux doivent être approfondis.

Par ailleurs, le champ du numérique fait disparaître la frontière des espaces éducatifs. Les enfants ont à leur disposition une masse de connaissances : comment les adultes interviennent-ils dans cet espace informel ? Certaines initiatives voient le jour. À titre d'exemple, dans la Manche, des éducateurs, « les promeneurs du Net » ont investi cet espace. Sur leur site, chacun d'eux, sous la responsabilité de la structure qui l'emploie, développe une approche éducative sur internet par le développement d'une présence sur les différents réseaux sociaux ou tout autre espace de partage d'activité numérique. Nous avons intérêt à prendre en compte cette dimension particulière du numérique.

3.2. Intervention de Madame Valérie Marty, membre du comité, présidente de la PEEP

Personnellement, je préfère la notion d'éducation partagée, car avec toutes les notions commençant par un « co », il est finalement difficile de savoir qui fait quoi. Dans l'éducation partagée, la notion de partage se révèle déterminante.

J'aimerais commencer par replacer les choses dans leur contexte historique. Je rappelle que les parents sont les premiers éducateurs et responsables de leurs enfants devant la loi. Pour la première fois, en 1903, un père a participé à la vie scolaire de l'établissement de son enfant. En 1906, au lycée Carnot, il a été autorisé à assister au conseil d'administration, acceptant la restriction de n'intervenir que sur des sujets purement matériels. En 1928, un décret a permis la représentation des parents d'élèves dans les lycées, nommés par l'administration. Les élections de parents d'élèves aux conseils d'administration des établissements scolaires ne datent que de 1968. En ce qui concerne l'école primaire, il a fallu attendre 1977.

Les parents souhaitent participer davantage à la prise de décisions, travailler sur les projets d'établissement et les projets d'école. En dehors de l'école, les parents participent, le plus souvent de manière informelle, à des réunions organisées par les mairies au sujet du fonctionnement des cantines ou des centres de loisirs.

En ce qui concerne la réforme des rythmes scolaires, la situation a été vécue de manière douloureuse par les parents d'élèves, car ils n'ont pas participé aux débats sur sa mise en place. Quand ils ont été interrogés, les décisions étaient déjà prises. Ils n'ont eu ni le temps ni l'espace pour travailler avec les acteurs de la réforme. Maintenant, des instances d'évaluation vont se mettre en place, auxquelles les parents sont conviés, mais c'est un peu tard.

Je voudrais souligner ici une difficulté majeure en matière de temps : les moments d'échanges avec les parents ne doivent pas être placés en semaine, mais durant les week-ends. Les parents ne sont pas disponibles pour se rendre à 9 heures du matin dans une mairie ou une école en semaine. À un moment donné, un choix politique doit être manifeste : si on veut que les parents viennent prendre leur place dans les discussions, il faut leur en donner les moyens.

D'un point de vue plus général, la question est de savoir ce qui peut être partagé avec les parents, sur quelles thématiques l'école est disposée à travailler avec eux. Chacun ici présente bien sûr à ce qui touche au « vivre ensemble », à la discipline et aux règlements intérieurs, à la laïcité, à l'éducation à la sexualité, etc. Mais peut-être est-il envisageable d'aller plus loin. En primaire, par exemple, ce genre de discussions n'existe pas.

En ce qui concerne le numérique, les environnements numériques de travail (ENT) se développent, mais la relation avec les familles ne s'améliore pas pour autant. Les parents veulent voir le corps enseignant et lui parler. Ils ne veulent pas seulement consulter des informations *via* internet. La tendance est que, comme ces outils informatiques existent, les établissements s'occupent moins des parents. Il est tout de même dommage que la pédagogie envers les parents ait été oubliée dans ce domaine. Certains parents ne savent pas utiliser cet outil. À aucun moment, par exemple, lors d'une réunion de rentrée, on ne présente le logiciel. On se contente de vous donner vos codes d'accès.

3.3. Intervention de Monsieur Dominique Bruneau, membre du comité, directeur d'école

Nous sommes tous d'accord pour dire que le premier éducateur d'un enfant est le parent. Seul le parent a une relation parent/enfant. Dans les classes, l'enseignant a devant lui un élève. Mais pour agir sur l'élève, il est nécessaire de toucher l'enfant. Donc, inévitablement, il faut parler de coéducation ou d'éducation partagée. La réforme des rythmes scolaires a eu comme intérêt de remettre l'enfant au centre du dispositif, pour permettre aux adultes de travailler ensemble à un projet commun.

Néanmoins, ce mode de fonctionnement existait déjà avant. Par exemple, pour la ville de Paris, l'éducation artistique, musicale ou sportive est dispensée par des intervenants extérieurs depuis longtemps : on était donc déjà dans le cadre d'une éducation partagée. La

question aujourd'hui est de savoir si elle ne peut pas être étendue à d'autres temps, par exemple sur le temps des TAP.

Enfin, on peut penser qu'un enfant apprend également lorsqu'il se rend avec ses parents au musée. Le rôle de l'école est d'organiser les savoirs de l'enfant, et de le faire progresser pour pouvoir être citoyen dans la société de demain.

Il me semble qu'il existe une autre difficulté : l'interaction entre le projet d'école et le projet éducatif territorial. Les projets d'école se rapprochent le plus possible des projets académiques. Pour autant, les contraintes ne sont pas les mêmes suivant que l'école se trouve en centre-ville ou à la campagne, par exemple. Il est donc nécessaire de mettre en place une réflexion de terrain. Le problème qui se présente, là encore, est d'organiser la consultation des familles, et surtout de dégager du temps et des plages horaires communes aux enseignants et aux parents. Se rencontrer et travailler en commun est une vraie problématique.

Pour résoudre cette question, il est d'autant plus nécessaire de bénéficier d'une interface, et de régler la question de la gouvernance dans les écoles. L'interface doit se trouver au plus près du terrain.

Enfin, j'en viens également à la question de la formation des enseignants. Ils ne sont pas formés à la « relation famille ». Ils n'en ont jamais entendu parler lors de leur formation initiale. De même, on ne leur a pas appris à travailler avec les animateurs et les intervenants extérieurs. En général, l'enseignant se met en retrait en pensant « L'intervenant sait faire », mais il ne communique pas avec lui.

3.4. Intervention de Madame Sylvie Martinez, membre du comité, DJEPVA

J'aimerais revenir, grâce à un petit historique, sur le fait que la notion de coéducation n'est vraiment pas nouvelle.

Les expressions « éducation globale partagée », « fonctions éducatives de l'école, de la famille, et des partenaires éducatifs locaux majoritairement associatifs » figurent dans la circulaire Calmat-Chevènement du 13 décembre 1984. Il s'agissait alors de mettre en place une « politique d'aménagement du temps scolaire et des rythmes de l'enfant ».

En 1987, la mise en place des « contrats bleus » sollicite la participation active des communes, des enseignants, des parents d'élèves, mais également de toutes les associations locales relevant du secteur sportif ou socioculturel pour travailler sur les rythmes éducatifs.

En 1990, le Ministère de la Culture est associé à cette démarche. On parle alors des « contrats d'aménagement du temps de l'enfant ».

La circulaire Bredin-Jospin-Lang, du 20 septembre 1991, entend « donner une assise de politique éducative territorialisée, avec mise en avant du projet éducatif local ». Elle affirme encore que « l'école n'est pas le seul lieu d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et que les notions de temps scolaire et de hors temps scolaire n'ont pour but que de préciser clairement les responsabilités et les attributions respectives des co-éducateurs et enseignants ».

La circulaire interministérielle de 1995 instaure le « contrat unique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ».

Le 9 juillet 1998, « les contrats éducatifs locaux » (CEL) sont mis en place.

Le 25 octobre 2000, la circulaire CEL mentionne la responsabilité partagée de l'éducation sur un territoire, indiquant que « le projet doit impliquer tous les acteurs éducatifs, au premier rang les parents, puis les communes, l'école, en favorisant la participation active des enfants et des jeunes eux-mêmes ».

La circulaire du 19 novembre 2003, demande de prévoir une « journée de l'éducation partagée » dans tous les départements.

Alors, au final, pourquoi la coéducation a-t-elle eu tant de mal à se mettre en place alors que des millions d'enfants ont bénéficié de ces différents contrats ? La réponse tient peut-être au fait que la dernière réunion du groupe de suivi interministériel des CEL s'est tenue le 27 janvier 2004 sous la présidence de Xavier Darcos et que depuis il ne s'est plus réuni.

Aujourd'hui, quand on parle de coéducation, on pense encore généralement à la relation entre l'école et les parents. Cependant, et heureusement, la réforme des rythmes a étendu cette approche à l'ensemble des acteurs éducatifs, notamment aux animateurs, qu'ils soient agents municipaux ou issus du monde associatif.

L'objectif affiché est celui d'un parcours éducatif cohérent pour l'enfant. Les trois heures « libérées » et plus encore la mise en place de projets éducatifs territoriaux ont permis une reconnaissance accrue du secteur de l'animation socio-culturelle et sportive.

Continuité, cohérence, complémentarité sont les principes inhérents à la coéducation. Les trois acteurs que sont les parents, les enseignants et les animateurs tentent de répondre à cette triple exigence dans l'intérêt de l'enfant.

J'aimerais revenir sur la place du monde socio-culturel dans la coéducation. Les cercles de la famille, de l'école et des loisirs partagent tous une « plage » commune : l'enfant. L'animateur participe à la socialisation de l'enfant, à son initiation à des activités de découverte de son environnement, à son épanouissement par des activités physiques et

sportives. L'animateur concourt également au développement de compétences transversales, et à l'établissement de relations sécurisantes entre l'école et la famille. Son action favorise donc aussi l'apprentissage scolaire.

L'apport des activités sportives et socio-culturelles est désormais beaucoup plus visible dans le cadre de la réforme des rythmes. Le PEDT doit permettre de mobiliser tous les acteurs éducatifs.

Les territoires bénéficient aujourd'hui d'un cadre législatif, de financements pérennes, de l'accompagnement des services de l'État et de la CNAF. Toutefois, une gouvernance et un pilotage partagés, s'ils sont une condition nécessaire, ne suffisent pas pour instituer une coéducation. Elle n'a de signification que si ses finalités sont réellement partagées et explicitées.

3.5. Intervention de Madame Anna Angeli, membre du comité, représentante du réseau français des villes éducatrices

La notion de développement durable est essentielle. Une collectivité ne peut mettre des locaux à disposition à l'infini : ils doivent être partagés. Le principe vaut tout aussi bien pour les ordinateurs : chaque élève ne peut être doté d'un ordinateur personnel, mais il le partagera en fonction de plages horaires.

Les villes travaillent sur des espaces de rencontres informels entre l'école et les parents. En collaboration avec les associations, les parents d'élèves et les comités de quartier, des lieux sont exploités pour échanger de manière conviviale des temps d'éducation. Par exemple, la ville de Lorient a prévu des jardins partagés, où les maternelles pratiquent le jardinage, qui permettent des échanges, de manière éphémère ou pérenne. Les parents viennent et partagent leurs compétences. À Brest, on a mis en place la déclinaison du PEDT dans chaque école. À Strasbourg, des petits-déjeuners sont organisés en présence des parents. Beaucoup de chemin reste à parcourir, en revanche, en ce qui concerne les projets d'école.

La question de la formation des enseignants se pose, notamment en termes de politique de la ville. Les réunions qui portent sur les politiques de la ville attirent encore trop peu d'enseignants : ils sont sollicités mais ne viennent pas. Des projets de formations à leur intention ont été lancés, pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'implique la politique de la ville, le rôle qu'ils peuvent y jouer, comment il est possible de mieux utiliser

les ressources d'un territoire, etc. Cependant, ces projets ont encore trop peu abouti pour le moment.

Je m'arrête un instant sur la réserve citoyenne et les ambassadeurs de la laïcité. Leur rôle consiste à soutenir les enseignants sur ce sujet particulier. Toutefois, il me semble que cet appui pourrait aussi bien s'étendre aux animateurs et aux agents de la ville.

Enfin, en matière d'éducation partagée, une dizaine de rencontres régionales ont été organisées depuis 2013 sur ce sujet, en présence des élus, des agents des villes, de l'éducation populaire, des Francas, etc.

Au Pré-Saint-Gervais, les rythmes éducatifs ont pris place en 2013, en concertation. Nous nous sommes dotés d'un projet éducatif 0-18 ans. Nous utilisons un outil de suivi et d'accompagnement sous la forme d'une frise de parcours d'un enfant gervaisien, de sa naissance à sa majorité, qui illustre toute l'offre éducative qui lui est proposée. Cet outil va devenir numérique et interactif et sera accessible sur le site de la ville.

3.6. Intervention de Madame Sylvie Bousquet, directrice des centres de loisirs associés à l'école (CLAE) de Decazeville (région Midi-Pyrénées)

Un projet éducatif doit être élaboré en fonction d'un environnement global. Il dépend beaucoup de la complémentarité institutionnelle ou structurelle (écoles, centres de loisirs, etc.). Il est donc impératif de sortir des cloisonnements.

Il faut du temps pour se parler, mieux partager et instaurer un climat de confiance entre les différents acteurs du territoire. Des volontés politiques fortes doivent se manifester et être comprises par tous les acteurs concernés.

À Decazeville, le PEDT avait été réfléchi bien avant 2013. Les CLAE avaient été officialisés en 2000. Les animateurs de terrain avaient été professionnalisés. Pour la mise en place des rythmes, les parents ont été consultés en amont.

Decazeville est un ancien bassin houiller, qui a subi des déclin démographiques et économiques forts. 70 % de la population est issue du milieu ouvrier. Beaucoup de familles sont en difficulté. La mixité sociale se réduit.

La complémentarité est déterminante dans les échanges avec les familles. Les parents s'adressent beaucoup aux animateurs, qui jouent un fort rôle d'accueil et de relais vers les

enseignants. Les intervenants se voient comme des partenaires. Cette relation se construit – en l’occurrence ici dix ans ont été nécessaires. Cette initiative porte ses fruits.

Malheureusement, certains dispositifs vont disparaître, notamment le dispositif de réussite éducative (DRE), faute de financements. C’est dommageable parce qu’il donnait d’excellents résultats, dans l’intérêt des enfants et des familles.

À Decazeville, des réunions « vivre ensemble » sont organisées chaque semaine, dans le cadre scolaire, auxquelles sont invités les enfants, les enseignants, les animateurs et une coordinatrice des CLAE. Les réunions durent une heure, chaque vendredi. Elles ont un ordre du jour défini, auquel même les enfants peuvent ajouter un thème à aborder. Ces réunions ont permis de lutter contre le racisme et l’exclusion. Elles abordent les difficultés du quartier, les projets de l’école et de la ville. Les élèves ayant participé à ces réunions se révèlent par la suite actifs dans leur environnement : ils sont souvent délégués de classes et s’investissent dans la vie associative. Les bonnes habitudes éducatives perdurent.

Les règlements intérieurs de l’école sont les mêmes que ceux des centres d’animation. Les enseignants et les animateurs savent tous, en venant travailler dans ce quartier, qu’ils feront partie d’une équipe commune forte, et c’est souvent l’une des raisons pour lesquelles ils viennent y travailler.

En conclusion, il apparaît que pour ancrer ces bonnes habitudes, il est nécessaire de partager les pratiques et les connaissances. La volonté de régler les problèmes de façon collective est très importante car elle favorise la cohésion. Les espaces de parole sont à institutionnaliser.

3.7. Intervention de Madame Anne Lavagne, chef de bureau DGESCO : PEDT de Martres-Tolosane (Haute-Garonne)

La commune compte 2 079 habitants. Elle a été marquée par une augmentation de la population de 35 %. Les écoles accueillent 128 élèves en maternelle et 116 en élémentaire.

Le PEDT a été construit pour la période 2014-2017. Il se caractérise par une très forte implication des parents, qui ont été invités à des réunions dès février 2013 et associés au comité de pilotage. Un travail d’accompagnement à la parentalité est intégré au dispositif. Il comprend un volet communication à l’attention des parents, avec des après-midi portes ouvertes.

Des activités périscolaires sont prévues durant la pause méridienne. Le temps de repas est rallongé pour les 3 à 5 ans, à la demande des parents.

Les critères d’évaluation du PEDT incluent la satisfaction des familles.

3.8. Intervention de Monsieur Laurent Carteau, chargé d'études DGESCO : PEDT d'Équeurdreville-Hainneville (Manche)

Équeurdreville-Hainneville est intégrée à la communauté urbaine de Cherbourg-Octeville, dans la Manche. La ville compte 17 319 habitants, ce qui représente un doublement de sa population en quarante ans.

Il n'existe pas à Équeurdreville-Hainneville de dispositif lié à la politique de la ville. Onze écoles sont réparties sur la commune, dénombant 1 344 élèves, dont 525 en maternelle.

La commune a mis en place un PEDT à la rentrée 2014, avec un comité de pilotage qui se réunit une fois par trimestre. Ce comité comprend des représentants des pôles Enfance et éducation, des services des sports et de la culture et des Francas, notamment. Les familles ont été associées aux discussions par le biais de réunions de présentation de la réforme, en coopération avec le conseil de la vie éducative, instance regroupant les directions d'écoles, les représentants des parents d'élèves, les élus siégeant en conseils d'écoles et les présidents d'associations.

Ce PEDT est intégré dans un projet éducatif local (PEL). Il intègre lui-même un contrat enfance jeunesse (CEJ). Il vise à organiser les temps périscolaires et à les articuler avec les temps extrascolaires.

Le PEDT met notamment l'accent, parmi les objectifs éducatifs partagés, sur l'articulation de l'offre avec les projets d'écoles, la lisibilité des rôles pour les parents et les enfants et les modalités de passages de relais. Il entend apporter une attention particulière aux besoins des familles et à la place des parents.

Plusieurs axes de travail ont été choisis pour atteindre cet objectif :

- en renforçant la communication avec les parents ;
- en favorisant les échanges avec les autres acteurs de l'éducation ;
- en facilitant la conciliation de la vie familiale avec les autres volets de la vie quotidienne (cohérence du parcours quotidien, articulation des horaires maternelle/élémentaire, activité des assistantes maternelles, adéquation des modes de garde collectifs, capacité de mobilisation des institutions spécialisées dans les situations de difficulté, etc.) ;
- en accompagnant les parents dans leurs fonctions éducatives (espaces de paroles identifiés pour les parents, relais entre équipes enseignantes et services « parentalité », activités partagées parents/enfants).

Dans toutes les écoles, la demi-journée supplémentaire a été positionnée le mercredi matin. Il n'y a pas eu de demande de dérogation à l'OTS, ni d'expérimentation particulière engagée. Des temps de transition sont systématiquement observés avant et après le repas à la cantine, avant les TAP et après le goûter. Dans toutes les écoles, les TAP sont positionnés à partir de 16 heures à quatre reprises dans la semaine, et une fois par semaine à 14 heures 45.

3.9. Commentaires des membres du comité

- si on peut pointer l'ancienneté et l'acuité de la question, s'interrogeant en particulier sur l'efficacité de la méthode et l'urgence d'un « passage au concret » (Vanik Berberian –AMRF-), on note néanmoins la nécessité de réunir un certain nombre de conditions pour que la coéducation fonctionne : du temps pour que les politiques d'éducation agissent dans la durée, des objectifs éducatifs qui ne soient pas exclusivement centrés sur la réussite scolaire mais également sur la citoyenneté et l'ancrage dans le territoire, de la volonté pour entretenir l'esprit d'équipe entre enseignants, animateurs, familles... (Didier Jacquemain –CAPE-)

- certains membres du comité s'accordent à souligner le fait que la réforme des rythmes éducatifs a permis d'élargir la question de la coéducation, au-delà de la stricte relation école/famille, pour aller vers plus d'intersection et moins de juxtaposition, même si les relations peuvent être encore améliorées (Joël Bonenfant –SGEN-CFDT- ; Anna Angeli –RFVE ; Elise Roisnel –FCPE- ; Bruno Leonarduzzi –DDCS/DJEPVA-). La loi fixe néanmoins aujourd'hui un texte de références commun, des valeurs et des objectifs qui obligent à sortir de la simple expérimentation pour entrer de plain-pied dans un cadre légal et de droit commun (Yves Fournel –POLOC, IFé-)

- l'ENT (environnement numérique de travail), en tant qu'outil collaboratif, a fait l'objet de quelques commentaires à la suite des propos de Madame Marty : l'ENT 1^{er} degré est un réel espace pédagogique, au-delà de l'espace d'information (Francine Loze –IEN-), un outil qui peut renforcer le lien avec les familles (Anna Angeli –RFVE)

- la formation des différents acteurs est sentie comme indispensable, voire déterminante – même si elle est difficile à organiser- afin de partager les valeurs communes de l'éducation ou, plus largement, de donner sa place à la connaissance du système éducatif ou du fonctionnement des collectivités locales (Anna Angeli –RFVE- ; Noé Distel –Mairie de Paris- ; Joël Bonenfant –SGEN-CFDT-) ou encore d'aborder des questions sensibles comme la laïcité (Claire Bordachar –SNUIPP-)

- a été abordée l'implication, sentie comme nécessaire, des parents dans les projets d'école (Joël Bonenfant –SGEN-CFDT-) et, plus largement, dans les politiques éducatives, non seulement en tant que parents de leur(s) enfant(s) mais également en tant que « corps constitué ». Cela pose la question de leur représentativité, notamment dans les projets éducatifs locaux (Didier Jacquemain –CAPE-). A cet égard, est bien souligné le fait que les parents ne constituent pas une entité homogène qui n'est ni plus ni moins que le reflet de notre société mais qu'ils ont, de fait, une approche différente de l'école (Vanik Berberian – AMRF- ; Valérie Marty –PEEP-). Ce déséquilibre est devenu un véritable enjeu dont il convient de se saisir afin d'aller chercher les familles qui sont éloignées de l'école (Elise Roisnel –FCPE- ; Anna Angeli –RFVE- ; Claire Bordachar –SNUIPP-)

- un des points de vigilance identifiés dans la relation école/famille est la nécessité de conserver des moments de rencontre informels alors même que les TAP, par leur positionnement en fin de journée, ont pu réduire ces moments (Claire Bordachar –SNUIPP-). Cela nécessite un aménagement des locaux que les dernières livraisons de bâtiments scolaires ont en général su prendre en compte (Anna Angeli –RFVE-)

- l'autre crainte exprimée concerne le raisonnement que certains territoires tiennent en termes de financement et leur recours à des appels d'offres sur des délégations de service public. Dans ce cas, l'intérêt de l'enfant court le risque d'être évincé par les questions budgétaires et la seule logique de mise en marché des activités périscolaires (Dominique Bruneau –directeur d'école- ; Didier Jacquemain –CAPE- ; Laëtitia Barel –UNSA-)

III

FOCUS SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DANS LES DOM (MARTINIQUE, GUADELOUPE, GUYANE, RÉUNION ET MAYOTTE)

Le 11 mai 2015, les recteurs de Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion et la vice-rectrice de Mayotte ont répondu à l'invitation du comité de suivi de la réforme afin de présenter aux membres du comité les spécificités, réussites et difficultés de la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs sur les territoires dont ils ont la responsabilité.

Les retours académiques d'outre-mer traduisent quelques tendances communes dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires :

- Le travail partenarial étroit avec les élus et la qualité du dialogue avec les parents et les organisations professionnelles sont généralement signalés ;
- La part des OTS relevant du décret du 7 mai 2014 est systématiquement plus importante qu'en métropole ;
- Pour la mise en œuvre des activités périscolaires, la mobilisation majoritaire des personnels communaux est fréquente et accompagnée d'un effort de formation ;
- La gratuité des activités périscolaires est une préoccupation partagée, tout comme le développement d'activités prenant en compte les spécificités locales.

Il convient également de signaler les difficultés de transport et de restauration scolaires qui ne sont pas sans incidences sur les modes d'organisation. Parvenir à réduire ces contraintes organisationnelles constitue un enjeu de nature à faciliter la mise en œuvre de la réforme.

1. Intervention de Monsieur Thierry Terret, recteur de la Réunion

1.1. MISE EN PLACE DE LA RÉFORME

L'ensemble des enfants des écoles publiques de l'académie bénéficient de temps d'enseignement organisés au cours de 5 matinées de classe par semaine.

Sur les 24 communes du département, 6 avaient opté pour des expérimentations dans le cadre du décret Hamon pour répondre à certaines difficultés locales. Il s'agit de Saint-Joseph, Saint-Pierre, Les Avirons, Sainte-Marie, Sainte-Suzanne et Bras-Panon, 25 239 élèves (23%) répartis dans 108 écoles (21,5%) sont concernés.

Une enquête relative à l'évaluation de la mise en place de la réforme dans ces communes a été réalisée.

1.2. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Pour quatre communes (St Joseph, Sainte-Suzanne, Bras-Panon et Les Avirons), les principaux éléments que l'on peut en tirer sont encourageants.

- l'expérimentation conduite est pilotée et s'inscrit dans les dynamiques de territoires locales. L'importance du travail partenarial, associant notamment l'Education nationale, la DJSCS les municipalités, la CAF est souligné et s'appuie sur les comités de pilotage locaux et les documents méthodologiques élaborés par le groupe d'appui départemental. Des réflexions spécifiques ont été menées et ont conduit à des adaptations par quartiers. Ces communes ont bien compris l'intérêt d'une mutualisation de leur ressources humaines (équipes mobiles d'animateurs) et matérielles (équipements, matériels...) pour garantir à la fois l'équité d'une offre périscolaire de qualité et optimiser les moyens mis en œuvre.
- L'offre péri-éducative présente une diversité prenant en compte les spécificités locales (ateliers de langue régionale, jeux traditionnels régionaux, construction d'instruments de musique locaux,...). Elle couvre le plus souvent les domaines sportifs, artistiques et culturels, le développement durable, l'informatique, plus rarement les domaines des sciences. Un travail sur la cohérence d'ensemble des activités menées est recherché mais reste à approfondir.
- Des conventions de partage et d'utilisation des locaux, des protocoles de remise des élèves, l'appropriation des recommandations nationales (maternelle) traduisent la volonté d'assurer la réussite de la réforme et de « bien vivre ensemble ».
- La volonté de professionnaliser l'encadrement est manifeste. Des animateurs sont recrutés et des personnels communaux sont inscrits dans des programmes de formation. Le tissu associatif est convenablement sollicité.

Pour une commune (Sainte-Marie), le projet se structure et évolue favorablement.

Pour la dernière commune de l'échantillon (Saint-Pierre), un manque de lisibilité est observé quant à l'offre périscolaire proposée et à ses perspectives d'évolution. Cette offre

périscolaire est plutôt restreinte et concerne très peu d'enfants (une trentaine environ). Les trop rares pôles d'activités proposés sur certains sites, en dehors des locaux scolaires sont payants.

2. Intervention de Madame Nathalie Costantini, vice-rectrice de Mayotte

2.1. CONTEXTE

- 50.600 élèves dans le premier degré ;
- 185 écoles ;
- 59 écoles en rotation à plus de 75% (de 3 à 14 salles manquantes) ;
- 49% écoles de 4 à 9 classes, 20% de 10 à 13 classes et 24% de 14 à 29 classes ;
- Manque de plus de 350 salles de classe ;
- Pas de pause méridienne mais une pause prandiale. La journée commence par l'école coranique à 5h ;
- Pas de restauration scolaire ;
- Seule la classe est prise en compte comme lieu d'apprentissage ;
- Pas de service de garderie ou d'activités périscolaires.

2.2. ÉTAT DES LIEUX AU 30 AVRIL 2015

- Propositions d'organisation du temps scolaire décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 :
 - 65 écoles dont 19 en rotation par manque de salles de classes ;
 - 573 divisions et 15 193 élèves soit 30% des élèves ;
 - 2 demandes de dérogation pour le mercredi matin de 4h au lieu de 3h30 (écoles soumises à rotations) ;
 - Soit 35,3% des écoles.

- Propositions d'organisation du temps scolaire décret n°2014-457 du 7 mai 2014 :

- 71 écoles dont 3 écoles en rotation ;
- 633 divisions et 17 150 élèves soit 34 % des élèves ;
- Demandes d'expérimentations liées à la libération du vendredi après-midi ;
- Demandes de dérogation pour des matinées supérieures à 3h30 allant jusqu'à 3h45
- Soit 38,4 % des écoles.

→ Au total, 73,7 % des écoles proposent une organisation du temps scolaire dans le cadre d'un décret dont bénéficient 64 % des élèves

- 45 écoles non encore engagées dans la réforme, soit 24,3% des écoles
- 666 divisions et 18 323 élèves soit 36% des élèves

2.3. PERSPECTIVES

Un gros effort est entrepris mais qui nécessite du temps pour permettre le développement des services essentiels à la réforme.

Le décret du 7 mai 2014 est davantage adapté à ce contexte. Il n'avait pas été utilisé du fait de la période des municipales.

La taille des écoles est le principal élément de difficulté pour la mise en place de la réforme.

Les écoles en rotation partielle ou totale sur de petites structures ont pu mettre en œuvre la réforme

La mise en route de services aux familles est une impérieuse nécessité. De même des adaptations pour la restauration seront nécessaires pour garder le cap.

3. Intervention de Monsieur Philippe Lacombe, recteur de la Guyane

3.1. ORGANISATION DES RYTHMES SCOLAIRES

MACOURIA, MONTSINERY-TONNEGRANDE, OUANARY, REGINA-KAW, SAINT-GEORGES DE L'OYAPOCK et SINNAMARY fonctionnent sur 4 après-midi. CAYENNE, GRAND SANTI, KOUROU, MATOURY, PAPAICHTON, ROURA, SAUL fonctionnent en 8 ½ journées de classe, une ½ journée (l'après-midi) est consacrée aux APS. APATOU, AWALA-YALIMAPO, IRACOUBO, MARIPASOULA, SAINT-LAURENT DU MARONI bénéficient d'un suivi spécifique afin de permettre la mise en place de la restauration scolaire, la formation des personnels, la constitution d'un vivier associatif et la construction d'infrastructures indispensables pour l'interclasse.

3.2. PEDT

19 PEDT ont été élaborés et adressés au rectorat. La DJSCS participe à l'analyse des PEDT. Ces PEDT ne concernent que les écoles primaires. Il n'y a pas de projets « école/collège ». Une réflexion est, tout de même, menée à ce sujet. Il a été demandé aux maires de compléter leur projet au nom de l'égalité des chances.. Des conventions tripartites (Préfet, Recteur et Maire) sont en cours de signature.

3.3. ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES

Ces activités sont gratuites à CAYENNE, GRAND SANTI, IRACOUBO, KOUROU, MACOURIA, MONTSINERY-TONNEGRANDE, OUANARY, SAUL et SINNAMARY. Elles sont payantes à REMIRE-MONTJOLY. A MATOURY, elles ne sont payantes que pour certaines activités ayant lieu après la classe.

A ROURA, elles ne sont proposées qu'à l'école de Cacao. SAINT-LAURENT DU MARONI a confié ces activités à quelques associations qui agissent ici ou là dans la ville au sein des écoles.

Sont parfois associés au pilotage de ces activités : la DJSCS, la direction régionale des affaires culturelles, le conseil général, le DSRU, la Caisse des Allocations familiales, la Caisse des écoles, les IEN, les directeurs d'école.

A KOUROU et à CAYENNE, des projets spécifiques ont été élaborés pour les élèves en grande difficulté, notamment la lutte contre l'illettrisme. A CAYENNE, par exemple, il a été mis en place un atelier d'étude de la langue française pour les primo arrivants.

Les ressources mobilisées sont principalement les agents municipaux titulaires du BAFA ou qui ont reçu une formation, quelques enseignants ou des associations, les zones urbaines étant privilégiées. Les équipements mis à disposition sont les salles de classe, les BCD, les dortoirs, les préaux, restaurants scolaires, les salles informatiques, salles de musique, terrains de sport, piscines.

Les activités proposées concernent en priorité l'éducation culturelle et artistique, l'ouverture sur le monde, des activités ludo-éducatives, les pratiques sportives, les études surveillées, les activités sportives et de plein air.

4. Intervention de Madame Catherine Bertho Lavenir, rectrice de la Martinique

4.1. TABLEAU DE LA MISE EN PLACE

Presque un tiers des communes (10/34) s'est engagé dans la réforme en 2013. La totalité des autres communes est entrée dans le dispositif à la rentrée 2014, avec toutefois des organisations du temps scolaires très dissemblables et des PEDT dont la validation ne s'est effectuée que progressivement, en cours d'année, pour atteindre un taux de 76 % (26/34) au 31 mars 2015. A la rentrée 2014, 162 écoles, réparties sur 17 communes, ont une OTS façon décret Peillon, soit 69% des 235 écoles de l'académie.

Le choix de la 9e demi-journée s'est porté à égalité sur le mercredi et le samedi ; toutefois cette parité ne qualifie pas une distribution communale : 10 communes concentrent, en effet, le choix du samedi. Quelques-unes possèdent de nombreuses écoles (*Fort-de-France, François, Trinité, Robert...*).

La durée de la pause méridienne varie de 1h30 à 2h30. Elle est en moyenne de 2h.

151 écoles (sur les 162 du décret Peillon) ont des demi-journées courtes, c'est-à-dire d'une durée inférieure à 2 heures. 70 d'entre elles ont des après-midi de classe d'une durée de 1 heure.

Le choix de l'expérimentation dans le cadre du décret Hamon (TAP sur une après-midi) est plus important que la moyenne nationale (31% des écoles de l'académie). 73 écoles, réparties sur 17 communes, ont une OTS correspondant au décret Hamon. A noter : Une commune – Les Anses d'Arlet – fonctionne selon les 2 décrets. 27 écoles, sur les 73 du décret Hamon, ont choisi de libérer le vendredi pour les TAP. 5 d'entre elles travaillent le samedi.

Nonobstant leur bonne volonté, les maires ont du mal à éviter des difficultés de mise en place des activités péri-éducatives, et ce pour diverses raisons : défaut de personnel formé à l'ingénierie de projet pour l'organisation et le pilotage du dispositif ; Pénurie, dans certains secteurs, d'animateurs qualifiés ; insuffisance voire absence, dans un périmètre proche de l'école, d'équipements sportifs et culturels et impossibilité pour les maires de prendre en charge le coût, jugé onéreux, du transport des élèves. A noter : La majorité des communes ont choisi leur personnel propre pour l'encadrement des activités (ATSEM et animateurs de la Caisse des écoles). Quelques-unes ont fait appel à des régies extérieures pour la gestion des TAP (Saint-Joseph, Le Marin).

4.2. LE DIALOGUE AVEC LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES

Le dialogue avec les maires a été constant et généralement de bonne tonalité. Trois réunions d'information et d'échanges ont été organisées avec l'ensemble des communes en partenariat avec l'association des maires : 6 février 2013, 1er mars, 6 novembre. Plusieurs réunions de régulation se sont, par ailleurs, tenues au cours de l'année scolaire 2014-2015. Des séances d'aide à la réécriture de PEDT se sont également tenues entre janvier et mai 2015, sous la coordination de l'IEN adjointe. Enfin, une présentation du décret Hamon a été organisée en préfecture le 16 mai 2014 en présence des maires et de l'ensemble des chefs de service de l'Etat.

La bonne tonalité habituelle du dialogue avec les organisations représentatives des personnels enseignants a facilité l'avancée de ce dossier. Leurs leaders n'en ont pas moins pointé les incidences de la réforme sur la vie professionnelle de leurs adhérents, ainsi que sur le fonctionnement des écoles. Le choix du mercredi a été souvent critiqué au motif que les enseignants du 1er degré ne disposeraient plus d'une plage horaire de liberté coïncidant avec celle d'ouverture des bureaux des différentes administrations et services, les privant ainsi de la possibilité d'effectuer leurs démarches en cas de besoin.

Les associations de parents ont fait preuve, face à la mise en œuvre de cette réforme, d'une relative neutralité – néanmoins teintée d'inquiétude. Aucune d'entre elles n'a cependant fait preuve d'hostilité ouverte et systématique à son endroit. Sur le terrain, les familles se sont en revanche montrées, dans certains cas, bruyamment critiques sur le choix du samedi comme 9e demi-journée.

4.3. LE PEDT COMME OUTIL D'APPROPRIATION ÉDUCATIVE DE LA RICHESSE CULTURELLE LOCALE

La question du choix de la neuvième demi-journée a très souvent été au cœur des débats dans un environnement où les transports scolaires, couvrant en même temps les écoles et les collèges, ne travaillent pas le samedi. Les municipalités estiment, dans leur majorité, que le fonctionnement des classes le mercredi implique la mise en place d'un service de restauration voire d'une garderie (pour prendre en compte les horaires de travail des parents).

Certaines communes se sont néanmoins emparées du cadre méthodologique offert par le PEDT pour développer des initiatives extrêmement pertinentes d'appropriation éducative du milieu environnant et d'exploitation de la richesse culturelle locale par les élèves. Leur incontestable réussite, valorisée, devrait servir de point d'appui à une amélioration progressive de la qualité des PEDT sur l'ensemble du département.

5. Intervention de Monsieur Camille Galap, recteur de Guadeloupe

5.1. PARTENARIAT AVEC LES MAIRES ET LES COMMUNES

Depuis mars 2013, l'académie de Guadeloupe a multiplié les rencontres avec les municipalités (une dizaine de réunions à ce jour), et noué un partenariat de travail étroit et positif avec l'Association des Maires Guadeloupe, qui a abouti à la tenue en Janvier 2015 d'un séminaire de travail conjoint sur la mise en œuvre des PEDT (26 communes présentes sur 32) visant à valoriser et mutualiser les « bonnes pratiques », séminaire suivi par la publication de préconisations.

5.2. MISE EN PLACE D'UN RÉSEAU TECHNIQUE D'APPUI LOCAL

Depuis septembre 2013, l'académie de Guadeloupe a mis en place une chargée de mission au niveau académique, en contact permanent avec un double réseau d'appui local, composé

de correspondants « rysco » dans chaque circonscription d'une part (bénéficiaires d'un séminaire de formation organisé en janvier 2014 en présence des IENCCPD, production et publication de fiches techniques) et de correspondants identifiés dans chaque municipalité. Ces « binômes » de correspondants locaux sont destinataires de l'ensemble des informations et réunis/rencontrés régulièrement. Une « mallette documentaire rysco » numérisée et actualisée en permanence est à leur disposition (réalisation Mission « rysco » + DJSCS).

5.3. PRISE EN COMPTE DES PRÉCONISATIONS DU COMITÉ ACADÉMIQUE DE SUIVI

Depuis novembre 2014, les recteurs se sont efforcés de valider l'essentiel des préconisations formulées par le Comité Académique de Suivi, réuni 2 fois par an. Celles-ci une fois mises en œuvre, font l'objet d'un bilan présenté aux partenaires du Comité.

A titre d'exemples :

- Intervention auprès des communes pour une révision des politiques tarifaires quand elles freinent la participation des élèves aux NAP : suivi d'effet à 100% (2 communes).
- Intervention auprès des communes pour encourager la révision des organisations horaires qui s'avèrent inadaptées à la fréquentation scolaire notamment en maternelle (matinées du mercredi trop courtes) : suivi d'effet à 50% (3 communes sur 6).
- Réunion systématique des Comités de pilotage locaux pour effectuer un bilan à mi-parcours et préparer la rentrée 2015 : réalisé en mars avril 2015.
- Effort de formation des acteurs : publication d'un catalogue de propositions DJSCS/CNFPT/Mouvements d'éducation populaire, et mise en œuvre d'un partenariat Rectorat/CNFPT pour la formation conjointe des coordonnateurs locaux du PEDT et des Directeurs d'écoles (sur les secteurs prioritaires, prévu en 2015/2016)

A signaler par ailleurs, depuis mars 2014, deux rencontres organisées avec les organisations professionnelles et les fédérations de parents d'élèves pour leur présenter les évolutions du dossier et répondre à leur questions.

6. Commentaires des membres du comité de suivi

Les interventions des recteurs de Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion et de la vice-rectrice de Mayotte ont suscité un certain nombre de commentaires et de questionnements repris ici :

6.1. Monsieur Didier Jacquemain (CAPE) trouve que cette réforme illustre bien comment on peut transformer l'éducation à partir de la question des rythmes scolaires. On dépasse ici la notion d'éducation nationale, pour une éducation territoriale. En tant que représentant du collectif des associations partenaires de l'école (CAPE), il a été très attentif au sujet de la présence des associations sur le terrain. Aux Antilles, par exemple, il faut rappeler que le périscolaire existait bien avant la réforme des rythmes scolaires. La difficulté est que les collectivités installent des contraintes gestionnaires qui sont intenable, notamment en ce qui concerne les tarifs horaires pratiqués en Guadeloupe. Il va être utile de prendre l'initiative de mobiliser l'ensemble de ceux qui peuvent agir et accompagner (par exemple, la caisse des allocations familiales –CAF-, les communes et les mouvements d'éducation populaire.

6.2. Monsieur Bernaud souhaite revenir sur la problématique des transports qui est récurrente. On peut changer les rythmes purement scolaires, mais le rythme de vie quotidien des enfants, lui, ne peut pas évoluer. Si les enfants se lèvent tout aussi tôt et rentrent tout aussi tard chez eux, où est l'intérêt ? La question du calendrier annuel, modulable sur l'année, est également à surveiller.

6.3. Madame Claire Bordachar (SNUIPP) pense que cette question est essentielle. Les enseignants demandent que les spécificités locales soient prises en compte. Dans le vécu, il faut composer avec des contraintes de transports, de manque de locaux de classe, d'absence de restauration ou de climat qui doivent pouvoir amener à des dérogations. On ne peut nier, par exemple, que la chaleur dans des salles de classe non climatisées génère une fatigue accrue et peut donc nécessiter des adaptations horaires. En revanche, il apparaît une fois de plus que des moyens financiers plus conséquents doivent être mis en œuvre.

6.4. Monsieur François Testu (chronopsychologue) pense que les territoires des DOM paraissent un terrain très favorable à la création de nouveaux aménagements. On ne peut transposer le modèle de la métropole de manière systématique sur ces territoires.

6.5. Madame Martinez (DJEPVA) souhaite revenir sur le sujet de la formation. Elle aimerait préciser que le centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) s'est d'ores et déjà impliqué dans la formation des ATSEM et des personnels techniques. Ce point est très positif.

IV

Fréquentation des temps périscolaires

1. Le baromètre de la CNAF

1.1. *Présentation du baromètre par Monsieur Benoît Céroux (CNAF)*

Depuis la fin des années 2000, la CNAF publie un baromètre sur les enfants de 0 à 3 ans et nous avons souhaité en 2014 faire porter ce baromètre sur les enfants de 3 à 10 ans.

Le questionnaire a été passé par téléphone entre le 2 et le 15 octobre, il a duré 11 minutes en moyenne et 1 200 allocataires ayant au moins un enfant de 3 à 10 ans à charge ont été interrogés.

L'idée consistait à identifier les besoins d'accueil et à recueillir le point de vue des parents sur les activités et l'encadrement ainsi que sur les informations dispensées. Le questionnaire distingue la fréquentation des temps périscolaires, celle des accueils de loisirs sans hébergement et les associations, clubs et maisons de quartier. Les résultats ont été publiés dans « l'e-ssentiel » de décembre.

80 % des enfants de 3 à 10 ans ont fréquenté au moins un temps périscolaire ou extrascolaire. Les écarts entre les élèves de l'école préélémentaires et ceux de l'école élémentaire ne sont pas significatifs, même si la fréquentation augmente à mesure que l'on progresse dans les classes. Le recours aux accueils périscolaires est également plus important dans les quartiers périphériques des grandes agglomérations.

Des différences apparaissent en outre en fonction des temps concernés, avec une fréquentation plus importante le midi que le soir et le matin. 47 % des élèves des petites et très petites sections de l'école préélémentaire participent aux activités tous les jours ou presque, contre 66 % des élèves de CM1 et de CM2. Peu d'entre eux participent cependant aux activités du soir.

Nous constatons en outre de fortes contraintes d'organisation dans les motivations des parents (80 % des parents font part de ces contraintes), ces temps d'activités correspondant souvent à des besoins de garde non couverts, ce qui est particulièrement marquant le soir.

Les activités proposées durant ces temps périscolaires sont plus ou moins diversifiées. Les deux tiers des enfants fréquentant ces temps le midi ne font aucune activité, contre 42 % le

matin et 25 % le soir. Le temps du soir apparaît comme doublement plus occupé, car les enfants faisant des activités sont moins nombreux et les activités proposées sont plus diversifiées.

Pour le matin, les élèves d'écoles préélémentaires font beaucoup plus d'activités d'éveil et découvertes et de jeux collectifs et individuels que les autres. Cependant, les élèves fréquentant un accueil le matin sont peu nombreux. Il faut donc relativiser ces pourcentages, que nous comparerons à ceux de 2016.

Pour le midi, très peu d'activités sont proposées. Nous constatons que, dans les petites et très petites sections de maternelle, les enfants font encore moins d'activités que les autres. De plus, les enfants des grandes villes sont plus occupés, notamment dans les quartiers périphériques.

Pour l'accueil du soir, les élèves des écoles élémentaires pratiquent plus souvent des activités physiques et sportives et moins souvent des activités artistiques, ludiques ou d'éveil que les élèves des écoles préélémentaires.

1.2. Commentaires des membres du comité

Les membres du comité, dans leur ensemble, se sont montrés intéressés par ce baromètre établi par la CNAF. Leurs commentaires ont porté tour à tour sur :

- **le public concerné par les activités périscolaires.** Alors même que le baromètre montre que les enfants qui fréquentent les activités périscolaires sont surtout issus des quartiers périphériques, ce qui est observé sur le terrain parfois diffère. Le comité s'est en effet rendu à Strasbourg en janvier dernier, où le centre-ville est très impliqué dans les activités périscolaires et extrascolaires alors que les enfants des quartiers périphériques semblent moins sollicités (Françoise Moulin Civil –présidente- et Dominique Bruneau –directeur d'école-);

- **les données précises fournies quant aux activités périscolaires.** On peut être satisfait que, dans notre pays, nous disposions d'un outil, en l'occurrence porté par la CNAF, qui compile des informations de cette nature. Il convient néanmoins de préciser certains termes. Contrairement à ce que la présentation parue sur l'essentiel laisse entendre, il ne faut pas oublier que certains accueils de loisirs sont périscolaires. Or, la circulaire relative aux projets éducatifs territoriaux stipule qu'il faut plutôt tendre vers un accueil de loisirs. D'ailleurs, toutes les activités organisées durant les jours de classe sont dans le champ périscolaire et les autres, dans le champ extrascolaire. Par ailleurs, est utilisée parfois la dénomination « centres de loisirs », à laquelle il conviendrait de préférer la dénomination réglementaire « accueils de loisirs » (Didier Jacquemain –CAPE); ces problèmes de vocabulaire ont leur importance. En effet, les maires posent beaucoup de questions sur ces sujets. On doit donc

essayer d'utiliser toujours les mêmes termes, afin d'être bien compris de nos interlocuteurs (Madame Martinez –DJEPVA) ;

- **les motivations quant à l'inscription aux activités périscolaires.** Il serait intéressant d'explorer ces motivations car les parents peuvent inscrire leurs enfants à des activités périscolaires parce qu'ils recherchent un mode de garde ou souhaitent les socialiser. En outre, à l'école, les cours ne sont pas différenciés pour les garçons et les filles, alors que nous constatons des différences genrées dans les inscriptions aux activités. Il faudrait étudier ces éléments, pour comprendre ces différences. Il convient également de jouer sur ce facteur, pour que tous les enfants puissent accéder à toutes les activités, sans différence de genre. Enfin, il serait intéressant de disposer des données de l'année dernière, pour pouvoir comparer le temps passé à l'école par les enfants, durant et hors du temps purement scolaire (Claire Bordachar –SNUIPP) ;

2. La mesure « accessibilité du périscolaire pour les enfants en situation de handicap »

2.1. Présentation par Monsieur Aymeric de Chalup, membre du comité, CNAF

Le 11 décembre dernier, le Président de la République a annoncé lors de la Conférence nationale du handicap que les maires pouvaient solliciter les CAF pour améliorer l'accessibilité des accueils de loisirs en faveur des enfants porteurs de handicaps.

Nous avons mené entre 2010 et 2012 une expérimentation pour l'accueil en milieu ordinaire, qui a par la suite été généralisée. Nous disposons à présent d'un fonds spécifique, qui permet d'accompagner ce type de projets.

Concernant l'accès aux structures ordinaires, le défenseur des droits a émis plusieurs recommandations. La première consistait à recommander aux MDPH et aux CADPH de prévoir des préconisations spécifiques aux accueils périscolaire et extrascolaire. Une autre préconisation consistait à intégrer dans les projets éducatifs et pédagogiques des éléments pour les enfants porteurs de handicap.

Le fonds public et territoire a donc été créé en 2013. Il a vocation à soutenir l'accueil des enfants en situation de handicap dans les structures de droit commun.

En pratique, nous intervenons sur plusieurs champs, soit par un soutien direct aux structures, soit au niveau du département ou des collectivités territoriales, par la création

d'un pôle ressources. L'objectif est de créer des liens entre le milieu ordinaire et le secteur spécialisé, pour organiser des formations de personnel, des actions avec les parents et un appui technique aux ALSH.

Les CAF entendent donc favoriser l'ouverture à tous des structures de droit commun, en intervenant sur l'organisation générale des ALSH, mais elles ne sont pas légitimes pour financer le suivi individuel des enfants porteurs de handicaps.

2.2. Commentaires des membres du comité

Ces annonces faites par la CNAF sont pour satisfaire les membres du comité qui avaient pointé, lors de leurs précédents rapports, les difficultés réelles que rencontrent les enfants en situation de handicap pour intégrer les activités périscolaires. Les échanges ont été fournis et ont porté sur :

- **la nécessité d'assurer la continuité entre école et activités périscolaires.** Il est rappelé qu'en particulier la DGESCO rencontre également cette problématique relative aux élèves en situation de handicap. Il est important de garantir une continuité entre le travail mené sur la scolarisation de ces élèves et leurs activités périscolaires et extrascolaires. Avec la mise en place du fonds évoqué par M. de Chalup, il sera possible de travailler sur l'accessibilité éducative, qui passe par le matériel pédagogique au sens large. La formation des personnels encadrants est également très importante, car une attitude spécifique et intégrative doit être traduite dans des gestes professionnels adaptés. Le développement de cet accueil peut constituer un lien très fort entre les enfants, ainsi qu'entre les adultes d'une même unité éducative (Hélène Ouanas –DGESCO-) ; cette continuité des temps est très problématique. Pour des situations de handicap physique, nous trouvons en effet des solutions, mais pour les autres, les difficultés sont plus épineuses. Très souvent, la municipalité engage l'AESH en tant qu'intervenant, pour la pause méridienne (Dominique Bruneau –directeur d'école-) ; à Toulouse, la mairie a longtemps financé l'accompagnement des élèves en situation de handicap à l'école maternelle, mais elle est en train de dénoncer ces contrats. Cette question de responsabilité sur les différents temps se pose cependant (Francine Loze –Inspectrice de l'éducation nationale-) ;

- **le statut des AESH.** Le constat est fait que le statut des AESH, qui est lié au statut scolaire, n'est pas extensible aux activités. Il est rappelé, à cet égard, que l'arrêt du Conseil d'Etat de 2011 précise bien que les missions de ces derniers s'étendent aux activités périscolaires, au-delà du seul temps scolaire. On se heurte cependant à des problèmes de financement même si des conventionnements peuvent être mis en place avec les communes et les intercommunalités. Sur ces questions, nous sommes face à des problèmes de financement et de responsabilités. Durant la pause méridienne, une organisation qui impute le temps de l'AESH sur le temps périscolaire peut facilement être mise en place. La collectivité territoriale

devrait en outre prendre à sa charge le temps de la fin d'après-midi, ce qui demande une organisation spécifique du service de l'AESH. Ces sujets sont en cours de réflexion (Françoise Moulin Civil –présidente-, Karine Autissier –FCPE-, Hélène Ouanas –DGESCO-, Roger Vrand –DGESCO-);

- **la nécessité d'adaptation des accueils de loisirs.** Certains accueils de loisirs sont spécifiquement dédiés aux enfants en situation de handicap et d'autres sont mixtes. Avec la mise en place de la classe du mercredi matin, ces derniers ont perdu du public, car les parents n'ont pas trouvé de solution pour assurer la jonction entre le temps scolaire et le temps extrascolaire (Monsieur Leonarduzzi –Inspecteur Jeunesse et Sports, DJEPVA-).

ANNEXES

1. Déclaration du SNUIPP-FSU au comité du 10 février 2015

Le dernier rapport du comité annonce en introduction que l'expression des enseignants doit être prise en compte.

Le Snuipp-FSU, tient dans ce sens à faire partager les enseignements tirés de sa dernière enquête auprès de la profession, réalisée en novembre et décembre dernier. Elle se fonde sur les réponses de 16 764 collègues du premier degré. Globalement, les enseignants décernent un mauvais point à la mise en œuvre de cette réforme et font état de leur réelle déception.

Premier enseignement : 74 % des répondants estiment que le temps périscolaire impacte négativement le temps scolaire en termes d'organisation, de fonctionnement de l'école mais aussi d'attention et de fatigue des élèves. Ainsi, le périscolaire est mis à l'index, jugé très inégal d'une ville à l'autre, parfois mal organisé, parfois sans locaux adaptés, parfois bruyant.

Sans autre amélioration concrète pour l'instant des conditions d'apprentissage (effectifs toujours aussi chargés, formation exsangue, programmes toujours aussi lourds et pas encore changés...), seuls 9% décèlent des effets positifs sur les apprentissages, notamment dus à l'étalement des 5 matinées notamment en cycle 3 et 8 % sur le climat de la classe. 73 % notent même une baisse de concentration et d'attention chez certains de leurs élèves sur le temps de classe. Comme nous avons déjà pu le dire ici, c'est en maternelle que les critiques sont les plus vives : organisations chaotiques de la journée et difficultés pour les élèves à identifier les différents temps morcelant leurs journées, temps de repos insuffisants ou tronqués, effectifs trop lourds dans les classes et sur le temps périscolaire, temps de collectivité peu structurants.

En second lieu : le jugement des enseignants est aussi très sévère concernant leurs conditions de travail. 68 % déclarent qu'elles sont dégradées par une accumulation des tâches scolaires et périscolaires (avec un sentiment de courir après le temps), par l'occupation de leurs salles de classe pour les activités municipales.

Des insatisfactions tant pour les élèves que pour les enseignants qui ne peuvent rester sans réponse.

Pour 79 % des répondants, il faut revoir l'organisation horaire de l'école.

Les APC percutées par les TAP sont également critiquées. Ce temps imposé aux enseignants mais qui n'est pas du temps d'enseignement pour l'ensemble des élèves n'a que peu de sens à leurs yeux. 70% en demandent la suppression.

Enfin 70 % estiment qu'il faut revoir l'organisation et le contenu des TAP.

Cette enquête n'a pas de vocation scientifique mais elle met à nouveau en lumière le malaise des enseignants dans leur quotidien, notamment dû à la mise en place de cette réforme.

Pour le Snuipp-FSU, il est nécessaire de retravailler cette réforme avec un cadre national pour l'organisation du temps scolaire, qui doit relever de la seule responsabilité de l'État et non des collectivités territoriales avec des possibilités de dérogation sur proposition de conseils d'écoles. C'était possible en 1990 quand les inspecteurs d'académies pouvaient apporter des aménagements à l'année scolaire, la semaine ou la journée. Un bilan ministériel de cette mise en œuvre sur le temps scolaire et périscolaire est indispensable pour permettre très rapidement les réécritures nécessaires pour les améliorations souhaitées.

On pourrait par exemple donner la possibilité d'un mercredi sur trois libéré pour que les temps de concertation soient réintégrés dans l'emploi du temps régulier des écoles. Les enseignants ayant perdu ces temps cette année pointent leur manque. A ce moment-là, les activités périscolaires pourraient avoir lieu le mercredi matin.

Plus largement, c'est par une révision des obligations de service et une revalorisation salariale que les conditions de travail des enseignants s'amélioreront concrètement dont on sait qu'elles sont un des leviers pour la réussite des élèves.

C'est enfin en baissant les effectifs tant sur le temps scolaire que sur le temps périscolaire que la vie en collectivité pour les enfants ne sera plus subie mais vécue comme une richesse et que la priorité au primaire pourra enfin se concrétiser par plus de réussite pour tous les élèves.

2. Compte rendu de la visite du comité à l'école primaire Schoeplin de Strasbourg (15 janvier 2015)

Membres du comité présents :

- Madame Françoise Moulin Civil, Présidente du Comité de Suivi
- Madame Laëtitia Barel : enseignante
- Monsieur François Testu : Chronopsychologue
- Monsieur Bruneau Dominique : Directeur d'école.

Etaient également présent à ces échanges Madame Weltzer, Directrice Académique du Département du Bas Rhin et membre du comité de suivi, Monsieur Jacques-Pierre Gougeon Recteur de l'Académie de Strasbourg, Monsieur Roland Ries Maire de Strasbourg.

Membre de l'Éducation Nationale de Strasbourg :

- M. Ladaïque IEN Adjoint du Bas-Rhin et Référent académique
- M. Wack IEN de la circonscription
- Mme Wittmann Directrice de l'école
- M. Dontenville chargé de mission pour le suivi de la réforme.

Données statistiques sur l'école Schoepflin

Ecole primaire bilingue avec 16 classes (8 classes monolingues – 8 classes bilingues) :

Classes/niveau	monolingues	bilingues	Elèves en avances	Élève en retard
2 PS	27	28		
2 MS	21	25	1	
2 GS	28	27		
2 CP	22	24		2
2 CE1	30	28	1	2
2 CE2	25	21	1	
2 CM1	30	22		
1 CM2	25			
1CM1/CM2		6+16	1	2
TOTAL	208	197	4	6
1 section EIP (Enfants Intellectuellement Précoces)	6 - Les élèves provenant des différentes classes élémentaires			

Délégation de la municipalité de Strasbourg :

- Mme Buffet Adjointe au Maire en charge de la vie éducative
- Mme Araneder Directrice de l'enfance et de l'éducation
- Mme Mathis Directrice adjointe de l'enfance et de l'éducation
- M. Guinta Chef du service périscolaire et éducatif
- Mme Soares Responsable éducatif territorial
- Mme Pignatelli Responsable périscolaire du site
- Mme Heid Adjointe au Responsable périscolaire du site.

Dans un premier temps, Madame La Présidente présente aux membres les travaux du comité

1. Débat avec l'équipe municipale chargée de la mise en place de la réforme

Initialement la ville de Strasbourg pensait mettre en place la réforme en septembre 2013. Elle a ainsi mené différentes consultations avec les acteurs de la communauté éducative et a constaté que beaucoup de parents n'étaient pas prêts pour cette mise en place.

D'autre part, les élections municipales en avril 2014 ne permettaient pas d'apaiser le débat d'où un report de la mise en place de la réforme à la rentrée 2014 afin de privilégier la concertation.

Mme Weltzer, Directrice académique confirme qu'un long dialogue a été mené entre les différents partenaires. Le travail a été riche. Le dispositif retenu est actuellement encore en phase d'évolution et la réflexion entre la ville et l'éducation nationale se poursuit. Une devise : écouter, proposer, adapter.

La Ville de Strasbourg emploie 8000 agents dont 1400 sont attachés à la Direction enfance Education (DEE). L'organisation de cette instance repose deux piliers :

- Patrimoine : responsables technique de site sur les établissements scolaires
- Périscolaire : responsables périscolaires de site sur chaque groupe scolaire.

La Ville emploie 289 ATSEM aujourd'hui (+40 depuis 2008).

La mise en place de la réforme des rythmes scolaires a nécessité une importante réorganisation de la Direction Enfance Education :

- Un temps plus important consacré par la municipalité au périscolaire
- Des effectifs en augmentation avec le recrutement d'animateurs périscolaires.

Cette organisation a fait l'objet d'une convention avec l'Education nationale.

Calendrier de mise en place :

- Septembre 2012 : lancement d'un travail visant la rédaction d'un projet Educatif Local. Est entamé une réflexion autour de l'Education Partagée et la mise en place de valeurs communes.
- Juin 2013 : mise en place d'animations territoriales de ce dispositif. La mise en place des rythmes scolaires a nécessité trois réunions publiques. C'est à la suite de ces réunions et pour promouvoir un dialogue de fond, que le maire a choisi de différer la mise en place des nouveaux rythmes à la rentrée 2014.
- Septembre 2013 : constitution d'un groupe de travail réunissant des membres de la communauté éducative (enseignants, parents, personnels municipaux). Ce groupe de travail a proposé ainsi deux scénarios. Ces scénarios ont été mis au vote des parents. Un premier scénario avait été retenu avec une alternance de 2 jours d'école jusqu'à 16h15 et 2 jours d'école jusqu'à 15h10 suivis de NAP jusqu'à 16h15.
- La commune a lancé un marché public pour trouver des partenaires, mais celui-ci s'est avéré infructueux.
- A partir de 2014, un nouveau scénario a été mis en place sous l'impulsion de Mme Buffet avec des horaires fixes pour toutes les écoles avec :
 - o Pour les maternelles, une amélioration du service d'accueil et des activités avec un temps de formation pour les éducateurs,
 - o Pour les élémentaires, des activités éducatives gratuites en fin de journée une fois par semaine de 1h30.

La ville a consenti des efforts importants par rapport au recrutement de personnels pour encadrer les ateliers péri éducatifs. Elle a ainsi dé précarisé 125 animateurs en leur offrant un CDI et une intégration dans les services de la ville.

Parallèlement à cela a été mené un travail de réactualisation de la convention ATSEM dans le but de valoriser ce métier. Dans cette convention est affirmée la dimension pédagogique et éducative de la fonction d'ATSEM et proposé une augmentation du temps de travail de ces personnels. Une étude de la DEE a également été menée auprès de ces personnels pour

mieux comprendre l'environnement dans lequel ils évoluent et l'articulation de leur travail sur les différents temps.

Les animateurs ont vu également leur formation enrichie en compétences. Les animateurs vont tous suivre la formation BAFA.

Aujourd'hui, 100 % des personnels d'encadrement intervenant sur le territoire ont le BAFA et une formation scolaire pouvant aller du baccalauréat au Master. C'est pour la ville un gage de qualité.

Tous ces personnels ont bénéficié d'une formation autour de la notion de Projet Educatif Local afin qu'ils puissent, chacun à leur niveau, s'approprier ce dispositif.

En direction des parents, un travail a été effectué pour apporter plus de cohérence et de lisibilité dans les démarches administratives. La Ville a ainsi mis en place un livret pour chaque enfant et développé le site internet municipal en direction des familles.

Un règlement intérieur unique a été rédigé pour apporter davantage de cohérence au projet.

Point d'étape sur la mise en place :

71 % des enfants scolarisés sont inscrits dans les ateliers ce qui représentent plus de 10 000 enfants répartis sur 788 ateliers. L'organisation de l'encadrement prévoit 1 adulte pour 15 enfants, mais à l'heure actuelle ce taux se situe à 1 adulte pour 13 enfants en moyenne.

On note cependant une grande disparité des inscriptions en fonction des écoles due à la densité de l'offre éducative et non au niveau social du territoire concerné.

Chaque enfant peut bénéficier d'une heure trente d'activités choisie par semaine. Chaque animateur bâtit son projet sur une, deux, trois ou quatre semaines en fonction de l'activité qu'il désire mener et de son projet validé par le responsable de site.

L'accueil périscolaire a vu ses inscriptions stagner ; la restauration scolaire a globalement constaté une hausse modérée de sa fréquentation mais on y constate une grande disparité sur la ville. Certaines écoles ont vu leurs effectifs sur ce temps de pause méridienne fortement augmentés alors que d'autres l'ont vu diminués. Pour l'instant, il n'y a pas vraiment d'explication quant à ce phénomène.

Les accueils de loisirs ont vu leur fréquentation diminuer et ce malgré une demande forte des familles lors de la consultation.

Le pilotage du dispositif se fait sur 4 niveaux :

- Un comité de pilotage central au niveau de la municipalité réunissant le Maire, l'adjointe chargée de la vie éducative, le service éducatif de la ville
- Un comité technique réunissant des membres représentant les institutions : l'Education nationale, la Préfecture, le Conseil Général, les organisations complémentaires de l'école (CEMEA et Francas) et le personnels de la DEE (les 6 responsables de territoires et la DEE), la CAF, la DDCS. Ce groupe se réunit une fois par trimestre. Les représentants des parents d'élèves ne sont pas membres des comités techniques, la ville souhaitant privilégier leur participation au niveau des conseils d'école.
- 6 comités éducatifs territoriaux réunissant les Responsables éducatif territoriaux, l'Education nationale, l'Etat (préfecture, DDCS...), la CAF, le Conseil Général
- Un Groupe Educatif Local qui se décline sur chaque territoire identifié de la ville. Ce groupe réunit parents, IEN, personnels de la ville et Directeurs d'école. Ce groupe se réunit lors de chaque trimestre. Le GEL est la déclinaison locale, par quartier, du comité technique.

Il faut souligner l'implication des directeurs d'école au moment de transitions entre le temps scolaire et le temps périscolaire.

Le Projet Educatif Local est devenu depuis un PEDT.

La volonté d'articuler les futurs projets d'école avec le PEDT existe au niveau des comités techniques, car l'école doit être ouverte sur son environnement. Cependant, cela nécessite davantage de temps de concertation.

Mme Weltzer insiste sur le fait que pour un enfant, il n'y a pas d'une part le temps scolaire et d'autre part le temps extrascolaire. Ces 2 temps doivent être complémentaires car l'éducation est l'affaire de tous.

A ce sujet, les conseillers pédagogiques ont élaboré des documents sur la nouvelle organisation du temps scolaire qui mettent l'accent sur cette continuité.

M. Testu pense qu'il faut inclure tous les partenaires, parents y compris, dans toutes les instances de décision. Il faudra pour cela bien définir le rôle de chacun et créer des interférences et des symbioses entre les différents partenaires.

2. Rencontre avec les parents élus :

Les parents rappellent que la concertation menée par la ville s'était déroulée en janvier et février 2014. Suite à cette concertation, un scénario avait été retenu. Cependant après les élections d'avril, c'est finalement un autre scénario qui sera retenu (voir plus haut).

Dans chaque groupe éducatif local siège un représentant de parents d'élève.

Mais ceux-ci interviennent surtout durant les conseils d'école, instance plus proche du terrain.

Les parents d'élèves sont en accord avec les enseignants quant aux doutes concernant l'organisation des NAP (occupation des locaux – fatigue des élèves – adaptation des enfants à ces nouveaux rythmes)

Un point a été fait par les parents élus sur le vécu des enfants depuis la rentrée scolaire. Il y a consensus pour dire que les enfants sont fatigués. En maternelle, les parents souhaitent l'instauration d'une sieste en grande section voire pour certains enfants de CP. La question du rythme de l'enfant se pose : doit-on mettre en place une même réforme pour tous les âges ? En effet les fluctuations de réussite dépendent de l'âge de l'enfant. L'application d'un même rythme pour les enfants de maternelle et d'élémentaire se pose sur l'école Schoepflin. La question du samedi matin est évoquée et notamment le fait d'avoir privilégié le mercredi plutôt que ce jour de la semaine.

Les enfants parlent souvent de la pause méridienne et du bruit au sein des restaurants scolaires ; Le temps du midi est donc difficile. Les parents regrettent qu'il n'y ait pas assez d'action sur le temps total de présence des enfants à l'école.

La sieste est écartée pour certains enfants en maternelle du fait des horaires ce qui augmente la nervosité.

Certains parents ont des problèmes de gestion du temps entre les activités proposées aux enfants et leur propre emploi du temps.

D'autre part, le choix tarifaire de la ville (hors NAP) a des conséquences financières pour les familles avec une augmentation en moyenne de 30 % par rapport à l'année précédente de ce que doivent donner les familles. Cela représente environ 50 € par mois en moyenne sur la tranche la plus élevée à 50 € par trimestre pour les personnes de la dernière tranche. Le problème du coût du périscolaire est très prégnant chez les familles.

Les parents soulignent pour leurs enfants la problématique des devoirs à la maison le soir après des journées aussi chargées. Certains parlent d'une heure de travail personnel le soir.

3. Rencontre avec les animateurs

Le comité rencontre des animateurs d'un des prestataires de services de la ville : Fossé des 13. Les animateurs ont la volonté de mettre en place un projet en lien avec les jardins pédagogiques.

Les animateurs rencontrent un problème de confiance des familles : en effet, certains ne peuvent sortir de l'école sur les temps périscolaires.

Les animateurs rappellent que le partenariat avec l'école, la ville était antérieur à la réforme. Il a eu par le passé des travaux menés autour de projets spécifiques. Par ailleurs, beaucoup d'élèves fréquentent la cantine scolaire et sont répartis sur le site de l'école et celui du Fossé des 13.

Les animateurs ont le sentiment d'avoir fait évoluer leurs pratiques dans le cadre des activités des enfants liées aux NAP. Ils disent avoir beaucoup de contacts avec les Responsables éducatifs et avoir des réunions communes pour un travail en profondeur sur ces temps. Le contact avec les enseignants est succinct et se fait sur le temps périscolaire. Les animateurs souhaitent faire évoluer encore leurs pratiques en mettant en place des projets de sites.

Les animateurs sont régulièrement invités aux conseils d'école. Depuis la mise en place de la réforme, les rencontres au niveau des GEL sont plus régulières. Les animateurs mettent en place des parcours évolutifs pour les enfants. Ils souhaitent les formaliser et les partager avec les autres membres de la communauté éducative.

Les familles sont aujourd'hui beaucoup plus exigeantes en termes de contenus des NAP. C'est à la fois complexe, mais cela a permis aux animateurs d'avoir une image renforcée et d'être référencé comme des acteurs de la communauté éducative à part entière.

Une valorisation des réalisations de ces temps se déroulent lors de la dernière séance de chaque période et les familles y sont invitées. Les parents viennent ainsi à 16 h 30 et assistent à la fin de l'atelier. Cela a permis une prise de conscience du travail effectué et a surtout rassuré les familles.

Les enfants disposent d'un descriptif des ateliers lors de leur choix, mais celui-ci doit être mieux adapté au niveau social et d'origine des parents, car ce sont eux qui au final imposent leur choix pour les activités. Aussi, un travail doit être mené sur cette problématique afin que les enfants s'approprient davantage les activités proposées.

Le choix se fait à la maison ce qui n'est pas toujours équitable pour les enfants. Un travail autour du choix des enfants va être mené.

Les animateurs abordent ensuite la question de leur perception par les enfants notamment par rapport à celle de l'enseignant. Ils disent que clairement, l'enfant fait bien la différence entre le temps scolaire et les temps périscolaire.

Pour la préparation de leur atelier, les animateurs disposent d'une heure par semaine dans le cadre de leur temps de travail.

4. Rencontre avec les enseignants

La ville avait laissé la possibilité aux enseignants de s'investir dans les NAP, mais il y a eu peu de retour dans ce sens. 5 enseignants sur la ville participent à ces temps.

Les enseignants rappellent que la situation de leur école n'est pas forcément transposable. En effet, l'école Schoepflin est une école de centre-ville avec un public favorisé.

Le rythme des enfants est le même pour tous mais les constats diffèrent en fonction de l'âge. La journée scolaire a été globalement allégée mais l'emploi du temps des élèves pas toujours. La contrainte matérielle notamment en termes de locaux n'est pas toujours facile à gérer.

Les enseignants conçoivent le mercredi comme un temps privilégié pour mettre en place des activités de décroisements, ou d'activités plus ludiques : chant, langue vivante, débat philo....

Par contre, le rythme des enfants, dans la journée, n'a pas varié et celui-ci est encore plus en collectivité qu'auparavant. La pause de milieu de semaine dont il bénéficiait n'existe plus d'où un rythme hebdomadaire très soutenu pour l'enfant.

Cycle 1 :

Les enseignants disent que le mercredi est un temps d'apprentissage intéressant et que c'est un gain appréciable. Par contre, ils constatent plus de fatigue sur les jeudis et vendredi matins. Ils voient des enfants plus fatigués, avec certains même qui s'endorment. Le samedi matin aurait été pour eux plus judicieux. Les enseignants souhaitent également que soit menée une réflexion autour des vacances d'été (raccourcissement) et que soit gardée l'alternance 7 semaines 2 semaines. Chez les enseignants, la fatigue est plus importante également.

Cycle 2 :

Même constat que pour les enseignants de cycle 1.

Cycle 3 :

Les enseignants apprécient la journée plus courte. Ils disent que la dernière demi-heure est difficile. Le vendredi est difficile pour les apprentissages notamment l'après-midi.

Chaque enseignant a dû réaménager son emploi du temps. Les enseignants ont encore besoin de temps pour s'approprier cette réforme afin d'optimiser l'organisation des temps d'apprentissage. L'après – midi est très court d'où la nécessité de travailler sur une meilleure répartition des disciplines.

L'équipe pédagogique a fait le choix de faire ses conseils de maîtres sur la pause méridienne (conseil de 1 heure).

L'APC ne se déroule pas le mardi soir pour laisser place aux animations pédagogiques de circonscription. L'APC comporte trois axes :

- Aide personnalisée aux élèves en difficultés qui porte en particulier sur l'allemand
- Travail sur la méthodologie
- Travail sur des projets artistiques et culturels.

Chaque enseignant s'est positionné sur l'un des 3 volets.

Au niveau du lien avec les familles, les animateurs sont souvent des relais avec les familles pour leur donner des informations le soir.

Les enseignants soulignent l'importance du rôle de médiateur et de référent du directeur d'école. Le fait que la directrice de l'école soit entièrement déchargée est un avantage.

Au niveau du programme, les enseignants disent ne pas avoir assez de recul pour connaître l'impact de la réforme. Ils disent par contre qu'il est nécessaire que ces programmes soient allégés.

La question des effectifs est également abordée car le nombre important d'élèves dans certaines classes nuit à la réussite des élèves.

L'équipe enseignante souhaite être formée à la chronobiologie de l'enfant pour mieux positionner les disciplines en fonction de la fluctuation de l'attention de l'enfant.

L'équipe enseignante s'informe des ateliers et disent que les enfants les apprécient.

En maternelle, les enseignantes ont choisi de supprimer la récréation de l'après-midi et de la placer en fin de journée, comme moment de transition entre l'école et le périscolaire.

Le comité de suivi se rend ensuite dans un certains nombres d'ateliers afin de pouvoir échanger avec les enfants présents. A la question de la fatigue, ils ne se disent pas plus fatigués qu'avant. Ils apprécient les ateliers car « cela leur permet de faire autre chose que des maths et du français » (dires de deux enfants).

5. Conclusion de la journée :

Les échanges durant cette journée furent très riches et objectifs. La commune a à cœur d'entretenir de bonnes relations avec ses écoles.

Cependant, des difficultés subsistent, mais cette réforme a permis aux différents partenaires impliqués dans ce projet, de former une vraie communauté éducative.

Il faut maintenant se laisser le temps de s'approprier cette réforme et continuer à progresser.

Au niveau des ESPE, la dimension du travailler ensemble avec tous les partenaires doit être développée et permettre d'avancer sur l'idée de co-éducation.

Une enquête sur les impacts pédagogiques est menée par les inspecteurs lors des inspections des enseignants. La question du quand et du comment les enfants apprennent revient régulièrement lors de ces moments d'échanges.

Une évaluation du PEDT sera conduite avec notamment un axe autour de la manière du travail ensemble.

3. PEDT de Martres

4. PEDT de Equeurdreville Haineville