HAL
open science

Évaluation du PEDT de la ville de Rennes

Anouk Flamant, Yves Fournel, Edwige Coureau-Falquerho, Anne Francou, Lise Lhéritier Alaoui, Youna Manini, Théo Schepens

To cite this version:

Anouk Flamant, Yves Fournel, Edwige Coureau-Falquerho, Anne Francou, Lise Lhéritier Alaoui, et al.. Évaluation du PEDT de la ville de Rennes. [Rapport de recherche] Observatoire PoLoc; IFÉ/ENS de Lyon. 2018, http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/les-observations-de-PoLoc/etudes-rapports-poloc/rapport-devaluation-projet-educatif-de-la-ville-de-rennes. hal-02170003

HAL Id: hal-02170003

https://hal.science/hal-02170003

Submitted on 29 Jan 2020

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

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

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

Evaluation du PEDT de la ville de Rennes

Anouk Flamant, Yves Fournel, Edwige Coureau-Falquerho, Anne Francou, Lise Lhéritier Alaoui, Youna Manini, Théo Schepens

Observatoire PoLoc
IFÉ/ENS de Lyon

OBSERVATOIRE DES POLITIQUES LOCALES D'ÉDUCATION ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Sommaire

1. Rappel commande / méthode / objectifs /premiers constats 5

1 .1 Objectifs et déroulement de la démarche d'évaluation du PEDT 5

1.2 La démarche retenue 13

1.3 PEDT et temps de l'enfant.....23

1.4 Premiers constats et problématiques : un projet éducatif ambitieux, un nouveau cap à franchir, mieux appréhender les réalités pour avancer, évaluer sur la durée 30

2. Etat des partenariats 36

2.1 Rapports Ville / DSDEN, DRAC, DDCSPP, CAF.....36

2.2 Rapports Ville / écoles.....37

2.3 Rapports Ville / associations 39

3. Continuités / discontinuités, complémentarité, cohérence éducative 41

3.1 Evaluation participative sur cinq groupes scolaires, bilan et perspectives.....41

3.2 Scolaire - périscolaire 50

3.3 Périscolaire - extrascolaire 50

3.4 Ecole - petite enfance.....51

3.5 Ecole - collège.....51

3.6 PRE - droit commun 52

3.7 Pistes de réflexion et d'actions à court, moyen et long termes : parcours éducatifs et passerelles.....53

4. Maternelle 61

4.1 Observations 61

4.2 Synthèse des problématiques à court terme.....66

4. 3 Pistes de réflexion et d'actions à moyen et long termes 67

5. Accompagnement à la scolarité.....70

5.1. Etat de la recherche sur le travail personnel de l'élève 70

5.2. Questionnement et méthode d'enquête 71

5.3. Constats 75

5.4. Le travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe : un outil aux multiples objectifs 88

5.5. Conclusion et pistes de réflexion à court terme.....96

5.6 Pistes de réflexion et d'actions à moyen et long termes : devoirs externalisés, études et accompagnement à la scolarité, dispositif « devoirs faits », APC.....99

6. Objectiver, évaluer les problématiques prioritaires. Mieux connaître la réalité des enfants et de

leurs familles à Rennes 101

6.1 Compléter l'état des lieux de l'offre éducative périscolaire et extrascolaire 101

6.2 Suivi de cinq indicateurs d'égalité et partage de données 103

6.3 Enquête « Temps de l'enfant », objectiver les ressentis et compléter les données 104

7. Conclusions : franchir un cap vers un projet éducatif territorial partagé et évolutif 106

7.1 Rennes, ville éducatrice engagée aux côtés des acteurs éducatifs, des familles et des enfants, des jeunes, un PEL global historique 106

7.2 La première priorité de réduction des inégalités à interroger (indicateurs) et renforcer 107

7.3 Des priorités pertinentes à généraliser : parentalité, place des enfants 111

7.4 Articuler les niveaux Métropole, Ville, Quartiers et écoles, structurer la territorialisation pour mieux mobiliser les ressources éducatives locales 116

8. ANNEXES 117

8.1 PEL de Rennes 117

8.2 PEDT de Rennes 117

8.3 PLEAC rennais 117

8.4 Travailler ensemble pour accompagner les évolutions de l'école maternelle 117

8.5 Charte maternelle Ville de Rennes – Education nationale (janvier 2018) 117

8.6 Contrat de ville de la métropole rennaise 2015-2020 140

8.7 Compte-rendu d'observation des études anonyme 140

8.8 Compte-rendu d'observation en maternelle anonymé 167

8.9 Pacte Jeunesse 2017 16-25 ans, Ville de Rennes 196

8.10 Charte rennaise de la démocratie locale 196

8.11 Projet d'enquête parents sur les « temps de l'enfant » 196

8.12 Note de synthèse entretiens avec les parents d'élèves 213

8.13 Journal de référence 224

8.14 Journal de suivi 225

8.15 Bibliographie 226

1. Rappel commande / méthode / objectifs /premiers constats

1 .1 Objectifs et déroulement de la démarche d'évaluation du PEDT

1.1.1 Contexte et origine de la démarche

La Ville de Rennes s'est engagée dès 2013 dans la réforme des rythmes scolaires. Il s'agissait d'une volonté politique affirmée par le Maire et son équipe, la Ville étant par ailleurs fondatrice du réseau des villes éducatrices (RFVE et AIVE).

En 2014, la nouvelle Maire et son équipe ont réaffirmé l'orientation de la politique éducative rennaise, tout en donnant une impulsion nouvelle et en affirmant une volonté de concertation et de démarche participative, favorisant à la fois une démarche plus territorialisée et cherchant à renforcer le dialogue et le travail coopératif avec les écoles et l'Éducation nationale.

La Ville a ainsi conduit en 2015 une large concertation des acteurs éducatifs – enseignants, agents municipaux, associations, parents - afin de renouveler son PEL 2016/2020. De septembre 2015 à mars 2016, six ateliers participatifs en présence de grands invités ont été organisés dans le cadre de la « Fabrique citoyenne » en lien avec la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine. Les 10e Rencontres Nationales de l'Éducation organisées en mars 2016 par la Ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement ont aussi alimenté ce Projet Éducatif Local.

Au terme de cette démarche, six axes, six ambitions pour bien grandir et devenir citoyen à Rennes ont été retenus :

- La lutte contre les inégalités éducatives et le décrochage scolaire
- Le vivre ensemble autour des principes de citoyenneté, de laïcité, de lutte contre les discriminations et pour l'égalité filles /garçons
- La parentalité qu'il faut valoriser, encourager et soutenir
- Le numérique dont il faut accompagner les usages
- L'ouverture culturelle et artistique
- La continuité éducative de la crèche à l'université et l'articulation entre les différents temps; la complémentarité des politiques publiques rennaises.

De la priorité à la maternelle en passant par les classes laïcité, du développement des espaces parents à la refonte des outils numériques, il s'agissait pour la Ville de chercher à « contribuer à refonder l'école à l'aune des défis qu'elle doit relever. Éduquer ensemble, pour vivre ensemble en intelligence ». C'est le sens donné au PEL.

La Ville a souhaité inscrire ce Projet Éducatif Local dans la durée et la continuité de l'action conduite depuis les années 1980 par les différentes équipes municipales, tout en intégrant « les ambitions et les défis portés par la refondation de l'école et les nouveaux rythmes éducatifs de l'enfant ». Le PEL se veut « la synthèse d'un héritage commun, revendiqué et partagé».

Le projet éducatif territorial (PEDT) signé en 2015, a été conçu d'abord comme une obligation administrative pour le financement de l'Etat et de la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) et

comme une simple déclinaison de son projet éducatif local (PEL). Le PEL (et le PEDT) sont coordonnés par l'Adjointe à l'éducation pour les élu.es et par un cadre de la direction de l'éducation, par ailleurs coordinateur du PRE, pour les services.

Dans le cadre du nouveau mode d'organisation des temps scolaire et périscolaire de l'enfant, censé améliorer la réussite éducative et générer la complémentarité des acteurs (scolaires / hors scolaires) en particulier dans le cadre des projets éducatifs territoriaux (PEDT), la Ville de Rennes a souhaité pouvoir s'appuyer sur une démarche scientifique de suivi et d'évaluation tendant à produire des résultats et des observations partagés. Une expérimentation pour l'évaluation participative des actions et démarches mobilisées dans les politiques éducatives locales a donc été mise en place début 2017 avec ses partenaires.

Cette démarche nécessitait un accompagnement méthodologique et scientifique, visant à la formation et l'outillage des acteurs, puis à la mise en œuvre d'une démarche participative et coopérative pérenne d'évaluation. C'est donc à ce titre que la Ville de Rennes a sollicité l'IFÉ/Observatoire PoLoc à propos de son projet éducatif territorial (PEDT).

Une première réunion de travail a réuni le 15 mars 2017 Lénaïc Briéro, adjointe au Maire à l'éducation, François Mesure, directeur de l'éducation et de l'enfance, Bertrand Gohier, coordinateur du PEL et du programme de réussite éducative (PRE), Christian Willlhem, IA-DSDEN, la direction départementale de la cohésion sociale (DDCSPP), la CAF et Yves Fournel chargé d'étude pour l'Observatoire PoLoc-IFE/ENS de Lyon.

L'objectif était de cerner les priorités de la Ville et de croiser la commande partagée d'évaluation de la Maire et de l'IA-DASEN avec les programmes de travail de l'Observatoire PoLoc.

Le 24 mai 2017, un comité de pilotage partenarial a validé les principes, le schéma et le calendrier de la démarche d'évaluation ainsi que le protocole de travail proposés.

Au final, l'évaluation du PEDT de Rennes a été définie comme une démarche d'évaluation à moyen terme (étalée sur la fin de l'année 2016-2017 et l'année 2017-2018), articulant les interventions de l'Observatoire PoLoc-IFE/ENS de Lyon en relation avec les équipes de la Ville et de la DSDEN 35.

Les résultats attendus de cette évaluation étaient de :

1. Produire une vision claire et partagée de l'évolution des partenariats et de la réalisation des objectifs en matière scolaire, péri et extrascolaire depuis la mise en place des nouveaux rythmes et du PEDT ;
2. Formaliser une analyse des avancées / manques / dysfonctionnements du PEDT ;
3. Apporter des réponses aux quelques questionnements stratégiques locaux jugés prioritaires (cf. ci-après les questions évaluatives retenues) ;
4. Engager une dynamique de réflexivité et de réinterrogation des pratiques professionnelles des acteurs éducatifs.

Les réponses aux défis de l'évolution des PEDT après leur phase de démarrage de 2013 à 2015, identifiés dans les travaux de l'observatoire PoLoc, passent par :

- La construction de parcours éducatifs partagés
- Un travail partagé sur continuités / discontinuités, spécificités, complémentarités et cohérence éducative
- La gestion des transitions entre temps éducatifs.

On note que ce sont les objectifs affichés du PEDT de Rennes.

Il s'agirait aujourd'hui de passer de l'empilement des dispositifs et des actions à un projet éducatif partagé et d'articuler le projet de territoire et les projets d'école, d'établissement, d'associations.

L'accompagnement de l'évaluation par l'observatoire PoLoc avait donc vocation à :

- Répondre à ces défis
- Permettre aux acteurs éducatifs de mieux produire du commun sur le territoire
- Poursuivre des projets éducatifs cohérents et articulés
- Favoriser le développement de parcours éducatifs au service des apprentissages et de l'épanouissement de l'enfant
- Se doter de quelques outils simples et adaptables d'évaluation participative en continu
- Mieux faire converger le PEL (comme cadre politique et institutionnel) et le PEDT (comme outil opérationnel du PEL).

Il a été validé une approche en quatre phases :

Phase 1 : Cadrage de l'évaluation et collecte de données

Cette phase est conduite sous forme d'analyse de documents et de données statistiques et d'entretiens de cadrage (cf. liste en annexe) avec les différents types d'acteurs et partenaires de la Ville par l'équipe de l'IFÉ (DASEN, directeurs DDCSPP et CAF, directeur ESPE, élus de référence du PEL, PEDT, cadres municipaux chargés de sa mise en œuvre, des référents périscolaires, des directeurs d'école, les fédérations de parents d'élève et des associations).

Elle permet de compléter le diagnostic initial et de problématiser les enjeux éducatifs locaux, de les concrétiser et de rechercher une cohérence avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les spécificités locales. Le travail statistique mené à la demande de la Ville de Rennes par l'APRAS a contribué à alimenter l'étude.

La période préparatoire a permis de préciser la nature de l'accompagnement de l'évaluation du PEDT et de la démarche proposée à savoir :

- Distinguer d'emblée l'évaluation locale du PEL/PEDT de démarches de contrôle, d'audit et de bilan, voire des évaluations nationales

- Concevoir une évaluation participative et formative
- Intégrer au maximum l'évaluation dans le cours « normal » des pratiques et des projets
- Sans prétention exhaustive, se concentrer sur quelques questions évaluatives prioritaires choisies avec les acteurs
- Préciser les limites et les attendus de l'évaluation pour les acteurs locaux
- Appréhender les thématiques du PEL et prioriser certaines d'entre elles
- Identifier cinq groupes scolaires représentatifs de la diversité des écoles rennaises conjointement par la Ville et la DSDEN 35
- Impliquer ces groupes scolaires, accueils périscolaires, centres de loisirs, équipements et structures, lieux ressources et d'accompagnement des publics de ces 5 quartiers
- S'appuyer sur des temps communs de formation / mutualisation
- Articuler cette évaluation avec la démarche d'évaluation de la réforme des rythmes sur le temps scolaire décidée à l'échelle du département par le groupe d'appui départemental (GAD) (qui n'a pas été finalement engagée par le GAD35).

Cela a aussi permis de préciser et partager quelques éléments du protocole d'évaluation qui ont été validés au comité de pilotage du 24 mai 2017 :

- Des règles déontologiques de la recherche : respect de l'anonymat des entretiens
- Les documents remis sont des outils de recherche et ne seront mutualisés et publiés que si l'autorisation en est donnée pour chaque document
- Le schéma d'évaluation participative et calendrier partagé
- L'Observatoire PoLoc soumet des propositions aux étapes prévues dans le schéma validé
- La commune et le comité de pilotage maîtrisent les choix de priorité, valident le rendu avant diffusion, font les arbitrages
- La commune et le comité de pilotage s'engagent en revanche à mettre en œuvre une démarche participative impliquant les acteurs selon le schéma proposé
- Les partenaires institutionnels valident le schéma et mandatent l'Observatoire PoLoc
- Les chercheurs sont maîtres de leur travail en respectant les règles d'anonymat.

Cette phase a débouché sur le choix d'une recherche-action portant sur l'évolution nécessaire de l'accompagnement à la scolarité sous ses différentes formes et plus précisément sur les études et le travail personnel demandé aux enfants hors temps scolaire.

Les sites volontaires pour la phase 2 ont été identifiés et mobilisés durant cette phase 1.

Des entretiens préparatoires à la phase 2 ont été conduits sur les cinq groupes scolaires ciblés pour

l'évaluation avec les directeurs d'école, les référents périscolaires et les acteurs éducatifs en lien avec l'école entre mai et juin 2017.

Cette phase s'est conclue par un comité de suivi partenarial rassemblant les commanditaires et les représentants des parties prenantes du PEL/PEDT. Cette phase a contribué aussi, via les entretiens de cadrage, à lever les représentations et les craintes sur « l'évaluation ».

Phase 2 : Observation et analyse évaluative partagée

- Une journée de formation partagée des relais locaux de l'évaluation :

Cette journée de formation-mobilisation a requis la présence des directeurs d'école concernés, des coordinateurs du PEDT et des référents périscolaires (REL) des sites engagés dans la phase d'observation. La présence des IEN concernés ou à défaut de leurs conseillers pédagogiques et de membres représentatifs des partenaires était également nécessaire. Cette journée a permis une mise à niveau et un partage des fondamentaux de l'évaluation participative et formative, l'information sur le potentiel d'un PEDT et la connaissance des textes, la connaissance des axes du socle commun comme possible référence éducative partagée. Elle a permis aussi de proposer des outils de suivi, de les expliquer et d'amorcer leur usage avec les équipes de terrain autour d'un ou deux axes communs d'observation qu'elles ont identifiés.

L'approche du PEDT comme un projet éducatif global, à l'image du PEL de Rennes, rendait également nécessaire l'implication des directions municipales concernées, notamment la culture, les sports et la vie associative, la bibliothèque municipale et le conservatoire.

- **L'Observatoire a piloté ensuite deux modalités d'observation et une recherche-action :**

✓ D'abord une démarche d'évaluation participative conduite par les directeurs des groupes scolaires retenus et les référents périscolaires correspondant avec l'accompagnement et l'aide des cadres de l'Education nationale et de la Ville de Rennes. L'équipe de l'Observatoire PoLoc a été en lien avec les équipes éducatives locales pour proposer des outils, conseiller, analyser les documents de suivi et les résultats, faire un bilan pour ensuite nourrir le rapport d'étude.

Après la première journée de formation, une phase d'observations et de réflexions partagées sur les cinq sites s'est engagée. Elle s'est appuyée sur la formalisation d'objectifs communs, d'outils de suivi et d'un calendrier partagés par le directeur et le REL.

A l'issue de cette phase, accompagnée par le conseiller technique du DASEN et, à distance, par l'équipe de l'IFÉ, un bilan a été réalisé et vient compléter les données recueillies dans la phase 1.

Cette phase a permis d'amorcer ou développer la (re)connaissance réciproque des missions, objectifs et projets scolaires, périscolaires voire extrascolaires et de leurs professionnels, mais aussi des habitudes de travail en commun, une prise de recul sur les pratiques et leur formalisation.

L'un des objectifs est d'en mutualiser par la suite les résultats avec les autres quartiers : une des pistes d'évolution du PEDT portera sur la diffusion d'une démarche de progrès continu, à laquelle les actions et outils de la phase 2 ont vocation à contribuer.

La durée de cette phase d'observation était adaptable aux actions choisies par les acteurs pour l'évaluation mais ne pouvait être inférieure à trois mois. Six mois au moins sont, en effet, préférables

pour dégager des premiers résultats. Là, elle a duré de mi-septembre au début février (cinq mois) et les équipes des écoles ont souhaité continuer jusqu'à la fin de l'année scolaire 2017/2018 voire plus.

✓ Anouk Flamant a mené une recherche-action sur le thème des études et du travail personnel hors la classe pour la classe à partir d'entretiens (individuels et collectifs, en présentiel et par téléphone) avec les différents acteurs. Elle a réalisé également l'étude de documents. Ce travail a été complété par la mobilisation d'une étudiante en master 1 en sciences de l'éducation autour de l'observation des études et d'entretiens avec les encadrants de ces études dans les cinq groupes scolaires. Une synthèse en présente les résultats et analyses qui alimentent aussi le rapport d'étude (annexe 8.8).

✓ Enfin, l'Observatoire PoLoc a mobilisé sous la conduite d'Anouk Flamant une doctorante en sciences de l'éducation pour observer des journées d'enfants d'école maternelle des sites retenus et les rapports et pratiques des acteurs concernés. L'observation s'est déroulée sur la période novembre 2017- janvier 2018. Ce travail d'observation fait l'objet d'un rapport d'observation et d'une synthèse et alimente le rapport d'étude (annexe 8.9).

Phase 3 : Formalisation des conclusions de l'évaluation et des pistes d'évolution

La phase 3 correspond à une démarche de co-construction de l'évolution du PEDT, de nature consultative, qui prépare les décisions et propositions de la Ville et de ses partenaires.

Elle consiste à partager l'analyse des données recueillies et à les confronter avec l'avis des partenaires et acteurs éducatifs afin de dégager un accord sur les évolutions nécessaires du PEDT et la poursuite d'une évaluation en continu, intégrée dans le nouveau projet.

Un point d'étape a été présenté et discuté dans le cadre d'un comité de suivi partenarial le 9 février 2018. Le rapport final est présenté le mardi 3 avril en comité de pilotage partenarial. Une présentation de la démarche et de ses résultats se tient aussi le 5 avril 2018 dans un atelier des Rencontres nationales de l'éducation co-organisées par la Ville et la Ligue de l'enseignement.

Un rendu a lieu avec les cinq équipes impliquées dans la recherche-action et les observations. Un premier bilan s'était tenu avec celles-ci le jeudi 8 février. Un autre rendu se fera en mai sur trois séquences avec les directeurs d'école, les délégués parents et les cadres de la Ville.

Phase 4 : Validation et diffusion des décisions

Pour conclure, la Ville pilote du PEL/PEDT aura à faire connaître ses arbitrages et décisions ainsi que les partenaires institutionnels signataires du PEDT qui peuvent être concernés par les actions ou les projets envisagés.

Pour l'IFÉ, la mission ne consistait pas à réaliser l'évaluation du début à la fin de la démarche mais à permettre - avec l'aide des partenaires de la Ville - que les acteurs éducatifs du territoire se l'approprient et la réalisent avec notre soutien, nos propositions et des ressources mises à disposition (textes officiels, résultats de cherche, analyse de données, formation).

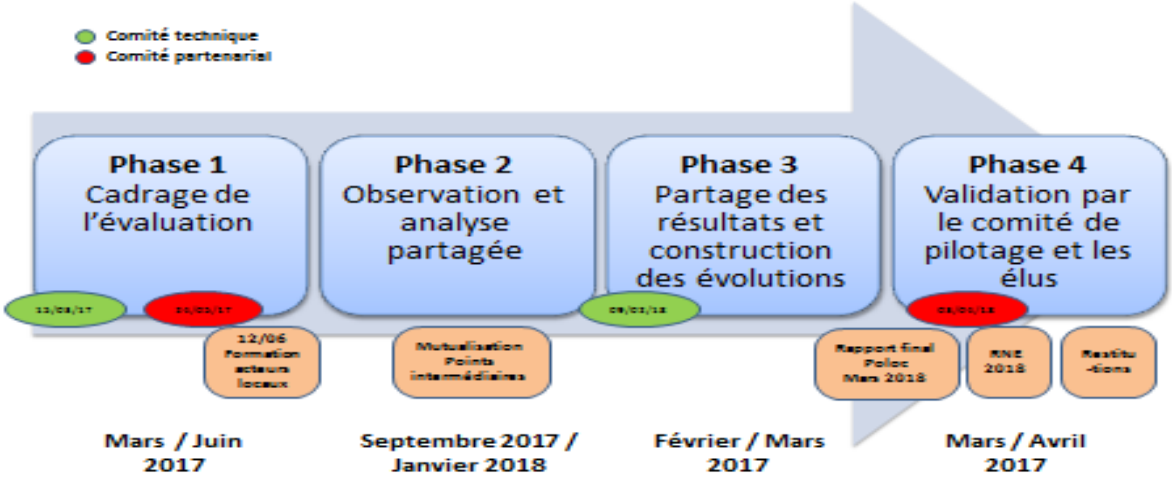
Il s'agit d'une posture d'accompagnement et d'appui méthodologique et non d'une posture de maîtrise d'œuvre. L'apport de l'IFÉ est de conseiller et d'accompagner les acteurs locaux dans la conduite et surtout l'appropriation des résultats de l'évaluation, en aidant à formuler les questionnements, à opérer le recueil de données, à problématiser et construire l'analyse, et enfin à identifier et formaliser les

pistes d'évolution.

La recherche–action et la démarche d'observation ont été en revanche entièrement menées par les équipes de l'IFÉ avec le soutien de la DSDEN.

Ensuite, la mutualisation des enseignements tirés de ces territoires et la diffusion des outils et ressources pourraient permettre un élargissement ou une généralisation de cette démarche d'évaluation participative et formative.

1.1.2 Calendrier



1.1.3 Les questions évaluatives priorisées

A l'issue de la phase 1, les priorités évaluatives suivantes ont été validées :

- Continuité/discontinuités, cohérence, pertinence et efficience :
  - Evaluer la continuité éducative prise comme postulat d'efficacité à interroger, en questionnant les modalités de partenariat
  - Etudier les continuités / discontinuités éducative dans le parcours de l'enfant
  - Etudier le fonctionnement, le niveau d'implication et d'interconnaissance des acteurs
  - Développer le partenariat à l'école sur les temps scolaires et périscolaires Etudier les différentes collaborations développées avec les acteurs associatifs et éducatifs partenaires de l'école
- Avoir un focus sur la question de l'accompagnement à la scolarité et du soutien scolaire avec le souci d'établir des préconisations visant à faire évoluer les organisations et les modalités

d'accompagnement

- La maternelle et le rythme de l'enfant en maternelle :
  - Organisation de la journée, articulation des activités (scolaires et périscolaires) et modalités de transition, au regard des capacités attentionnelles et cognitives des enfants et de leur sécurité affective
  - Travail partagé sur les contenus éducatifs.

1.1.4 Les instances d'évaluation

Deux instances de validation ont été mises en place :

- Le comité de pilotage partenarial

Il a validé la démarche au départ et se prononce sur le rapport final. Il comporte tous les partenaires du PEDT et les fédérations de parents, l'APRAS, l'AFEV, la Ligue de l'Enseignement 35, la FCPE, des associations rennaises partenaires de l'école (le Cercle Paul Bert, Association Jeunesse et Égalité, etc.). Il est coprésidé par l'adjointe à l'éducation et l'IA-DASEN.

- Le comité technique de suivi :

Entre les comités de pilotage il est destiné à partager et discuter les pistes d'évaluation et de recherche pressentis, à valider les modalités de poursuite de l'évaluation et à accompagner la démarche dans ses différentes étapes. Il rassemble : les directions de la ville intervenant dans le PEL/PEDT (Direction éducation enfance, Direction de la petite enfance, Directions de la culture, des sports, le Projet de Réussite Educative,), l'Inspection académique, la Caisse d'Allocation Familiale, la DDCSPP.

1.2 La démarche retenue

1.2.1 Recueil de données sur le PEDT de Rennes, entretiens individuels et collectifs et recueil de documents, de bilans

a) Objectifs

Les objectifs de ce recueil de données sont de :

- Compléter le diagnostic initial
- Problématiser les enjeux éducatifs locaux
- Analyser des documents et des données statistiques
- Conduire des entretiens individuels et collectifs avec les différents types d'acteurs et partenaires de la Ville par l'équipe de l'IFÉ (DASEN, directeurs DDCSPP et CAF, directeur ESPE, élus de référence du PEL, PEDT, cadres municipaux chargés de sa mise en œuvre, des référents périscolaires, des directeurs d'école, les fédérations de parents d'élève et des associations)
- Analyser le niveau de cohérence avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et avec les objectifs du PEL
- Prendre en compte les spécificités locales.

Au total, plus de 160 entretiens ont été réalisés cette année.

b) Données APRAS

Nous avons d'abord mobilisé le travail statistique mené à la demande de la Ville de Rennes par L'Association pour la Promotion de l'Action et de l'Animation Sociale (APRAS) qui a conduit une étude sur les inégalités sociales touchant les enfants.

Un « indice de vulnérabilité » a été utilisé par l'APRAS comme indicateur de ces inégalités.

Cet indicateur avait été construit par le COMPAS-TIS dans le cadre d'un travail sur le projet éducatif avec la ville de Dijon. Ont été associés à la construction de cet indicateur un panel de professionnels parmi lesquels des représentants de l'Education nationale (enseignants et coordinateurs des écoles), des structures de quartiers (centres socio-culturels, MJC), de la politique de la ville, du PRE, une assistante sociale du conseil départemental, etc.

<u>Définition de l'indice de vulnérabilité</u>

Un enfant est considéré comme vulnérable et pourrait potentiellement avoir besoin d'un soutien scolaire, dès lors qu'il cumule quatre de ces sept facteurs de risques :

- Vivre dans une famille monoparentale
- Vivre dans famille nombreuse (3 enfants et plus)
- Vivre au sein d'une famille où « tous les parents » ont un bas niveau de formation (BEPC ou brevet des collèges au plus)

- Vivre dans une famille comptant au moins un parent se déclarant au chômage ou occupant un emploi précaire
- Vivre dans une famille sans aucun adulte actif en emploi
- Vivre dans une famille locataire du parc social
- Vivre dans un logement surpeuplé.

Le choix de ces sept critères permet de retrouver les principales dimensions en lien avec la réussite éducative, sans qu'il y ait nécessairement une relation causale. Elles s'articulent autour de l'origine socio-économique (capital culturel, ressources des ménages, reproduction des schémas parentaux, etc.), de la structure familiale (monoparentalité, effet de la taille des fratries) et des conditions de logement. Plusieurs variables ont été retenues pour approcher le critère économique (risque plus élevé de pauvreté dans une famille nombreuse ou chez les locataires du parc social par exemple).

Extraits de conclusions de l'étude APRAS :

Les enfants n'ayant utilisé aucun service périscolaire municipal représentent 7% du total scolarisé dans le public du 1er degré (fourchette de 6% hors QPV à 10% sur Le Blosne et 9% en moyenne sur les QPV).

Périscolaire municipal :

Les élèves n'ayant jamais fréquenté la restauration scolaire représentent 16% de l'effectif global (20 % dans les QPV et 14% hors QPV, fourchette allant à 25% sur Le Blosne et 14% à Villejean pour les QPV).

Les élèves n'ayant jamais fréquenté l'accueil du soir représentent 26% de l'effectif global (28% dans les QPV et 24% hors QPV, fourchette allant à 37% sur Cleunay et 30% sur Le Blosne). Ce ne sont pas les mêmes territoires qui font état des plus faibles niveaux de fréquentation.

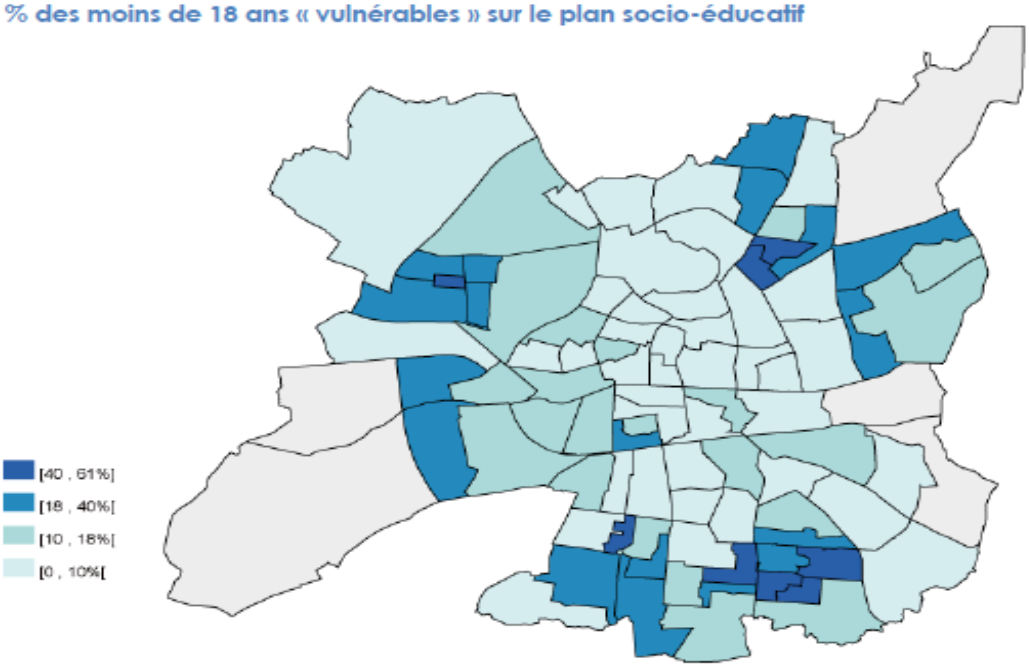
Les élèves n'ayant jamais fréquenté l'accueil du matin représentent 67% de l'effectif global (74% dans les QPV et 64% hors QPV, 69% à Maurepas et 76% sur Le Blosne). Note : ces fréquentations n'incluent pas le 1/4h gratuit (8h20-8h35). Sur ce temps, les accueils du matin doublent leurs effectifs.

Extrascolaire municipal :

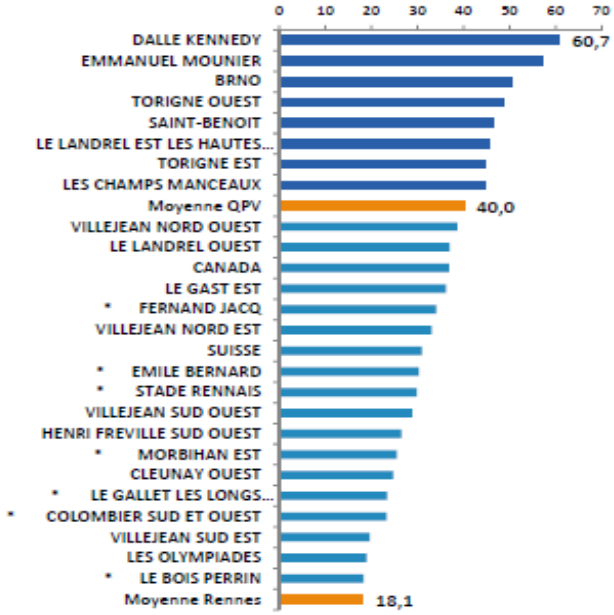
Les élèves n'ayant jamais fréquenté le centre de loisirs du mercredi représentent 66% de l'effectif global (65% dans les QPV et 66% hors QPV, 56% à Maurepas et 70% sur Le Blosne).

Les élèves n'ayant jamais fréquenté le centre de loisirs pendant les petites vacances scolaires représentent 78% de l'effectif global (81% dans les QPV et 76% hors QPV).

% des moins de 18 ans « vulnérables » sur le plan socio-éducatif



Iris au-dessus de la moyenne rennaise (+18%)



L'Iris Dalle Kennedy vient au 1er plan des Iris concernés pour le taux, mais aussi pour le nombre (449 jeunes) ; L'Iris au 2ème rang pour le nombre est Torigné Ouest (301 jeunes).

Le calcul de l'indice de vulnérabilité sans prendre en compte le logement social, fait ressortir la même liste et la même hiérarchie des Iris en surreprésentation. Apparaissent deux autres Iris très légèrement au-dessus de la moyenne de Rennes : Albert de Mun (Sud Gare) et Port Cahours (Moulin du Comte).

* Iris en dehors des quartiers concernés par la politique de la ville.

Sources : APRAS, Fichiers détail INSEE 2013

l'apras Indice de vulnérabilité des enfants – Coordination Cohésion Sociale 25/04/2016

L'indice de vulnérabilité utilisé par l'APRAS montre bien que les écarts ou inégalités géographiques de fréquentation sont en réalité des inégalités sociales et que la priorité des politiques de droit commun aux quartiers QPV est justifiée. Mais il existe aussi des enfants vulnérables dans d'autres quartiers justifiant l'attention nécessaire des partenaires.

Les élèves n'ayant jamais fréquenté le centre de loisirs pendant les vacances d'été représentent

78% de l'effectif global (82% dans les QPV et 76% hors QPV, 84% sur Le Blosne et 78% à Maurepas).

Croisements :

Sur les enfants n'allant jamais à la cantine (2 524 enfants, 16%), 82% n'ont jamais utilisé l'accueil du soir, 98% l'accueil du matin, 92% le CLSH le mercredi, 78% le CLSH les petites vacances, 73% le CLSH les vacances d'été.

Sur les enfants allant le plus souvent à la cantine (120 repas et +) sont ceux qui utilisent également le plus les autres services, 7% n'ont jamais utilisé l'accueil du soir et 47% y vont le plus souvent (60 et +), 50% l'accueil du matin et 13% y vont le plus souvent (30 et +), 54% le CLSH le mercredi et 16% y vont le plus souvent (20 et +), 70% le CLSH les petites vacances et 10% y vont le plus souvent (10 et +), 71% le CLSH les vacances d'été et 3% y vont le plus souvent (3%).

c) Examen de la fréquentation

Petites fréquentations :

Il est à noter que les petites fréquentations incluent l'absence de fréquentation :

Accueil du matin : 93% (96% QPV) dont 67% (74% QPV) ne fréquentent jamais.

Restauration scolaire : 29% (41% QPV) dont 16% (20% QPV) ne fréquentent jamais.

Accueil du soir : 59% (66% QPV) dont 26% (28% QPV) ne fréquentent jamais.

Fréquentations moyennes :

Définies dans le modèle pour 30 à 99 jours sur 180 journées scolaires y compris le mercredi. 30 jours correspondent à un peu moins d'1 jour par semaine et 99 à presque 3 jours par semaine.

Accueil du matin : 6% (3% QPV)

Restauration scolaire : 27% (26% QPV)

Accueil du soir : 32% (27% QPV)

Fréquentations régulières :

Définies dans le modèle pour plus de 100 jours sur 180 journées scolaires y compris le mercredi. Elles correspondent environ à 3 jours et plus sur 5 par semaine.

Accueil du matin : 1% (1% QPV)

Restauration scolaire : 49% (33% QPV)

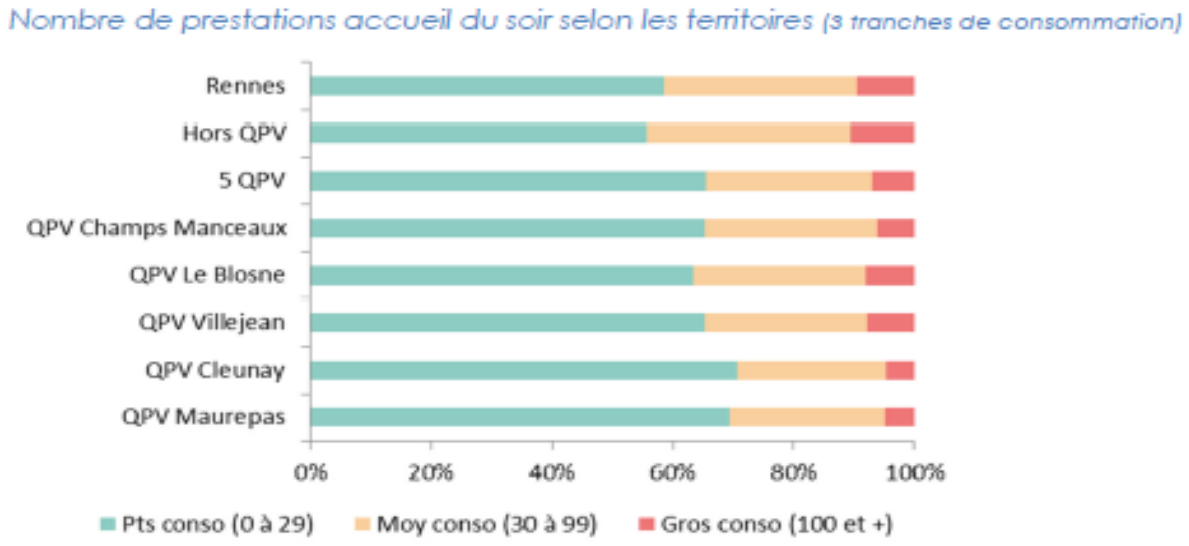
Accueil du soir : 10% (7% QPV)

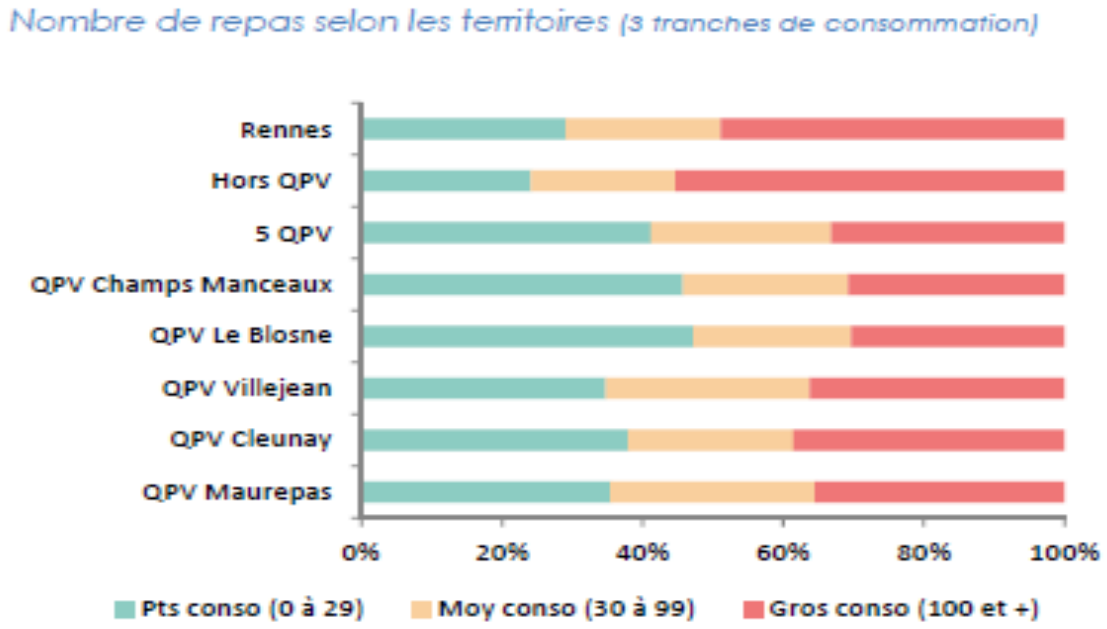
<u>Total des deux tranches (de 30 à plus de 100 jours) :</u>

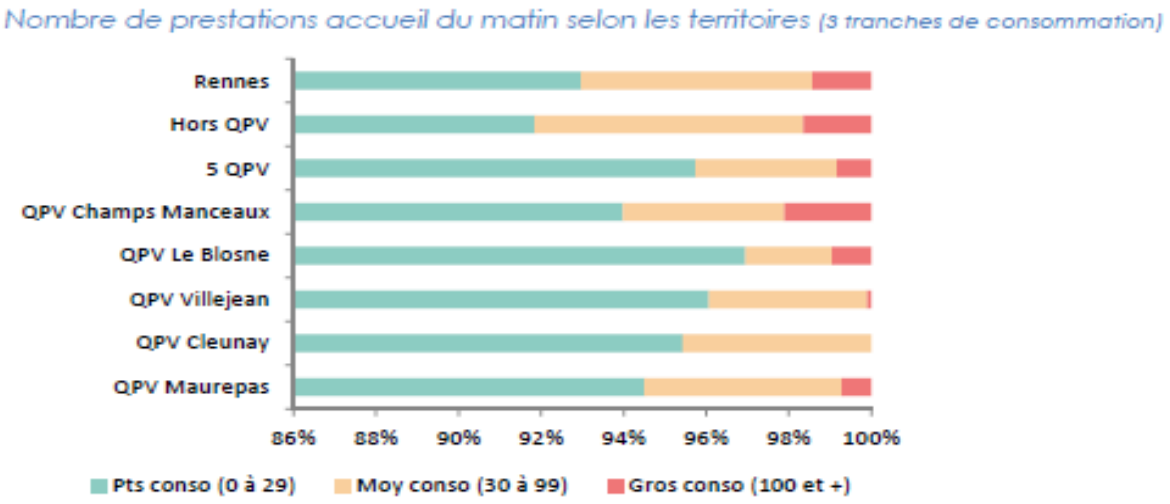
Accueil du matin : 7% (4% QPV)

Restauration scolaire : 76% (59% QPV)

Accueil du soir : 42% (34% QPV)







d) Conclusions

Donc globalement le périscolaire municipal concerne sur l'année une majorité d'enfants et il peut être abordé à partir des références d'un service public éducatif, de ses missions et priorités. Néanmoins, **suite aux entretiens menés avec les parents**, **il faudrait ajouter les données du périscolaire associatif par quartier, par tranches horaires, âge et sexe, pour avoir une vue plus proche de la réalité, des inégalités et surtout approcher le niveau de couverture des besoins.**

On peut observer une irrégularité de fréquentation significative et peu de fréquentation tous les jours de la semaine. Il y a une forte rotation dans la semaine.

L'école avec le temps scolaire n'est plus le seul service public éducatif qui concerne tous les enfants ou presque sans que le périscolaire n'ait de caractère obligatoire. Il est cependant nécessaire d'observer le niveau de fréquentation de chacun des accueils périscolaires pour avoir une analyse plus fine des réalités car il y a de fortes différences entre eux. Et on peut relever que l'accueil du matin relève plus de la prestation de garde pour les parents actifs dont les horaires ne correspondent pas à ceux de l'école. L'extrascolaire municipal du mercredi ne concernerait aussi qu'une petite minorité d'enfants. On peut aussi relever qu'en fréquentation régulière seul le temps de midi reste à 50% de fréquentation régulière (hors QPV). **Donc les inégalités portent d'abord sur la fréquentation régulière.**

Le périscolaire comme temps éducatif est d'abord assimilé par les acteurs et les parents au temps de midi. 2/3 des ateliers y sont organisés (cf. chiffres bilan périscolaire détaillés ci-dessous) et l'accent a d'abord été mis sur la pause méridienne en 2013. Des évolutions ont ensuite conduit, après concertation, à décaler certains ateliers le soir mais ils restent minoritaires.

L'image de l'accueil du soir à l'école reste d'abord assimilée aux études et à la garderie pour la majorité des parents. La distinction le soir entre l'accueil en CALM et les « ateliers » ou les études est à interroger car elle n'est pas lisible et peut même être un obstacle à une perception et une conception globale de ce temps périscolaire de deux heures 30 minutes (16H15 / 18H45). Elle tend à dévaloriser l'accueil en CALM.

Selon le bilan périscolaire 2016/2017 de la direction de l'éducation, pour les élémentaires, le soir, 2089 enfants sont accueillis en première heure soit **26 %** des élémentaires. Notons que l'appel se fait à

16H45 après le quart d'heure gratuit. Les études (1614 enfants par jour) représentent 77% de l'accueil de la première heure du soir mais seulement **20%** des élèves d'élémentaire. Nous posons l'hypothèse que pour toutes ces raisons, il semble y avoir un déficit d'image pour les parents alors que Rennes a un taux élevé de femmes actives et donc un besoin a priori élevé. La seconde heure concerne 1175 enfants de cet âge soit **14,7%** des écoliers élémentaires.

Pour les maternelles, 1960 enfants soit 34,6 % des écoliers sont présents le soir en moyenne journalière mais 273 enfants fréquentent seulement le quart d'heure gratuit. La fréquentation est donc de **29,8%** à partir de 16H45. Nos observations en maternelle montrent qu'il y a beaucoup de départs à 17H45 en maternelle (donnée à quantifier).

Selon le bilan périscolaire 2016/2017 de la direction de l'éducation et les précisions ci-dessus, l'accueil du soir municipal à l'école ne concerne quotidiennement que **29,6 %** des écoliers la première heure à partir de 16H45, ce qui est très inférieur aux taux nationaux relevés pour les trois heures de périscolaire de la réforme des rythmes (de 53% en maternelle à 70% en élémentaire pour les trois heures nouvelles de périscolaire -TAP- *données MENSR 2016* et de 58% en maternelle à 69% en élémentaire / *données enquête PoLoc-IFE 2015*). Mais pour le soir il serait sans doute indispensable de prendre en compte dans l'analyse, au-delà de ce simple constat, les accueils associatifs… qui ne sont cependant pas compris dans les taux nationaux de référence évoqués ci-dessus.

De plus, l'accueil du soir n'est pas à Rennes un temps déclaré en accueil de loisirs (ACM) et il ne bénéficie donc pas de son taux d'encadrement et de qualification. C'est d'ailleurs une évolution à l'étude pour le prochain contrat enfance jeunesse (CEJ) 2018 /2020.

On pourrait aussi se poser la question de savoir si la fréquentation varie selon les jours de la semaine pour expliquer la faible fréquentation sur toute la semaine et la forte rotation. Et avons-nous des inégalités de fréquentation en fonction de la tranche de Quotient Familial de la tarification ce que semblent indiquer les chiffres de l'APRAS sur l'origine sociale des inégalités de fréquentation? On ne peut pas l'analyser sans données plus précises et complètes.

On sait déjà que le quart d'heure gratuit du matin (662 enfants soit **13,4 %** des REP de plus le matin cf. chiffres bilan périscolaire 2016/2017) et celui du soir (273 enfants de maternelles soit **12,4 %** de plus le soir) dans les QPV sont marqués par une fréquentation plus importante. Ils donnent plus de souplesse aux parents.

Et le retour anticipé, entre 12h45 et 13h30 selon les écoles en REP concerne en moyenne **8%** des enfants (9% en maternelle et 7% en élémentaire, cf. chiffres bilan périscolaire). Il constitue une première réponse **pour une meilleure continuité scolaire / périscolaire et pour réduire l'écart** entre les écoles en éducation prioritaire et les autres. Il facilite aussi l'organisation des parents.

Il y aurait selon les partenaires une meilleure prise en compte de la « continuité » des temps éducatifs avec des transitions et des prises en charge plus faciles. Il y aurait aussi des progrès sur l'adaptation des locaux et l'amélioration de l'encadrement. Deux ALSH supplémentaires ont été créés le mercredi. L'organisation du périscolaire est ainsi estimée bonne avec une complémentarité avec l'école, avec une prise en charge de qualité des enfants et une gestion améliorée des transitions, une réflexion importante sur les quartiers prioritaires (QPV), une politique tarifaire adaptée aux besoins sociaux, des moyens sur les familles les plus éloignées de l'école. Cependant, l'impact des relations personnelles entre référents dans les quartiers est réel et se traduit par des inégalités de résultats entre les quartiers, inégalités sur lesquelles il

faudrait travailler.

Une piste de travail pourrait être aussi de concevoir un accueil de loisirs unifié de deux heures 30 avec un départ possible après le quart d'heure gratuit et à 17H45, comprenant l'alternance de temps d'étude raccourcis et revisités, de temps calmes de jeu et de lecture, d'ateliers informatiques, sportifs ou artistiques, de détente, articulés dans le projet périscolaire à l'occasion de la déclaration en ACM.

1.2.2 Une démarche expérimentale d'évaluation participative et formative sur cinq groupes scolaires

Cinq groupes scolaires représentatifs de la diversité des écoles de Rennes ont été identifiés par la Ville et la DSDEN 35 pour la démarche expérimentale d'évaluation partagée qui s'est déroulée de juin 2017 à mars 2018.

Il s'agissait d'impliquer ces groupes scolaires avec les accueils périscolaires et si possible les centres de loisirs, équipements et structures partenaires de ces cinq quartiers.

Cinq groupes scolaires ont finalement décidé de participer à cette démarche. Un groupe scolaire ne s'est finalement pas engagé et a été remplacé en septembre par un autre.

Il s'agissait de :

- Amorcer ou développer la (re)connaissance réciproque des missions, objectifs et projets scolaires, périscolaires voire extrascolaires et de leurs professionnels, mais aussi des habitudes de travail en commun, une prise de recul sur les pratiques
- Permettre de positionner les contenus éducatifs au cœur du projet, en lien avec les problématiques évaluatives prioritaires identifiées en phase 1.

Une journée de formation-mobilisation avec la présence des directeurs d'école concernés, des coordinateurs du PEDT et des référents périscolaires des sites (communaux ou associatifs) engagés dans la phase d'observation, les IEN concernés et/ou leurs conseillers pédagogiques, avec des membres représentatifs des partenaires s'est tenue le 12 juin 2017 avec l'équipe de l'Observatoire PoLoc. Cette journée a permis une mise à niveau et un partage des fondamentaux de l'évaluation participative et formative, l'information sur le potentiel d'un PEDT et la connaissance des textes, la connaissance des axes du socle commun comme possible référence éducative partagée entre temps scolaire et périscolaire.

Elle a aussi permis de proposer des outils d'observation partagée (journaux de référence et de suivi cf. annexes 8.14 et 8.15), de les expliquer et d'amorcer leur usage avec les équipes de terrain autour d'un ou deux axes communs d'observation choisis en commun à partir des projets d'école et des projets périscolaires.

1.2.3 La recherche-action sur les études et les devoirs

Anouk Flamant, docteure en science politique, a conduit une démarche de recherche-action prolongeant une recherche réalisée sur l'enjeu du travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe sur une autre ville comparable à Rennes, Clermont-Ferrand. A partir d'un fort investissement de la ville de Rennes sur le temps des « devoirs », l'objectif a été d'interroger les pratiques des acteurs -

enseignants, animateurs et responsables associatifs - et l'état du partenariat. C'est une question structurante du partenariat entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'élève : enseignants, intervenants éducatifs, représentants associatifs, parents. Mais aussi un enjeu majeur pour la Ville de Rennes et la DSDEN 35 : quelles sont les retombées de l'accompagnement à la scolarité pour la réussite des élèves et l'efficience et la pertinence de ces actions ?

Questionnement : L'enjeu central du travail personnel de l'élève pour la réussite scolaire

- Comment le travail personnel de l'élève, hors la classe, participe-t-il à sa réussite scolaire ?
- Quelles sont les attentes des enseignants face à ce travail personnel par rapport aux enfants et à leurs familles, par rapport à la « réussite » ?
- De quelle manière les acteurs associatifs et personnels périscolaires interviennent-ils dans ce travail personnel hors la classe?
- Quelle place pour ce questionnement dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ?

Des axes de questionnement

- Quels types d'apprentissages et de compétences pourraient être valorisés dans ces temps périscolaires ?
- Quelles relations avec les partenaires de l'accompagnement à la scolarité sur le travail personnel de l'élève ?
- A quelles conditions ce dispositif peut-il être un levier pour favoriser le travail personnel de l'élève?
- Quels enfants peuvent bénéficier de ces démarches ?
- De quelle manière cet outil peut-il s'articuler avec des pratiques scolaires de développement du travail personnel de l'élève ?

Méthodologie

- Une démarche d'enquête :
    - Des entretiens semi-directifs :
    - ➢ Entretiens semi-directifs individuels dans les cinq groupes scolaires retenus avec les directeurs des écoles et les responsables REL (10 entretiens)
    - ➢ Entretiens semi-directifs collectifs avec les enseignants des cycles 2 et 3 (en moyenne six enseignants par groupe scolaire, 33 personnes présentes).
    - ➢ Entretiens semi-directifs avec des responsables de l'accompagnement à la scolarité (Ligue de l'enseignement, AFEV, Cercle Paul Bert, Lire et Faire lire).
- Des entretiens avec les parents d'élèves des groupes scolaires (vingt-deux entretiens réalisés par Théo Schepens) ainsi qu'une réunion collective à l'école Trégain.

- Un rendu d'enquête et d'observations des études par Youna Manini.
- Un rapport de recherche.

1.2.4 L'observation sur l'école maternelle

Ensuite, l'Observatoire PoLoc a mobilisé sous la conduite d'Anouk Flamant, docteure en science politique, Lise Lhéritier Alaoui, étudiante en doctorat auprès de Pierre Périer, professeur à l'Université de Bretagne, pour observer les rapports et pratiques des acteurs concernés et des journées d'enfants sur une semaine par école maternelle retenue (axe 2). L'observation s'est déroulée sur la période novembre 2017 – janvier 2018.

Il s'est agi d'une enquête ethnographique sur les interactions au quotidien des acteurs au sein de l'école sur les temps scolaires et périscolaires dans les cinq groupes scolaires sur une semaine avec :

- Des entretiens « informels » pour reproduire un espace de conversation et mettre en confiance les acteurs
- Des entretiens auprès des ASEM, des REL et des enseignants (49 entretiens au total).

4 axes d'observations :

- L'organisation de la journée
- L'articulation des activités (scolaires et périscolaires)
- Les modalités de transition, au regard des capacités attentionnelles et cognitives des enfants et de leur sécurité affective
- Le travail partagé sur les contenus éducatifs.

1.3 PEDT et temps de l'enfant

1.3.1 Les PEDT dans les textes officiels

Les PEDT ont été initiés par la loi de refondation de l'école de juillet 2013 puis généralisés à partir de la rentrée 2015 en même temps que la réforme des rythmes lancée à la rentrée 2013.

Cette mise en œuvre simultanée a conduit beaucoup d'acteurs éducatifs à les confondre, à ne pas les distinguer d'autant plus que les aides financières de l'Etat et de la CNAF pour le nouveau périscolaire et les taux dérogatoires d'encadrement et de qualifications pour les accueils de loisirs périscolaires étaient liés à la signature d'un PEDT pour les collectivités.

Il est donc important de rappeler la définition des PEDT dans les textes officiels.

1.3.2 Objectifs

Le projet éducatif territorial (PEDT) mentionné à l'article L. 551-1 du Code de l'éducation a pour objectif de :

- Proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école
- Faire converger les contributions de chacun des acteurs du territoire au service de la complémentarité et de la continuité entre le temps scolaire et le temps périscolaire, dans l'intérêt de l'enfant
- Favoriser l'élaboration d'une offre nouvelle d'activités périscolaires, voire extrascolaires, ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante, dans l'intérêt de l'enfant.

Source : Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire / circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014 / MENESR - DGESCO B3-3.

Le PEDT prévoit prioritairement, mais non exclusivement, des activités proposées pendant le temps périscolaire. Ce temps est lié aux horaires de début et de fin de l'école, ainsi qu'à l'horaire de la pause méridienne.

Le choix des activités, qui relève de la collectivité avec l'appui de ses partenaires, vise à :

- **Favoriser l'égal accès de tous les enfants, y compris les enfants en situation de handicap**
- **Contribuer au développement personnel, de leur sensibilité et de leurs aptitudes intellectuelles et physiques, à leur épanouissement et à leur implication dans la vie en collectivité**
- **Répondre au besoin social de transition entre le temps scolaire et la vie familiale**
- **Préserver en maternelle les temps de calme et de repos.**

1.3.3 Modalités

Le PEDT relève, à l'initiative de la collectivité territoriale compétente, d'une démarche partenariale avec les services de l'État concernés et l'ensemble des acteurs éducatifs locaux.

Les services de l'État s'assurent, préalablement à la signature de la convention et en tenant compte

des circonstances locales, que l'organisation retenue pour l'accueil des enfants permet de garantir leur sécurité, la qualité éducative des activités et leur cohérence avec les objectifs poursuivis par le service public de l'éducation.

Le PEDT est un instrument souple et adaptable à toutes les réalités locales. Il s'appuie sur les activités déjà mises en place par les communes ou intercommunalités (EPCI) ainsi que sur d'autres offres existantes dans les territoires. Il doit permettre de développer un partenariat associant tous les acteurs pour suivre et évaluer la mise en œuvre du PEDT dans le temps avec un comité de pilotage local mis en place par la collectivité à son initiative.

Il s'agit de :

- Rechercher la cohérence entre le programme d'activités périscolaires et les projets d'école
- Consulter les directeurs d'école lors de l'élaboration du PEDT
- En outre, dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il est associé, le conseil d'école donne un avis sur le programme d'activités périscolaires, comme le prévoit l'article D. 411-2 du Code de l'éducation
- Identifier l'offre d'activités périscolaires existantes et la formaliser au sein d'un projet éducatif (accueil non déclaré, de type espace ludique surveillé ou garderie, ou accueil collectif de mineurs (ACM) déclaré)
- Développer une démarche de professionnalisation des intervenants rémunérés et de formation des bénévoles.

Le comité de pilotage du PEDT, prévu par l'article L. 551-1 du Code de l'éducation, réunit sous la présidence du maire ou du président de l'EPCI compétent l'ensemble des acteurs contribuant au PEDT. Des représentants des parents d'élèves aux conseils d'école en sont membres. Fonctions :

- Recenser et mobiliser les ressources locales
- Apporter un appui à la commune pour construire un programme en recherchant la cohérence et la complémentarité des actions
- Assurer le suivi régulier de la mise en œuvre de la convention et son évaluation.

1.3.4 PEDT et dispositifs existants, PEDT et PEL

Depuis 1983 avec les lois de décentralisation, les interventions des communes se sont multipliées sur temps scolaire (DUMI, ETAPS, natation, bibliothèques-BCD, accès aux musées, plans locaux d'EAC, EEDD : jardins, mares, tri, compostage, sécurité routière, etc.) et sur temps périscolaires (garderies, études, ateliers d'activités, éducation à l'alimentation, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), réseau d'aide à la parentalité (REAP), etc.). **La ville de Rennes a été une des plus dynamiques en la matière.**
Des expériences de projet éducatif local (PEL), projet éducatif global (PEG) existent depuis plus de 20 ans et se sont développées depuis 2008. La ville de Rennes a été une des premières à construire un PEL.
La démarche des contrats éducatifs locaux (CEL) pour enrichir le contenu des temps périscolaires et les expériences sur les rythmes éducatifs avec le Ministère de la jeunesse et des sports a souvent été à l'origine de ces projets éducatifs, comme d'ailleurs les actions éducatives expérimentées dans le cadre de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville (les contrats de ville et leur volet éducatif, les

programmes de réussite éducative (PRE) depuis 2005).

Des contrats enfance jeunesse (CEJ) ont été conclus parallèlement et renouvelés périodiquement avec la Caisse d'action familiale (CAF) portant sur la petite enfance et sur la jeunesse pour développer l'offre d'accueil quantitativement et qualitativement. **A Rennes le CEJ 2014/2017 doit être renouvelé cette année 2018.**

L'enjeu devant la multiplicité de ces dispositifs est bien de les mettre en cohérence et que leur organisation et leurs procédures ne prennent pas le pas sur le sens et les objectifs de l'action publique, des actions éducatives. cf. recherches évoquées dans la bibliographie (annexe 8.16)

Depuis la rentrée 2015, il a été constaté une généralisation des PEDT sur l'ensemble du territoire national. Et l'inscription des PEDT dans la loi a marqué en 2013 un passage du statut d'expériences locales inégalement développées à une politique publique nationale concertée avec les collectivités compétentes.

Le PEDT peut prendre en compte les dispositifs de contractualisation existant dans le domaine culturel : CLEA, PTEA, contrat territoire lecture (CTL) et les parcours de découverte multi-activités (APS). Le PEDT peut s'appuyer sur les différents dispositifs éducatifs existant : CEL, PEL, CLAS. Si un contrat enfance-jeunesse (CEJ) a été conclu avec la CAF, le PEDT doit, dans la mesure du possible, être élaboré en cohérence avec celui-ci. En politique de la ville, le PEDT constitue un axe structurant du volet éducatif des contrats de ville. **Les parties peuvent même convenir par avenant que le PEL tient lieu de PEDT.**

Le PEDT est en fait potentiellement un projet éducatif global et partenarial, un processus en développement permanent. Il est donc à analyser et à évaluer comme un processus en tenant compte de l'histoire locale et des objectifs fixés et des priorités, du degré de réalisation des objectifs et de leur pertinence, des perspectives se dessinant.

Le PEDT a vocation à englober les temps scolaire, péri et extrascolaire.
Des premières expériences émergent associant le collège ou la petite enfance (transitions, passerelles). On retrouve dans tous les PEDT le principe de coéducation et la préoccupation de renforcer la coopération entre les acteurs éducatifs, la cohérence éducative, la complémentarité des acteurs sans substitution ni concurrence.

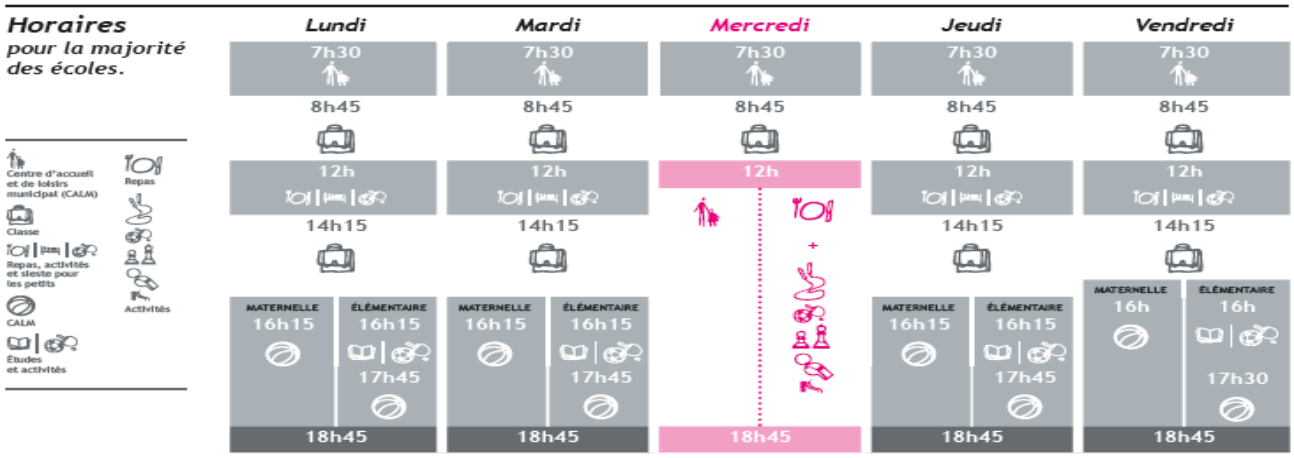
Le PEDT de Rennes, tout en s'inscrivant dans cette logique, a plutôt été conçu en 2015 comme une convention administrative et financière entre partenaires institutionnels et comme une opportunité de conforter le PEL renouvelé, lui, en 2016 après concertation. Ses objectifs traitent de tous les temps des enfants âgés de 2/3 ans à 10 ans alors que le PEL porte sur les 0-25 ans, de la petite enfance à la jeunesse. Cette articulation et son évolution sont un enjeu qui émerge de l'évaluation.

1.3.5 PEDT et rythmes de l'enfant

Une fois précisée la nature du PEDT et donc l'objet de son évaluation, on ne peut pas négliger le lien avec la question de la prise en compte des rythmes de l'enfant dans un contexte de débat public difficile et souvent limité aux ressentis des différents acteurs.

La Ville de Rennes, en accord avec le DASEN, a choisi les horaires suivants et a maintenu ce choix à la rentrée 2017 :

Extraits du PEDT 2015/2018



Des organisations spécifiques sur quelques écoles

Afin de répondre au mieux aux besoins des enfants et aux attentes de la communauté éducative, la Ville de Rennes a souhaité permettre, sur proposition du conseil d'école, **la mise en place d'horaires décalés dans 7 écoles,** soit pour l'ensemble du groupe scolaire soit pour les maternelles uniquement:

- classe de 8 h 45 à 11 h 45 tous les matins y compris le mercredi ;
- pause de 11 h 45 à 14 h les lundis, mardi, jeudi et vendredi ;
- classe de 14 h à 16 h 15 tous les après-midi y compris le vendredi.

Les bilans sont positifs et ces organisations sont plébiscitées par les professionnels de l'école. La ville est favorable à ce type déploiement sur d'autres écoles maternelles dès lors que les conseils d'école les valident. Organisation qui sera maintenue partout où cela est souhaité.

L'évaluation du PEDT, sans être confondue avec celle des rythmes scolaires, contribue à la resituer dans les enjeux éducatifs globaux des temps de vie de l'enfant au-delà de l'écolier. Il est ainsi possible d'objectiver certains éléments du débat public et de préciser les limites d'une évaluation locale sur des sujets comme l'impact sur les apprentissages scolaires qui demande des protocoles scientifiques et des comparaisons d'échantillons, des traitements de cohortes d'enfants sur

une durée suffisante équivalente à la scolarité d'un enfant. Ce n'est donc pas et ne peut être le sujet de notre travail, une évaluation locale.

Au-delà de la réussite scolaire il y a l'enjeu de la réussite éducative. D'ailleurs le socle commun des connaissances, des compétences et de culture met en avant une approche plus large des objectifs éducatifs qu'il conviendrait de prendre en compte dans une évaluation de ce type. Et il peut aider les différents professionnels à construire des coopérations au service des apprentissages dans le respect des spécificités de chacun.

Evaluer un PEDT c'est aussi prendre en compte que le périscolaire est un temps éducatif à part entière avec ses objectifs propres qui se retrouvent dans le projet périscolaire de chaque accueil. C'est un temps de loisirs éducatifs qui permet et favorise certains apprentissages autrement que sur temps scolaire, qui peut permettre à des enfants qui ont des difficultés scolaires voire sont en échec de trouver d'autres voies de réussite, d'épanouissement et de reprendre confiance en eux, d'acquérir des connaissances et des compétences.

On peut aussi :

- objectiver les différentes sources de fatigue d'un enfant au-delà des ressentis
- travailler l'amélioration de la gestion des transitions entre temps scolaire, périscolaire et familial pour générer moins de tensions et sécuriser le parcours quotidien de l'enfant, lui permettre d'avoir des repères suffisants adaptés à son âge
- interroger le temps passé devant un écran (télévision, tablette, ordinateur, smartphone, consoles de jeux)
- partager avec les parents les enjeux du respect des temps de sommeil en fonction de l'âge et ses conséquences sur la capacité de concentration sur les apprentissages scolaires et donc sur sa réussite scolaire
- partager avec les professionnels l'importance de la sieste pour les plus petits à cheval sur temps scolaire et périscolaire à midi (cf. circulaire MNSER de novembre 2016).

L'importance dans la journée d'une pause méridienne d'une durée minimum de deux heures et de qualité est à souligner, avec des temps de calme et de repos, sans apprentissages exigeants en concentration, d'un temps éducatif autour des enjeux de propreté et d'alimentation saine, avec des retours en classe organisés et calmes.

On peut :

- améliorer pendant le temps périscolaire l'alternance de temps d'activités encadrées et de repos ou d'activités libres, de simples jeux … ou de rêverie, à adapter à l'âge de l'enfant
- travailler sur la mise en cohérence des règles de vie à l'école sur les temps scolaires et périscolaires tout en préservant les spécificités de chaque temps, ses missions propres
- observer les pratiques professionnelles et les organisations sur les différents temps d'une journée (scolaire et périscolaire) et d'une semaine d'enfant (y compris les activités extrascolaires sportives ou culturelles) et accompagner une prise de recul des différents

professionnels sur leurs pratiques et leurs représentations

- travailler à partir d'observations et de formations partagées l'adaptation spécifique aux enfants de maternelle sur tous les temps
- interroger la pertinence et la cohérence de l'externalisation hors temps scolaire des « leçons et devoirs », l'organisation des études ou de l'accompagnement à la scolarité qui sont à la charnière des différents temps dans la journée
- essayer de mieux connaître l'environnement et les conditions sociales de vie des enfants et de leur famille pour mieux comprendre certaines difficultés et les prévenir, pour interroger la pertinence de certaines règles ou normes d'accueil en temps collectif.

Le PEDT traite de ces questions comme notre démarche d'évaluation.

Au-delà du décalage d'un quart d'heure des horaires scolaires, ce sont les véritables enjeux éducatifs des rythmes et des temps de l'enfant une fois la durée de toutes les journées scolaires réduite et la cinquième matinée scolaire rétablie qui sont des facteurs importants de réduction des inégalités entre les enfants. Mais la question des horaires scolaires n'a aucun sens si elle n'est pas connectée aux contextes sociaux et aux enjeux éducatifs plus globaux, à l'approche globale des temps de l'enfant.

1.3.6 Contexte social

Données statistiques comparées de la Ville de Rennes, INSEE, 2014.

	RENNES	DEPARTEMENT ILLE-ET-VILAINE	FRANCE METROPOLITAINE
Population			
Part des résidences principales en %	91,6	86,5	82,7
Part des logements vacants en %	6,3	6,9	7,9
Part des ménages propriétaires de leur résidence principale en %	**35,7**	59,9	57,6
Revenus			
Part des ménages fiscaux imposés en %	56,7	58	58,1
Médiane du revenu disponible par unité de consommation en euros	**20197,60 €**	20 884,6	20150
Taux de pauvreté en %	**19,2**	10,5	14,2
Emploi - Chômage			
Part de l'emploi salarié au lieu de travail en %	91,7	87,9	86,9
Taux d'activité en emploi des 15 à 64 ans en %	**64,7**	73,7	73,5
Taux de chômage des 15 à 64 ans en %	**16,4**	10,7	14
Part de l'agriculture, en %	0,2	8,1	6
Part de l'industrie, en %	2,8	5,3	5,3
Part de la construction, en %	5,2	8,3	10,1
Part du commerce, transports et services divers, en %	**75,4**	64,1	64,8
Part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, en %	**16,4**	14,1	13,8

De plus, les femmes rennaises sont plus actives que le reste de la population nationale soit 71,4% à Rennes contre 67,5% au niveau national, d'après les données INSEE 2014.

Donc a priori les besoins de prise en charge des enfants sur les temps périscolaires et extrascolaire sont importants et la pression pour une scolarisation précoce bien réelle.

La question des inégalités et la priorité donnée à leur réduction est aussi pertinente vis-à-vis des caractéristiques sociales de Rennes.

La ville de Rennes concentre dans le Département à la fois des quartiers en politique de la ville (tous sauf un) et des familles pauvres.

1.4 Premiers constats et problématiques : un projet éducatif ambitieux, un nouveau cap à franchir, mieux appréhender les réalités pour avancer, évaluer sur la durée

1.4.1. Constats sur des avancées qualitatives depuis 2013

A travers les entretiens réalisés et l'analyse des documents transmis, nous avons identifié des progrès notables sur des indicateurs qualitatifs importants avec :

- La présence très appréciée de référents périscolaires (REL) dans tous les groupes scolaires et la généralisation progressive de deux adjoints, animateurs titulaires de 2013 à 2018, qui a réduit l'instabilité des équipes
- Leur montée en qualification (BAFA pour les vacataires et BPJEPS pour les titulaires) et le développement de la formation des animateurs, des temps de restitution
- La déclaration en accueil de loisirs de mineur (ACM) des temps périscolaire à l'école du matin et du midi (taux d'encadrements sérieusement améliorés et qualification des intervenants)
- L'étude pour la déclaration en ACM du périscolaire du soir en cours de validation
- La gestion des transitions entre temps scolaire et périscolaire a été très améliorée après les débuts difficiles de la première année. Ce constat est largement partagé par tous les partenaires, les parents et se retrouve dans nos entretiens. Les animateurs ont cinq minutes de décharge sans enfant payées chaque jour pour les échanges et transmissions
- Les expériences de retour anticipé des externes sur le temps de midi (203 en maternelle et 184 en élémentaire soit 8% en moyenne des écoliers en REP) et de quart-d' heure gratuit (662 le matin – 310 en maternelle et 352 en élémentaire, 273 le soir en maternelle) facilitent ces transitions ainsi que les modalités de retour en classe quand elles sont acceptées par les enseignants (1/3 seulement des REL ont pu le mettre en place à partir de 14H05). Elles ont contribué à réduire les écarts avec les REP sur le périscolaire à midi
- Pour 60% des écoles il existe cependant un temps de retour au calme à partir de 13H50 jusqu'à 14H05 moment du relais dans la cour avec les enseignants de service
- Un temps de concertation pour les REL déchargés d'animation le soir, les animateurs et les ASEM
- Des formations partagées d'enseignant.es de maternelle avec des ASEM
- L'élaboration concertée d'une « Charte de l'école maternelle » en cours de validation
- La participation des REL voire d'ASEM aux conseils d'école. 92% des REL interviennent en conseil d'école (1 seul refus de directeur d'école)
- Le développement d'un PLEAC très ambitieux avec une forte concertation entre directions de l'éducation et de la culture sur temps scolaire et l'Education nationale-DSDEN 35, un plan de formation des acteurs culturels autour de la médiation, des résidences et un jumelage et quelques exemples de projets partagés scolaire/périscolaire (certaines résidences d'artistes et

un jumelage)

- Une coopération Ville/Education nationale renforcée autour de la classe passerelle, de la classe étape et des neuf autres dispositifs moins de trois ans dans les quartiers prioritaires qui couvrent la quasi-totalité des écoles en REP ou REP+ (sauf l'école Les Cloteaux, petite école de quatre classes avec une section TPS de 19 enfants). Ils ont pu bénéficier de formations partagées à cet effet

- Un soutien fort de la Ville à l'intégration d'enfants subissant un handicap sur les temps périscolaires par l'embauche d'AVS dédiés (100 AVS sur le temps périscolaire)

- Le développement des espaces parents (12 sur 40 groupes scolaires) dans des écoles de l'éducation prioritaire et l'action de soutien à la parentalité de l'équipe du PRE avec ses trois conseillers animation-familles sur les cinq quartiers en QPV, suite au bilan de l'action menée avec ATD-Quart Monde sur Maurepas pour des parents éloignés de l'école. Des espaces parents ont été créés mais sont fragiles. D'autres disparaissent. En 2003 le rapport de Gérard Moreau identifiait six espaces parents créés entre 1991 et 2000 dont trois étaient inactifs

- Le développement d'ateliers d'activités avec des intervenants qualifiés en régie directe (midi) et en coopération avec des associations (midi et soir). D'abord concentrés sur le temps de midi, ces ateliers ont commencé après concertation à être déployés sur le temps périscolaire du soir. Ils ont contribué à améliorer les taux d'encadrement et à donner une autre image des temps périscolaires aux parents et aux enseignants

- Après analyse des documents, les choix d'horaires scolaires nous paraissent correspondre en grande partie à des recommandations issues de la recherche (en particulier sur l'influence de la qualité du sommeil sur la concentration et la disponibilité des enfants aux apprentissages et sur leurs variations dans la journée) avec un léger décalage le matin (8H45) et une adaptation des conditions d'accueil avant la classe et avec une pause méridienne portée à 2h15 et surtout améliorée qualitativement (voir ci-dessus), un allègement de toutes les journées scolaires (- 45 minutes, sortie à 16H15) avec une organisation régulière, une cinquième matinée scolaire plus favorable aux apprentissages et la suppression de la coupure du mercredi productrice d'inégalités entre les enfants (cf. résultats de la recherche et recommandations de l'Académie de médecine)

- Le travail d'adaptation des centres de loisirs extrascolaires du mercredi et des vacances aux moins de six ans en lien avec la direction petite enfance, accompagné par des actions de formation

- Le développement de supports de communication y compris numériques avec les parents (cf. bilan périscolaire 2017 déjà cité).100% des REL utilise un affichage dans l'école, 65% une liste de diffusion (la moitié ont plus de 50% des adresses quand 9 d'entre eux sur 40 ont moins de 25% des adresses), 60% utilise le blog et le cahier de liaison.1/3 des REL organise une semaine ouverte ou des formes de restitution aux parents. Ces actions restent à être généralisées et interrogées (paragraphe 7.3 de ce rapport)

- Des amorces de convergences de projets d'école avec des projets périscolaires correspondants. 60% des REL déclarent des projets co-portés souvent ponctuels ou événementiels (fête

d'école, exposition, jardinage, aménagement d'espace)

- Un début de mutualisation au sein de la direction de l'éducation (DEE) entre REL, conseillers d'animation (cafés d'animation)
- Un début de contacts entre directions de l'éducation et des sports pour partager leurs données et articuler leur action
- Une coopération Ville / Education nationale en cours d'évaluation sur les outils numériques et leur développement avec un investissement matériel important
- Une formation des bénévoles de l'accompagnement à la scolarité par la Ligue de l'enseignement et sa participation aux groupes de travail territoriaux sur les quartiers QPV
- La mobilisation des bénévoles de Lire/Faire lire en nombre important (300 sur Rennes en 2017, 70% sur temps scolaire et 26% en périscolaire)
- La coopération forte entre la direction de l'éducation et la DDCSPP sur les enjeux de formation et de montée en compétence des professionnels de la Ville.

1.4.2. Mais nous avons constaté aussi des limites et mêmes des blocages à de nouvelles avancées

- Nous avons constaté des difficultés internes à la Ville de partage des problématiques et de données entre directions concernées par le PEDT et le PEL (éducation, sports, vie associative, petite enfance, culture) et à l'intérieur de la direction de l'éducation. Nous avons ainsi rencontré des difficultés à disposer de données précises et consolidées sur l'ensemble des actions éducatives de la Ville sur temps périscolaire et extrascolaire en dehors de l'école, ce qui laisse à penser qu'il n'y a pas ou peu d'échanges autour de ces données avec une organisation en « tuyaux verticaux »
- L'APRAS avait déjà dû aussi retraiter les données fournies pour leur étude faute d'outil informatique adapté et de fiches d'inscriptions numériques adaptées et harmonisées (indicateurs de base communs)
- Le premier enjeu du PEL sur la réduction des inégalités est ainsi difficile à objectiver au-delà du constat tiré de l'étude de l'APRAS avec l'indice de vulnérabilité (manque d'indicateurs renseignés par tous les acteurs sur le sexe, l'origine sociale - Quotient Familial, le handicap identifié par la MDPH, le quartier, l'âge des bénéficiaires et les tranches horaires, le niveau de fréquentation). Une étude vient d'être lancée sur le quartier Villejean pour les compléter
- Par exemple 54 % des REL ne maîtrisent pas l'organisation des études du soir. Les REL n'ont pas la main sur l'offre d'accompagnement à la scolarité sur temps périscolaire (1400 enfants concernés par semaine à raison d'une, deux ou trois séquences sans précision connue d'âges et de jours). Les conseillers d'animation ne participent pas aux arbitrages sur les actions éducatives sur temps scolaires
- Selon nos entretiens, l'image du périscolaire municipal du soir semblerait largement identifiée aux études pour les élémentaires (cf. constats présentés et résultats de la recherche-action et de l'observation sur les cinq groupes scolaires témoins) avec un nombre encore limité d'ateliers

le soir. **Ce temps resterait encore identifié à une garderie sauf peut-être pour la minorité des parents d'enfants concernés (30% en première heure et 11% en seconde heure à l'école). Les évolutions envisagées sur sa déclaration en ACM semblent être une première réponse à confirmer.** La priorité donnée à l'amélioration de la pause méridienne a conduit dans un premier temps à dévaloriser ou plutôt ne pas mettre en valeur ce temps éducatif. La communication de la Ville a surtout insisté sur ce temps du soir sur l'étude, l'offre d'accompagnement à la scolarité et sur l'offre de service de garde plutôt que sur le projet éducatif et son contenu. La volonté de ne pas troubler les organisations parentales en place en éclatant les 45 minutes quotidiennes nouvelles de périscolaire en trois fois 15 minutes (matin, midi et soir) a certes atteint cet objectif et aussi rendu plus gérable la réforme par les services. Mais elle aurait minoré aussi la perception de l'émergence d'un véritable temps éducatif nouveau qu'est désormais le périscolaire en limitant au temps de midi l'évolution la plus marquante. Nos entretiens avec des parents laissent voir un déficit d'information et de valorisation sur le soir

- Ainsi la progression de fréquentation des trois nouvelles heures de périscolaire à l'école a surtout été concrétisée à Rennes sur le temps de midi (70% de fréquentation journalière moyenne) et a été limitée le soir (29,6% de fréquentation de 16h45 à 17h45)

- **L'adaptation des accueils de loisirs maternels périscolaires du soir reste largement à faire et serait la suite logique du travail important réalisé en collaboration avec la direction petite enfance sur l'extrascolaire, quand les conditions matérielles seront réunies (déclaration en ACM périscolaire)**

- La prise en compte des enjeux de continuité, de complémentarité et de cohérence éducative s'est surtout d'abord concentrée sur la gestion des transitions entre temps éducatifs, sur la gestion partagée des espaces, des locaux et du matériel et sur l'harmonisation des règles de vie d'un point de vue fonctionnel qui sont des points importants et incontournables. Ainsi 97% des REL ont travaillé avec les directeurs sur les règles de vie. Mais ces questions ne peuvent pas résumer ces enjeux de continuité et de cohérence. Nous avons identifié peu de projets éducatifs ou d'actions transversales et partagées entre temps scolaire et périscolaire. Nous y reviendrons dans la suite de ce rapport. **Il y a cependant des exemples de prise en compte du développement de parcours entre temps scolaire, périscolaire voire extrascolaire (quelques résidences d'artistes, des aménagements d'espaces, de l'événementiel ponctuel autour de l'école) qui en démontrent l'intérêt et la faisabilité**

- La montée en charge et en compétence des REL, les conseillers d'animation et les conseillers qualiticiens des cinq antennes territoriales qui ont marqué une étape positive de la territorialisation de la direction de l'éducation ont mis néanmoins en évidence l'éclatement des responsabilités et de l'organisation sur le périscolaire et entre temps scolaire et périscolaire. **Nos entretiens avec les partenaires de la Ville et des acteurs, avec des cadres intermédiaires ont mis en évidence une difficulté de lisibilité et d'identification des interlocuteurs pour le compte de la Ville qui seraient trop nombreux**. Cela complexifie la construction de parcours éducatifs en particulier des parcours transversaux. Cela entraîne des pertes de temps et d'énergie parfois indépassables malgré les efforts de la Ville, importants et reconnus par tous. Il apparaît ainsi une contradiction avec les objectifs très clairs affichés par le PEL et aussi par le PEDT. La non-correspondance des organisations territoriales des différentes directions de la Ville concernées par l'action éducative ne facilite pas non plus le

travail de tous les acteurs et professionnels (six grands quartiers et douze quartiers globalement pour la Ville, trois pour le sport, cinq pour les antennes de la DEE, cinq quartiers QPV, etc.)

- Au-delà des modalités d'organisation, des entretiens ont montré sur le fond un déficit de sentiment de légitimité à s'exprimer sur des objectifs, des contenus éducatifs, en particulier sur le temps scolaire mais aussi dans l'affirmation des projets périscolaires. La Ville de Rennes mobilise depuis longtemps des moyens considérables sur le temps scolaire (sports, culture, EEDD, laïcité et citoyenneté, etc.) en revendiquant sa posture de « ville éducatrice » et sa conception d'une approche globale de l'éducation sur tous les temps de l'enfant. Plusieurs évolutions dans l'approche des projets et les modes d'arbitrage mettent l'accent sur des démarches projet plutôt qu'une logique de guichet. Mais il reste néanmoins une posture dominante renvoyant à l'Education nationale l'appréciation qualitative sur les projets sur temps scolaire alors que la Ville mobilise des compétences professionnelles complémentaires à celles des enseignants. Il ne s'agit en aucun cas de contester la compétence et les missions spécifiques des enseignants mais d'être en situation de pouvoir échanger et coopérer de façon pertinente sur les projets partagés. L'organisation éclatée de la direction de l'éducation reflète cette question. Des amorces récentes de mutualisation avec les directions de la culture, des sports, de la petite enfance sont cependant à souligner

- La Charte de l'école maternelle est une des plus abouties sur le plan national mais ne valorise pas et n'évoque pas la dimension éducative du périscolaire, les projets périscolaires et le rôle éducatif correspondant des ASEM et des animateurs d'accueil de loisirs maternel. Le périscolaire n'y est abordé qu'à travers la gestion des transitions et des transferts de responsabilité des enfants

- 82% des REL ont organisé un temps d'information aux parents en début d'année, 83% disent prendre leur avis sur l'offre périscolaire et 77 % disent être interrogés par des parents, surtout des délégués. Seulement 8% des REL évoquent des cafés parents (surtout en REP). **Mais l'enjeu de soutien à la parentalité est surtout abordé sur les quartiers en QPV**

- La question de la concrétisation de l'objectif affirmé du développement des accueils parents dans les écoles hors quartiers QPV est aujourd'hui posée conformément au PEL. Et au-delà la question des modalités d'animation de ces espaces parents n'est pas abordée et travaillée

- L'enjeu de prise en compte adaptée des moins de trois ans en dehors des quartiers en QPV n'est pas ou peu traité en dehors de la mobilisation des places disponibles sans création de classe, à cause de la position du Ministère de l'éducation nationale sur le sujet. Cependant il existe aussi des enfants de familles en difficulté dans les autres quartiers qui n'ont que le recours du secteur privé pour répondre au besoin de scolarisation précoce, alors que l'accueil en crèche s'arrête à trois ans révolus. Les enfants nés entre janvier et septembre qui doivent attendre la rentrée scolaire suivant leurs trois ans révolus échappent alors à l'offre publique.

- L'approche qualitative de la tranche d'âge 3-5 ans en maternelle et de la passerelle avec le CP commence seulement à être évoquée entre partenaires, elle concerne pourtant toutes les écoles

- Il apparait que les enfants de plus de six ans vivraient mal le « mélange » avec les plus petits sur le temps périscolaire et que se poserait un enjeu de différenciation des activités et de

l'organisation des groupes, en même temps que celui de la généralisation des adaptations des accueils de moins de six ans travaillées sur l'extrascolaire

- De la même façon les entretiens ont montré le besoin non couvert de réflexion et d'adaptation de l'accueil périscolaire et extrascolaire pour les plus de dix ans pour lesquels l'organisation classique en accueil de loisirs n'est plus ou beaucoup moins attractive

- Selon nos entretiens la faible coopération de la MDPH avec les différents partenaires est un handicap pour le développement de l'accueil des enfants subissant un handicap sur tous les temps de l'enfant, malgré les efforts reconnus et remarquables de la Ville. La réflexion et la mise à disposition de ressources, le développement de formations partagées pour une meilleure intégration en milieu « ordinaire » demanderaient à être développés à l'image du travail partenarial réalisé sur la petite enfance.

2. Etat des partenariats

2.1 Rapports Ville / DSDEN, DRAC, DDCSPP, CAF

La Ville de Rennes a des rapports anciens et étroits de partenariat avec l'Education nationale, la direction régionale de l'action culturelle, la direction de la cohésion sociale et jeunesse et sports qui sont antérieurs pour la plupart au PEDT. Ils se traduisent sur de nombreux sujets par des textes d'orientation formalisés (PLEAC, plan maternelle, conventions sportives, égalité filles/garçons, numérique). Un travail important a été mené avec la DDCSPP sur la formation des REL et des animateurs, leur montée en compétence (BPJEPS) et sur l'accueil des enfants subissant un handicap.

Avec la caisse d'allocations familiale la Ville a signé successivement depuis les années 2000 des contrats enfance et temps libre puis des contrats enfance-jeunesse. Une convention territoriale globale est en préparation. Ce partenariat a permis le développement de l'offre d'accueil des jeunes enfants et des accueils de loisirs. L'engagement sur le PEDT permet d'intégrer le périscolaire dans les accueils agréés et de monter en qualité. La prochaine étape sur la déclaration du périscolaire du soir devrait achever ce processus d'amélioration qualitative. Cette coopération se traduit sur le champ du handicap en particulier pour la petite enfance (formation, lieu ressources, etc.) et la CAF souhaiterait la développer dans le même esprit pour les 3 /10 ans voire plus.

La Ville participe à la coordination départementale sur l'accompagnement à la scolarité (CLAS) et les REAP (réseaux d'aide à la parentalité).

Mais il y a eu un défaut de cohérence des politiques publiques avec l'absence de liens entre la construction dans la même période des PEDT et du schéma départemental de services aux familles (piloté par la Préfecture en rapport avec le Département). Ce schéma intègre pourtant la scolarisation précoce et les passerelles petite enfance /école, les accueils de loisirs déclarés et les actions de soutien à la parentalité, les objectifs d'offre petite enfance. C'est la transversalité et la cohérence entre éducation, politique sociale et protection de l'enfance qui est en jeu.

Des difficultés de travail avec la Maison Départementale du Handicap (MDPH) sont aussi mises en évidence par les partenaires ce qui pénalise l'articulation de ces politiques sur les différents temps de l'enfant (scolaire, périscolaire et extrascolaire) et au-delà les prises en charge coordonnées des enfants.

On retrouve là finalement les questions soulevées par certaines recherches connues (Dominique Glasman, Véronique Laforets, Anne Barrère) sur le poids des dispositifs qui se juxtaposent, coexistent et dont le fonctionnement peut prendre le dessus sur le sens et la pertinence, la cohérence de ces politiques et leurs objectifs. **Les PEDT vont-ils dépasser les risques potentiels de la logique des dispositifs pour devenir de véritables projets de territoire fédérateurs et cohérents, intégrant les autres dispositifs dans un pilotage unique ?**

Et au-delà les villes sont aussi confrontées à la nature des relations entre l'Etat et les communes qui alternent selon les reproches des associations de Maires entre les logiques de décentralisation et de déconcentration avec un Etat qui chercherait à « garder le contrôle » tout en transférant l'essentiel des coûts sans compensation intégrale et durable.

C'est l'enjeu d'une approche globale et cohérente de cette politique éducative qui est à la fois locale et

nationale.

C'est aussi un enjeu d'efficience et de gestion rationnelle des moyens humains, des temps de travail et de coordination et donc d'efficacité dans une période difficile pour les finances locales.

Sur le champ de notre mission on pourrait aussi évoquer à ce sujet l'importance de l'articulation du PEDT avec différents dispositifs ou mesures de l'Education nationale comme « les devoirs faits », l' « accompagnement éducatif », les dispositifs « 2/3 ans », les « APC » qui n'a pas toujours été réelle (APC, accompagnement éducatif).

L'étude montre une volonté commune des partenaires en matière de formation continue (y compris les formations partagées entre enseignants et personnels de la Ville) mais nos entretiens ont mis en évidence des interrogations de l'Education nationale sur l'équilibre entre ses priorités en la matière en fonction des moyens disponibles.

Nos entretiens ont mis aussi en évidence des difficultés structurelles d'organisation de la transversalité à l'intérieur de chaque ministère ou de la CAF avec une multiplicité d'interlocuteurs sur certains sujets comme le lien entre politiques de droit commun et politique de la ville ou entre politique sociale et éducative.

Le nombre de comités de pilotage concernés par les différents champs potentiels des PEDT est un autre exemple des progrès en cohérence et efficience des politiques publiques à réaliser.

Cela a des conséquences sur les temps de travail des différents acteurs et professionnels, la complexité de certains montages de projets avec des calendriers d'arbitrages non coordonnés (année scolaire et année civile).

Notre travail d'évaluation a pu bénéficier des bons rapports de coopération entre la ville de Rennes et ses partenaires institutionnels, en particulier la direction départementale de l'éducation nationale sans laquelle nous n'aurions pas pu intervenir auprès des directeurs d'école et des enseignants sur temps scolaire.

Il faut noter que le PEL et le PEDT de Rennes s'inscrivent complètement dans les objectifs de la loi de refondation de l'école de juillet 2013 et de ses textes d'application, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des nouveaux programmes de l'école maternelle.

Ceci étant précisé, il faut aussi souligner qu'avec la signature du PEDT la Ville a pu bénéficier de financements significatifs de l'Etat et de la CAF (prestations de service ordinaire et enfance-jeunesse) et d'aménagements de normes d'accueil périscolaire tenant compte des réalités initiales et des efforts d'amélioration.

2.2 Rapports Ville / écoles

Nos entretiens et les réunions conduites avec les écoles, les échanges lors de la journée de formation ont montré que les inspecteurs, les directeurs et les enseignants connaissent et apprécient le soutien et les investissements de la Ville pour l'éducation, pour l'enfance. La Ville de Rennes est d'ailleurs une des villes qui investissent le plus sur le temps scolaire depuis plusieurs mandats.

Ils expriment une perception positive des valeurs et orientations générales du PEL 2016 / 2020. Ils utilisent les différentes propositions d'actions éducatives et d'intervention de professionnels qualifiés

comme les ASEM, les ETAPS et les intervenants de musique (dumistes) ou des structures culturelles financées par la Ville (conservatoire, musées, bibliothèque, etc.).

Après les difficultés et les divergences exprimées autour de la réforme des rythmes scolaires avec des débats compliqués, les relations se sont quand même détendues avec les améliorations apportées en termes d'organisation et d'offre périscolaire sans désengagement significatif de la Ville sur le temps scolaire (à part la concentration des ETAPS sur les REP et la réduction de leur nombre compensée pour partie par des interventions de clubs sportifs).

La présence quotidienne et la disponibilité des responsables éducation loisirs périscolaires (REL) dans chaque école a permis de nouer des liens de coopération avec la plupart des directeurs. Et la création de deux adjoints animateurs titulaires a stabilisé les équipes périscolaires et facilité les échanges.

Les formations partagées enseignants-ASEM en maternelle et le travail concerté autour de la Charte maternelle ont conduit à une meilleure reconnaissance entre professionnels.

L'équipement numérique des écoles et l'accompagnement réalisé est aussi reconnu.

Les entretiens menés, la recherche-action sur les devoirs et les observations montrent cependant le travail qu'il reste à faire pour que le PEL et le PEDT soient véritablement et concrètement des projets partagés par tous les acteurs éducatifs, pour aboutir à la reconnaissance de toutes les légitimités et compétences professionnelles, pour généraliser la logique projet et le travail en équipe éducative pluri-professionnelle, pour dépasser des « logiques de guichet» et pour partager une conception globale de l'éducation et de la réussite éducative.

La reconnaissance du temps périscolaire comme véritable temps éducatif important pour l'épanouissement de chaque enfant et sa réussite éducative n'est pas encore généralisée. Le besoin de construction de parcours éducatifs cohérents et transversaux n'est pas ressenti dans toutes les écoles. Il y a peu de culture commune sur l'approche du travail personnel externalisé hors temps scolaire et sur les principes de la Charte nationale d'accompagnement de la scolarité y compris entre enseignants. La place des parents à l'école ne fait pas consensus au-delà de grandes déclarations de principe tirées des textes officiels. Et par exemple 2/3 des REL n'ont pu réaliser la mise en place de retours en classe organisés dans le calme par les animateurs avant 14H15 à cause du refus des enseignants. Selon nos entretiens cela reflèterait leur opposition à l'élargissement de la pause méridienne.

Le partage des projets d'école et des projets périscolaires, de leurs objectifs et de leurs convergences traduits dans des parcours éducatifs transversaux est amorcé mais est encore limité. On y reviendra plus loin dans ce rapport. Lors de nos réunions un directeur a même évoqué le risque à venir d'un repli de chaque acteur sur son champ et d'une séparation entre temps scolaire et périscolaire.

Les directeurs et directrices d'école jouent un rôle important dans la relation avec la Ville. Après leur retrait partiel (volontaire ou pas - ce n'est pas notre sujet) du pilotage des études et/ou du périscolaire municipal et après la mise en place des REL plutôt bien accueillie, la Ville doit réfléchir au-delà des réunions classiques centrées sur la gestion quotidienne et les travaux.

Il s'agirait de réfléchir à un nouveau « contrat de confiance réciproque » en leur reconnaissant officiellement une place à définir dans l'articulation scolaire / périscolaire et de renforcer le

binôme qu'ils forment avec les REL. Les directeurs souhaiteraient par ailleurs plus de temps de décharge pour assumer toutes leurs missions.

D'autre part, pour favoriser la mutualisation et la diffusion des expériences et des outils, il pourrait être important de construire et proposer un outil numérique de partage des projets éducatifs et un événement annuel de valorisation des actions et de débat.

On doit relever que de nombreuses actions ou projets éducatifs scolaires novateurs existent et sont développés, en particulier autour de l'éducation artistique et culturelle, des classes ville, laïcité ou en éducation à l'environnement en mobilisant les ressources locales fédérées par la Ville. On doit souligner dans les écoles en REP la mobilisation des équipes pédagogiques et éducatives, de réussite éducative en lien avec des associations locales, l'apport des espaces parents. Il est donc possible de s'appuyer sur ces atouts.

2.3 Rapports Ville / associations

Les rapports entre la Ville et les associations impliquées ou concernées par ces politiques éducatives sont anciens et réels. La Ville de Rennes leurs apporte un soutien logistique et financier important autour de conventions pluriannuelles de six ans complétées par des subventions fléchées sur projet. Leur partenariat est structuré sur le moyen et long terme et permet de la visibilité et une conduite de projets et d'actions plus sereine.

Les principales associations sont associées au comité de pilotage du PEDT et du PEL. Dans les quartiers en politique de la ville des commissions enfance-jeunesse (4/5 quartiers) permettent les échanges d'informations et de problématiques et elles se déclinent en groupes de travail thématiques.

Des clubs sportifs ont pu en s'engageant dans le périscolaire stabiliser et mieux rémunérer des entraineurs et des éducateurs. Il en est de même de certaines associations pour les animateurs.

Les associations et les clubs sportifs reconnaissent en général cette implication de la Ville.

Ils et elles sont des acteurs importants de la vie locale et ont un poids évident dans la cité avec des milliers d'adhérents.

Cependant certaines associations expriment des craintes vis-à-vis des logiques de contractualisation et de prestations de service par exemple pour l'organisation des ateliers périscolaires, ou de logiques d'appels à projet, trop encadrés et parfois déconnectés des enjeux du quartier selon elles, pour des actions éducatives sur temps scolaire. D'ailleurs il y a eu des refus ou des implications a minima de certaines associations importantes sur le périscolaire à l'école.

La Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine a reçu une mission de coordination, de formation et de soutien aux acteurs bénévoles et professionnels de l'accompagnement à la scolarité sur laquelle on reviendra ensuite et joue un rôle important dans l'organisation des classes ville, laïcité ou avec « Lire et faire lire ». Elle organise les Rencontres nationales de l'éducation à Rennes et a conduit avec l'ESPE les ateliers participatifs préalables au PEL 2016 / 2020.

Les cercles Paul Bert (11 000 adhérents) sont le premier club sportif omnisports de la ville (9500 sportifs) y compris pour ce public d'enfants et gèrent neuf maisons de quartier sur quarante.

Les associations déjà impliquées dans les centres de loisirs des mercredis et des vacances avec des

normes extrascolaires et des plages horaires plus longues qu'en périscolaire ont dû adapter leur organisation, leur conception et les contenus d'activités habituelles. Elles ont aussi été confrontées à un nombre d'enfants plus important pour chaque site et, parfois, à des locaux adaptés en nombre limité, à des contraintes de sécurité et de régularité, de recrutement d'animateurs qualifiés et de remplacement des absences. Elles ont dû enfin intégrer les spécificités du périscolaire, de ses objectifs de découverte, d'initiation mais aussi du besoin de ménager des temps de calme et de repos en particulier pour les plus jeunes. Par contre elles ont apporté leur compétence d'animation et de prise en compte de la parole des enfants.

Sur les quartiers en politique de la ville, elles participent aux groupes de travail thématiques et aux commissions enfance jeunesse. Les REL sont devenus leur interlocuteur au quotidien.

Mais sur les autres quartiers on ne relève pas ou peu de dynamique territoriale faute de structuration territoriale de ces politiques publiques éducatives. Les REL ont cependant permis de mieux mobiliser les ressources éducatives locales et de commencer à construire des liens avec des associations.

Par contre la réforme des rythmes a provoqué dans certains cas des abandons d'actions qui faisaient partie de leur projet associatif, ce que certaines associations regrettent. Après la période de stabilisation de l'organisation périscolaire, une attente s'exprime vis-à-vis de la réaffirmation des objectifs du PEL et de son approche plus globale, et d'une simplification dans les rapports avec la Ville avec plus de transversalité entre les services concernés par le champ éducatif.

Il y a également une demande de prise de recul sur les objectifs et la structuration de l'accompagnement à la scolarité, à distinguer des actions contre le décrochage scolaire dans les groupes de travail sur les territoires.

Certains entretiens mettent en évidence l'émergence de nouvelles associations dans les quartiers pas toujours identifiés par la Ville, avec pour certaines en quartier QPV une base communautaire et/ou religieuse forte avec très peu de liens avec les écoles et les services de la Ville.

Pour les clubs sportifs, il y a une grande diversité dans l'approche du périscolaire entre les différents sports. Certains ont eu une véritable réflexion sur l'adaptation des pratiques d'entrainement à l'âge des enfants et aux objectifs de découverte, d'initiation et de sports loisirs, de construction de parcours. D'autres ont reproduit des pratiques de préparation à la compétition. Peu de parcours éducatifs articulés entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire existent. L'adjoint aux sports affirme dans les priorités de la Ville la demande d'évolution de l'offre sportive.

3. Continuités / discontinuités, complémentarité, cohérence éducative

3.1 Evaluation participative sur cinq groupes scolaires, bilan et perspectives

3.1.1 Bilan

La demande prévoyait une démarche d'évaluation qui implique les parties prenantes au processus. Organisant l'échange des points de vue, la démarche d'observation et d'analyse partagée offre la possibilité d'ancrer l'évaluation dans la réalité des différentes pratiques et des différentes cultures professionnelles. De surcroît, l'implication des acteurs concernés favorise la réappropriation des enjeux et des remédiations qui peuvent en découler. L'objectif était donc de mettre en évidence les points de convergence et les zones de désaccords des participants sollicités afin de pouvoir avancer dans la construction collective de solutions partagées.

Cette co-construction a impliqué un exercice de réflexion, de diagnostic et d'apprentissage commun mobilisant les acteurs de cinq groupes scolaires (que l'on nommera A, B, C, D, E), ainsi que leurs accueils périscolaires et leurs partenaires associatifs. Le panel fut constitué sur cinq quartiers distincts identifiés par la Ville et la DSDEN35 en fonction de la représentativité des différentes situations sociales et scolaires présentes sur le territoire.

Associant les équipes pédagogiques et les équipes d'animations, les acteurs sollicités ont donc constitué cinq groupes de suivi locaux. Ceux-ci ont été amenés à établir ensemble des thèmes d'observations sur lesquels travailler et progresser (axes communs choisis à partir des projets d'école et des projets périscolaires.

Pour effectuer cette démarche de concertation et de sélection des objets de travail à partager, deux outils ont été proposés aux équipes participantes pour conduire ce travail :

- La formalisation d'un « Journal de référence » permettant d'identifier les axes de travail communs entre les acteurs éducatifs locaux, en premier lieu entre équipe pédagogique et équipe périscolaire et de définir, en cohérence avec les questionnements évaluatifs, un axe partagé prioritaire

- La formalisation de « Journaux de suivi » à échéance régulière (tous les mois ou tous les deux mois) permettant de formaliser de manière partagée le recueil d'observation et les éléments d'analyse liés à l'objet de travail choisi. Il s'agissait à travers cet outil relativement simple d'aider les équipes à objectiver le lien entre les évolutions de pratiques mises en place et les résultats observables et ce faisant à travailler sur la convergence et la mise en cohérence de leurs pratiques et cultures professionnelles respectives.

Voici les axes et objets de travail choisis, accompagnés d'une synthétisation des évolutions de la démarche et des principales actions entreprises :

(Précisons que les résultats présentés ci-après ont été validés en comité de pilotage et avec la DSDEN).

Ecole	Journal de référence	Journaux de suivi

Groupe scolaire A Maternelle	<u>1 axe de travail commun :</u> ➢ Amélioration du climat scolaire par la prise en charge des EBEP (élèves à besoins particuliers)	❖ Très forte progression vers un dialogue partagé autour des besoins des enfants, des aménagements à trouver pour une meilleure cohérence éducative, une meilleure gestion des temps et de la continuité scolaire / périscolaire. ❖ Une stratégie partagée de communication et d'accompagnement à la parentalité. **Bilan des actions** ▪ Développement d'un travail en coopération sur la compréhension et l'accompagnement de ces élèves : modalités et outils de partage de l'information, analyse de la difficulté, lien avec les parents. ▪ Expérimentation en commun d'une nouvelle forme de communication avec les parents (SMS) ▪ Demande d'une formation commune. ▪ Construction en cours d'un protocole éducatif commun. ▪ + réflexion partagée classe ETAP et recherche de consolidation de la relation aux familles.

Groupe scolaire A Elémentaire	<u>1 axe de travail commun :</u> ➢ Amélioration du climat scolaire par la mise en place de formation à la médiation (Optima)	❖ Progression significative vers un travail de fond, partagé. Notamment sur la problématique de la cour et des récréations : réflexion sur les pratiques respectives et communes (ré-interrogation de pratiques historiques etc.). ❖ Développement d'une habitude et d'une méthode de concertation intra et inter équipes. ❖ Travail en évolution sur la cohérence des règles d'utilisation des espaces et sur l'animation de la récréation. ❖ Appropriation à soutenir d'outils communs : (fiche et démarche de médiation, formalisation de règles partagées). Avec la mise en place à venir d'un conseil d'élèves sur le temps périscolaire. ❖ Il est dommage que les objectifs et axes propres au projet d'animation ne soient pas mentionnés. **Bilan des actions** ▪ Travail concerté sur les règles différenciées (scolaire / périscolaire) de gestion des conflits, partage d'information sur les pratiques, règles et outils. ▪ Sensibilisation de l'équipe périscolaire à la médiation et demande de formation commune à la gestion des sanctions et des situations complexes. ▪ Demande d'une pérennisation et développement des temps de concertation. ▪ Travail de réaménagement de la cour et réflexion sur utilisation des locaux intérieure et la gestion cohérente des comportements difficiles. ▪ Réflexion conjointe sur l'utilisation du temps de coresponsabilité (14h05-14h10). ▪ + consultation et association des enfants et poursuite du travail organisationnel et spatial par un travail sur les compétences langagières et civiques des élèves.

Groupe scolaire B Maternelle	<u>2 axes de travail communs :</u> ➢ Harmonisation des pratiques pédagogiques (recueil de bonnes pratiques) ➢ Création d'événements artistiques pour les parents sur le thème du mieux vivre ensemble	❖ Impulsion d'un dialogue autour des pratiques de transmission de l'information et de gestion de la continuité éducative. ❖ Démarche intéressante de recueil et de mutualisation de bonnes pratiques pour favoriser la cohérence éducative et donc la sécurisation des enfants et le climat scolaire. ❖ Projets de travail partagé autour de la parole des enfants, de la fin de la pause méridienne et de la communication en direction des familles. ❖ L'outil testé pour améliorer la gestion des temps de transition (carnet d'observation) s'est avéré non fonctionnel, mais le résultat est une communication plus directe entre enseignants et acteurs périscolaires ainsi qu'en direction des familles. **Bilan des actions** ▪ Volonté de mettre en place un carnet d'observation pour formaliser et tracer les pratiques et difficultés à confronter entre scolaire et périscolaire. Interrogations sur la forme adéquate (cahier dédié, utilisation des cahiers de liaison…) pour que l'outil soit utilisé par tous (enseignants et animateurs). ▪ Volonté de recueillir la parole des enfants pour enrichir la compréhension et construire des règles partagées pertinentes mais interrogation sur les modalités. ▪ Souhait de travailler sur la question de la coresponsabilité sur la fin de la pause méridienne. ▪ Projet de développer un dialogue avec l'enseignante dès l'arrivée d'un nouvel animateur dédié à un enfant.

Groupe scolaire B Elémentaire	<u>1 axe de travail commun :</u> ➢ Complémentarité éducative pour un climat sécurisant et favorisant l'épanouissement personnel des enfants dans un cadre collectif	❖ Le groupe marque une évolution intéressante d'une approche globale et d'une réflexion de fond sur le sens des règles, des sanctions, de la participation des enfants et du lien avec les apprentissages. ❖ Initialement la description des axes de travail était peu succincte et pas totalement explicite. ❖ Afin de rendre plus tangibles les changements décrits, il serait opportun de pouvoir disposer de quelques marqueurs de progrès quantitatif. **Bilan des actions :** ▪ Travail entre équipes scolaires et périscolaires sur les règles formelles et informelles, la sanction et la réparation (transformation et harmonisation des outils et des pratiques, développement de postures de médiation / transformation de la surveillance). ▪ Formalisation et développement des outils d'information des parents, réflexion sur la formalisation d'un contenu éducatif partagé. ▪ Réflexion partagée sur les situations éducatives complexes. ▪ Projet de (re)mise en place d'une assemblée des élèves pour les associer à l'élaboration et l'évolution des règles et sanctions, en travaillant sur l'acquisition des compétences du S3C pour favoriser l'implication des enseignants.
Groupe scolaire C Maternelle	<u>2 axes de travail communs :</u> ➢ Mise en place de règles concertées ➢ Amélioration du climat scolaire par la verbalisation des différences/ressemblances interindividuelles et des émotions	❖ Évolution intéressante d'une réflexion sur les outils de communication partagés à une prise de conscience de l'importance d'une concertation systématique et d'un dialogue partenarial soutenu sur les enjeux éducatifs. ❖ Volonté de renouveler la dynamique d'observation / travail partagé sur l'année prochaine. **Bilan des actions** ▪ Réflexion partagée sur le développement et l'évolution des outils explicitant les attendus et interdits. ▪ Clarification et harmonisation des règles d'utilisation des espaces et des matériels. ▪ Développement des outils et occasion d'échanges entre équipe enseignante et REL, qui partant de questionnements organisationnels évoluent vers des enjeux éducatifs partagés.

Groupe scolaire C Elémentaire	<u>2 axes de travail communs :</u> ➢ Mise en place de règles concertées ➢ Amélioration du climat scolaire par la verbalisation des différences/ressemblances interindividuelles et des émotions	❖ La nécessité d'une amplification et d'une structuration du dialogue a fait l'objet d'une prise de conscience dans les réflexions individuelles et intra-équipe. ❖ L'intérêt de croiser les regards pour apporter une réponse aux situations difficiles semble désormais partagé. ❖ La construction d'un protocole commun de gestion des situations difficiles retardée par des mouvements de personnels et des absences sur la période. ❖ Il semble nécessaire de soutenir la dynamique sur le reste de l'année pour tenir compte des difficultés rencontrées sur la période. **Bilan des actions** ▪ Clarification des attentes et des points à clarifier entre scolaire et périscolaire concernant l'harmonisation et le renforcement de la cohérence pour la gestion des conflits entre élèves et la question du retour de la pause méridienne. ▪ Prévision de temps de travail concertée autour de protocoles de réaction, pratiques et outils de communication ▪ Emergence d'une réflexion globale entre scolaire et périscolaire sur la posture d'éducateur et sur la prise en compte du vécu et de la perception de l'enfant face aux règles et aux sanctions.

Groupe scolaire D Elémentaire	<u>1 axe de travail commun :</u> ➢ Aménagement de la cour et de l'école en réponse à 4 axes de convergence (vivre ensemble, ouverture vers l'extérieur, valorisation des élèves, coopération et communication avec les parents)	❖ Evolution intéressante vers un travail de fond sur la cohérence éducative entre acteurs du scolaire et du périscolaire. ❖ Mise en place opérée d'outils de lisibilité des règles de vie et d'utilisation des locaux et du matériel (ceux-ci vont être enrichis sur les mois à venir). ❖ Mise en place d'un projet partagé, sur le moyen terme, entre équipe enseignante et équipe d'aménagement portant sur le réaménagement de la cour, en lien avec une dynamique artistique. ❖ Demeure une difficulté à trouver des temps de concertation formelle régulier, ce qui peut poser problème pour la pérennisation de cette dynamique de travail collectif. ❖ Demeure une confusion sur les marqueurs de progrès qui sont plus des modalités de mise en œuvre ou des constats. **Bilan des actions** ▪ Concertation existante entre directeur et REL mais qui reste informelle : manque de temps pour se réunir. Pas de concertation directe entre enseignants et animateurs. ▪ Prise de conscience de la nécessité d'une communication formelle appuyée sur des outils fonctionnels (lisible et visible) ainsi que d'une clarification et d'un partage des règles. ▪ Création d'outils communs pour améliorer le transfert d'information entre intervenants (affichage, planning utilisation locaux, charte) + règles de rangement des espaces et du matériel communs.

Groupe scolaire E	1 axe de travail commun : ➢ Parcours citoyen et artistique autour de la résidence d'artiste (continuité d'un projet sur l'ensemble des temps de l'enfant / élève)	❖ Intérêt d'un dialogue qui s'est construit directement sur des contenus éducatifs, avec une recherche d'articulation et de complémentarité entre scolaire, péri et extrascolaire. ❖ Cette dynamique alimente également une évolution des pratiques et le développement d'un dialogue et d'une réflexion partagée sur les temps de transition et de coresponsabilité (pause méridienne). ❖ La démarche d'observation semble avoir amplifié et enrichi le travail commun sur le projet de résidence d'artiste. ❖ Demeure un manque d'axe relatif à la relation aux parents et aux équipements et associations de quartier. ❖ Pérennisation de la dynamique interrogée par les enseignants qui souhaiteraient bénéficier de temps dédiés à la concertation scolaire-périscolaire en équipes entières, au-delà du binôme directrice / REL. **Bilan des actions** ▪ Développement d'une réflexion globale sur les modalités d'exploitation de la résidence d'artiste : en termes d'acquisition et de partage de compétences (élèves de la classe concernée ➔ autres élèves) et en termes de continuité pédagogique et éducative entre temps scolaire et périscolaire (comment découvrir et exploiter la résidence aussi sur le temps périscolaire). ▪ Recherche à renforcer l'implication de l'équipe d'animation dans la conduite du projet (participation formation, communication partagée autour du projet et en direction des familles).

Pour réaliser ce travail de suivi et d'analyse partagée, les groupes locaux disposaient d'un appui méthodologique et d'une animation assurés par la DSDEN35 ainsi que celui de l'Observatoire PoLoc. Une analyse itérative a été produite sur chaque version des journaux de suivi ainsi que des suggestions d'approfondissement communiquées au référent méthodologique et aux groupes locaux de suivi. Il était demandé aux équipes de produire un journal de suivi tous les mois (de septembre 2017 à janvier 2018). **L'analyse partagée fut convenablement effectuée et c'est en moyenne trois à quatre journaux de suivi qui ont été produits par chacun des groupes. Ils témoignent de mises en débats entre équipes scolaires et périscolaires. La démarche montre des éléments d'analyses sur des sujets de fond. Dans l'ensemble, le constat fait apparaître une mobilisation forte des équipes locales, qui souhaitent maintenir cette dynamique de concertation sur l'année à venir.**

3.1.2 Perspectives

Il y avait des points de départ différents, une histoire différente selon les écoles.

Les équipes se sont appuyées sur des projets antérieurs à l'expérimentation en renforçant l'implication sur le périscolaire et la continuité éducative scolaire-périscolaire. Elles ont entamé un dialogue formalisé en cherchant à renforcer l'implication des enseignants et des animateurs au-delà du binôme directeur/REL, malgré les difficultés rencontrées pour organiser des temps d'échanges.

On a constaté une mise en œuvre globalement bonne de la démarche après un temps d'appropriation. Il faut souligner le soutien méthodologique et une présence de terrain de la DSDEN (Conseiller pédagogique départemental rythmes) qui ont été décisifs.

On a observé une évolution de la réflexion des équipes pédagogiques et éducatives, partant de questions plutôt organisationnelles pour aller vers :

- Des enjeux de cohérence éducative, de continuité des temps / pratiques / règles entre scolaire et périscolaire
- Une approche plus globale de l'enfant/élève, de son vécu à l'école, de son regard sur les adultes éducateurs, de ses difficultés de comportement
- Un partage des enjeux de communication et de relation avec les familles et la recherche d'harmonisation des pratiques et des outils
- Un partage d'actions et de projets, une recherche d'articulation des contenus.

Sur cette base, la question est posée des modalités d'élargissement et de diffusion de cette démarche.

Comment « graver dans le marbre » et institutionnaliser des temps de prise de recul et de concertation formalisée entre directeurs et REL à la base des avancées constatées ?

Comment consolider les temps et pratiques émergentes de concertation entre enseignants et animateurs ?

Plus globalement, la recherche d'une meilleure complémentarité et continuité est un processus à moyen terme, un processus transversal. On ne peut pas dissocier les notions de continuités et de discontinuités entre les temps éducatifs. Chaque temps a ses spécificités, ses priorités à respecter et identifier pour mieux coopérer. L'enfant a aussi besoin de discontinuités, de confrontation à des situations diverses pour grandir et s'épanouir (cf. article de Philippe Meirieu dans *Diversité* n° 183, 1er trimestre 2016). Par contre la recherche de cohérence et le partage d'un projet commun sont indispensables pour éviter les oppositions et les contradictions.

Il s'agit donc de rechercher l'articulation et la complémentarité des actions à partir des objectifs d'apprentissage et de savoirs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à travers la co-construction de parcours thématiques transversaux, sans confusion ni substitution et en intégrant les nécessaires différences.

L'observation a montré la possibilité et l'intérêt de ces démarches.

3.2 Scolaire - périscolaire

Une majorité de REL indiquent dans le bilan périscolaire 2016/2017 avoir amorcé des actions communes. Quand ils précisent leur nature ils notent des actions ponctuelles du type exposition, visite de musée ou fête d'école et aussi un travail sur les règles de vie ou un aménagement d'espace comme les cours de récréation. On a déjà relevé l'exemple de résidences d'artistes et du jumelage. L'expérimentation avec les cinq groupes scolaires en a aussi démontré la faisabilité et l'intérêt. Mais un cap est encore à franchir pour être en cohérence avec les objectifs du PEDT et du PEL.

Il s'agit aussi de réfléchir collectivement à la nature de la contribution des associations et au mixage des lieux (écoles et associations) avec des modalités de transfert sécurisé (pédibus par exemple), à l'articulation projets d'école, périscolaire et associatifs. Cela permettrait de disposer d'une diversité de choix et d'espaces mobilisant les ressources déjà disponibles. Par contre cela exigerait une harmonisation tarifaire après concertation.

La recherche d'articulation et de cohérence ou complémentarité éducative n'a de sens que si tous les professionnels et bénévoles sont en mesure de mieux maîtriser leur propre projet pour en faire partager à la fois les spécificités et les convergences.

Il ne peut s'agir de refaire l'école après l'école sur les temps périscolaires mais de mobiliser toutes les ressources possibles, d'ouvrir des espaces de découvertes, d'initiation, de jeux, de détente à tous les enfants en leur permettant de choisir.

Le rapport abordera par ailleurs le thème des devoirs hors temps scolaire et de l'accompagnement à la scolarité.

L'approche de parcours éducatifs transversaux s'inscrit dans cette logique de complémentarité sans confusion ni substitution.

3.3 Périscolaire - extrascolaire

L'extrascolaire comportait avant la réforme des rythmes de 2013 les temps du mercredi, de fin de semaine et des vacances. Il est structuré autour des accueils de loisirs, des centres de vacances, des clubs sportifs ou centres sportifs municipaux, des structures d'enseignement spécialisées artistiques et culturelles (conservatoire, écoles de musique ou d'arts plastiques).

Leurs professionnels avaient des conceptions, des habitudes et étaient formés pour intervenir sur des plages assez longues permettant de développer des apprentissages ou de construire des projets.

Ils ont été appelés à intervenir sur des temps périscolaires plus courts, avec des effectifs de groupe plus importants et surtout avec un objectif de découverte et d'initiation, de détente voire de repos selon les plages concernées. On a pu constater parmi eux des difficultés à s'adapter et des représentations dévalorisantes du périscolaire.

A Rennes, on doit souligner que les ETAPS et les intervenants musicaux (DUMI) comme certains clubs sportifs interviennent sur le temps périscolaire contrairement à d'autres villes. Mais il n'y a pas de lien avec l'extrascolaire alors qu'ils pourraient être des pivots de parcours visant à donner envie à des enfants d'aller plus loin à partir de la découverte en périscolaire.

3.4 Ecole - petite enfance

L'entrée à l'école maternelle, que ce soit à deux ans ou trois ans, est un moment de rupture pour l'enfant et un temps stratégique pour son développement. C'est aussi un moment particulier pour les parents (processus de séparation et d'autonomisation de l'enfant), surtout pour les enfants qui ne sont pas allés en crèche. Sa gestion adaptée est un enjeu majeur de réussite scolaire et éducative.

Les nouveaux programmes de maternelle contribuent à améliorer ce temps de passage.

Les dispositifs destinés aux enfants de moins de trois ans en REP montrent les possibilités de coopération avec les structures et les professionnels de la petite enfance et la protection maternelle et infantile (PMI), leur utilité à travers un partage de compétences professionnelles.

Mais ce sujet concerne bien toutes les écoles maternelles, tous les enfants de cet âge mais aussi les accueils de loisirs maternels des enfants de moins de six ans, le secteur périscolaire.

Cela concerne aussi bien le contenu des séquences pédagogiques et des activités périscolaires que la prise en compte des temps de repos ou le soutien à la parentalité, l'aménagement des différents espaces.

La prise en compte de l'adaptation nécessaire à l'âge de ces enfants concerne tous les professionnels. Le besoin de repères et d'identification de ces enfants nécessite leur coopération.

Le plan maternelle « Travailler ensemble pour accompagner l'évolution de l'école maternelle » et la Charte d'accueil sont des outils importants à mobiliser et accompagner pour plus de cohérence, de pertinence et de complémentarité.

3.5 Ecole - collège

Peu d'actions significatives sont relevées dans ce domaine en dehors des visites traditionnelles des collèges par les futurs élèves de 6ème et leurs parents et par l'organisation d'une rentrée échelonnée. On note cependant les actions proposées par deux collèges sur la question des devoirs et de l'accompagnement à la scolarité avec l'organisation de formations avec des écoles de leur secteur.

La co-construction école / collège de projets éducatifs commence juste à être abordée selon la DSDEN et nous avons donc peu d'exemples significatifs. Il n'y a pas d'actions « école ouverte » dans les collèges rennais et on ne nous a cité qu'un exemple de collège impliqué dans les commissions enfance-jeunesse des quartiers prioritaires (collège Rosa Parks).

Les seuls exemples de liens collèges / territoire porteraient sur l'accompagnement à la scolarité avec l'identification par les enseignants ou la vie scolaire d'enfants devant bénéficier d'accompagnement et d'aide (ex. AFEV) principalement individualisée et par la continuité du suivi de certains enfants par le PRE dans les quartiers prioritaires..

- **<u>Il serait possible d'explorer les pistes suivantes :</u>**
- Rendre opérationnel et évaluer cet axe de travail au fil de l'eau

- Soutenir des projets éducatifs partagés écoles / collège durant l'année
- Faire le bilan des dispositifs Education nationale pendant les vacances
- Développer l'articulation des actions relevant des REAP et des CLAS dans les quartiers, les écoles et les collèges.

3.6 PRE - droit commun

Rappelons d'abord la place de l'éducation prioritaire à Rennes correspondant à cinq quartiers en politique de la ville (QPV) en 2016/2017:

- 13 680 enfants sont scolarisés dans 83 écoles publiques (42 maternelles et 41 élémentaires) dont 4 940 enfants en REP soit 36 % dans 25 écoles
- 8016 le sont en élémentaire dont 2730 en REP soit 34 %
- 5664 le sont en maternelle dont 2210 en REP soit 39 %
- Le PRE a mis en œuvre 624 parcours / 12,6 % des écoliers en REP, dont 248 coordonnés. 492 parents ont été impliqués dans une action parentalité / plus de 10% dont 70 en accompagnement individualisé (cf. bilan d'activités 2016).

Le PRE de Rennes repose sur deux axes, le suivi individualisé d'enfants fragiles ou en difficulté et l'action de soutien à la parentalité à partir d'une approche globale de l'enfant et de sa famille par les cinq équipes de réussite éducative. Il y a une équipe par quartier QPV.

Il y a une forte implication du droit commun dans ces quartiers avec l'attribution prioritaire d'une ASEM par classe en maternelle, les deux classes passerelles petite enfance / école maternelle ou les résidences d'artistes à l'école avec la DRAC, etc.

On peut souligner la réussite du retour anticipé du temps de midi en quartier QPV dans la réduction des inégalités dans l'accès au périscolaire. Le retour anticipé en maternelle de 9 % des enfants qui ne mangent pas à la restauration scolaire est aussi apprécié positivement pour la gestion de la sieste. On pourrait aussi interroger l'information très inégale des parents, malgré des efforts des REL.

Cette implication des politiques de droit commun concrétise une priorité forte du contrat de ville et correspond aux caractéristiques sociales de ces quartiers (cf. indices de vulnérabilité de l'APRAS). Les crédits propres à la politique de la ville sont ainsi concentrés sur les besoins sociaux « non visibles, non audibles » comme l'accès à l'apprentissage du français, la médiation culturelle ou les missions de « passeurs » entre les familles et les services publics, l'éducation, le sport ou la culture.

La volonté politique exprimée est de mener des démarches partenariales coordonnées et mutualisées pour réduire les inégalités. Il s'agirait pour les élus de travailler et de donner à voir la pertinence de cette approche coordonnée et de s'appuyer sur des critères de dynamique collective et partenariale entre les différents acteurs des territoires. Il s'agit de développer une dynamique « ascendante » et le « pouvoir d'agir » des habitants autour d'axes transversaux sur la réduction des inégalités, des écarts, sur la jeunesse et de sortir les besoins de l'invisible et du caché.

Il y aurait cependant un besoin de mobilisation d'indicateurs d'inégalité quantitatifs et qualitatifs. Il y aurait lieu de s'interroger sur les représentations des acteurs, des partenaires et des habitants par

rapport aux mécanismes de relégation.

L'action contre le décrochage scolaire n'est pas intégrée dans le PRE de Rennes ni l'action de prévention et d'accompagnement des exclusions dans les collèges gérée directement et en interne par l'Education nationale et avec quelques partenaires associatifs. Cela Interroge la cohérence de l'action publique.

L'objet de notre mission n'était pas d'analyser le PRE qui est l'objet par ailleurs de bilans annuels détaillés au niveau de la Ville et de chaque quartier (cf. annexe 8.6.). Cependant l'alliance éducative indispensable à la réalisation des objectifs de réduction des inégalités dans les quartiers prioritaires soulève la question de la compréhension du bien-fondé des moyens supplémentaires qui y sont consacrés, particulièrement importants à Rennes. **On a pu retrouver dans nos entretiens des interrogations sur d'autres quartiers et le sentiment que la Ville et ses partenaires ne prendraient pas assez en compte les enfants vulnérables et les familles des autres quartiers ou qu'il manquerait de moyens et de réflexion sur des sujets concernant toute la ville comme le soutien à la parentalité, la maternelle en dehors des « 2/3 ans » en REP ou le sport (utilisation des ETAPS par exemple).**

3.7 Pistes de réflexion et d'actions à court, moyen et long termes : parcours éducatifs et passerelles

Le PEDT a mis au premier plan de ses objectifs le développement de parcours éducatifs sur trois axes : EAC, numérique et laïcité / citoyenneté. La recherche d'amélioration de la complémentarité, de la continuité et de la cohérence éducative, le développement de coopérations éducatives entre acteurs et professionnels ont été préconisées comme des priorités. Le PLEAC en est l'illustration.

PLEAC 2015 / 2020 EXTRAITS

« Mieux structurer les interventions pour favoriser un égal accès des enfants à l'éducation artistique et culturelle.

Ce Plan Local d'Éducation Artistique et Culturelle (PLEAC) s'inscrit dans un contexte d'évolution importante de l'environnement scolaire. La loi pour la refondation de l'école ainsi que la circulaire commune entre les ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale invitent au développement des parcours d'éducation artistique et culturelle dans le cadre de partenariats territoriaux.… La mise en place de la réforme des rythmes éducatifs, qui a notamment libéré un temps périscolaire favorisant le développement des ateliers de pratiques artistiques, invite à penser davantage la continuité des contacts de l'enfant avec l'art et la culture et à renforcer les partenariats entre les différents acteurs éducatifs autour de lui… Il s'agit d'inventer les modalités concrètes de mise en place du parcours de l'enfant, de la petite enfance au bac, en connectant les temps scolaires, périscolaires, extra-scolaires voire familiaux.

Créer les conditions d'une continuité éducative et d'une cohérence de parcours pour l'enfant.

… Le principe est celui de la cohérence entre les interventions en favorisant la continuité, les correspondances, les liens entre les différents temps de la vie de l'enfant, sur le temps scolaire - temps de l'égalité qui doit rester prioritaire-, et les temps périscolaires et extra-scolaires, grâce à la logique de parcours. …. Une démarche accomplie dans le domaine de l'éducation artistique

et culturelle doit permettre aux enfants d'acquérir des savoirs, de voir ou d'entendre des œuvres mais aussi d'exercer leur esprit critique et de s'initier à la pratique de disciplines artistiques. Les ateliers de pratiques (écriture, danse, théâtre, arts plastiques, musique…), la confrontation aux œuvres d'hier ou d'aujourd'hui, le contact du spectacle vivant contribuent à la construction du sens esthétique, à la connaissance des hommes et des civilisations, et donc à l'éducation au sens le plus large. »

La recherche d'une meilleure complémentarité et continuité nécessite de réfléchir et d'agir sur plusieurs champs, en interne à la Ville et en externe. C'est un processus à moyen terme, un processus transversal. On ne peut pas dissocier les notions de continuités et de discontinuités entre les temps éducatifs.

Chaque temps a ses spécificités, ses priorités à respecter et identifier pour mieux coopérer. **Il s'agit de rechercher l'articulation et la complémentarité à partir des objectifs d'apprentissage et de savoirs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture confrontés aux objectifs éducatifs des projets d'écoles et des projets périscolaires et à travers la co-construction de parcours thématiques transversaux, sans confusion ni substitution et en intégrant les nécessaires différences.**

On peut mettre en évidence ci-dessous les possibilités de correspondance entre des axes du socle commun et les actions éducatives les plus fréquentes sur temps scolaire et périscolaire.

Ce sont autant de sujets partageables entre temps scolaire et périscolaire sous des formes spécifiques.

On peut rattacher toutes les actions éducatives développées à un champ correspondant du socle qui donne une vision plus globale que celle des programmes scolaires.

On est là au cœur des enjeux du PEDT au service de la coéducation et de l'éducation partagée pour trouver un langage et des objectifs communs sans confusion des missions de chacun ou substitution. L'école est centrale, a son rôle spécifique dans les apprentissages et l'assimilation des connaissances et des informations disponibles. Mais l'école n'est plus le seul espace de diffusion et de production de connaissances, de compétences et de culture (télévision, internet, smartphones mais aussi les structures culturelles, sportives, les théâtres, les bibliothèques-médiathèques, les centres de loisirs, etc.). Un des enjeux du PEDT est d'être le creuset de la convergence et de la mobilisation de toutes ces ressources éducatives locales sur tous les temps éducatifs.

Prenons quelques exemples de parcours potentiels sur ces thèmes. Ces parcours-là sont des pistes de travail à identifier, légitimer et accompagner. Cela figure dans les objectifs à mieux partager du PEDT et du PEL de Rennes.

- **Parcours d'éducation artistique et culturelle (EAC)**

Ce sont les plus développés et travaillés à Rennes (cf. PLEAC en annexe 8.3.). La problématique est surtout celle de l'accompagnement des équipes et du développement des actions identifiées.

- **Parcours lecture : école / périscolaire / bibliothèque**

L'enseignant apprend à lire à l'enfant, l'animateur ou le bénévole de « Lire et Faire lire » travaille sur le plaisir de lire et la découverte de livres et d'auteurs en liaison avec la bibliothèque et les parents qui peuvent être associés et sensibilisés à travers ces actions. Chacun est dans son rôle spécifique et peut être plus pertinent en échangeant sur les choix, les calendriers et l'information donnée à l'enfant et à ses parents. Il serait d'ailleurs pertinent de discuter d'une évolution de la mobilisation des bénévoles de « Lire et faire lire » au profit du périscolaire.

- **Parcours sécurité routière – vélo : école APER / périscolaire / club vélo ou centre de loisirs**

L'enseignant n'a pas nécessairement le temps, l'espace et le matériel pour faire pratiquer le vélo à l'enfant mais peut s'inscrire dans un parcours où il travaille en classe sur les règles de sécurité routière et l'ETAPS, l'USEP ou le club sportif qui peuvent initier à une pratique respectueuse des règles de sécurité dans un calendrier coordonné débouchant en commun sur l'attestation APER.

- **Parcours sportifs–EPS**

L'implication des clubs sportifs et des agents municipaux (ETAPS) est un point d'appui important pour

penser l'articulation éducation physique et sportive sur temps scolaire, la découverte de sports sur temps périscolaire et les pratiques spécialisées en club ou en sport-loisir (temps familial ou entre pairs). On peut prendre l'exemple d'un parcours « savoir nager » impliquant l'école pour l'apprentissage de base, le périscolaire pour des compléments et le club pour la compétition ou le sport-loisir.

- **Parcours en éducation au développement durable - EEDD**

La Ville propose sur temps scolaire des classes vertes. Mais d'autres ressources locales existent et un pont est à penser avec les associations et le temps périscolaire. Des d'actions partagées autour d'un jardin pédagogique par exemple sont encore en nombre limité. Cela concernerait d'abord des actions à construire/développer en coopération avec la Métropole de Rennes en fonction de ses compétences et son réseau d'associations partenaires, mais aussi en interne (espaces verts et travaux) autour d'actions assez simples à diffuser (tri des déchets, jardins pédagogiques, composteurs, ruches, mare pédagogique, etc.) à condition de travailler sur une meilleure articulation entre les objectifs et modalités des actions des associations partenaires avec ceux des programmes de l'école. Cela passe par la co-construction systématique des actions, une évaluation partagée et participative et sans doute une valorisation des « résultats » des actions, une unification des calendriers de validation.

- **Parcours santé**

Des actions existent déjà. La présence du service médico-scolaire de la Ville est un atout pour la co-construction de parcours d'éducation à la santé et de prévention, d'éducation à une alimentation saine et équilibrée. Sa coopération avec le service médicosocial de la DSDEN serait à conforter dans le PEDT pour affirmer de concert les légitimités des deux services et leur reconnaissance réciproque. Des procédures d'information et de coopération pourraient être renforcées. Le partage du diagnostic social du CCAS pourrait aussi alimenter la connaissance du territoire et des familles.

Sur le handicap, un programme autour du vivre ensemble, de la sensibilisation des professionnels et des parents aux conditions et à l'intérêt, la faisabilité de l'intégration sur temps scolaire comme périscolaire, dans les accueils de loisirs, permettrait de travailler et dépasser les a priori, les représentations et les blocages (formations partagées, conférences, groupes de recul sur les pratiques). Une coopération réelle avec la MDPH pourrait améliorer l'articulation entre AVS temps scolaire et périscolaire pour mieux concrétiser les droits à l'éducation de ces enfants.

La relecture du programme de réussite éducative (PRE), des modalités de travail des équipes pluridisciplinaires de réussite éducative (ERE), pourrait aussi contribuer en lien avec les équipes du Département, de la Protection maternelle et infantile (PMI) et les services médico-sociaux scolaires à améliorer l'action publique pour la réussite scolaire et éducative.

- **Parcours citoyen**

L'éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble est au cœur de l'actualité et des attentes, des priorités du PEL de Rennes comme de l'Education nationale. L'exemple des classes ville ou laïcité de la Ligue de l'enseignement sur temps scolaire l'illustre. C'est aussi une opportunité pour concrétiser l'approche éducative globale sur tous les temps éducatifs.

Au-delà des grands principes et des valeurs de la République réaffirmés par tous les acteurs, comment être pertinent, efficient et cohérent ? Comment co-construire et accompagner sur la durée ces parcours

vers l'autonomie et la responsabilité, l'accès aux droits de tous les enfants et les jeunes? Un principe et une priorité pourraient guider la réflexion commune et la construction des actions et parcours : la participation, l'initiative et l'implication des enfants eux-mêmes comme objectif et comme moyen de l'atteindre. C'est aussi l'esprit du Pacte pour la jeunesse de Rennes pour les plus grands. Il y aurait là une véritable continuité et une cohérence certaine.

- **Parcours numériques**

L'école numérique est un champ relativement nouveau de travail de l'Etat avec les collectivités, au-delà de l'équipement, sur les contenus utilisés et les outils numériques à développer, sur la veille scientifique sur les usages éducatifs et les valeurs interrogées. Une réflexion est déjà menée à Rennes et le PEDT pose cet axe en priorité dans les parcours à construire. Le rôle et les objectifs de l'ENT «educ@rennes» dans les écoles et sur le périscolaire, au service des projets et des actions éducatives, de la mutualisation des expériences et des outils ou de l'information et de l'expression des parents seraient à interroger en même temps que la Ville poursuit son plan d'équipement des écoles. Ce serait un élément de soutien à la construction de parcours partagés.

Comme les autres communes fortement impliquées le montrent, si l'équipement est indispensable, il ne suffit pas et peut même rester inutilisé. Les questions des usages pédagogiques et éducatifs, des contenus mobilisés en rapport avec les usages des jeunes sont aussi importantes.

- **Pour avancer sur ces différentes pistes d'action, il est possible de s'appuyer sur :**
- **Les forces du PEL et de l'action éducative de Rennes depuis plus de 20 ans, reconnus par ses partenaires et par les acteurs rencontrés.**
- **Un travail sur les projets éducatifs et leurs contenus avec une démarche participative et formative inscrite dans la durée, par la reconnaissance des temps de concertation et d'échanges, de formation partagée.**
- **Les résultats de recherche connus et la recherche-action et les observations engagées cette année, la conception globale de l'éducation et les priorités du PEL et du PEDT de Rennes, mais aussi sur la loi d'orientation de juillet 2013 et ses textes d'application.**

Plusieurs approches de la notion de parcours éducatifs coexistent avec pour conséquences des ambiguïtés et des confusions : parcours thématique (EAC, lecture, EEDD, santé, citoyenneté) au sein du temps scolaire (cycles d'activités, annuel, scolarité obligatoire), du temps périscolaire (cycles d'activités) ou transversaux. Ces approches sont complémentaires mais ne peuvent être confondues.

L'Observatoire PoLoc, dans l'esprit du PEL et du PEDT de Rennes, propose de travailler en priorité sur les parcours transversaux comme supports de recherche de complémentarités au service des apprentissages. C'est la seule approche ayant du sens et susceptible de mobiliser les enseignants avec les autres professionnels et qui permette un dialogue avec les intervenants périscolaires sur la durée.

A Rennes, toutes les orientations ou presque sont formalisées sur les différents thèmes dans

des documents de référence.
Mais dans la pratique des équipes, sauf exemples intéressants mais limités, le nombre de parcours transversaux est faible.
Avec l'aide de la direction de l'éducation nous avons identifié 10 écoles maternelles ou élémentaires sur 83 concernées par un projet transversal significatif (cf. ci-dessous : un jumelage et deux résidences d'artistes sur l'axe EAC. 6 projets sur l'axe vivre ensemble dont celui sur la médiation par les pairs).

Il y a un décalage dans le temps entre les orientations et leur concrétisation, leur généralisation qui n'est pas toujours mesurée. C'est un processus qui demande du temps et un accompagnement fort, partagé et pérenne entre les partenaires.

Les ressources de la Ville sont mobilisées sur temps scolaire souvent sans lien notable avec le périscolaire (culture, sports, EEDD, lecture publique, etc.) y compris quand des personnels de la Ville sont présents sur les deux temps éducatifs (ETAPS, Dumistes). Ces professionnels qualifiés et reconnus devraient et pourraient être les premiers points d'appui de ces parcours transversaux. Les priorités potentielles sont des domaines où les ressources municipales et associatives existent en parallèle mais doivent être coordonnées et orientées : EAC, sports, EEDD, éducation aux sciences, citoyenneté et laïcité, etc.

L'intervention conjointe de la Ville et de la DSDEN est aussi préférable pour plus de cohérence interinstitutionnelle et d'efficacité, pour légitimer les actions et leurs référents.

Quelques exemples de projets qui rayonnent sur les temps scolaire et périscolaire						
AXE DU PEL	**PARTENAIRES**	**ETAT DU PROJET**	**TEMPS SCOLAIRE**	**TEMPS PERISCOLAIRE**	**AUTRES TEMPS / AUTRES LIEUX**	**COORDINATION**
Axe ouverture culturelle et artistique des enfants						
Jumelage	Ecole Européenne Supérieure d'Arts Appliqués/ école élémentaire Liberté et école maternelle Faux-Pont	1ère année en cours (bilan à mi-parcours programmé le 20/02) 2ème année en perspective	ateliers sur les temps scolaires	ateliers sur les temps périscolaires	projet d'élargir au temps familial sur la deuxième année	réunion de lancement à l'école (directrices /REL) avec présence d'un cadre du service UAE/DEE + un cadre DG Culture. Réunion étape programmée 20/02 Réunion bilan en juin coordination par l'EESAB
Résidence d'artiste	Bibliothèques de Rennes - Service de Médiation / école Sonia Delaunay	en cours	classe support : 1 CE2. La résidence rayonne sur toutes les classes.	l'artiste intervient 3 mercredis après-midi en ALSH 1 atelier le soir consacré à la résidence	la REL a participé avec les enseignants à une journée de formation en présence de l'artiste	réunion de lancement à l'école avec présence d'un cadre du service UAE/DEE coordination par l'acteur culturel en charge de la résidence
Résidence d'artiste	Transmusicales/ école élémentaire Jules Isaac	en cours	résidence sur 3 ans. Classe support CM2	temps du midi : travail autour de la poésie. La résidence sera l'occasion de mettre en musique ou d'illustrer une poésie. Viser les CP/CE1 ALSH mercredi : le projet autour de la créativité et du spectacle pourra se nourrir de la résidence. Mise en place d'un parcours découverte "musiques actuelles" avec les TRANS, participation à un concert, rencontres de professionnels techniques, artistes...	volonté de faire rayonner sur le quartier post résidence l'année prochaine / lien avec élèves entrés en 6ème au collègue C. Vautier	appui services UAE et CAE
Axe vivre ensemble et axe égalité des chances						

gestion des émotions, développement des compétences psychosociales	Liberté Couleurs / 4 groupes scolaires	en cours	ateliers en classe avec les élèves pour les rendre acteurs de leur bien-être en les amenant à se respecter, à coopérer pour améliorer le climat de l'école (gestion des émotions, messages clairs…)	formation des animateurs au jeu "Planète POK", outil qui permet de travailler des notions de vivre ensemble, citoyenneté etc… accompagnement méthodologique d'une équipe sur école difficile (mise en place de conseils d'enfants, gestion de conflits…)	Liberté Couleurs : 2 réunions avec équipe enseignante et équipe périscolaire dans chacune des 4 écoles objectif : créer de l'interconnaissance entre les projets
gestion des émotions, développement des compétences psychosociales	DSDEN / Ville de Rennes (service santé et direction éducation enfance) / IREPS / ANPAA	stade initial : projet programmé par les partenaires sera présenté aux équipes des écoles après les vacances d'hiver	formation commune aux CPS pour l'équipe enseignante et l'équipe de loisirs intervenant auprès des enfants de 3 à 6 ans.		à cette date : en central interservices / DSDEN et partenaires
projet sur les règles communes et l'aménagement de l'espace	Andrée Chedid	en cours	Le projet fait suite à un travail autour des règles communes accompagné par Liberté Couleurs en 2016/17. Aujourd'hui, l'école est autonome dans son travail de collaboration autour de la continuité éducative et du vivre ensemble.		directeur / REL
médiation par les pairs	Pascal Lafaye ou Pablo Picasso	en cours	Formation pour la REL, AL et enseignants de deux jours. Enfants formés également (4 ou 6 demi-journées) Un référent sur le temps périscolaire / Un référent temps scolaire = Ils géraient les rdv grâce à des coupons. Temps de médiation : 1 accompagnateur pour superviser / 3 enfants médiateurs pour régler le conflit de deux enfants. Procédure à respecter et règles d'or à lire aux enfants avant le début de la médiation. Les enfants trouvaient la solution entre eux. Mise en place d'un cahier sur le temps périscolaire ou l'équipe est amenée à écrire des situations qui auraient besoin de médiations.		

4. Maternelle

4.1 Observations

4.1.1 Présentation de la démarche d'observation

a) Les rencontres en amont

Avant de présenter concrètement le choix des méthodes d'enquête et son déroulement, il convient de préciser que, pour chacune des cinq écoles dont il est question, des temps d'échange avec les acteurs participant au projet d'évaluation ont été réalisés en amont des observations.

b) Rencontre avec les enseignant.e.s

A la demande des enseignant.e.s, il y a eu cinq rencontres (une par école) avec pour chacune tout.e.s les enseignant.e.s ayant accepté les observations au sein de leur classe. Le.la directeur.trice était présent.e, indépendamment de son implication dans les observations dans trois écoles pendant ces rencontres. S'ils.elles avaient compris le fait que les observations ne visaient pas une évaluation, cela aura été l'occasion de se rencontrer et de partager la future démarche d'observation ainsi que ses objectifs.

c) Rencontre avec les ASEM

De la même manière, tou.te.s les ASEM ont participé à un temps d'échange dans chaque école, à la fin de leur journée de travail, de manière collective. C'est un point particulièrement intéressant et important étant donné qu'il aura permis d'expliquer la démarche ainsi que son ambition non évaluative au sujet de leurs pratiques, crainte qui a souvent été évoquée. Un autre élément important est le fait d'avoir pu rencontrer toute l'équipe des ASEM, incluant celles et ceux qui ne feraient pas partie des binômes volontaires pour l'enquête. En effet, même si leur classe n'était pas observée, des rencontres se feraient forcément sur les temps de garderie, de cantine ou de sieste. C'était donc l'occasion et de connaître le personnel et de se faire connaître d'elles.eux.

Pour ces temps de rencontre avec les ASEM, les médiateurs et responsables d'antenne étaient conviés. Deux médiateur.trice.s ont participé à ces rencontres. Dans les propositions de rencontre (soit avec les enseignant.e.s, soit avec les ASEM), le.la REL était convié.e. Deux d'entre eux ont également participé à ces échanges.

d) L'enquête sur le terrain

- L'enquête ethnographique

Il semblerait que le meilleur moyen d'atteindre l'objectif de ce projet soit un travail ethnographique (Arborio et Fournier, 2010) d'imprégnation dans l'espace, le temps et l'ambiance de chaque classe de maternelle observée afin d'arriver à une observation fine des interactions au quotidien entre tous les acteurs présents au sein de l'école sur les temps scolaire et périscolaire.

A l'aide d'un carnet de bord, il aura été question en classe de noter tout ce qui a pu se rapprocher de près ou de loin de la problématique de ce travail. Il aura été un outil présent majoritairement sur les moments où l'espace et le temps permettaient son utilisation sans intrusion abusive avec les pratiques professionnelles en cours. Autrement dit, sur les temps de transition « en mouvement », d'échanges

avec les parents, de restauration ou d'entretiens informels, il n'aura pas été question d'utiliser le carnet de bord.

Il paraît important de noter le fait que cette enquête va plus loin que le simple fait d'observer et de questionner les acteurs sur les seuls temps de transitions dans une journée. En effet, il existe beaucoup de micro-transitions à l'intérieur même des classes mettant en œuvre les pratiques de chaque professionnel.le présent.e en classe et donnant à voir l'intégralité et la diversité de leurs professions ainsi que les liens qui peuvent être faits entre elles. C'est pourquoi le choix est fait dans cette synthèse d'intégrer certains moments clé des classes et des pratiques des professionnel.le.s les faisant vivre.

- L'entretien informel

Lorsqu'il est question d'entretiens, il est souvent fait référence aux entretiens dits formels au sens où l'enquêteur et l'enquêté sont face-à-face dans un lieu donné. Ce que peut renvoyer le terrain est quelque peu différent au sens où, dans ce cas précis, il est question de comprendre et d'observer ce qui se produit à un moment T. Comme il a été précisé plus tôt, certains moments, ceux qui sont le plus propices aux échanges et aux situations demandant explications sont observés sans support. Afin d'éviter l'effet interrogatoire de l'entretien formel avec des questionnements linéaires sur des situations passées, les entretiens informels (Bruneteux et Lanzarini, 1998) ont été riches d'explications et de mise en confiance du personnel en général au sens où la chercheuse n'impose pas son statut à ce moment et n'impose pas d'effet de domination ou d'évaluation aux enquêtés. Nous pourrions résumer ces entretiens comme ceci : « mener l'entretien au plus près des situations naturelles de la conversation, dans le milieu étudié » (Péneff, 1993).

- L'entretien formel

Une fois les observations terminées, des entretiens seront possiblement réalisés avec les ASEM si des incompréhensions ou des zones d'ombre persistent. Ces entretiens seront majoritairement semi-directifs (Beaud et Weber, 1997) et réalisés collectivement en réunissant tou.te.s les ASEM pour chaque école.

Les comptes rendus d'observation sont en annexe (8.9).

4.1.2 Conclusion

a) Les transitions entre temps scolaire et périscolaire

La place des ASEM

Lorsqu'il est question de transitions entre les différents temps au cours d'une journée, il est inévitable de parler de la place des ASEM au sein des écoles. Dans toutes les écoles observées, c'est toujours lui.elle qui fait le lien entre les différents moments en accompagnant les enfants. C'est de fait la personne ressource auprès des enfants, notamment pour celles et ceux qui fréquentent les temps périscolaires, de par les tâches et les accompagnements qu'elle.il effectue, au plus près de la vie quotidienne des enfants.

Même sur les temps de classe, l'ASEM est également un élément essentiel au bon déroulement de la classe de maternelle quel qu'en soit le niveau. D'où les regrets des enseignant.e.s qui n'enseignent pas en REP et qui ne bénéficient de la présence d'un.e ASEM qu'à temps partiel. C'est également le

cas des enseignant.e.s, tous quartiers confondus, qui regrettent que les pauses des ASEM se fassent sur les temps d'ateliers en classe, aussi courtes soient ces pauses (trente minutes). Il est vrai que l'ASEM est dans la majorité des cas un soutien pour l'enseignant.e.s, qu'il s'agisse de la délégation des ateliers créatifs, de la remise en ordre des classes, de la préparation de tous les ateliers ou du renfort verbal qu'apportent les ASEM lorsque la parole de l'enseignant.e n'est pas suffisamment respectée.

Etant donné qu'ils.elles doivent s'occuper totalement des enfants sur les temps de transition, ce sont les ASEM qui transmettent toujours les informations aux enseignant.e.s et animateur.trice.s concernant l'état de santé de l'enfant, une inscription inhabituelle. Ou par exemple, en fonction des écoles, certain.e.s enfants sont déposé.e.s à l'école par les parents dès l'ouverture de la garderie, ou étant malades, ou ayant vécu des événements pouvant le.la perturber.

Les ASEM jouent également le rôle de guide et d'éducateur.trice lors des passages aux sanitaires, concernant le lavage des mains notamment ou sur le temps du déjeuner, la façon conventionnelle que nous avons de manger. Mais ce n'est pas seulement par la parole que les ASEM font comprendre des choses aux enfants, notamment le fait de se placer devant la porte de la classe avant d'appeler les enfants pour sortir en récréation, aller à la cantine ou à la garderie, cela étant commun à toutes les écoles. La plupart du temps, les enseignant.e.s sont à l'initiative des demandes de rangement dans la perspective de sortir de la classe mais ce sont les ASEM qui rendent l'action concrète.

Des pratiques professionnelles bienveillantes

Tout ce qui vient d'être écrit montre que **les pratiques des ASEM vis-à-vis des enfants sont des pratiques bienveillantes sur ces temps de transitions.** Et il en sera question ensuite sur d'autres temps également. Ceci est encore plus prégnant lorsque les ASEM ont plusieurs années d'expérience et dans les contextes d'écoles situées en REP.

En effet, dans de très rares cas, les cris sont utilisés pour obtenir le silence ou l'obéissance des enfants ou pour marquer une autorité peu respectée. Mais cela se produit lorsque les enseignant.e.s ont également ce genre de comportement. **Comme il a été écrit plus tôt, la parole des ASEM dans les contextes de classe (et ailleurs) corrobore celle de leur binôme enseignant.e**.

Le fait que les paroles, postures et pratiques des ASEM soient dans la grande majorité des cas bienveillantes, contribue au bon déroulement du climat scolaire qui, à une moindre échelle, permet aux enfants de se trouver dans un environnement rassurant au cours d'une journée et à une échelle plus importante, de favoriser le bien- être général dans le fonctionnement de l'école. C'est donc de toute façon un élément majeur à prendre en compte dans le respect des enfants, des professionnel.le.s de l'éducation et des familles.

Les échanges entre acteur.trice.s de l'école

Les échanges entre parents et enseignant.e.s

Pour les cinq écoles faisant partie de l'étude, les échanges entre parents et enseignant.e.s se font à la porte de la classe pour les familles d'enfants ne fréquentant pas le périscolaire. Dans le cas des écoles situées en REP les échanges sont pour les 3-5 ans très peu fréquents et ne vont pas plus loin que les formules de politesse. Ceci est aussi le cas de figure des classes ordinaires. Dans les écoles situées en REP, les dispositifs particuliers accueillant les enfants de moins de trois ans permettent aux parents

de rester avec leur enfant, d'entrer dans la classe, de faire partie de la vie scolaire semble favoriser les échanges. Il en est de même pour les classes ordinaires qui ouvrent leurs portes aux parents sur ces temps d'accueil, donc quotidiennement, et qui permettent aux parents d'entrer dans les casses de leurs enfants. Les échanges sont alors plus diversifiés et ne se font pas uniquement entre l'enseignant.e et le parent. En effet, lorsque l'enseignant.e se trouve à la porte de sa classe pour accueillir les familles, l'ASEM est elle.lui dans la classe pour accueillir les enfants.

Les échanges entre professionnel.le.s

Il en était question plus tôt, c'est souvent l'ASEM qui centralise les informations et les transmet aux autres professionnel.le.s. C'est le cas le matin à l'attention de l'enseignant.e en arrivant de la garderie, dans le cas des transmissions au personnel de cantine concernant le nombre d'enfants inscrit.e.s pour déjeuner au réfectoire, lors du retour en classe parfois en fonction des niveaux et le soir à l'attention des REL et animateur.trice.s. Il n'est donc pas question, nous l'avons vu que de comptage des enfants mais également du comportement de l'enfant et de sa santé.

Un aspect important à noter dans les échanges entre ASEM et enseignant.e.s concerne les enfants qui posent problème en classe, qu'il s'agisse des enfants ayant des besoins particuliers à cause d'une pathologie ou d'un problème grave de comportement nécessitant l'accompagnement d'un.e AVS ou celles.ceux pour qui un accompagnement serait nécessaire. Il y a à ce propos beaucoup plus d'AVS dans les écoles situées en REP que dans les autres et des demandes également plus importantes dans ces écoles.

Les temps périscolaires

Le problème des réfectoires externes

S'il est fait état de ce problème ici c'est que cela constitue un réel problème pour les enfants les plus jeune d'une part, mais également pour les ASEM qui ne souhaitent pas presser les enfants pour gagner du temps, cela pour trois des cinq écoles observées. En effet, **le temps du midi qui s'enchaine relativement rapidement malgré les deux heures quinze qu'il comporte est le point culminant de la journée en termes de demandes aux enfants qui ne cessent de passer d'un espace à un autre.** Pour les plus jeunes, c'est-à-dire les enfants qui feront la sieste après le premier service au réfectoire, il faut aller aux sanitaires, mettre son manteau, se ranger et sortir à l'extérieur pour atteindre le réfectoire. Il faudra ensuite manger et refaire le chemin inverse après le déjeuner, tout cela en trente à quarante-cinq minutes. Au moins quinze minutes sont gagnées lorsque les réfectoires se trouvent à l'intérieur des écoles. C'est la raison pour laquelle une des écoles a fait le choix de terminer la classe à 11h le matin pour permettre aux plus jeunes de prendre le temps de manger le midi et de ne pas être dans une course sur ce temps. Qui plus est, les ASEM et animateur.trice.s doivent faire davantage attention à recompter les enfants à chaque porte ou portail passé.

Quoiqu'il en soit, sur ce temps périscolaire qui accueille le plus grand nombre d'enfants, dans chacune des écoles où le réfectoire se situe à l'extérieur, les enfants n'ont jamais été incité.e.s à manger plus vite car selon eux.elles, c'est un moment trop important dans le rythme des enfants à qui on en demande déjà beaucoup tous les jours de la semaine.

Le temps de sieste

Ce temps de sieste, bien qu'étant un peu stressant dans la façon dont il faut arriver rapidement au

dortoir, que ce soit pour les enfants ou pour les ASEM, est le moment où les ASEM se trouvent dans une posture rassurante.

Dans une seule école, la demande a été faite aux enfants de se taire en criant. Partout ailleurs, le sommeil des enfants est accompagné avec douceur. C'est un moment où les enfants réclament davantage leurs parents mais jamais un enfant n'a pleuré longtemps durant la sieste et jamais un enfant n'est resté éveillé durant tout le temps de sieste. Bien qu'ils.elles soient dans la pénombre, acompagné.e.s d'une musique douce et du chuchotement des ASEM, certain.e.s d'entre eux.elles ne parviennent pas à s'endormir rapidement. Les ASEM prennent alors toujours le temps de beaucoup expliquer qu'il est important de dormir, de se reposer, et de laisser ses camarades en faire de même. Dans plusieurs cas, les enfants ont été pris dans les bras des ASEM, souvent jusqu'à l'endormissement pour les apaiser. Ces pratiques sont d'autant plus présentes dans les écoles situées en REP.

De la même manière, même si le retour en classe ne se fait pas toujours au moment du retour en classe à 14h 15 pour les enfants ayant le moins dormi, les enfants ayant besoin de plus de sommeil ne sont pas réveillé.e.s avant 15h 30. L'heure de retour limite est d'ailleurs souvent demandée par l'enseignant.e.

Les activités du temps du midi

Lorsqu'il y a des activités proposées sur les temps du midi pour les plus grand.e.s, elles sont souvent très différentes des activités proposées en classe du fait qu'elles sont plus souvent physiques. C'est le cas des activités proposées par les animateur.trice.s extérieur.e.s le plus souvent comme la danse, le sport, le yoga, le jardinage, le théâtre… C'est moins le cas des activités proposées par les ASEM qui concernent davantage les arts plastiques, les jeux de société. Dans les écoles observées hors REP les activités proposées sont plus divers (jardinages, arts plastiques …) contrairement aux écoles situées en REP où les activités sont plus classiques (jeux libres, jeux de société et sports).

La garderie du matin

Ce temps de garderie du matin est toujours relativement calme par rapport aux autres temps de la journée, même lorsqu'il accueille beaucoup d'enfants. Il est pris en charge par les ASEM qui doivent prendre en compte les demandes de temps d'accueil des familles sur les temps périscolaires du midi et du soir voire du centre de loisirs dans le cas des mercredis. Comme le temps d'accueil dans les classes se fait en même temps que celui des enfants ne fréquentant pas la garderie, les informations sont toujours transmises par écrit par les ASEM responsables de la garderie.

La garderie du soir

Le temps de garderie du soir pris en charge par les animateur.trice.s est relativement similaire dans toutes les écoles en termes de flux de départ des enfants. Très peu d'enfants partent avant 17h 30. Pour autant, le taux de fréquentation est très variable en fonction des quartiers, il y a beaucoup moins d'enfants sur ces temps en écoles situées en REP pour un plus grand nombre d'enfants fréquentant la maternelle.

Pour les garderies accueillant le plus grand nombre d'enfants, le silence est constamment demandé, dans de rares cas, imposé en criant. C'est dans la majorité des cas un temps joyeux où les enfants

s'amusent soit en chantant durant le goûter, soit en jouant aux jeux libres (constructions, dessins, jeux de sociétés…). Dans l'une des garderies, un temps d'animation est réellement observé pour faire patienter les enfants avant le service du goûter.

Dans de rares cas particuliers, certaines familles n'ont pas pris conscience de la sécurité et de la vigilance des animateur.trice.s en ne respectant pas l'heure de départ des enfants ou en proposant à une personne inconnue des animateur.trice.s de venir chercher leur enfant. Ce qui est passé pour rare durant les observations se répète relativement régulièrement selon les animateur.trice.s.

Conclusion

Ce qui semble ainsi se dessiner derrière ces observations est l'importance des pratiques bienveillantes des professionnel.le.s de l'éducation et particulièrement celles des ASEM sur les temps cruciaux comme ceux du midi au réfectoire et au moment de la sieste pour les plus jeunes enfants. Cela semble être une partie importante de la formation d'un bon climat scolaire au sein de l'école. En effet, ce bon climat est primordial pour les enfants dont les parcours familiaux sont les plus problématiques (souvent dans les quartiers situés en REP) et participent à faire de l'école un endroit bienveillant et à faire valoir l'égalité entre les enfants.

Cela dit, le climat scolaire ne se réduit pas à la bienveillance des ASEM et aux temps périscolaires, il est bien souvent positif lorsque tout.e.s les acteur.trice.s de l'école parviennent à échanger. C'est un des points importants notés durant ces observations : certains parents éloignés du fonctionnement du système scolaire ne trouvent pas leur place dans le fonctionnement des écoles traditionnelles malgré les quelques dispositifs et actions proposés notamment dans les écoles situées en REP. Les propositions d'échanges et d'invitations dans les écoles se font rares et lorsque c'est le cas, il s'agit bien souvent d'écoles situées dans des quartiers mixtes à favorisés.

Il y aurait donc un enjeu majeur à favoriser les échanges et propositions allant dans le sens sinon d'une co-éducation, au moins d'une coopération des acteur.trice.s des écoles, de l'éducation et des partenaires associatifs en faveur d'un climat scolaire bénéfique à tout.e.s.

4.2 Synthèse des problématiques à court terme

Nous relevons d'abord que les transitions entre temps scolaire, périscolaire et familial sont bien gérées avec des routines professionnelles bien installées et une attention au respect des règles de sécurité dans les temps de transition.

Les grandes et moyennes sections qui déjeunent à l'école vers 13h auraient cependant besoin d'un temps calme mieux respecté entre la fin du repas et le retour en classe.

L'observation fait apparaitre parfois une durée de la sieste jusqu'à 15h30 en lien éventuel avec la gestion des décloisonnements … ou pas. Cela serait à interroger pour préserver les temps favorables aux apprentissages l'après-midi pour les petits. Quelle est la durée maximum souhaitable de la sieste ?

Nous relevons aussi parfois une récréation « prolongée » de 14h15 à 14h35 (liée au retour de pause d'ASEM) qui pose les problématiques des fonctions respectives des enseignants et des ASEM et de leur articulation, de la présence permanente (ou pas) des ASEM sur temps scolaire.

Les interrogations parfois émises sur la durée effective des apprentissages l'après-midi comme conséquence de la réduction de la journée scolaire seraient donc à mettre en relation avec les

pratiques d'une part des professionnels l'après-midi.

Nous avons pu observer (et retrouver en entretien avec les parents) la problématique de l'information des parents et de la transmission entre professionnels qui nous semble être une piste de travail et d'amélioration.

Nous retenons aussi de l'observation une hétérogénéité des pratiques d'accueil des parents à l'école et en classe qui mériterait une réflexion partagée et un recul sur les pratiques.

4.3 Pistes de réflexion et d'actions à moyen et long termes

L'accueil en maternelle est un enjeu partagé entre la Ville et la DSDEN autour de plusieurs questions :

- La place des parents, la construction de la confiance et leur rôle dans le processus de séparation et d'entrée dans le collectif et les apprentissages
- Petites et moyennes sections : la gestion individualisée des besoins de sommeil, de la sieste et l'organisation d'activités éducatives pour ceux qui restent éveillés (répartition des rôles ATSEM / enseignants)
- L'aménagement de temps calmes sur le périscolaire
- La différenciation des activités et des modes d'accompagnement pour mieux tenir compte des besoins et rythmes individuels.

Les acquis des dernières années font consensus :

- Une prise de conscience progressive des besoins spécifiques des enfants de maternelle
- Des formations communes ATSEM / PE depuis 2015, fruit d'un réel travail partenarial
- L'aménagement des horaires pour un retour anticipé à la sieste pour les externes
- Le développement d'une culture commune entre acteurs de la petite enfance et de la maternelle (classes passerelle, étape et développement des dispositifs d'accueil des moins de trois ans en REP, plan maternelle) dans le cadre d'une dynamique partenariale impliquant aussi la CAF et la direction petite enfance.

Mais le « plan d'accompagnement des évolutions de la maternelle » est faiblement connu dans ses objectifs comme dans sa mise en œuvre. C'est le cas aussi de la charte de l'école maternelle identifiée par les acteurs Ville et de la DSDEN directement impliqués dans sa rédaction qui a été réellement concertée (7 écoles associées avec tous les professionnels présents). Mais ce n'est pas le cas de la majorité des acteurs de terrain.

Une relative visibilité des dispositifs en cours de développement (classes passerelle) existe. Mais il n'y a aucune visibilité sur les avancées en matière d'aménagement des espaces et de numérique, ni sur les efforts de formation et d'accompagnement à la parentalité.

C'est une dynamique qui a produit des premiers fruits mais qui est aujourd'hui à accompagner (communication, formation, mutualisation d'expériences) pour ne pas revenir en arrière.

Les problématiques en suspens ou émergentes sont :

- L'heure et la durée du déjeuner pour les PS (parfois alignés sur le rythme des GS)
- L'aménagement matériel des espaces scolaires et périscolaires pour favoriser une gestion différenciée des besoins (temps calmes, sieste, contenus d'activités différenciés)
- La question de la communication avec les familles et de la construction d'une relation éducative partagée entre scolaire / périscolaire et parents (approche globale du rythme et des besoins éducatifs). La lisibilité et la cohérence sont à renforcer avec les actions de soutien à la « parentalité »
- La continuité petite enfance - maternelle à travailler au-delà de l'éducation prioritaire : quel essaimage, quelle mutualisation des dispositifs mis en place en REP ? Quel rôle des REL ?
- Le développement et l'adaptation des interventions spécialisées pour cette tranche d'âge sur le temps périscolaire (ETAPS, Dumistes, associations)
- L'utilisation du numérique pour les apprentissages avec la construction d'une continuité scolaire / périscolaire dans l'approche et les usages.

On a retrouvé à travers le travail sur les cinq groupes scolaires des interrogations sur le rapport entre les contenus d'activités périscolaires et les contenus scolaires (similitudes/ différences) en particulier sur l'usage des jeux et sur les pratiques langagières. Les écoles engagées dans la démarche ont commencé à travailler sur l'articulation entre projets d'école et périscolaires et ont montré que c'était possible et utile. Le travail d'observation réflexive partagée mené dans le cadre de l'évaluation a produit des résultats intéressants pour rapprocher les points de vue et les pratiques, avec une confrontation des représentations et des analyses concernant les besoins des enfants et des familles. Il y a eu une construction partagée de pratiques ou au moins une clarification des pratiques respectives. On a constaté une convergence des projets d'école et des projets ou pratiques d'animation sur ces écoles. C'est un point important d'amélioration pour une meilleure articulation et plus de complémentarité entre les professionnels.

Les réponses sont à travailler à court et moyen termes.

Il est notable qu'à Rennes des orientations détaillées et cohérentes sont formalisées dans des textes communs Ville/Education nationale en lien avec des résultats de recherche connus, les programmes de l'école maternelle, la loi de refondation de l'école et la note de novembre 2013 du MENSR sur les transitions temps scolaire/périscolaire.

Par contre nous avons constaté que certains de ces textes ne sont pas ou peu connus dans les écoles. La Charte rennaise de l'école maternelle est encore en cours de validation. Il y a également sur ce sujet un décalage dans le temps entre les orientations et leur concrétisation qui n'est pas toujours évalué à sa juste mesure. **C'est un processus qui demande du temps et un accompagnement fort, partagé et pérenne par les partenaires avec :**

- **<u>Un développement des actions identifiées et des moyens d'accompagnement des équipes par la Ville et l'Education nationale et l'évaluation de l'impact au fil de l'eau permettrait d'avancer :</u>**
- Mieux diffuser et faire connaître ces textes, s'appuyer sur la cartographie des écoles et des structures petite enfance élaborée en partenariat
- Développer les formations partagées enseignants/ATSEM/REL à élargir aux animateurs sur les thèmes des pratiques langagières, de l'usage des jeux, du conte ou de l'expression artistique ou corporelle pour travailler les continuité/discontinuités sont des conditions incontournables à respecter
- Aider les équipes pédagogiques et éducatives à travailler les discontinuités, similitudes et différences d'approche
- Mettre en place quelques indicateurs de suivi sur les dispositifs « moins de 3 ans »
- Mutualiser le bilan des premières classes passerelles et du dispositif 2/3 ans
- Réaliser avec les IEN et les référents périscolaires un état des lieux de la gestion de la sieste à cheval sur la pause méridienne et le temps scolaire
- Renforcer les échanges entre DSDEN, Direction de l'éducation et Direction petite enfance et la cohérence de l'action publique (cf. schéma départemental des services aux familles à articuler au PEDT)
- Mieux cerner à la fois les besoins réels d'accueil périscolaire et la réalité des emplois du temps de vie de ces enfants
- La Ville de Renne a déjà réalisé un travail important et pertinent d'adaptation aux moins de six ans de ses accueils de loisirs extrascolaires et de la gestion des transitions pendant les journées scolaires. Il s'agit donc d'homogénéiser et généraliser ces adaptations et de mieux les formaliser.

La durée souhaitable de temps d'accueil en collectif pour ces enfants est inférieure aux élémentaires. Mais l'expérience de la petite enfance (avec des enfants plus jeunes et des taux d'encadrement plus faibles) montre qu'une partie des enfants est « ballotée » entre plusieurs modes de garde successifs. On ne peut donc pas avoir une position théorique de limitation du temps périscolaire pour les 2/5 ans sans prendre en compte les situations sociales particulières. Dans certains cas, l'accueil collectif maximal est nécessaire et préférable pour l'enfant. Pour la plupart, le dialogue avec les parents et le conseil seraient à privilégier à la norme.

5. Accompagnement à la scolarité

5.1. Etat de la recherche sur le travail personnel de l'élève

L'école est une institution traversée par de profondes inégalités. Comme le rappellent les enquêtes PISA successives, l'école française est marquée par une progression des inégalités sociales et migratoires. Pour reprendre les termes de Nathalie Mons, l'école française est « ultra-reproductive » et est « marquée par un paradoxe » (Mons, 2016). En l'occurrence, l'école française est fortement inégalitaire alors même que toutes les politiques publiques dans ce domaine évoquent un objectif de construire une école « républicaine » qui serait égalitaire et promouvrait l'intégration. Les inégalités sociales, culturelles et territoriales caractérisent donc l'école d'aujourd'hui.

Dans ce contexte, les dispositifs de soutien scolaire et d'accompagnement à la scolarité se multiplient. Comme le souligne une enquête menée par le centre d'analyse stratégique, les familles plébiscitent fortement ces structures de soutien scolaire pris en charge par des structures publiques, associatives ou marchandes. S. Kakpo et P. Rayou évoquent alors une « sous-traitance du travail scolaire ».

Par ailleurs, l'école a aussi multiplié l'individualisation de la prise en charge des élèves avec des tensions toujours fortes entre universalisme et différenciation. Ceci s'est particulièrement illustré à travers la mise en place des aides pédagogiques complémentaires (APC), initialement en 2008 Aides personnalisées (AP), qui ne doivent plus cibler uniquement les élèves en difficulté mais tous les élèves.

Surtout, depuis les années 1980, l'accompagnement à la scolarité à la périphérie de l'école est monté en puissance. Dans les quartiers en politique de la ville et à destination des enfants immigrés en école primaire, plusieurs dispositifs sont créés (Actions Educatives Périscolaires en 1982 par exemple) associant souvent collectivités locales et associations. L'accompagnement à la scolarité propose donc une prise en charge plus globale de l'enfant en dehors de l'école et d'aider les parents à investir le champ de l'école. C'est ainsi qu'un cadre pour réaliser les devoirs est offert aux enfants ainsi que des activités culturelles, artistiques ou sportives pour pallier aux inégalités par rapport aux enfants des familles privilégiées. Afin d'affirmer l'importance d'un accompagnement éducatif, par-delà la simple réalisation des devoirs, la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité a été signée dès 2001 engageant les différents ministères (Education nationale, Jeunesse et Sports, Culture), la CAF, les collectivités locales, et les associations d'éducation populaire.

Ce processus vise également à donner des réponses à des familles qui se sentiraient démunies face aux enjeux scolaires. Comme le souligne D. Thin, pour une « partie des parents, la méconnaissance ou l'absence de maîtrise des savoirs et des méthodes scolaires, mais aussi le sentiment d'incompétence et d'illégitimité » posent problème dans le suivi des enfants. Par ailleurs, les échanges avec les parents concernant le travail scolaire de leur enfant sont souvent perçus comme des verdicts à l'encontre de leur éducation (Besson, Glasman, 2004). Dans cette perspective, plusieurs dispositifs visent à renforcer ce que l'on peut qualifier de « culture scolaire » des parents, par l'intermédiaire d'activités comme des ateliers de lecture. L'objectif est donc que les parents soutiennent le travail scolaire de leurs enfants quel que soit leur niveau d'étude. Il paraît enfin important de souligner que les mères suivent plus la scolarité de leurs enfants que les pères (Kakpo, 2012), et ceci dans tous les milieux sociaux.

Globalement, les enquêtes réalisées sur l'accompagnement à la scolarité soulignent que les

effets réels sont ténus, faibles voire controversés comme cela avait été le cas avec l'évaluation des « Clubs coup de pouce » proposée en 2001 par D. Glasman (Berthet, 2014). En effet, ce dernier avait insisté sur le fait que ces dispositifs d'accompagnement à la scolarité permettaient d'aider l'élève à gagner en autonomie et avoir confiance en lui. Cette amélioration de la confiance a été notée également par S.Tisseron. Pour autant, le débat avait porté et continue de porter sur ce qui est imputable complètement à l'accompagnement à la scolarité dans la réussite scolaire. Il semblerait que cela bénéficie surtout aux élèves moyens, et non à ceux les plus en difficulté (Kakpo, Rayou, 2010), voire qu'entre des élèves avec des caractéristiques sociodémographiques et scolaires proches la progression n'est pas différente (Piquée, 2001). Par ailleurs, des mécanismes de stigmatisation peuvent exister (Besson, Glasman, 2004), l'accompagnement à la scolarité étant un accompagnement social de l'exclusion scolaire.

À partir de ce tour d'horizon des travaux consacrés à l'accompagnement à la scolarité, il paraît important de rappeler, comme l'avait fait Centre Alain Savary dès 2013 (Kus, Berthet, 2013), que de nombreux dispositifs et politiques publiques se sont développés au cours des trente dernières années pour promouvoir l'accompagnement à la scolarité et l'aide aux devoirs. Pour autant, la pratique des devoirs produisant de fait de l'inégalité de réussite scolaire est peu questionnée. Finalement, la sous-traitance du « travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe » renvoie aussi bien à des contraintes de l'institution scolaire (programmes) qu'à des difficultés professionnelles de traiter les difficultés scolaires (Kus, 2015) qu'à des supposés attendus sociaux (les parents et les enseignants qui imaginent que les uns et les autres souhaitent des « devoirs »).

Finalement, à ce titre, une réflexion sur le « travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe», et donc sur les politiques d'accompagnement à la scolarité et d'aide aux devoirs, sur la ville de Rennes prend tout son sens.

L'enquête sociologique menée ici (voir méthodologie 5.2.) vise donc à interroger, dans un territoire circonscrit, non seulement la manière dont les « devoirs » sont mobilisés comme outil par les enseignant.e.s, mais aussi la façon dont les autres acteurs, animateurs périscolaires et responsables ou bénévoles associatifs, s'emparent de cette question. Finalement, il s'agit de proposer une réflexion sur la relation entre familles et école, puisque comme le souligne S.Kakpo (2012) les « devoirs » sont fondamentalement un usage qui fait entrer l'école dans les familles, et à ce titre, peut provoquer des conflits et des tensions.

5.2. Questionnement et méthode d'enquête

Comme nous l'avons déjà souligné, l'accompagnement à la scolarité et à la réussite éducative est un enjeu structurant pour les acteurs éducatifs rennais, que cela soit l'Education nationale, la Ville de Rennes ou encore les associations intervenant sur le territoire. Néanmoins, la direction de l'éducation de la Ville de Rennes, en lien avec l'Inspection d'académie, a souhaité au cours de l'année 2017 s'interroger sur les retombées de cette politique. Un travail a été initié avec plusieurs projets (groupe de travail « Devoirs faits », Rennes Sud) et la réflexion qui suit s'y inscrit en adoptant une perspective de recherche sociologique. La recherche proposée vise donc à interroger ce travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe et en particulier à saisir ce qu'il représente pour les différents acteurs éducatifs et les modalités d'action entreprises.

A. Questionnement

Le questionnement a été formulé en deux temps. En premier lieu, le questionnement a porté sur ce que les enseignant.e.s attendent de cet exercice communément appelé « devoirs ».

Quelles sont les attentes des enseignant.e.s face à ce travail personnel par rapport aux élèves mais aussi et surtout aux parents de ces élèves ?

De quelle manière échangent-ils avec les acteurs du périscolaire et les acteurs éducatifs associatifs du territoire sur cette question ?

De quelle manière intègrent-ils l'accompagnement à la scolarité dans leur réflexion ?

Par-delà les représentations du corps enseignant, nous avons interrogé également des acteurs associatifs de l'éducatif et les acteurs du périscolaire pour connaître leur modalité d'intervention et les dispositifs d'accompagnement à la scolarité qu'ils pouvaient proposer et des liens entretenus avec les familles.

En second lieu, notre attention s'est portée sur le temps des études dirigées proposé par la Ville de Rennes. Celui-ci a fait l'objet d'un travail d'observation et d'entretiens spécifiques par Youna Manini (voir synthèse et observations en annexe). Ce dispositif a retenu toute notre attention puisqu'il constitue un lieu, au sein de l'école, pour s'impliquer dans les apprentissages scolaires. Or, l'enjeu pour les acteurs municipaux et de l'Education nationale est celui de savoir à quelles conditions ce dispositif peut être un levier pour favoriser le travail personnel de l'élève.

Comment se déroulent ces études ?

Quelles sont les attitudes adoptées par les adultes ?

De quelle manière les acteurs du périscolaire se positionnent-ils face aux élèves ?

Quelles sont leurs relations avec les enseignant.e.s qui assurent ou non ces études ?

De quelle manière cet outil s'articule-t-il avec des pratiques de développement du travail personnel de l'élève ?

Pour des raisons de faisabilité, l'enquête proposée sur l'accompagnement à la scolarité s'est centrée là aussi sur les cinq groupes scolaires retenus dans l'évaluation du projet éducatif de la Ville de Rennes. Ces écoles présentaient l'intérêt d'être situées dans cinq quartiers distincts de la ville, avec des données socio-économiques distinctes et au sein desquelles le temps des études est soit encadré par un responsable d'éducation de loisir soit par le directeur d'école.

B. Données socio-économiques des territoires des groupes scolaires

Les données socio-économiques des cinq territoires auxquels appartiennent les écoles (CGET, 2013) dévoilent en effet des situations contrastées. De manière simplifiée, les deux écoles situées en REP (école A et D) se caractérisent par une population confrontée à des difficultés socio-économiques majeures. Ainsi, le taux de chômage est bien plus élevé que sur le reste de la ville de Rennes et la médiane du revenu fiscal est bien en deçà des autres territoires. Par ailleurs, ces quartiers accueillent des populations nouvellement arrivées en France et se caractérisent par une forte diversité des communautés représentées. Ensuite, le quartier d'implantation de l'école E présente des caractéristiques peu ou prou équivalentes à la moyenne de la ville rennaise, même si la dynamique est celle d'un territoire avec des populations qui rencontrent des difficultés socio-économiques croissantes.

Enfin, les écoles B et C sont dans des quartiers avec de moindres difficultés socio-économiques. Néanmoins, dans les deux cas les directeurs d'école soulignent qu'une partie de la population accueillie est en proie à des difficultés économiques (environ 20% des élèves). Finalement, les seuls groupes scolaires non représentés sont les groupes scolaires du centre-ville où les indicateurs socio-économiques auraient révélé des niveaux de vie plus élevés que dans le reste de l'agglomération rennaise. En tout état de cause, ce panorama des territoires permet d'insister sur le fait que la diversité des situations socio-économiques est représentée, avec une focalisation proportionnellement plus importante sur des territoires en proie à de réelles ou de potentielles difficultés socio-économiques.

C. Méthode d'enquête : entretiens semi-directifs et observations

L'enquête réalisée dans les cinq écoles et territoires qui leur sont rattachés s'est appuyée sur une démarche d'entretiens semi-directifs auprès des acteurs éducatifs, complétés par des observations des temps d'étude. Les entretiens semi-directifs sont une démarche qualitative en sociologie qui vise à poser des questions aux acteurs en laissant ces derniers orienter l'entretien. Si des thématiques sont abordées pendant l'entretien, les questions sont redéfinies à chaque réponse de l'acteur et le sociologue présent veille à être le moins « présent » possible. Ces entretiens semi-directifs visent à accéder aux pratiques et aux représentations des acteurs sans orienter, autant que faire se peut, les réponses. Les observations non participantes ont, elles, consisté à observer le temps des études en présentant les différentes étapes de ce temps, la disposition des élèves et de l'adulte présent ainsi que les interactions réalisées. Ces observations visent là aussi à éclairer sur les pratiques des acteurs présents et leur manière d'agir et de faire dans un espace circonscrit.

Les entretiens réalisés ont été anonymés afin de respecter la parole de chacun. Néanmoins, les acteurs qui ont été rencontrés sont les suivants :

- des entretiens individuels avec les directeurs.trices des écoles élémentaires / primaires,

- des entretiens individuels avec les REL des écoles correspondantes,

- des entretiens collectifs avec des enseignant.e.s des cycles 2 et 3.

- des entretiens individuels avec des animateurs des temps d'étude,

- des entretiens individuels ou collectifs avec des responsables de structures d'accompagnement à la scolarité (AFEV, Ligue de l'enseignement, centres sociaux, Lire et Faire Lire notamment) et de bénévoles

- des entretiens avec des parents d'élèves dans les groupes scolaires

- des échanges informels sur le temps d'étude avec les élèves présents.

En moyenne, ces entretiens ont duré 1h30 et ont permis d'échanger sur les pratiques des uns et des autres. Les observations ont pu mettre en perspective et compléter les dynamiques pressenties sur les temps d'étude. Ce sont au total plus de 50 entretiens et 18 heures d'observation qui ont été réalisés. Enfin, il est important de souligner que selon les groupes scolaires, les enseignant.e.s ont été présent.e.s en équipe ou accompagné.e.s du directeur pendant les entretiens. Cette présence de la direction a permis de révéler à la fois des dynamiques professionnelles de circonspection de la parole mais aussi des logiques de travail d'équipe ou non sur le travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe.

Données socio-économiques par IRIS pour 2013 (*données disponibles sur le site du CGET*)

	Médiane du revenu fiscal (en euros)	Part de la population nationalité étrangère (%)	Part des familles monoparentales (%)	Taux de chômage (%)	Part des non diplômés (%)	Part des hauts niveaux de formation (Bac +2) (%)	Part des actifs occupés ouvriers/ employés (%)	Part des actifs cadres et professions supérieures (%)
Ecole A	8193	20,1	37,2	43,6	33,2	17,3	71,5	9,1
Ecole B	21761	3,5	7,1	15,1	9,9	33,5	37,5	23,8
Ecole C	20995	4,1	16,6	17,2	9,2	38,7	38,2	24,7
Ecole D	11355	14,9	25,7	32,6	24,5	20,5	62	13,6
Ecole E	18048	7,7	21,4	20,5	10	51,4	44,6	23,7
Rennes	19163	6,9	17,3	19,5	11,9	40,9	40,9	28

5.3. Constats

5.3.1. Les « devoirs » : une pratique enseignante interrogée

L'enquête révèle en premier lieu que les « devoirs » sont une activité sur laquelle l'ensemble des enseignant.e.s rencontré.e.s ont interrogé, souvent de manière individuelle, leurs pratiques. Si quelques enseignant.e.s soulignent dès le début de l'entretien que les « devoirs » sont interdits à l'école, avant de rectifier en indiquant que cela ne concerne que les « devoirs écrits », la plupart des enseignant.e.s échangent de manière volontaire et détaillée sur les exercices qu'ils donnent.

Tout d'abord, il faut souligner que la plupart des enseignant.e.s donnent peu de devoirs et ont globalement des pratiques proches au quotidien. Surtout, pour l'ensemble des enseignant.e.s rencontré.e.s, le travail personnel demandé n'est en aucun cas un moment de découverte ou d'apprentissage. L'ensemble des notions ont déjà été explicitées, travaillées et apprises en classe. Le temps « devoirs » correspond à une réactivation en fin de journée des savoirs appris en classe, à des activités de mémorisation. Les enseignant.e.s soulignent aussi que si les devoirs n'ont pas été réalisés, l'élève pourra quand même réussir sur le temps scolaire.

En cycle 2, et en particulier au CP, les « devoirs » apparaissent être une tâche qui participe au « devenir élève » de l'enfant. Certain.e.s enseignant.e.s de CP déclarent même que les élèves en CP « réclament » ces devoirs comme une preuve de leur passage au niveau élémentaire. Les parents seraient également en attente de tels exercices pour leurs enfants. En CP, l'accent est fortement mis sur la lecture de sons, puis de petits mots au cours de l'année. Les « devoirs » s'inscrivent la plupart du temps dans des rituels de classe, ils sont présents tous les soirs à l'exception du mardi soir.

« *Pour le CP, nous on donne des devoirs régulièrement sauf pour le mercredi. C'est essentiellement voire exclusivement de la lecture, on a des petites lectures du texte vu en classe* ».

« *Pour le CP, uniquement le lundi, mardi, jeudi et vendredi soir. Les familles voient quand elles veulent faire les devoirs. La durée, c'est pas plus de 20 minutes par jour. C'est jamais nouveau, cela peut être revoir la lecture du jour, cela peut être écrire des mots d'orthographe, cela peut être revoir une fiche de son, revoir une poésie apprise en classe* » .

Pour les CE1 et les CE2, la lecture est également présente, ainsi que quelques courtes relectures de leçons (en sciences, en questionner le monde) et quelques « jeux » ou « exercices » mathématiques (revoir les doubles, les compléments à dix, s'entraîner aux premières tables de multiplication). Certain.e.s enseignant.e.s en CE1 ou CE2 font réaliser de courtes fiches de lecture comme devoirs. La période des vacances scolaires fait l'objet en revanche de pratiques bien plus dispersées. Certain.e.s enseignant.e.s déclarent ne donner aucun devoir pour que les élèves puissent souffler (notamment sur les vacances scolaires de Noël), d'autres prévoient à l'inverse une tâche par jour (une lecture, un jeu de mathématiques, la réalisation d'une recette de cuisine, une activité sportive) pour accompagner l'enfant et la famille dans un travail personnel quotidien, d'autres enfin varient selon les congés dans l'année. Plusieurs enseignant.e.s insistent tout de même sur l'importance de pratiquer la lecture comme activité structurante pendant les vacances et mettre en place des projets pour la favoriser (déplacement en bibliothèque la veille des congés, mise en place d'une fiche de lecture, etc.). Les « devoirs » écrits restent très rares, à l'exception de certain.e.s enseignant.e.s qui apprécient d'avoir un court exercice d'application notamment en mathématiques. Ainsi, une leçon à revoir sur les compléments à dix fera l'objet de deux calculs sur une feuille d'exercice.

« *Je ne demande pas de leçon à apprendre. Mais on a des mots à apprendre, le lundi ils ont une série de dix mots, et le vendredi ils ont la dictée de mots. Et ça, c'est toutes les semaines. […] Pendant les vacances, on donne un petit album avec des petites questions pour espérer que les enfants aient lu mais… J'avais noté aux enfants en difficulté que les parents pouvaient lire le livre et répondre aux questions* »

En cycle 3, les « devoirs » sont une pratique qui s'affirme pour les élèves, avec l'instauration d'un rituel par semaine et non par jour. Néanmoins, nous avons rencontré plus d'enseignant.e.s qui contestent la pratique des devoirs plus en cycle 3 qu'en cycle 2 et ont même fait le choix de les supprimer. Le travail personnel demandé est principalement celui d'apprentissage de leçons aussi bien en français, en mathématiques, en sciences, en histoire ou en géographie. Les exercices de mémorisation sont aussi plus nombreux, aussi bien en mathématiques qu'en français. Plusieurs enseignant.e.s déclarent sur ce point que le changement entre le cycle 2 et le cycle 3, c'est que les poésies, si elles sont lues et explicitées en classe, ne sont plus apprises sur le temps de classe. Pour les vacances scolaires, les pratiques sont aussi très différentes d'un.e enseignant.e à un.e autre mais se focalisent là aussi plutôt sur des relectures de leçons et de la lecture.

« *Je mets des mots à apprendre, des mots à revoir sur de l'orthographe, relire une leçon en mode histoire, géographie, et la dernière aussi ça peut être poésie. Je donne des trucs à relire, des leçons, pas de travail écrit* ».

« *Parfois, je donne une opération ou un verbe à conjuguer. En fait, l'évaluation est déjà faite, c'est pour ne pas les perdre. Ils peuvent le faire seuls* ».

Ajoutons également qu'aussi bien en cycle 2 qu'en cycle 3, les enseignant.e.s pratiquent majoritairement des « devoirs » différenciés, ou tout du moins sont attentifs à ce que les élèves les plus en difficulté ne le soient pas plus encore avec les devoirs. Ainsi, plusieurs enseignant.e.s déclarent que certains élèves n'ont pas du tout de devoirs ou indiquent aux parents lors des réunions individuelles que l'enfant n'est pas obligé de réaliser ses devoirs en cas de forte difficulté ou de conflit. Ce point est également souligné lors des réunions de rentrée avec les parents d'élèves où les enseignant.e.s insistent sur le fait que les devoirs ne doivent pas être un moment de tensions au sein de la famille mais bien un moment d'échange sur l'école.

A la question du temps consacré par les élèves en moyenne à leurs devoirs, la plupart des enseignant.e.s déclarent un temps moyen de 20 minutes par soir, et un maximum de 30 minutes. Si plusieurs études montrent que le décalage entre le travail prescrit et le travail réalisé peut être important à l'école (CAS, 2014), la plupart des enseignant.e.s déclarent le savoir en échangeant avec les parents d'élèves en milieu d'année, car ils connaissent leurs élèves ou c'est ce qu'ils constatent quand ils assurent les études. **En revanche, peu d'enseignant.e.s sont capables de compter combien le fait de donner des devoirs, vérifier qu'ils ont été faits, prend de temps sur le temps de classe. C'est d'ailleurs l'un des arguments mobilisés par les enseignant.e.s qui ont supprimé les devoirs, celui d'un temps équivalent à 30 ou 40 minutes par jour pour les devoirs qui peut être mobilisé sur d'autres tâches, dont celles de mémorisation et de relecture demandées sur le temps périscolaire ou extrascolaire. De manière assez surprenante pour l'observateur, très peu d'enseignants vérifient que les devoirs ont été faits.** Ils indiquent que cela se « voit » quand les tâches demandées étaient une leçon, une poésie à mémoriser mais sans que cela ne fasse l'objet d'une reprise spécifique sur le temps scolaire. Surtout, les modes de sanction différents selon les

enseignants.

Question : *Qu'est-ce que vous faites quand les devoirs ne sont pas faits ?*

Enseignante CE2 : « *Je ne vérifie pas, mais ils sont pénalisés s'ils n'ont pas appris. Ils s'aperçoivent au final que c'est mieux d'apprendre. Sinon ils sont en difficulté.*»

Enseignant CM1 : « *Moi je fais une mini évaluation sur ce qu'il y avait à apprendre, les mots qui étaient dans la leçon.*»

Enseignante CM2 : « *On ne fait rien, et ceux qui ne font jamais, ils n'ont pas les moyens de le faire. On a des grands qui demandent quand même à aller à l'étude pour faire leurs devoirs*.»

De rares enseignant.e.s plébiscitent à cet égard les exercices écrits d'application pour pouvoir vérifier la réalisation des devoirs, et mettent en place dans un second temps des sanctions. Ces pratiques paraissent toutefois très rares et sont justifiées pour s'assurer de la compréhension de l'élève.

« *Et je donne volontairement un travail écrit de temps en temps, pour voir si les devoirs sont faits, c'est le seul moyen. Sinon, on ne sait pas si les leçons ne sont pas écrites, et je trouve ça plus simple d'avoir un exercice d'application. On fabrique l'exercice pour s'assurer que cela a été compris.*»

Il est intéressant de noter également que le « temps » est une notion complexe et mobilisée de manière paradoxale par une majorité d'enseignant.e.s. En effet, ces derniers insistent beaucoup sur la fatigue des élèves, sur des journées qui seraient très importantes pour de jeunes enfants tout en expliquant que la réalisation des devoirs en 20 ou 30 minutes, c'est finalement un temps relativement rapide à trouver le soir en famille.

« *Cela prend grand max. vingt minutes, parce que recopier les mots, les photographier, tout ça, en fonction de l'enfant, comment il écrit vite ou pas, ça prend entre cinq et dix minutes, on va dire. Si y a que ça voilà. S'il y a en même temps une poésie à réviser… Donc grand max. vingt minutes. Quinze-vingt minutes.*»

« *Moi je leur dis que c'est important de ne pas consacrer plus de quinze minutes, vingt minutes, je le dis à ma réunion de classe. Si vraiment l'enfant bloque, c'est pas grave, laissez tomber. Il ne faut pas épuiser les uns et les autres, cela se termine en cris en pleurs donc juste essayer. C'est de la répétition.* »

Plusieurs enseignant.e.s demeurent très attentif.ves à ce paradoxe et soulignent également que, selon les difficultés de l'élève ou les configurations familiales, la réalisation des devoirs est plus ou moins facilitée.

Enfin, dans les différents entretiens que nous avons menés, il apparaît que cette question reste secondaire pour les équipes pédagogiques. **Il ne s'agit pas de dire que les enseignant.e.s ont peu réfléchi à cette pratique, mais les réflexions sont principalement faites à l'échelle individuelle et non dans les équipes. Plusieurs enseignant.e.s soulignent que les problématiques partagées sont si nombreuses que la question des devoirs reste très secondaire dans leur travail collectif**.

Question : *Est-ce que vous travaillez collectivement sur cette question des devoirs ?*

Enseignant CM1 : « *L'objectif, c'est de faire le lien avec les familles, mais en même temps, dans la réalité, comment est-ce qu'on fait pour faire du lien avec des familles pour qui de toute façon l'école est*

tellement loin ? Ça dépasse très largement la question des devoirs. La question des devoirs, c'est une question très annexe. »

Par ailleurs, l'ensemble des enseignant.e.s indiquent que cette question n'a pas été traitée lors de formations continues, voire ne l'a pas été en formation initiale. Le recours aux devoirs s'inscrit donc dans une pratique classique des enseignants, avec un nombre très limité de recours aux exercices écrits et ferait office aussi bien de réponse à une demande des parents qui considéreraient que si « on fait bien ses devoirs, on réussit bien à l'école » qu'à une demande de certains élèves et à une pratique permettant de réactiver les savoirs appris en classe. Enfin, et nous détaillerons ce point par la suite, **les devoirs sont surtout mobilisés par les enseignants comme un outil pour établir une relation entre l'école et les familles**. Dans ce cadre, certain.e.s enseignant.e.s évoquent donner des devoirs aux parents et aux enfants, c'est-à-dire considèrent le travail de lecture des mots dans le cahier de correspondance, de signature etc. comme autant de « devoirs de parents ». Finalement, comme le résume un enseignant **« *les devoirs, cela sert à ce que les parents montrent à leur enfant que cela les intéresse ce qui se passe à l'école* »**.

5.3.2. Les études : un regard de l'intérieur

L'enquête sur le travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe nécessite également de s'interroger sur le temps spécifique organisé par la Ville de Rennes. Il s'agit en effet de ce temps d'études surveillées et non « dirigées » comme le soulignent plusieurs acteurs, et en particulier les enseignant.e.s. Dans les cinq groupes scolaires, les études sont soit sous la responsabilité du REL (écoles A et D) soit sous la responsabilité du directeur d'école (écoles B, C et E). Dans les écoles, même lorsque les études sont sous la responsabilité du REL, plusieurs enseignants assurent ce temps de surveillance.

- **Organisation et répartition des études**

Dans toutes les écoles, il y aurait une soixantaine d'élèves à l'étude par soir, peu importent les effectifs de l'école élémentaire qui varient du simple au triple. En réalité, il a été observé qu'une école avait réellement une soixantaine élèves, deux autres entre cinquante et soixante, une avec une bonne quarantaine et l'école avec le plus gros effectif en journée n'en comptait qu'une trentaine.

L'étude commence à 16h45 (un quart d'heure plus tôt le vendredi) après une récréation-goûter d'une demi-heure. A la sonnerie les élèves essaient de se ranger devant leur encadrant habituel avant d'entrer dans l'étude (c'est plus difficile pour les grands), cela se passe le plus souvent sous un préau. À 80%, les élèves sont répartis par cycles, une seule école mélange tous les cycles dans les études. En général il y a une étude spécifique pour les CP, encadrée le plus souvent par des enseignants, une étude ou deux pour les CE1/CE2, et une étude pour les CM1/CM2. Notons qu'il y a très peu de CM2 à l'étude. Pour certains, les CP, moins autonomes, doivent obligatoirement être séparés des autres car ils nécessitent une étude plus dirigée et plus de temps.

En début d'année, une concertation a lieu entre le responsable des études et l'équipe pour choisir le cycle d'élèves que chaque encadrant aura durant l'année. En général, d'une année sur l'autre, l'étude des enseignants ne change pas, les modifications se font surtout pour les animateurs qui souvent sont nouveaux. Pour l'école où tous les cycles sont confondus, les listes d'élèves dans chaque étude sont faites de manière aléatoire même si les frères et sœurs sont regroupés pour faciliter la venue des parents.

Il est parfois nécessaire d'équilibrer le nombre d'élèves dans les études. Quelques CM1 sont répartis (tout le temps ou occasionnellement) dans une étude ou deux de CE. Parfois, ce sont quelques CE1 dans celle des CM ou encore tous les CE1 avec une enseignante lorsqu'il y a des ateliers. Les études des CP ne changent pas peu importe le nombre alors qu'ils sont parfois trois fois moins nombreux que les autres. Il peut aussi y avoir des changements quand une étude est composée de plusieurs élèves « difficiles ».

L'inscription aux études se fait au jour le jour. En général, il y a une pré-inscription le matin pendant l'appel en classe, les élèves disent s'ils vont à la garderie, à la cantine et à l'étude. Les encadrants pointent le soir les élèves effectivement présents puis une personne est en charge (directeur / REL / animateur) de transmettre cette liste à la Ville de Rennes via un téléphone spécialisé pour le pointage appelé le « pocket ».

- **L'entrée dans l'étude**

Dans toutes les études, l'adulte demande aux enfants de rentrer dans le calme (un animateur crie pour cela). Dans la majorité des cas les élèves s'installent où ils le veulent, cela se fait souvent par affinités ou habitudes. Certains adultes imposent quelques petites règles, par exemple installer un garçon à côté d'une fille, un grand à côté d'un petit (le grand aide le petit lorsqu'il a fini ses devoirs) ou encore de se répartir classe par classe. Dans une étude il n'y a qu'une seule grande table (dans une bibliothèque) réservée au début de l'heure à ceux qui ont le plus de devoirs. S'ils sont bruyants, les élèves sont changés de place ou isolés le temps des devoirs.

Les élèves doivent sortir leur cahier de texte et leurs affaires pour réaliser leurs devoirs, cela se passe en même temps ou après l'appel. Les devoirs du jour sont vérifiés (en général) par l'adulte et certains prennent même un cahier de texte témoin pour chaque classe. Il s'agit d'éviter que certains élèves déclarent ne pas avoir de devoirs tout en en ayant. Dès lors, les élèves doivent travailler de manière autonome durant une quinzaine de minutes voire davantage. Cela permet aussi à l'adulte de cibler les élèves qui ont plus de difficultés. Une animatrice avait instauré en tout début d'année quinze minutes de travail en autonomie et en silence puis cinq minutes où les élèves faisaient ce qu'ils voulaient (parler, bouger), cela plusieurs fois. Au bout de deux mois d'études, les élèves n'ont plus besoin de cela, ils travaillent et savent qu'après ils sont « libres ». Dans certaines études les élèves peuvent s'entraider en binôme et ceux qui ont plus de difficultés sont parfois aidés par l'animateur ou d'autres élèves. L'adulte attend que les élèves aient fini, ils le montrent en levant la main et/ou en venant voir l'adulte ou en demandant s'ils peuvent faire autre chose. L'encadrant vérifie plus ou moins si les devoirs sont bien faits.

- **Une fois installés : comment les encadrants procèdent-ils ?**

Les encadrants peuvent aider ceux qui ont le plus de difficultés et qui n'arrivent pas à finir leurs devoirs en autonomie. Avec certains élèves cela peut prendre la moitié de l'heure donc il n'est pas toujours possible d'aider tous les élèves en difficulté. Une enseignante s'occupe de ceux qui ont besoin d'aide en priorité mais aussi de ceux qui ne referont pas leurs devoirs à la maison. Dans les classes où se côtoient différents niveaux, les adultes commencent toujours par s'occuper des plus petits et se dirigent au fil de l'heure vers les plus grands. On commence par les CP, chez les CE on commence par les CE1 et chez les CM par les CM1. Si les encadrants ont le temps, ils s'occupent des plus grands après, certains font aussi la lecture aux CP tout en corrigeant les exercices ou en faisant réciter les leçons des plus grands.

Les plus âgés ou ceux qui ont un meilleur niveau scolaire sont le plus souvent amenés à travailler en autonomie ou en binôme (pour les poésies par exemple), on ne vérifie pas toujours leurs devoirs (par confiance et/ou manque de temps). Il est parfois demandé aux élèves plus âgés ou qui ont un meilleur niveau scolaire d'aider les plus petits qui n'ont pas trop de difficultés (dictée, lecture), par exemple lorsqu'il y a beaucoup de devoirs et/ou d'élèves. Ils peuvent s'entraider en binôme, ce qui les responsabilise et les rend plus calmes.

D'autres adultes (animateurs et enseignants) restent assis et attendent que les enfants les appellent ou viennent les voir pour demander de l'aide/explication ou une vérification/correction des devoirs.

Comme nous l'avons identifié dans les entretiens avec les enseignant.e.s, la grande majorité des devoirs porte sur le français et plus particulièrement la lecture et des dictées. Il est rare de voir des CP, CE1 ou CE2 faire des mathématiques ou d'autres matières, lorsque cela arrive il s'agit de compter ou d'effectuer trois calculs. Les CM1/CM2 ont aussi des dictées mais peuvent avoir des exercices ou leçons à apprendre, de matières scientifiques et exceptionnellement de l'histoire.

- **La durée effective des devoirs**

Une animatrice dit que les devoirs des CP peuvent être faits en cinq minutes et un enseignant estime que tous ses CP ont fini au bout d'une demi-heure. Pour la majorité d'entre eux, les encadrants estiment le temps effectif des devoirs à plus ou moins un quart d'heure. Un animateur dit que des devoirs doivent prendre plus de dix minutes et moins d'une demi-heure. Seule une enseignante qui s'occupe des CM dit que les premiers ont fini au bout de trois quarts d'heure. Etant donné que les devoirs demandés sont des révisions ou de l'application de ce qui a été vu en classe, si l'élève se concentre et n'a pas de difficultés particulières ses devoirs sont faits en un quart d'heure. Lorsqu'un élève « turbulent » est isolé, il fait ses devoirs rapidement tandis que s'il continue à discuter avec ses camarades, il peut ne pas avoir fini à la fin de l'heure.

Certaines pratiques d'encadrants soulignent toutefois la difficulté à accepter qu'un élève puisse avoir terminé en cinq minutes. Ainsi, un des animateurs qui estime le temps des devoirs nécessaire entre dix et trente minutes pour bien travailler, n'accepte pas qu'un élève ait fini au bout de cinq minutes, dans ce cas il lui fait relire puis l'interroge. Avec lui tout apprentissage passe par la répétition (quand un élève fait une faute à un mot il doit écrire une ligne de celui-ci, quand un élève ne connaît pas sa poésie, il doit la réciter à chaque fois depuis le début).

- **Tous les devoirs sont-ils faits à la fin de l'heure ?**

La majorité des encadrants (7/10) déclare que tous les enfants ont fini leurs devoirs à la fin de l'heure en règle générale. Néanmoins, l'observation montre que plusieurs raisons peuvent expliquer que cela ne soit pas toujours le cas.

Certains animateurs ont beaucoup d'élèves (20 à 25) et n'ont pas le temps de s'occuper de tous les élèves qui auraient besoin d'aide. Lorsqu'il y a beaucoup d'élèves, ceux qui n'ont pas fini ne sont pas toujours ceux qui ont des difficultés parce que certains profitent de la surcharge de l'adulte pour discuter. Dans ce dernier cas, l'adulte dit parfois aux enfants et/ou parents de finir à la maison. Il est possible également que cela arrive lorsqu'il y a non pas trop d'élèves mais trop de devoirs, d'autant plus s'ils prennent du temps (ex : la révision pour un contrôle ou l'apprentissage « par cœur » d'une poésie).

Dans la majorité des écoles, tous les élèves finissent leurs devoirs mais les adultes n'ont pas forcément le temps (ou l'habitude) de tous les vérifier. C'est particulièrement vrai dans les études où tous les cycles sont confondus.

« *Ça arrive très rarement que j'aie le temps de faire les devoirs de tout le monde en une heure, ça m'est arrivé deux ou trois fois depuis le début de l'année, sinon je n'ai pas le temps* ».

Les encadrants s'occupent comme nous l'avons vu précédemment des plus petits en priorité (CP et CE1) donc les grands doivent être autonomes (ils le savent) et la vérification de leurs devoirs est secondaire, donc il n'est pas sûr qu'ils les fassent.

Enfin, les parents parfois indiquent à l'enseignant.e. le lendemain que les devoirs n'ont pu être faits en totalité car l'enfant n'a pas pu les faire sur le temps de l'étude.

- **L'entraide des élèves**

Tout le monde laisse les enfants s'entraider mais cela est plus ou moins habituel.

Comme vu précédemment, les plus âgés et ceux qui ont le moins de difficultés sont plus autonomes dans la réalisation de leurs devoirs, ils finissent leurs devoirs rapidement et il leur est parfois ou toujours demandé d'aider les plus petits ou ceux qui ont plus de difficultés (ex : écouter la lecture). Pour la lecture, cette aide fonctionne facilement mais pour d'autres tâches comme les mathématiques, l'enfant aidant a tendance à donner la réponse. Un animateur, vigilant sur ce point, incite l'enfant aidé à expliquer la manière dont il est arrivé au résultat pour expliciter sa compréhension. L'entraide peut se faire sous forme d'accompagnement des « aguerris aux novices », de « faire ensemble » (ex : revoir une poésie à deux). Les élèves, aussi bien aidants qu'aidés, apprécient ce système puisqu'ils peuvent ensuite aller jouer.

L'entraide permet à l'aidant de se sentir responsable mais aussi de canaliser les enfants, ça les empêche de « faire des bêtises » parce qu'ils n'ont plus rien à faire. L'entraide peut amener une dynamique de groupe au-delà de l'aidant/aidé, certains se mettant au travail par mimétisme. Enfin, cela permet aux encadrants d'avoir plus ou assez de temps pour les autres. Une animatrice et une enseignante disent même « *Heureusement ! Sinon une heure ne suffirait pas* ».

- **Les règles à respecter durant les temps d'étude**

L'organisation des études : bibliothèque, salle de réunion, salle de classe

Avant l'étude, les enfants doivent se ranger deux par deux et ne pas courir dans les couloirs. Les encadrants doivent faire preuve de fermeté. Dans toutes les écoles, il est demandé aux enfants d'aller aux toilettes avant l'étude mais dans les écoles hors REP ils peuvent aussi y aller pendant (seuls ou accompagnés) avec la permission de l'adulte (en général).

Les règles du temps d'étude peuvent être résumées par ces quatre mots : travail, silence, ordre et respect.

En effet, les enfants doivent faire preuve d'un minimum de discipline. « *Quand on est à l'étude on fait ses devoirs et pas autre chose* », il faut « *savoir se mettre au travail* », ils doivent également attendre leur tour et être autonomes. Ne pas trop bavarder voire pas du tout, ne pas gêner ses camarades, ne pas faire de bruit, s'installer et sortir ses cahiers. Parfois ils ont le choix de commencer leurs devoirs avec la matière qu'ils désirent. Comme en classe, il faut garder le silence, chuchoter, ne pas crier pour ne pas déranger ceux qui travaillent. Un enseignant ajoute que faire du bruit peut aussi le gêner : « *L'adulte peut lui aussi avoir du travail ou des choses à faire* ». Sur le fait de ne pas crier, l'attitude des adultes est parfois contradictoire. Ainsi, une enseignante indique que cette règle devrait s'appliquer aussi aux adultes, les règles doivent être les mêmes, or très souvent les adultes crient pour imposer leur autorité.

Dans la majorité des études, les élèves doivent demander l'autorisation pour faire quoi que ce soit (se déplacer, dessiner, etc.). Ainsi, les élèves doivent lever la main. Le fait de lever la main est une manière de garder le silence, l'ordre et un certain cadre mais aussi une manière de respecter les autres

en ne les gênant pas, en ne coupant pas la parole. Parfois, au lieu de lever la main, les enfants viennent voir l'adulte.

L'injonction au respect des autres est fortement rappelée, même si certains enfants et adultes ne respectent pas toujours ce précepte. Ainsi, dans une école, être bienveillant et respecter les autres, et en particulier les personnes handicapées, est un axe majeur. Les enfants doivent aussi faire preuve de respect et de propreté, ne pas mâcher de chewing-gum car c'est irrespectueux, ne pas avoir de propos racistes et respecter le matériel (ex : faire très attention aux livres de la ville de Rennes). Globalement, les élèves n'ont pas le droit de courir, sauter ou avoir une sucette car il faut éviter tous les comportements dangereux. Dans une seule étude, des CP avaient le droit de s'asseoir sur les tables lors de jeux sur le tableau numérique.

- **Différences avec les règles de la classe**

La majorité des enseignants disent que les règles sont les mêmes qu'en classe parce que les règles de classe sont les règles de groupe, de collectivité, de l'école (règlement intérieur valable sur les temps scolaires et périscolaires). Les règles de bienséance et du vivre ensemble doivent être respectées (ex : demander avec politesse pour emprunter un objet). D'autres encadrants déclarent que les règles sont moins contraignantes tout en conservant certains codes. En effet, dans certaines études (mais pas toutes, loin de là), c'est plus libre qu'en classe : les enfants ne sont pas obligés de rester tout le temps assis, ils peuvent se déplacer plus librement qu'en classe (ex : prendre une feuille), le niveau sonore toléré est un peu plus élevé mais toujours dans le respect des autres. Les interactions verticales sont un peu différentes car « *on n'est pas dans les apprentissages* ».

Le temps des devoirs : aide des adultes

- **Les pratiques des encadrants face aux difficultés des élèves**

Beaucoup de difficultés des élèves sont liées à l'incompréhension des consignes ou à des manques de méthodologie. En général, et même si l'étude surveillée n'oblige pas les encadrants à le faire, ces derniers passent plus de temps avec les élèves qui ont des difficultés car contrairement à la classe, l'étude permet un accompagnement plus personnalisé au vu des effectifs.

En REP beaucoup d'élèves ne sont pas francophones donc les consignes sont plus difficiles à saisir, d'autant qu'ils ne notent pas forcément bien leurs devoirs dans leur cahier de texte. Pour eux, les devoirs ne sont pas toujours adaptés à leur « *petit niveau scolaire* » (ex : dictées). Parfois ils n'ont pas de devoirs du tout donc il faut « *les occuper* » parce qu'ils sont tentés de discuter avec ceux qui travaillent. Même hors des REP les devoirs personnalisés indiquent aux adultes quels sont les enfants qui ont le plus besoin d'aide.

L'adulte commence souvent par aider l'élève, éclaircir les points d'ombres en expliquant avec des termes plus simples et de plusieurs manières si nécessaire, en reformulant. Il peut également donner un exemple en ancrant l'objet du devoir dans la réalité (ex : appui sur des personnes connues de l'élève : joueurs de football / via le visuel : des dessins, des couleurs ou les mains pour compter) ou en faisant un exemple au tableau (ex : l'addition des unités et des dizaines). Une partie est faite ensemble puis l'élève le fait seul, le but n'est pas de faire les devoirs à leur place mais d'aboutir à la

compréhension. Lorsque l'élève applique seul ce qu'on lui a expliqué, il le fait en général sur sa table, parfois l'attractivité du tableau noir fonctionne bien (ex : multiplications) ou encore l'enseignante de CP qui a un TNI lui fait réécrire des phrases dessus.

Trois adultes (un animateur, une animatrice et une enseignante) misent également sur leurs camarades de classe qui sont parfois sollicités ou d'eux-mêmes vont aider ceux qui ont plus de difficultés. Ils expliquent avec leurs propres mots que leurs pairs sont susceptibles de mieux comprendre.

- **Les étapes de la gestion de la « déviance ».**

Le soir les enfants sont fatigués et excités. L'observation montre que souvent ils préféreraient jouer dehors ou rentrer chez eux plutôt que faire leurs devoirs. Les enfants peuvent être turbulents, surtout après les vacances scolaires.

La gestion des « déviances » se fait par étapes dont le nombre varie d'un adulte à l'autre. Pour la moitié d'entre eux la première étape est la mise en garde (à haute voix devant tout le monde et à voix basse près de l'élève pour une enseignante). Si cela ne suffit pas, la majorité des encadrants (quatre animateurs et deux enseignants) écarte l'élève turbulent des autres, il est seul à une table (parfois au coin) et doit travailler ou réfléchir. A chaque fois le but est de calmer l'élève. Un tiers des encadrants optent pour la responsabilisation. Certains demandent aux élèves de les aider pour préparer des choses matériellement (ex : couper en deux les feuilles pour la dictée) et une animatrice leur demande d'aider des plus petits à faire leurs devoirs.

Une enseignante met l'élève seul ou à côté d'elle et l'aide pour ses devoirs (seule étape pour elle) un animateur fait de même mais l'élève est juste « *puni* » pendant cinq minutes et plus s'il récidive. Une animatrice opte pour « l*a tête dans les bras sur une table* » pendant dix minutes et jusqu'à la fin de l'heure s'il récidive (sa seule étape). Avec une autre enseignante, si l'élève ne respecte pas les règles, il est puni et ne peut pas jouer. Deux enseignants (hors REP) après avoir isolé ou puni l'élève, essaient de lui proposer des activités susceptibles de l'intéresser dans le but de le calmer.

Certains encadrants utilisent également le mot dans le cahier de liaison à faire signer par son enseignant et/ou ses parents (2ème étape pour une enseignante et 4ème pour un animateur). Mais cela reste exceptionnel. En dernier recours les animateurs sortent l'élève de l'étude, il va soit dans une autre étude, soit chez le REL, soit en maternelle, soit dehors devant la porte (un animateur en REP+ est parfois amené à appeler du renfort). Les encadrants évoquent parfois le souci avec les parents ou avec le/la directeur.directrice le lendemain.

- **Les parents (ne) peuvent (pas) venir chercher leurs enfants pendant l'étude**

En REP **les enfants n'ont pas le droit de sortir de l'école avant la fin de l'étude à 17h45, pour des raisons de sécurité par rapport aux quartiers dans lesquels les écoles sont situées. Il y a de rares exceptions avec autorisation préalable du REL (ex : enfant malade, parent qui était en retard à 16h45), dans ce cas les encadrants sont prévenus. Un animateur justifie également cela par un souci d'organisation, il y a un nombre d'encadrants prévu en fonction du nombre d'élèves donc les élèves doivent rester jusqu'à la fin.**

Hors REP **les enfants peuvent sortir de l'école pendant l'étude, accompagnés de leurs parents, frères et sœurs ou autre adulte autorisé. Les parents ne sont pas « obligés d'attendre » la fin de**

l'étude et peuvent - même si leurs enfants sont inscrits à l'étude - venir les chercher avant celle-ci (ex : « *j'ai pu me libérer* »). Une enseignante essaie de commencer la vérification des devoirs par ceux dont elle sait qu'ils partiront plus tôt. Dans certaines écoles, l'impossibilité de venir chercher les enfants durant cette heure concerne uniquement les ateliers : « *Il y a un travail là, un projet, c'est important de le mener à son terme* ». Plusieurs encadrants demandent toutefois à ce que le temps d'études soit un temps complet pour faciliter le travail et permettre par exemple une modulation en petits groupes (trente minutes de devoirs pour le premier groupe, puis trente minutes d'activités et inversement).

5.3.3. Les acteurs de l'accompagnement à la scolarité : un positionnement éducatif

L'enquête auprès des acteurs de l'accompagnement à la scolarité révèle que ces derniers sont pris entre une injonction à réaliser les « devoirs » et leur volonté d'adopter une politique d'accompagnement à la scolarité, où l'aide aux devoirs n'est que secondaire voire absente.

Tout d'abord, le rôle de la Ligue de l'enseignement (LDE) est bien fondamental sur la ville de Rennes. En effet, celle-ci assure la formation des bénévoles qui interviennent dans l'ensemble des structures d'accompagnement à la scolarité en lien avec la LDE. La LDE assure aussi bien l'animation du réseau des référents de l'accompagnement à la scolarité sur le territoire rennais, que les groupes de travail CLAS dans les différents quartiers de la ville et la formation des bénévole. Concernant ce dernier point, la formation offerte par la LDE se traduit à travers deux cycles de formation. Le premier cycle de formation vise à faire découvrir ce qu'est l'accompagnement à la scolarité, et en particulier le travail formulé par la Charte de l'accompagnement à la scolarité. L'enjeu pour la LDE est bien de transmettre ce qu'est une posture éducative pour le bénévole, de le « professionnaliser » dans le sens d'une posture professionnelle pour accompagner les enfants. **Il s'agit de dépasser l'idée selon laquelle l'accompagnement à la scolarité serait de l'aide aux devoirs, pour au contraire, affirmer la posture de l'accompagnement. L'enjeu est bien de développer autour de la notion de travail personnel pour que le temps d'échange soit consacré aux différentes réalisations à l'école, à la réalisation de petits jeux, de proposition d'un atelier cuisine, etc.** En moyenne, ce sont soixante à quatre-vingt bénévoles qui sont formés par an au sein de la LDE, et les bénévoles pour la grande partie d'entre eux font l'ensemble des modules sur plusieurs années. Un deuxième cycle de formation plus spécifique est également organisé et vise plutôt, dans les différents quartiers, à échanger sur des pratiques et travailler des études de cas. Cette dimension de l'échange de pratiques est centrale dans les différentes formations de la LDE, dans la perspective de l'éducation populaire. Il paraît important de souligner que ces formations sont également ouvertes aux animateurs qui encadrent ces activités d'accompagnement à la scolarité même si ces derniers fréquentent moins ces formations.

L'enjeu majeur rencontré par les bénévoles reste celui du positionnement par rapport à l'aide aux devoirs. Ceci se retrouve certes pour les bénévoles accueillis dans les formations de la LDE mais également pour les bénévoles de l'AFEV, les animateurs du cercle Paul Bert ou des structures associatives de quartier. Au sein de l'AFEV, une formation obligatoire est organisée auprès des bénévoles, de 300 à 350 personnes par an sur le territoire rennais. Dans celle-ci, les responsables mettent l'accent sur la dynamique individuelle portée par l'AFEV et sur les méthodes pour aider les enfants en particulier entre la grande section et le CP et la transition entre CM2 et 6ème. L'accent est mis sur la capacité du bénévole à transmettre une méthodologie d'organisation. Comme le précise un responsable de l'AFEV, **l'idée est que les bénévoles ne soient pas des « répétiteurs » mais bien qu'ils aident l'enfant et la famille à décrypter le fonctionnement scolaire, à encourager**

la prise d'autonomie et de confiance de l'enfant. Cette dimension individuelle est affirmée par l'AFEV comme une caractéristique distincte des autres associations qui interviennent sur des temps collectifs. Dans la réalité, cette distinction ne semble pas toujours fonctionner puisque plusieurs associations rennaises proposent des accompagnements individualisés avec des bénévoles auprès d'enfants. La principale différence réside dans le fait que l'accompagnement se déroule au domicile de l'enfant, créant ainsi des relations directes avec les familles. Les bénévoles de l'AFEV sont toutefois confrontés aux mêmes demandes familiales de réalisation des devoirs avec les enfants, surtout pour les collégiens accompagnés. Les parents espèrent qu'avec le bénévole étudiant les enfants auront réalisé leurs devoirs. Comme le souligne un responsable, cette tâche est facilitée quand l'enseignant.e insiste également sur le fait que la réussite scolaire ne passe pas uniquement par la réalisation des devoirs mais aussi par d'autres activités ludiques éducatives. Cependant, nos entretiens aussi bien avec l'AFEV qu'avec les enseignant.e.s révèlent que les contacts restent très limités entre étudiant.e.s et enseignant.e.s. En effet, rares sont les enseignant.e.s qui rencontrent plus d'une fois dans l'année l'étudiant.e et cet accompagnement AFEV est décrit principalement comme un soutien familial pour lutter contre les inégalités culturelles.

Par ailleurs, les structures d'accompagnement à la scolarité insistent, et notamment dans les groupes de travail consacrés à l'accompagnement à la scolarité au sein de la ville de Rennes, sur les difficultés et les frustrations liées aux contacts tenus avec les familles. Ainsi, le centre social de Maurepas, après avoir insisté sur la nécessité de venir une fois par semaine avec son enfant lors de l'accompagnement à la scolarité, a décidé de réduire cette obligation à trois fois l'an, dont la première rencontre**. Dans tous les cas, les structures de l'accompagnement à la scolarité s'emploient à diversifier les contacts avec les familles pour échanger sur les progrès et les éventuelles difficultés de l'enfant et de la famille aussi bien sur le temps scolaire que sur le temps personnel. Si plusieurs intervenants et bénévoles insistent sur le fait que cela fonctionne pour de nombreuses familles, certaines d'entre elles paraissent toujours en retrait dans ces temps d'échange.**

Enfin, soulignons que les différentes structures de l'accompagnement à la scolarité reconnaissent avoir des relations structurées et enrichissantes avec la ville de Rennes**.**

Les démarches sont toutefois principalement tournées vers des dispositifs d'accompagnement à la scolarité individualisés avec des exceptions dans certains quartiers où des actions collectives sont organisées, à l'instar du GRPAS du quartier Maurepas. Cette orientation conduit probablement à rendre encore plus complexe la déconnexion entre accompagnement à la scolarité et aide aux devoirs.

5.4. Le travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe : un outil aux multiples objectifs

5.4.1. Le temps des études surveillées : un lien privilégié entre scolaire et périscolaire ?

Cette recherche permet tout d'abord de souligner à quel point le temps des devoirs est un outil qui peut être mobilisé pour établir un lien entre temps scolaire et périscolaire.

Dans les différents entretiens avec les enseignant.e.s, il ressort l'attachement de ces derniers à ce que les temps d'études soient effectués par des pairs. Cela leur paraît nécessaire à plus d'un titre. Tout d'abord, ils soulignent que les enseignant.e.s ont une autorité plus importante que les animateurs.trices ce qui faciliterait un temps calme et studieux de 16h45 à 17h45.

« *Je ne dis pas que les animateurs sont incompétents mais d'emblée les enfants ne considèrent pas les animateurs comme des enseignants. Et donc ils ne se comportent pas de la même façon. C'est plus calme les études avec les collègues* »

Les animateurs.trices ne sont pas remis en cause dans leurs compétences d'animation mais dans leur capacité à pouvoir faire fonctionner calmement un groupe d'enfants, en fin de journée d'autant plus. Cette question de l'ambiance des études préoccupe fortement les enseignant.e.s. Par ailleurs, certain.e.s enseignant.e.s insistent sur le fait que leur formation leur permet de mieux aider et de reprendre avec les enfants les devoirs. Les enseignant.e.s affirment à ce titre leur savoir en matière de transmission des savoirs et insistent sur le fait que les animateurs.trices ne sont ni compétents ni formés pour fournir une telle aide, ce qui n'est pas idéal pour les enfants. « *L'avantage de faire l'étude en tant qu'enseignant, c'est qu'on est plus près des attentes des enfants que les animateurs*. »

« *On avait de la chance l'année dernière, on avait que des enseignantes qui faisaient le temps d'étude sur l'école. C'était un confort.* »

Néanmoins, certain.e.s animateurs.trices sont présenté.e.s comme ayant un intérêt réel pour accompagner les élèves et prendraient très à cœur leurs missions. Leurs études sont décrites comme studieuses, calmes et sur une présence en continue pour s'assurer que les enfants ont bien réalisé leurs tâches. Ainsi, une enseignante a encouragé un animateur à prendre en charge certains élèves qui avaient des difficultés sur le temps scolaire.

« *[Je pense que cela peut mieux] les aiguiller dans leur travail […] Ça leur [= les élèves] apportera davantage, en plus ils n'ont pas le même rapport avec la maîtresse qu'avec l'animateur* » .

Enfin, ajoutons que lorsque les enseignant.e.s assurent le temps des devoirs aux côtés des animateurs.trices, ils se voient confier en priorité les études du cycle 2, et en particulier des CP. Ils insistent en effet sur le fait que leurs compétences professionnelles leur permettent de bien aider les élèves à réaliser la lecture, tâche principalement confiée aux CP. Les études de cycle 3 sont plus facilement confiées à un animateur.trice étant entendu que les élèves sont plus autonomes et moins nombreux sur cette tranche d'âge. Dans d'autres écoles, les groupes d'enfants identifiés comme les plus « difficiles » ou tout du moins pouvant avoir des difficultés à rester une heure supplémentaire dans une attitude calme et studieuse sont confiées aux enseignant.e.s. Ces différentes remarques soulignent bien comment les enseignant.e.s restent majoritairement réticent.e.s à ce qu'un autre groupe professionnel prenne en charge un temps, certes périscolaire, mais dédié à la classe. Paradoxalement, certain.e.s enseignant.e.s qui s'engagent sur ce temps d'études soulignent aussi que

ces heures supplémentaires leur permettent de s'assurer un petit revenu complémentaire.

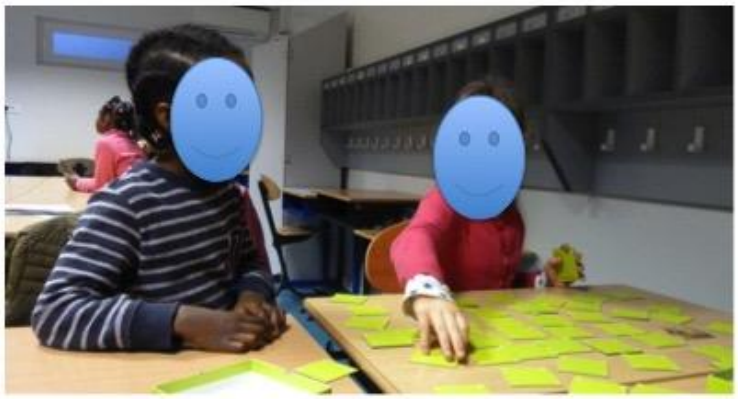
Si comme nous l'avons déjà souligné, les relations entre scolaire et périscolaire se structurent et se renforcent sur le territoire rennais, les études pourraient constituer un moment propice aux échanges. En effet, dans certaines écoles, le fait que des animateurs.trices et des enseignant.e.s prennent en charge de mêmes enfants autour de tâches similaires peut être prétexte à des échanges. C'est le cas par exemple dans l'école D où un.e même animateur.trice prend en charge une classe aussi bien sur le temps de midi que sur le temps du soir. Cette continuité est présentée par les équipes scolaires et périscolaires non seulement comme une aide pour aider les enfants à avoir des repères et à reconnaître que les mêmes règles sont adoptées sur les deux temps, mais également comme facilitateur pour échanger sur le soutien dont un élève peut avoir besoin sur le temps des devoirs. Néanmoins, cette aide dont pourrait bénéficier un élève de la part d'un.e animateur.trice reste largement un point discuté selon les enseignant.e.s. Ainsi, comme le souligne l'un des enseignant.e.s, aider les élèves qui n'ont pas compris est une « erreur » à ne pas commettre. Les enfants qui n'ont pas compris la leçon ou la méthode présentée doivent le signifier à l'enseignant.e et non résoudre cette question lors de l'étude ou avec les parents. **Cela permet de limiter les erreurs cognitives des encadrants (animateurs ou parents) et de souligner que l'enseignant.e doit reprendre en classe la phase d'explicitation**. A cet égard, le temps des devoirs est bien présenté comme un outil de réactivation des connaissances et ne doit pas être préjudiciable s'il n'a pas été réalisé.

Finalement, dans plusieurs autres écoles, les enseignant.e.s et les animateurs.trices soulignent qu'ils ont peu de possibilité pour échanger directement sur la réalisation effective des devoirs. Par ailleurs, les animateurs.trices ne se sentent pas légitimes à indiquer à un.e enseignant.e les difficultés scolaires qu'aurait un enfant. Lorsqu'il y a des échanges, ils portent majoritairement sur les difficultés scolaires des élèves et parfois sur celles rencontrées par l'encadrant concernant la réalisation des devoirs. Des pratiques individuelles d'échanges ont toutefois été notées dans les entretiens. Ainsi, un animateur donne des retours aux enseignants sur les difficultés d'un élève ou d'une classe à réaliser leurs devoirs ou encore des remarques par le biais de mots dans les cahiers afin que « ç*a paye, ces temps d'étude* ». L'animateur se sent ainsi investi d'une mission périscolaire qui vise en premier lieu à accroitre la réussite scolaire de l'élève. En général, à la suite de ces remarques, l'enseignant lui précise qu'il adaptera les devoirs en fonction du niveau réel des élèves. Il est à noter que certain.e.s AVS assistent certains enfants sur le temps des études et aident également d'autres enfants. Dans ce cas, les AVS échangent avec les enseignants principalement à l'oral et en classe. Certains animateurs profitent aussi des temps de pause du midi ou de l'après-midi pour se renseigner auprès des enseignants en amont (ex : Quels devoirs ? Qui a des difficultés en ce moment?). Une AVS se renseigne elle quant aux difficultés des nouveaux élèves. Il arrive que des enseignants préviennent d'eux-mêmes les animateurs des difficultés, cela permet de mieux cibler les besoins des élèves. Enfin, il est important de souligner que l'ancienneté de l'animateur.trice est un élément structurant de la relation avec les enseignant.e.s. Cela facilite les échanges à travers un certain climat de confiance surtout si cela est couplé à un long temps de présence quotidien. Une animatrice est là depuis des années sur les temps scolaires et périscolaires donc elle connait tous les élèves (difficultés, comportements) et certain.e.s enseignant.e.s sont devenus des amis avec qui elle discute régulièrement de manière informelle notamment sur les temps d'études et les difficultés rencontrées. Comme le résume un enseignant : « l'avantage dans cette école c'est qu'il n'y a que des personnes qui font partie de l'école et qui sont tout le temps ici, il y a un lien ». Cela conduit même une enseignante a demandé à un animateur qui avait ses élèves de prendre ceux en difficulté pour « mieux les aiguiller

dans leur travail » « ça leur [élèves] apportera davantage, en plus ils n'ont pas le même rapport avec la maîtresse qu'avec l'animateur ». **À l'inverse, le turn-over des animateurs qui ne viennent que pour l'étude altèrerait la qualité de l'étude**. Ainsi, dans une école, les enseignant.e.s soulignent la stabilité qui s'est instaurée depuis plusieurs années mais regrettent encore que quelques animateurs.trices ne restent que sur un temps trop court.

Ensuite, le temps des études est également mobilisé par certain.e.s animateurs.trices comme un moment de réalisation d'activités périscolaires ludiques et éducatives. Comme le soulignent les observations et les entretiens réalisés, des activités sont bien proposées aux enfants lorsque les devoirs sont terminés (au bout de 25-30 minutes en moyenne). En règle générale, les enfants sont assez libres à condition d'être calmes et assez silencieux. Peu d'élèves ne font aucune activité et beaucoup de garçons discutent.

Les devoirs sont terminés : jeux



- Dessins
- Jeux de société

À l'issue du temps consacré aux devoirs, l'activité principale est le dessin / coloriage (8/10), et en particulier les mandalas. **Ce type de coloriage est privilégié car cela les « pose » surtout quand ils ont plus de 45 minutes à attendre. C'est parfois la seule activité proposée par l'adulte présent. Les jeux arrivent en deuxième position (7/10). Dans la plupart des écoles, il y a des jeux de société, de cartes ou des jeux individuels mais la quantité disponible diffère d'une étude à l'autre**. Dans certaines écoles, les jeux autorisés sont des jeux de construction ou des jeux éducatifs et surtout les jeux doivent être « *calmes* » et « *pas vecteurs de bruit* » (échecs ou jeu en bois « quarto » mais pas de jungle speed), des jeux « *dont ils connaissent les règles* ». Dans une étude les élèves sont

autorisés à aller chercher des jeux individuellement ou par deux en dehors de la classe, quelques pièces plus loin. Dans une autre étude, les élèves jouent dans le couloir sans surveillance dans ce « climat de confiance », cela permet de ne pas déranger les autres qui continuent de travailler. Certains adultes autorisent la réalisation d'avions en papier, là aussi avec la consigne du calme.

La troisième activité proposée est la lecture (6/10). Il y a plus ou moins de livres accessibles selon les études mais ils sont également plus ou moins visibles (bibliothèques, coins lectures, dans un placard). Il paraît important de souligner que la lecture est souvent une activité restreinte quand les enfants sont trop bruyants car ils pourraient « abîmer les livres ». Ainsi, alors que des élèves réalisent leurs devoirs dans une bibliothèque, ils ne sont pas invités à prendre les livres présents car ils pourraient les « abîmer ». Cette sacralisation de la lecture est regrettée par d'autres adultes qui estiment que cette activité peut être un vrai complément aux devoirs réalisés. D'autres adultes soulignent même que faire les devoirs dans l'espace bibliothèque est une vraie ressource pour faire patienter en silence les enfants.

Enfin, quelques études sont le moment d'activités plus ponctuelles. Ainsi, certain.e.s enseignant.e.s autorisent à chantonner ou regarder des vidéos en anglais et d'autres à faire, à titre exceptionnel, des petits bricolages avec du papier. Les élèves sont très attirés par le tableau noir (lorsqu'il y en a un et que c'est autorisé) mais aussi par les ordinateurs. Les règles face à l'utilisation des ordinateurs diffèrent selon les écoles. Dans une des études, l'accès aux ordinateurs n'est plus autorisé depuis des années parce qu'il y aurait eu des « *contacts avec l'extérieur* ». A l'inverse, dans une autre salle de classe, les élèves peuvent ponctuellement naviguer sur Google maps, choisir des coloriages à imprimer ou plus exceptionnellement faire des recherches pour des exposés. Une autre enseignant.e mobilise son tableau numérique pour proposer des jeux éducatifs de mathématiques à l'issue du temps des devoirs.

Finalement, le temps d'études est un moment privilégié pour observer les relations entre le temps scolaire et périscolaire, aussi bien entre enseignants et animateurs qu'entre animateurs et parents. Dans tous les cas, le temps des études est un moment de gestion important des enfants qui restent en fin de journée. **La proposition d'activités ludiques paraît être présente, mais avec des stratégies et des réflexions qui reposent principalement sur des postures individuelles et ne s'inscrivent pas dans une réflexion collective pour proposer des activités périscolaires ludiques et éducatives.**

L'attente des parents, l'ennui

5.4.2. Les devoirs : un axe de travail pour la relation parents - école et ses paradoxes

De nombreux travaux de sciences sociales ont souligné la distance établie entre l'école et les parents, les incompréhensions entre ces deux espaces, et des mécanismes aussi bien de « domestication » par les catégories sociales les plus aisées de l'école (Pinçon, Pinçon Charlot, 1989 ; Payet, 2017) que des représentations dépréciatives de la part de enseignants des milieux populaires (Thin, 1998 ; Van Zanten, 2001). Cette question de l'articulation des relations entre l'école et les parents ou les familles plus globalement, s'est accentuée depuis deux décennies. En effet, l'école ne peut plus être une institution autonome et fermée aux acteurs extérieurs, et ceci dans l'ensemble des pays occidentaux (Payet, 2017). Néanmoins, dans la tradition républicaine, la présence du parent reste limitée à des moments plutôt rares et précis (réunion de rentrée, rendez-vous individuels avec les enseignants) ou lors d'événements festifs précis. Si de nombreuses évolutions sont perceptibles sur le terrain, l'école française reste marquée par une différenciation forte entre ces deux sphères. Ceci participe à alimenter certains malentendus et incompréhensions, notamment avec les familles issues des milieux populaires qui ont pu avoir un rapport de souffrance à l'école ou peinent à en comprendre les normes et se tiennent à distance (Thin 1998, Perier, 2005). Pour autant, l'enjeu de la réussite scolaire s'est bien généralisé à tous les groupes sociaux, et en particulier deux pôles de l'échelle sociale. **Ainsi, les classes populaires sont fortement mobilisées pour faire réussir leurs enfants à l'école (Kakpo, 2012) mais les ressources dont ils disposent, des ressources financières, sociales, scolaires, ne sont pas équivalentes aux autres catégories de la population. C'est dans ce contexte que la promotion du travail personnel hors la classe pour la classe, les « devoirs », sont un outil à interroger.** Comme le souligne J.-P. Payet, les enfants sont

confrontés à des situations sociales plurielles au sortir de l'école (parents avec des horaires de travail adaptés ; parents avec des horaires de travail contraints et non adaptés ; sécurité financière / angoisse du chômage de longue durée ; logement spacieux / logement insalubre) tandis que de mêmes devoirs seront donnés à la maison.

Dans ce contexte, les « devoirs » s'appuient sur des conditions relevant fortement du cadre familial (Kakpo, Rayou, 2010). Dans ces circonstances, on peut évoquer une inégalité voire une injustice majeure entre les élèves.

Avec ce bref tour d'horizon des problématiques qui se posent, nous souhaitons revenir sur la manière dont les enseignant.e.s rennais.e.s, les directions d'école mais aussi les animateurs.trices et REL envisagent ces inégalités socio-économiques et quel est le sens qu'ils mettent dans la réalisation des devoirs.

Tout d'abord, les différentes équipes pédagogiques rencontrées ont bien conscience des difficultés socio-économiques de certaines familles et de la composition sociale de leur école. Notons néanmoins que les enseignant.e.s et les équipes d'animation insistent souvent sur les changements socio-économiques des quartiers, en particulier pour les quartiers scolaires qui ne sont pas situés en REP ou en REP+, et insistent sur les dynamiques de paupérisation. Cette perception, si elle ne correspond pas forcément aux données statistiques que nous avons pu recueillir, montre une préoccupation forte des équipes éducatives à être confrontées à des enjeux qui dépassent leurs fonctions initiales, en l'occurrence l'enseignement et l'animation.

Dans les entretiens que nous avons eus avec les différents acteurs de l'école, plusieurs ont des discours bienveillants à l'égard des familles. En effet, à la question « *Que faites-vous quand les devoirs n'ont pas été faits ?* », plusieurs enseignants soulignent que cela dépend de l'élève et, en citant souvent des cas précis, indiquent que ces familles rencontrent des difficultés spécifiques (mère seule avec plusieurs enfants ; chômage de longue durée, etc.). Dans le même temps, la réussite des élèves sur le temps scolaire est fortement liée et analysée au prisme de l'engagement des familles à soutenir la scolarité. À cette même question, plusieurs enseignant.e.s soulignent que c'est le « devoir » des parents de s'assurer que les « devoirs » sont correctement réalisés et de vérifier chaque soir le cartable de l'enfant.

« Je dirais que pour certains parents, le travail scolaire n'a pas d'importance, les parents en ont rien à faire et ils ne leur viendraient pas à l'idée d'ouvrir l'agenda le soir. Ou alors le parent ne lit pas, et là … »

« Et puis, c'est aussi, je le dis en réunion, il y a des devoirs pour les enfants et des devoirs pour les parents. C'est signer le cahier, c'est regarder avec l'enfant le cahier, c'est voir les leçons.»

Un petit nombre d'entre eux adopte un discours de dénigrement en indiquant indiquent que certains groupes, souvent issus de l'immigration, déprécieraient l'école et n'aideraient pas leurs enfants à s'y investir. Ces enseignant.e.s s'appuient sur de nombreux exemples pour mettre en lumière la manière dont certains « parents » seraient en difficulté pour prodiguer une « *bonne éducation* » aux enfants telle que certain.e.s enseignant.e.s se la représenteraient.

« *Certains parents ont un problème d'autorité sur leurs enfants, du coup à la maison, cela tourne au conflit, et là on sent que le parent n'en peut plus. Je lui [= le parent] dis que les enfants démarrent les*

devoirs, j'essaie d'expliquer qu'il serait bien de trouver des moyens pour que les devoirs se fassent sereinement. Mais si le parent est complètement débordé, je dis qu'il y a l'étude mais cela ne règle pas le problème de l'autorité des parents. »

Evidemment, quelques parents rencontrent des difficultés sociales / économiques / psychologiques qui ne leur permettent sûrement pas d'exercer leur rôle de parent de façon à ce que leur enfant s'épanouisse. Toutefois, ces discours font aussi écho à des incompréhensions et des méconnaissances de certain.e.s enseignant.e.s, rarement issu.e.s des catégories populaires, face aux pratiques et aux activités qui peuvent être pratiquées et valorisées (Payet, 2017). Dans ce contexte, en abordant le travail scolaire, qu'il soit celui fait dans la classe ou hors la classe, une partie des enseignants positionnent l'échec scolaire comme une responsabilité de l'institution scolaire, à laquelle il faudrait remédier par d'autres techniques et méthodes. Certains l'analysent comme le résultat d'inégalités socio-économiques des familles, dont elles sont jugées plus ou moins responsables (Lorcerie, Cavallo, 2004 ; Perier, 2005, 2010).

Dans ce contexte, les « devoirs », pratique classique et partagée par la majorité des enseignants, sont une activité paradoxale. En effet, la quasi majorité des enseignant.e.s explique proposer des devoirs avec deux principaux objectifs : réactiver les savoirs appris en classe, mais sans que cela ne soit préjudiciable aux apprentissages s'ils ne sont pas réalisés, et surtout -voire principalement- pour créer un lien avec les familles pour qu'elles prennent connaissance des activités scolaires. Or, ils soulignent que cela ne fonctionne pas pour les familles qui ont des difficultés à se saisir des activités scolaires. Dans cette perspective, le paradoxe est fort, les « devoirs » fonctionneraient alors pour les meilleurs élèves, et donc probablement les élèves bénéficiant des conditions socio-économiques les moins précaires, d'un fort investissement de la part de leurs parents dans leur scolarité et ayant compris en classe les savoirs transmis. Pour les élèves les plus en difficultés, les « devoirs » ne sont pas faits, ne sont pas un outil de connaissance par les familles des activités scolaires et pourraient faire l'objet d'un temps consacré très long, à la suite de savoirs non compris et non maîtrisés en classe.

Ce paradoxe se retrouve dans le fait que les enseignant.e.s conseillent aux familles qu'elles jugent les moins armées pour aider leurs enfants de fréquenter les études surveillées. Or, ce sont souvent les mêmes enseignant.e.s qui assurent que les enfants ne sont pas correctement encadrés sur ce temps, et qui estiment que ces enfants ne peuvent échanger sur l'école avec leurs parents. Certain.e.s enseignant.e.s conscient.e.s de cette ambiguïté favorisent les associations d'accompagnement à la scolarité qu'elles estiment pouvoir créer un lien différent avec les familles concernant l'école.

« *On a aussi des enfants à qui on propose le centre social, on a des possibilités. […] On a proposé de faire deux élèves par niveau par classe, on a fait les fiches navette. Et du coup, les parents avant devaient venir à chaque séance, on a aussi de l'accompagnement à la parentalité.* »

Surtout, le paradoxe réside dans le fait que les devoirs deviennent alors un exercice accompli par les animateurs.trices ou enseignant.e.s sur le temps du soir et ne sont plus un moyen pour communiquer et échanger au sein de la famille sur l'école, contrairement à d'autres dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Dans ce contexte, l'objectif des devoirs dans la relation parents-école devient relativement caduc. Cet exercice paraît alors conforter les relations entre des parents et des écoles qui se font sans heurt, ou tout du moins où les parents se conforment

au rôle prescrit par les enseignant.e.s.

A l'inverse, pour les parents qui rencontrent le plus de difficultés à entrer en lien avec l'école, à saisir les normes, les devoirs ne fonctionnent pas de manière pertinente. Ceci d'autant plus que les observations et les entretiens avec les animateurs.trices des études révèlent que les parents échangent assez peu à l'issue du temps des devoirs. Ce phénomène est d'autant plus marqué dans les écoles où les parents ne peuvent pas accéder aux salles d'études. Souvent l'animateur.trice se contente d'échanger des salutations d'usage au portail et exceptionnellement, précise ce qu'il reste à faire comme travail à la maison. Dans les écoles où les parents viennent chercher leurs enfants dans l'étude, les encadrants échangent plus facilement avec les parents. Par ailleurs, très peu de parents demandent comment l'étude s'est déroulée ou si les devoirs ont été faits. Là encore, face à cette absence de questionnement, quelques encadrants estiment que cela démontre que les parents s'en « moquent » ou qu'ils « n'ouvrent jamais l'agenda de leurs enfants ». **Pour autant, les quelques échanges que nous avons eus avec les enfants soulignent au contraire que plusieurs insistent sur le fait que leurs parents vérifient au domicile si les devoirs ont été faits, voire font à nouveau les devoirs.**

Enfin, quelques parents dans les écoles les plus privilégiées de la ville de Rennes solliciteraient les équipes enseignant.e.s pour que les études soient dirigées et non uniquement surveillées ce que les animateurs.trices présent.e.s n'ont ni la compétence ni les missions d'assurer.

Notre enquête révèle que plusieurs enseignant.e.s sont conscient.e.s des limites à l'exercice des devoirs et notamment des relations conflictuelles qu'il peut y avoir avec les parents.

« *Mais c'est pour ça que des fois j'ai l'impression que ce qu'on écrit dans le cahier rouge des devoirs, j'ai l'impression que les parents prennent ça pour eux, genre l'enseignant m'ordonne de faire ça avec mon enfant, et je pense que c'est pour ça que les parents des fois ils se crispent au moment des devoirs. […] C'est limite « qu'est-ce que j'ai comme devoirs ce soir ? Qu'est-ce que je vais devoir me cogner à faire alors que j'ai plein de choses à faire et que je suis crevé ?* »

Dans cette perspective, certain.e.s enseignant.e.s, nous l'avons souligné, ne donnent pas des devoirs et insistent sur le fait que cette décision est plus facile à prendre quand cela fait partie d'une réflexion collective de l'équipe ou que cela est partagé par plusieurs collègues. Celles et ceux qui proposent peu de travail personnel hors la classe pour la classe essaient de proposer d'autres types de réalisation pour favoriser ces échanges entre l'école et les parents.

« *Moi, je ne suis pas une grande fan des devoirs. […] Les week-ends, j'en donnais pas parce que je savais bien qu'ils n'allaient pas ouvrir le cahier du week-end, et puis en plus, pour certains qui avaient envie mais qui pouvaient pas parce que voilà, il y a toute la fratrie, et compagnie, ça les met en difficulté plus qu'autre chose.* »

Parmi les initiatives sur lesquelles nous avons pu échanger, il convient de souligner que plusieurs enseignant.e.s insistent sur la nécessité d'expliciter les devoirs, les différentes tâches à réaliser notamment dans un contexte où les parents ne comprennent pas forcément les nouveaux exercices demandés. Ces différentes expériences d'explicitation (que veut dire apprendre une leçon ? Que veut dire relire une leçon ?) pourraient d'ailleurs faire l'objet d'échanges de pratiques entre les enseignant.e.s sur la relation aux parents.

« Il y a la question en réunion de rentrée qui est : 'qu'est-ce que ça veut dire relire ? Qu'est-ce

***que ça veut dire apprendre ? Donc on a refait un point. Relire en essayant de comprendre ce qui a été dit en classe. Apprendre, c'est apprendre pour se resservir de la leçon, et apprendre par cœur, du coup, c'est pour restituer intégralement. Donc on a refait un point là-dessus, parce qu'il y a des parents qui nous ont dit : 'pour moi, relire, ça veut dire retenir, donc apprendre'. J'ai dit 'non, relire cela veut dire savoir le thème'.* »**

Dans les outils plébiscités dans la relation avec les parents, plusieurs enseignant.e.s mobilisent et souhaitent accroître leur mobilisation du blog de l'école et/ou de leur classe. Ainsi, un enseignant insiste sur le fait qu'il invite les parents à visiter le blog de la classe sur lequel il dépose des photos des activités effectuées en classe, de courtes vidéos didactiques de sites éducatifs spécialisés (ressources Canopé par exemple) ou de jeux mathématiques à réaliser à la maison. Une autre enseignante qui a également cet usage indique que cela permet de faire un lien avec les familles. Elle insiste sur le fait que l'usage des médias numériques serait plus facile pour des enfants en difficulté scolaire. Elle insiste également sur le fait que le blog est parfois mobilisé par les animateurs.trices lors du temps des devoirs ou dans des activités numériques sur les temps de midi ou du soir, ce qui permet de créer des continuités entre les temps scolaires et périscolaires.

D'autres enseignant.e.s proposent de poursuivre le « cahier de vie » qui existe en maternelle au niveau élémentaire. Il s'agit donc de créer du lien avec les parents en proposant un cahier dans lequel les activités effectuées à l'école sont présentées. Le cahier est donc présent plusieurs jours dans chacune des familles de la classe. Cette proposition vise à dépasser des conflits potentiels au sein des familles concernant les devoirs et à permettre un accès aux activités scolaires en limitant les logiques d'exclusion de familles qui auraient une faible maîtrise des normes scolaires.

Par ailleurs, la Ville de Rennes organise des espaces parents dans les écoles situées dans les territoires en REP et REP+. Or, ces espaces parents sont aussi des outils qui pourraient être diffusés plus largement pour faciliter l'entrée des parents dans l'école. Ceci nécessite aussi d'interroger quand les parents peuvent utiliser ces espaces (temps scolaire, temps libre, sécurisation de l'accès) et les mobiliser comme des espaces de lien entre l'école et les parents. Et plus largement, des initiatives ponctuelles pourraient faire l'objet de diffusion et d'échanges entre les écoles. Ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, à l'école A, plusieurs temps sont utilisés pour rencontrer les parents (organisation de pique-nique en début d'année, organisation d'un vide grenier). Parmi ces temps, l'organisation de repas par une petite dizaine de parents (mères d'élèves principalement) à chaque période à destination des enseignant.e.s et des partenaires de l'école est une initiative particulièrement stimulante pour faire entrer des parents dans l'école, promouvoir des échanges distincts et à un moment festif.

5.5. Conclusion et pistes de réflexion à court terme

Notre enquête permet de souligner l'importance du travail personnel hors la classe pour la classe dans la politique éducative rennaise, aussi bien par le fait que cette pratique est très présente dans les activités des enseignant.e.s que par les dispositifs d'accompagnement à la scolarité et le temps « devoirs » proposé par la municipalité de Rennes. Ce dispositif pose une série de questions et en particulier l'articulation entre temps scolaire et temps périscolaire ainsi que les relations entre parents et école et les représentations des acteurs éducatifs sur les milieux populaires.

Au vu de nos entretiens et de nos observations, nous avons pu retenir quelques

démarches qui facilitent la continuité entre temps scolaire et temps périscolaire. Ces démarches pourraient faire l'objet d'une réflexion et d'une mise en œuvre à court terme.

- **Tout d'abord, il semblerait que le positionnement d'un.e animateur.trice par classe au sein de l'école aussi bien sur le temps de midi que sur le temps du soir facilite les échanges entre les animateurs.trices et les enseignant.e.s, et notamment sur les « devoirs » ainsi que sur les difficultés éventuelles des enfants. Cela permettrait de faciliter le positionnement des animateurs.trices face aux différents enfants et de privilégier dès lors un accompagnement auprès de certains enfants. Evidemment, au bout de quelques semaines, les animateurs.trices sont bien conscient.e.s des enfants qui sont les plus en difficulté mais cela permettrait, probablement, de mieux travailler collectivement. Ainsi, on pourrait imaginer que le temps des devoirs pourrait privilégier d'autres activités ludo-éducatives (jeux de société, jeux de carte, jeux de mathématiques) pour faciliter la compréhension et les relations entre le temps scolaire et le temps périscolaire.**

- **Ensuite, comme le soulignent certain.e.s animateurs.trices en charge des devoirs, la mise en place de « rotation » entre les groupes d'enfants pourrait faciliter le temps de réalisation des devoirs. En effet, la plupart des enfants terminent en vingt minutes leurs devoirs. Ainsi, il serait possible d'avoir deux temps de « devoirs » permettant d'avoir des études avec dix enfants en moyenne sur chaque temps. Ceci permettrait de faciliter le suivi des enfants les plus en difficulté en réduisant les enfants présents. Les enfants pourraient alors se voir proposer des activités ludo-éducatives à l'issue de leurs devoirs ou avant de les réaliser avec des animateurs.trices qui seraient disponibles. Ceci ne peut se faire que si les parents viennent chercher leurs enfants à l'issue de l'heure complète du temps des «devoirs».**

- **Il paraît aussi stimulant d'accroître l'accès aux bibliothèques des écoles sur le temps des devoirs afin que les enfants puissent s'emparer des livres sur ce temps. Il s'agit notamment de faciliter l'emprunt des ouvrages sur le temps périscolaire, de proposer des moments calmes dans les salles de classe qui accueillent la bibliothèque. Ainsi, il est dommage que certain.e.s animateurs.trices freinent les enfants qui souhaitent lire les livres disponibles dans la salle. Le partenariat avec l'association Lire et Faire lire est en ce sens stimulant, notamment lors de son intervention sur le temps périscolaire. Cependant, au vu de la charte de l'association, peu d'enfants sont concernés mais des liens peuvent s'établir avec la bibliothèque de l'école.**

- **Enfin, plusieurs enseignant.e.s ont mobilisé les temps d'APC comme des outils non pas uniquement d'échanges avec leurs élèves mais aussi avec les parents pour expliciter la démarche des « devoirs ». Si le contenu des devoirs est une pratique à interroger de la part des enseignant.e.s, le temps des APC a pu être mobilisé par des équipes pour échanger sur la manière dont un agenda scolaire fonctionnait, comment un enfant pouvait raconter (en français ou dans sa langue maternelle) les activités scolaires à ses parents, et expliciter les usages des différents cahiers.**

- **À moyen et à long terme, il est important de rappeler que le travail personnel hors la classe pour la classe est très souvent un facteur d'aggravation des inégalités entre les enfants. Dans ce contexte, il semble important que la Ville et l'Education nationale adoptent une vision partagée et assumée sur cette thématique. Cela nécessite des démarches continues d'information et de formations partagées, d'expérimentations suivies, évaluées et diffusées**

et par la remobilisation des différents professionnels et bénévoles à la fois par la Ville, l'Education nationale et les acteurs associatifs, les associations de parents d'élèves.

- **De plus, on constate une évolution forte de plusieurs enseignant.e.s qui limitent voire suppriment le travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe. Il est possible dans ce cadre d'imaginer des formations au niveau de l'Inspection d'académie pour travailler collectivement sur ce point.**

- **Par ailleurs, les formations de la Ligue de l'enseignement qui sont riches pour les bénévoles pourraient faire l'objet d'une évolution pour les proposer aux animateurs.trices de l'accompagnement à la scolarité et aux animateurs.trices dans les écoles afin de les aider à se positionner dans l'accompagnement à la scolarité. Ceci s'inscrit plus globalement dans une réflexion sur l'offre d'actions d'accompagnement à la scolarité qui est très individualisée et peu articulée avec les autres actions (APC, nouveau dispositif du MENSR « devoirs faits à l'école ») au sein du territoire rennais. Des liens ont été développés et améliorés avec le PRE mais restent circonscrits aux territoires REP et REP+.**

5.6 Pistes de réflexion et d'actions à moyen et long termes : devoirs externalisés, études et accompagnement à la scolarité, dispositif « devoirs faits », APC

Les résultats de la recherche-action posent l'exigence d'une vision partagée et assumée conjointement par la Ville et l'Education nationale à moyen et long termes. Ils mettent en évidence à Rennes un début d'évolution d'enseignants limitant le travail donné en dehors du temps scolaire et des adaptations sur les temps d'études qui peuvent être un point d'appui. Mais cela reste à généraliser et à intégrer dans les routines professionnelles, dans les programmes de formation initiale et continue.

Notons qu'à Rennes la participation des enseignants aux études est plus forte que dans beaucoup de villes, même si elle est en baisse.

Les résultats de recherche sur le sujet existent depuis des années (cf. rapport d'observation). Les devoirs externalisés en dehors du temps scolaire aggravent les inégalités entre les enfants et sont très peu efficaces et efficients, sauf exceptions réalisées dans des conditions non reproductibles.

L'alternative à terme réside d'une part dans l'intégration des devoirs et leçons sur le temps scolaire, d'autre part dans des stratégies de détour par des actions péri-éducatives visant à redonner confiance aux enfants en difficulté et à leur permettre de réussir dans leurs apprentissages sous d'autres formes non scolaires.

Mais leur prise en compte concrète se heurte aux représentations d'une majorité de professionnels et à la demande sociale des parents.(cf. travaux de Pierre Périer et du centre Alain Savary-IFE/ENS de Lyon).

Nous soulignerons ici la nécessité d'avoir une approche non morcelée du périscolaire, une approche globale pour mieux faire mesurer son intérêt éducatif aux parents et pour l'organiser avec plus d'efficience et de pertinence. Il est temps de dépasser la logique des « TAP » et des « ateliers » ponctuels pour mieux raisonner sur l'alternance et la combinaison de temps et d'activités, d'espaces de repos et de détente, de jeux ou d'implication dans une action ou un projet.

A moyen terme, faire bouger ces représentations à travers une évolution progressive mais identifiée dès maintenant et assumée conjointement semble possible et nécessaire. Cela passe par des démarches continues d'information et de formations partagées, d'expérimentations suivies, évaluées et diffusées et par la remobilisation des différents professionnels et bénévoles à la fois par la Ville, l'Education nationale et les acteurs associatifs, les associations de parents d'élèves.

Cela nécessite de faire évoluer la coordination existante de l'accompagnement à la scolarité pour dépasser les échanges sur les pratiques, par ailleurs nécessaires, et intégrer l'effort de sensibilisation et d'information des parents. Les groupes de travail dédiés sur les quartiers pourraient être relancés en ce sens. L'offre d'actions d'accompagnement à la scolarité est très, trop individualisée. Les actions ne sont pas ou peu articulées avec l'offre d'études, l'accompagnement à la scolarité, les APC et le nouveau dispositif du MENSR « Devoirs faits à l'école ». Les exemples de liens pouvant être développés et améliorés existent à travers le PRE mais très peu en dehors. On peut relever à partir d'une étude de la DSDEN qu'à quelques exceptions près il n'y a pas de lien ou d'articulation entre APC et accompagnement à la scolarité. Le positionnement majoritaire des APC sur le temps de midi avec des séquences dépassant parfois 30 minutes ou même 45 minutes pose la problématique du respect du temps de repos nécessaire aux enfants à ce moment-là de la journée, même en tenant compte de la durée de 2h15 de la pause méridienne. Une réflexion partagée sur ce sujet nous semblerait

nécessaire.

Ces sujets sont au cœur des enjeux de continuités/discontinuités entre temps éducatifs, d'une meilleure cohérence et efficience de l'action éducative publique et associative, priorité de notre commande d'évaluation.

6. Objectiver, évaluer les problématiques prioritaires. Mieux connaître la réalité des enfants et de leurs familles à Rennes

6.1 Compléter l'état des lieux de l'offre éducative périscolaire et extrascolaire

A la fin de la phase 1 il aurait été utile de disposer d'un état des lieux de l'offre éducative sur les temps périscolaire et extrascolaire. On cerne à peu près bien l'offre périscolaire à l'école (cf. l'état des lieux 2017 présenté en début de rapport) mais il n'y a pas de données stabilisées et mutualisées sur l'offre dans les quartiers, sur l'offre journalière d'accompagnement à la scolarité.

Quand les données existent (sports), elles ne sont pas mobilisées et mutualisées pour une analyse comparative de l'offre et des besoins, des priorités à mettre en œuvre au regard des objectifs du PEL et du PEDT voire du contrat de ville. En termes évaluatifs cela interroge la pertinence et la cohérence de l'action publique et le degré de partage avec tous les acteurs éducatifs du sens, des valeurs et des objectifs du projet éducatif municipal. Est-il parvenu à être un projet du territoire ?

Il faudrait certes prévenir les craintes possibles autour d'un contrôle par la ville et ses partenaires institutionnels et du respect de l'autonomie associative. Mais, elles ne seraient pas justifiées quand on observe que la politique associative est basée sur des conventions pluriannuelles assez globales et des subventions non négligeables. **Ce soutien de la Ville est d'ailleurs reconnu mais tous les acteurs associatifs doivent assumer aussi une responsabilité vis-à-vis des enfants et des enjeux éducatifs rappelés dans leur convention**.

Une des conditions de l'efficacité de cette politique publique est de pouvoir réagir et adapter l'action éducative à partir du suivi de quelques indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui devraient être renseignés par tous pour plus de pertinence dans l'analyse et donc l'action.

Cela demanderait au moins de disposer et de s'appuyer sur des données de fréquentation par tranche horaire, par âge et type d'activité et/ou d'accueil, des tarifs pratiqués ou des caractéristiques de l'encadrement des enfants d'ailleurs réglementé. Chaque structure financée devrait pouvoir les produire. Il serait aussi utile que les différents partenaires institutionnels dont la CAF et l'Education nationale se mettent d'accord et partagent ces indicateurs ce qui épargnerait du temps de travail aux structures et contribuerait à la simplification souhaitée par tous.

Concernant la fréquentation, l'étude de l'APRAS déjà citée montre qu'il serait nécessaire de généraliser et mutualiser la distinction entre absence, petite fréquentation ponctuelle, fréquentations moyenne et régulière et de se baser sur la journée et non sur des données hebdomadaires ou annuelles qui sont peu utilisables pour une analyse fondée et précise.

Pour initier cette base de données, tous les services de la Ville pourraient commencer par les recueillir (fiches d'inscription harmonisées et numérisées) et les mutualiser pour elles-mêmes.

Ainsi en est-il de tous les accueils de loisirs, sportifs, du conservatoire et des écoles de musique ou d'arts plastiques, de danse, mais cela devrait aussi concerner les Maisons de quartiers, MJC, centres sociaux ou des structures petite enfance ouvertes au périscolaire ou à l'extrascolaire pour les petits.

Ces propositions reprennent les indicateurs rappelés ci-dessous dans le PEDT en les

précisant :

Extraits du PEDT :

Enfin, en termes de suivi du PEDT : plusieurs indicateurs sont proposés.

Indicateurs retenus :

1-Indicateurs quantitatifs (nombre d'inscrits, de participants, etc) :
- nombre d'inscrits / nombre de participants
- nombre d'ateliers/enfant
- % d'enfants qui fréquentent au moins une fois l'une des activités périscolaire
- répartition des participants par tranche tarifaire
- croiser les niveaux de fréquentation avec les tranches tarifaires pour les différents temps
- niveau d'encadrement (nombre, qualité des intervenants)

2-Indicateurs qualitatifs :
La diversité et la complémentarité des actions proposées aux enfants sont des éléments qui peuvent êtr mesurés et comparés, de même un regard objectivé sur la dynamique partenariale portant sur l'élaboration et le suivi des actions dans et autour des écoles permettra d'éclairer le niveau et la qualité de la mobilisation. Ces indicateurs pourront compléter les éléments d'évaluation.
- Public
- Complémentarité
- Dynamique partenariale

D'autre part, des indicateurs seront repérés dans le cadre du PEDT 2, avec la mise en place de fiches actions rédigées par thématique:
- L'école maternelle
- La laïcité/ citoyenneté/vivre ensemble
- La parentalité
- Le sport
- L'ouverture culturelle et artistique
- La Santé prévention
- Le Développement durable
- Le numérique

Enfin, la grille d'autoévaluation transmise par la DDCSPP est utilisée comme support d'évaluation et indicateur d'évolution

6.2 Suivi de cinq indicateurs d'égalité et partage de données

Le PEL, le PEDT comme le contrat de ville mettent en première priorité la réduction des inégalités entre enfants. Il faudrait donc pouvoir l'objectiver, ce qui n'a pas été complètement possible faute d'indicateurs harmonisés et généralisés pour la Ville et ses partenaires, pour toutes les actions éducatives financées sur ces tranches d'âge. Là encore la Ville, la CAF et l'Education nationale ne partagent pas régulièrement leurs données.

Il serait donc nécessaire pour mieux connaître la réalité et améliorer l'action publique de généraliser la mobilisation et le suivi régulier de cinq « indicateurs d'égalité » :

1. **La fréquentation des filles et des garçons pour chaque tranche horaire et chaque action**
2. **La fréquentation en fonction des revenus des familles (tranches de Quotient Familial, tarification)**
3. **La fréquentation en fonction de l'origine géographique des enfants (groupe scolaire, quartiers prioritaires QPV)**
4. **La fréquentation en fonction de la répartition par tranches d'âges**
5. **La fréquentation pour les enfants subissant un handicap reconnu (avec dossier MDPH).**

Il serait utile de distinguer l'absence de fréquentation, une fréquentation faible, une fréquentation moyenne et une fréquentation forte en fonction du nombre de jours. Pour collecter ces données simplement et avec peu de travail supplémentaire, il suffirait d'adopter dans toutes les fiches d'inscription ces indicateurs, fiches par ailleurs numérisées et insérées dans une base de données avec traitement automatique.

La nouvelle carte de l'éducation prioritaire a été établie en tenant compte des quatre critères suivants :

- **la part d'élèves dont les parents appartiennent aux PCS défavorisées**
- **la part d'élèves boursiers**
- **la part d'élèves résidant en zone urbaine sensible**
- **la part d'élèves arrivant en classe de 6ème avec au moins un an de retard.**

L'Education nationale partenaire de l'évaluation pourrait ajouter ces quatre indicateurs servant à définir les territoires prioritaires et avec l'aide de la DDCS celui de la politique de la ville (taux de pauvreté) de les partager avec la collectivité.

Pour la géographie prioritaire de la politique de la ville l'identification des nouveaux quartiers prioritaires se fonde sur le critère unique de la pauvreté, **c'est-à-dire la concentration des populations ayant des ressources inférieures à 60 % du revenu médian**.

On pourra évoquer aussi **l'indice de vulnérabilité mobilisé par la Ville de Rennes et l'APRAS présenté ci-dessus dans ce rapport.**

Alors la Ville, ses partenaires et les acteurs pourraient disposer d'éléments pertinents pour aborder plus concrètement les enjeux d'égalité et les priorisations nécessaires.

6.3 Enquête « Temps de l'enfant », objectiver les ressentis et compléter les données

Entretiens semi-directifs avec les parents

Pour que notre démarche soit plus complète, nous avons recueilli en contrepoint le témoignage approfondi de plusieurs parents d'élèves. En effet, nous avons mené une vingtaine d'entretiens semi-directifs. Plus d'une vingtaine d'entretiens téléphoniques ont été réalisés avec des représentants de parents d'élèves sur une durée moyenne de trente minutes. Un entretien de groupe en face-à-face a été réalisé avec quatre parents d'élèves d'un groupe scolaire en ZUS. (cf. compte rendu en annexe 8.13).

N'ayant pas vocation à collecter l'ensemble des pratiques et des opinions, la conduite de ces entretiens a néanmoins permis de confirmer notre analyse en corroborant certains de nos constats sur la coordination des actions éducatives. Les entretiens nous ont également permis d'affiner notre compréhension de la place des parents d'élèves à l'école et sur les autres temps éducatifs.

Concernant cette approche qualitative, il convient d'emblée de souligner les limites rencontrées de l'exercice. En effet, pour des raisons de délais, il existe un biais de sélection lors de l'échantillonnage des entretiens. La transmission des contacts fournis s'est effectuée grâce à la contribution de la Ville de Rennes qui nous a procuré les numéros de représentants de parents d'élèves variés (avec des parents d'élèves en maternelle et en élémentaire sur différentes écoles présentes sur le territoire).

Toutefois, le panel interrogé ne permet pas de qualifier finement l'ensemble des points de vue des parents rennais. Les représentants de parents d'élèves ont certaines caractéristiques sociales qui les distinguent de l'ensemble des parents (plus hétérogènes dans leur engagement). En effet, ceux-ci s'impliquent habituellement dans certaines instances et ont donc davantage connaissance de l'organisation éducative de leurs enfants. Les représentants des parents d'élèves ne constituant pas un groupe représentatif, l'appréciation des constats récoltés est ainsi à considérer avec précaution.

Notre grille d'entretien permettait de comprendre les rythmes, les besoins et les aspirations des interrogés ainsi que ceux de leur(s) enfant(s) en les questionnant sur le passage des temps scolaires avec les différents temps périscolaires et extra-scolaires (du matin, du midi, du soir, des devoirs, des vacances), sur le lien et la perception qu'ont les parents de la ville de Rennes dans le domaine éducatif ainsi que sur leurs attentes.

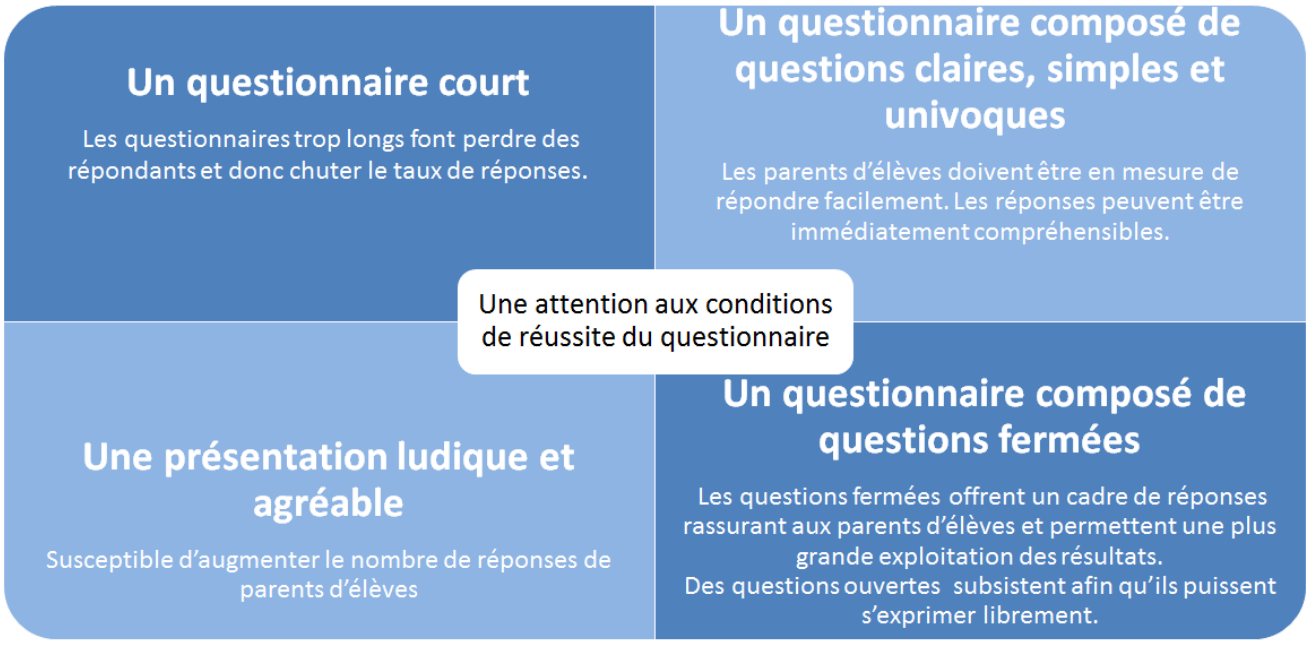
Les investigations qualitatives se sont avérées particulièrement riches et les acteurs sollicités se sont mobilisés de manière satisfaisante, témoignant de leur intérêt pour contribuer à la réflexion. Les entretiens révèlent une grande multiplicité de pratiques parentales mais des conceptions relativement similaires de ces usages. De la même manière, la perception des modalités d'organisation des acteurs éducatifs par les parents varie légèrement, mais elle n'en présente pas moins quelques récurrences. Si les appréciations des points forts et points faibles identifiés par les parents ont nourri notre analyse, celles-ci ne seront pas détaillées ici pour les raisons de représentativité mentionnées précédemment, mais également parce que les constats et points de vue recueillis sont redondants avec les réflexions plus globales identifiées dans le rapport.

Il nous paraîtrait important et cohérent avec la démarche d'évaluation participative engagée de rechercher l'avis de parents plus « représentatifs » de l'ensemble des parents afin de préciser l'analyse.

Pour objectiver la vie d'un enfant en dehors de l'école, ses temps de vie et de sommeil, d'activités et de repos, et pour mieux connaître la réalité de l'usage des offres éducatives à l'école et hors l'école, nous avons proposé la réalisation d'une enquête « Temps de l'enfant » à l'échelle d'un échantillon représentatif d'écoles et d'enfants de la Ville.

Elle comportait des questions sur l'emploi du temps de l'enfant de son lever à son coucher, sur les temps de sommeil, sur les activités (fréquence et durée) et les structures fréquentées hors de l'école, sur la pause méridienne et le temps consacré aux leçons et devoirs, aux déplacements école-domicile et sur les modes de garde se succédant.

Il s'agit d'une enquête par internet avec des questions à choix multiples à cliquer. La conception du questionnaire s'est effectuée en fonction de la recherche de qualité de l'information recueillie et de l'obtention d'un nombre élevé de répondants. Sa durée de remplissage testée est de dix à quinze minutes.



Pour éviter de biaiser les résultats un effort particulier d'aide à la saisie des résultats par des associations locales, par les personnels de la Ville au contact des parents serait nécessaire pour recueillir l'avis des familles les plus éloignées de l'école.

D'autre part il serait utile de solliciter les directeurs d'école et les REL mais aussi les fédérations et associations de parents, voire les parents délégués pour diffuser l'information sur l'enquête et sensibiliser les parents à l'intérêt de répondre à celle-ci. **Elle est présentée en annexe de ce rapport (annexe 8.12).** Son traitement sera facilité par le logiciel mobilisé et permettrait les croisements nécessaires à l'analyse par un traitement à plat avec des statistiques descriptives et par d'éventuels croisements de variables qui permettraient d'identifier les liens qu'elles entretiennent.

7. Conclusions : franchir un cap vers un projet éducatif territorial partagé et évolutif

7.1 Rennes, ville éducatrice engagée aux côtés des acteurs éducatifs, des familles et des enfants, des jeunes, un PEL global historique

La Ville de Rennes a été pionnière en France pour adopter les principes de coéducation, d'approche globale et transversale de l'éducation, pour chercher à mobiliser toutes les ressources éducatives du territoire au service des enfants et des jeunes, de 0 à 25 ans.

Elle a élaboré un projet éducatif local et global (PEL) dès le début des années 2000 et elle l'a renouvelé périodiquement en concertation avec tous les acteurs éducatifs. Elle l'a fait en coopération avec ses partenaires institutionnels et y a consacré des moyens humains et financiers très importants, supérieurs à la moyenne des autres villes. Selon nos entretiens cette implication est reconnue par les professionnels, les parents et les associations.

Dans la logique et en cohérence avec ces orientations et priorités elle s'est impliquée dans la réforme des rythmes scolaires dès 2013 et a signé en 2015 un PEDT.

Elle avait d'ailleurs soutenu avant cette réforme une expérimentation d'adaptation de ces rythmes dans une nouvelle école (Delaunay) et avait mené des échanges avec d'autres villes sur ces expériences (Angers, Tours, Nevers et Lyon). L'organisation avec la Ligue de l'enseignement des Rencontres nationales de l'éducation et son implication dans le Réseau français des villes éducatrices ont montré sa volonté d'enrichir sa réflexion des résultats et expériences d'autres villes.

Les conditions de mise en œuvre de la réforme de 2013 n'ont pas permis de dégager un consensus avec les enseignants, ce qui a des conséquences encore visibles dans les attitudes de certains enseignants malgré les évolutions et les améliorations continues apportées après concertation.

Au-delà de cette question, l'ancienneté et la force des coopérations dans de nombreux projets éducatifs et la reconnaissance de l'action de la Ville ont pu conduire à un déficit dans la prise de recul et l'évaluation poussée de toutes les actions malgré des exemples d'association de chercheurs à la réflexion sur les vingt dernières années. Ainsi les comités de pilotage ne sont pas toujours le lieu de débats réels. Et on a vu que l'organisation de la Ville comme celle d'autres partenaires n'ont pas évolué à la même vitesse que les actions et projets développés et en cohérence avec l'émergence du périscolaire comme véritable temps éducatif avec ses professionnels et ses acteurs associatifs, sportifs ou culturels depuis 2015 et la signature du PEDT.

Les grandes orientations du PEL semblent faire consensus mais leur concrétisation et le partage de leurs déclinaisons restent encore à développer et mieux partager. **On est face à un processus dont notre rapport a identifié les acquis mais qui n'est qu'au milieu du gué dans la recherche de cohérence, de pertinence et d'efficience, de nouvelles coopérations éducatives. Un nouveau cap resterait à franchir par rapport au niveau d'exigence du projet éducatif de Rennes. Et la priorité compréhensible donnée de 2013 à 2017 au périscolaire à l'école et aux actions éducatives sur temps scolaire a pu selon nos entretiens laisser penser à un décalage de la mise en œuvre du PEDT avec l'approche globale du PEL.**

7.2 La première priorité de réduction des inégalités à interroger (indicateurs) et renforcer

Nous avons proposé dans ce rapport d'adopter des indicateurs partagés autour du premier objectif du PEDT comme du PEL à savoir la réduction des inégalités. Et de se doter des outils pour les suivre dans la durée (fiches d'inscription dans les diverses activités ou actions, bilans associatifs, des structures culturelles et sportives partagés et mutualisés).

Il s'agit en fait d'objectiver les réalités et les écarts pour mieux les réduire et construire un consensus autour des priorités d'actions et de moyens.

Ainsi on a pu constater dans les entretiens individuels et collectifs un manque de réflexion commune et d'objectivation autour de problématiques comme les ressentis de fatigue des enfants, la réalité des inégalités sur l'accès au périscolaire et à l'extrascolaire avant 2013 et leur impact sur la réussite scolaire et éducative ou encore les conséquences de l'externalisation hors temps scolaire du travail scolaire donné aux enfants sans prise en compte des inégalités sociales et culturelles, une prise de recul encore à développer sur les pratiques professionnelles sur les différents temps de l'enfant et leur articulation, l'importance de la place donnée aux parents, le poids des représentations sur les parents les plus éloignés de l'école ou le manque de connaissance des réalités vécues par nombre d'enfants hors temps scolaire.

La question des tarifs de la restauration scolaire, du périscolaire ou de l'extrascolaire ne semble pas être à Rennes le premier obstacle à la réduction des inégalités. La Ville a mis en place treize tranches de tarifs en modulant le quotient familial de la CAF en fonction du nombre d'enfants et en raisonnant sur le taux d'effort des familles. Les trois premières tranches gratuites correspondent approximativement aux minima sociaux même s'il serait possible d'étudier les conséquences de la prise en compte de l'APL dans les revenus pour mieux intégrer la notion de reste à charge. Un couple avec deux SMIC relève, en fonction du nombre d'enfants et de l'APL, des tranches 8 à 12. Rennes est une des villes qui a pris en compte la dimension sociale de la tarification. Il serait cependant important de partager cette problématique dans le dialogue avec les associations et clubs sportifs.

Nous proposons d'axer plutôt la réflexion collective sur la réduction des inégalités à partir des enjeux d'information des parents et des acteurs et leur sensibilisation sur les enjeux de contenus de l'offre éducative et des différents apprentissages, d'évolution des pratiques professionnelles, d'une meilleure prise en compte des capacités de concentration des enfants sur des apprentissages exigeants en fonction des moments de la journée et l'impact des habitudes de sommeil et des temps d'exposition aux différents écrans, du besoin de repères et d'identification des enfants en fonction de leur âge, d'adaptation aux besoins des enfants en maternelle, de prise en compte partagée des « élèves décrocheurs », de l'importance éducative d'un temps périscolaire de qualité bien au-delà d'une simple prestation de garde, de service ou encore de l'intérêt de parcours éducatifs à développer.

Service Tarifs Enfance, Ecoles et Loisirs

Tarifs effectifs du 3 janvier 2017 au 5 janvier 2018

QF après taux de référence	Tranches	Accueil du matin	Accueil du midi	Accueil du soir	Centre de Loisirs Mercredi ou Vacances (*) 1/2 journée sans repas	Centre de Loisirs Mercredi 1/2 journée avec repas	Centre de Loisirs Vacances (*)
124 €	1	gratuit	1.06 €	gratuit	2.08 €	2.23 €	2.98 €
125 € // 145 €	2	gratuit	1.42 €	gratuit	2.42 €	2.58 €	3.46 €
146 € // 165 €	3	gratuit	1.81 €	gratuit	2.82 €	3.04 €	4.03 €
166 € // 190 €	4	0.65 €	2.18 €	1.30 €	3.26 €	3.49 €	4.65 €
191 € // 210 €	5	0.65 €	2.51 €	1.30 €	3.71 €	3.97 €	5.30 €
211 € // 229 €	6	0.65 €	2.92 €	1.30 €	4.14 €	4.46 €	5.93 €
230 € // 249 €	7	0.75 €	3.27 €	1.55 €	4.59 €	4.91 €	6.57 €
250 € // 274 €	8	0.75 €	3.65 €	1.55 €	4.97 €	5.33 €	7.09 €
275 € // 299 €	9	0.75 €	3.98 €	1.55 €	5.36 €	5.74 €	7.66 €
300 € // 349 €	10	1.05 €	4.36 €	1.70 €	5.80 €	6.21 €	8.29 €
350 € // 389 €	11	1.05 €	4.53 €	1.70 €	6.36 €	6.81 €	9.09 €
390 € // 599 €	12	1.05 €	4.97 €	1.70 €	7.25 €	7.28 €	10.36 €
600 €	13	1.55 €	5.85 €	2.15 €	8.31 €	8.91 €	11.87 €
	non rennais	2.00 €	6.24 €	2.50 €	10.40 €	11.44 €	15.61 €
Coût réel du service 2015		3.00 €	12.14 €	7.39 €	40,71 € / 53,92 €	52.85 €	99,09 € (hors vacances été)

A titre informatif :
QF calculé avec arrondi (exemple)
QF = 389,50 € = Tranche 11
QF = 389,51 € = Tranche 12

(*) hors tarifs applicables aux bénéficiaires de Bons Aides aux Temps Libres

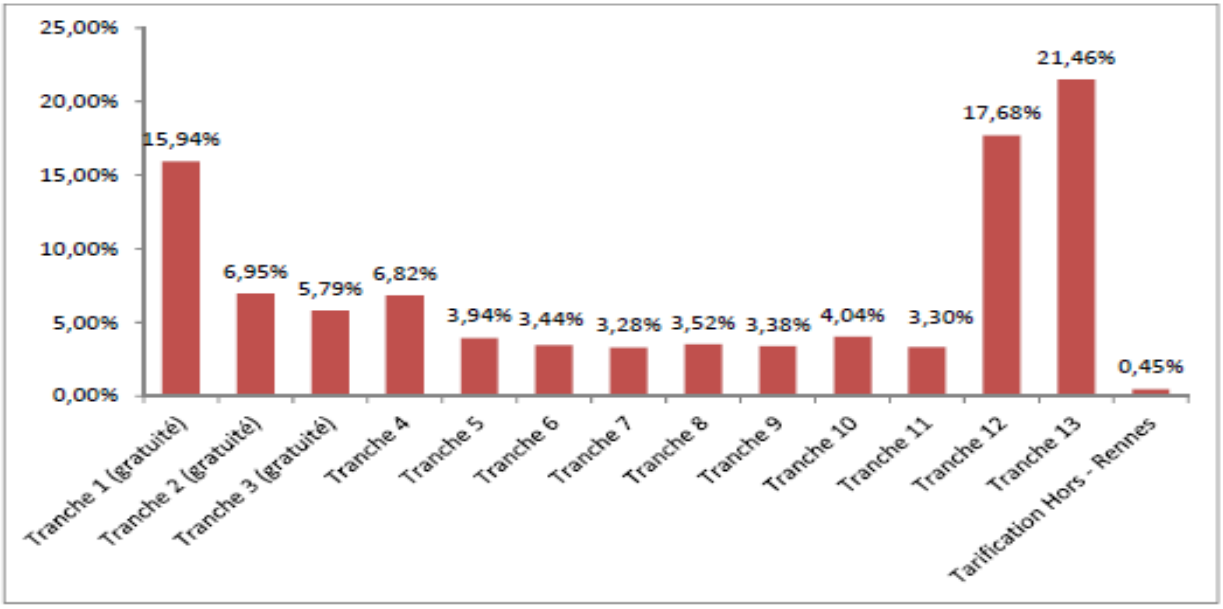
Exemples de tarification

	Nombre d'enfants	Ressources annuelles	Ressources mensuelles	Prestations familiales	Nb de parts CAF	Taux de référence Ville	QF Ville de Rennes	Tranche
Parent seul - SMIC	1	16 236 €	1 353 €	0,00 €	2,5	40%	216 €	6
Parent seul - SMIC	2	16 236 €	1 353 €	129,86 €	3	35%	173 €	4
Parent seul - SMIC	3	16 236 €	1 353 €	296,24 €	4	35%	144 €	2
Couple - 2 SMIC	1	32 472 €	2 706 €	0,00 €	2,5	40%	433 €	12
Couple - 2 SMIC	2	32 472 €	2 706 €	129,86 €	3	35%	331 €	10
Couple - 2 SMIC	3	32 472 €	2 706 €	296,24 €	4	35%	263 €	8
Parent seul - RSA	1	9 816 €	818 €	0,00 €	2,5	40%	131 €	2
Parent seul - RSA	2	11 784 €	982 €	129,86 €	3	35%	130 €	2
Parent seul - RSA	3	14 400 €	1 200 €	296,24 €	4	35%	131 €	2
Couple - 2 RSA	1	11 784 €	982 €	0,00 €	2,5	40%	157 €	3
Couple - 2 RSA	2	13 752 €	1 146 €	129,86 €	3	35%	149 €	3
Couple - 2 RSA	3	16 368 €	1 364 €	296,24 €	4	35%	145 €	3
Parent seul - salaire médian	1	19 845 €	1 654 €	0,00 €	2,5	40%	265 €	8
Parent seul - salaire médian	2	19 845 €	1 654 €	129,86 €	3	35%	208 €	5
Parent seul - salaire médian	3	19 845 €	1 654 €	296,24 €	4	35%	171 €	4
Couple - 2 salaires médian	1	39 690 €	3 308 €	0,00 €	2,5	40%	529 €	12
Couple - 2 salaires médian	2	39 690 €	3 308 €	129,86 €	3	35%	401 €	12
Couple - 2 salaires médian	3	39 690 €	3 308 €	296,24 €	4	35%	315 €	10

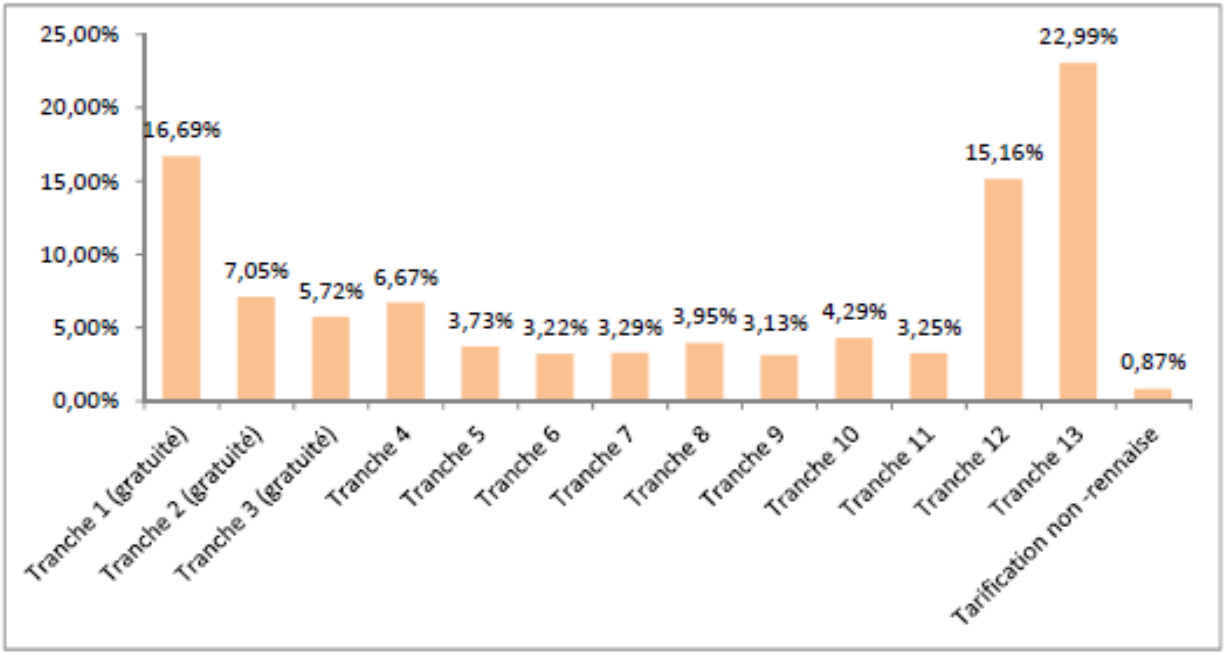
Répartition des inscrits par tranche de tarifs

Année scolaire 2016/2017

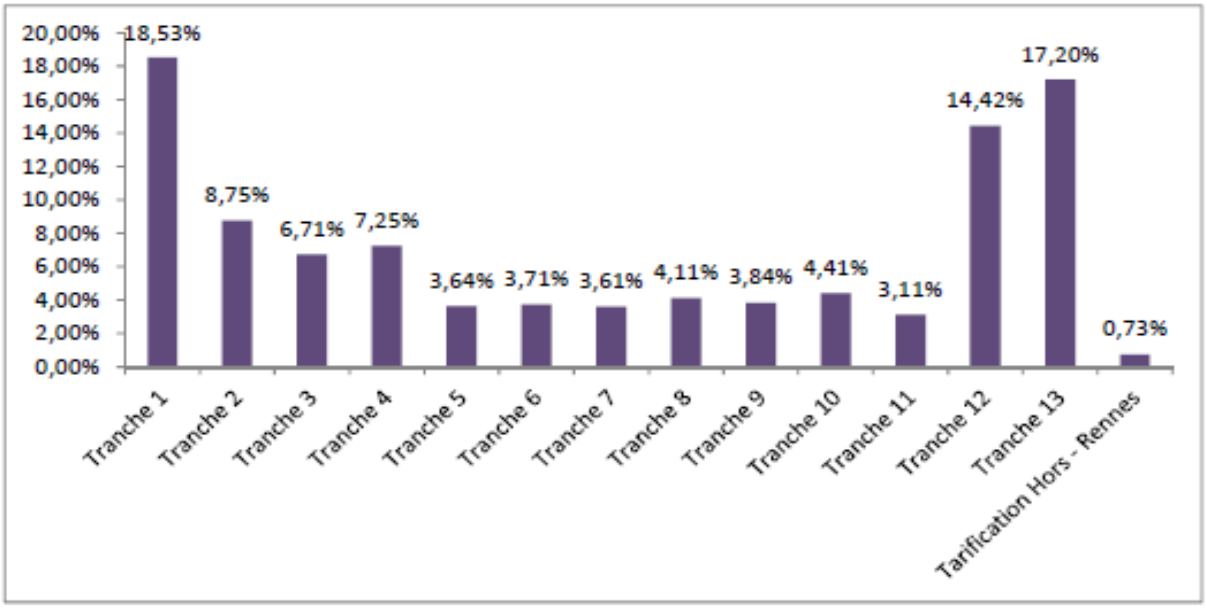
Accueil du soir maternel



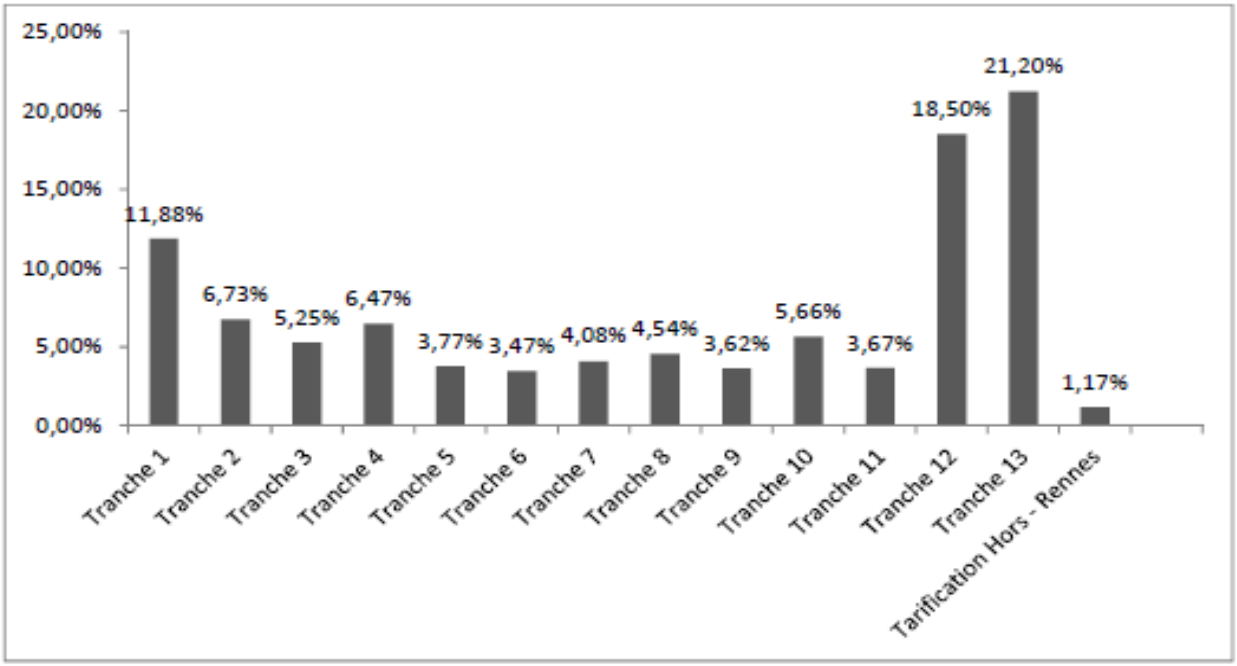
Accueil du soir élémentaire (Études et Ateliers)



Centres de loisirs du mercredi



Centres de loisirs des vacances scolaires (hors été)



Source : DEE ville de Rennes 2017

7.3 Des priorités pertinentes à généraliser : parentalité, place des enfants

Ces deux problématiques ne faisaient pas partie des priorités données à notre mission d'évaluation et nous ne les avons donc pas approfondies, sauf à travers la recherche-action sur les études et l'accompagnement à la scolarité et à travers les entretiens avec des parents. Mais nous ne pouvons que recommander de les évaluer dans les années à venir étant donnée leur importance pour la réussite éducative de tous les enfants à partir des recommandations du Comité national de suivi de la réforme des rythmes scolaires et de nos travaux sur les PEDT ou encore des recherches connues sur ces sujets.

7.3.1 Parentalité

En 2003, à la demande du Maire de Rennes, Gérard Moreau a produit un rapport intitulé « L'école, entre famille et cité » dressant un état des lieux et proposant des pistes de réflexion s'appuyant sur une enquête et des entretiens avec les différents acteurs concernés.
Ce rapport faisait entre autres sujets abordés un bilan des lieux accueils parents existant et mettait en avant leur fragilité et leur intérêt, proposait des modalités d'accompagnement pour réussir leur développement ou leur renaissance. Il mettait en évidence le besoin de mobilisation non seulement de la communauté scolaire mais aussi des associations du quartier et des travailleurs sociaux, de médiateurs.

Le PEL 2016 / 2020 reprend l'esprit de ce rapport treize ans après.

Les axes et objectifs du PEL et du PEDT de Rennes sont clairs et pourraient servir de base à l'action à développer et renforcer :

- La lutte contre les inégalités éducatives et le décrochage scolaire
- Le vivre ensemble autour des principes de citoyenneté, de laïcité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité filles / garçons
- La parentalité qu'il faut valoriser, encourager et soutenir
- La continuité éducative de la crèche à l'université et l'articulation entre les différents temps : la complémentarité des politiques publiques rennaises.

Rappels des objectifs du PEDT (extraits)

La contribution des parents et des enfants à l'élaboration du projet se concrétise à travers le travail autour du projet sur chaque école : directeur d'école, responsable éducation loisirs, parents d'élèves et associations se réunissent chaque année pour construire le projet sur chaque école et au plus près des besoins du territoire. Initié en 2013-2014, ses temps d'échanges et de concertations sont intégrés et consolidés. L'objectif est de construire la complémentarité et la continuité d'action sur tous les temps avec des activités périscolaires diversifiées, qui complètent le projet d'école, ouvrent les enfants sur le quartier, sensibilisent sur des enjeux éducatifs plus larges (ouverture culturelle, laïcité, vivre ensemble, développement durable, etc.) et s'appuient sur les dynamiques de territoire et sur les ressources.

Modalités d'information et d'échanges avec les familles (portail numérique, courriers, affichages collectifs, réunions, etc...)
Une communication renforcée et ciblée auprès des différents publics a été mise en place afin de permettre l'égal accès de tous aux loisirs éducatifs.
Ainsi, La Ville développe une information « institutionnelle » qui s'adresse à l'ensemble des familles pour leur faire connaitre les modalités générales d'organisation de l'offre éducative de la Ville de Rennes (guide périscolaire, information en conseil d'école, réunions familles dédiées sur les écoles).
La création d'une charte graphique a permis d'harmoniser les différents supports. Celle-ci se décline sur les documents s'adressant à l'ensemble des familles rennaises : plaquette année, plaquette été, emploi du temps semaine-type etc.
Dans ce prolongement, la Ville développe l'information par le biais de supports de communication adaptés aux nouvelles technologies : Mailing listes, sms, réseaux sociaux, espace numérique de travail (Educ@rennes) avec l'objectif de rendre ce dernier plus accessible aux familles.
Enfin sur chaque école, le responsable des temps périscolaire (REL) rédige et met à disposition des familles le projet pédagogique de structure. Il est également le garant de la relation à l'usager : réunions d'information, temps convivial, etc.

Extraits du PEL :

« Il faut inventer de nouvelles pratiques, de nouvelles formes de collectifs pour mobiliser les parents (les schémas de réunions ne fonctionnent pas auprès de beaucoup de parents, notamment en éducation prioritaire) » … « Les projets collectifs qui associent les enseignants, les associations et les parents peuvent permettre de partager des moments conviviaux et de créer du lien. Il faut donc aider les parents à constituer des réseaux, à participer aux réseaux tout en prenant en compte l'évolution de la société (plus de familles monoparentales, moins de temps à consacrer aux associations). »
Dominique Bargas, inspectrice générale de l'Éducation Nationale.
Grand témoin des ateliers participatifs du PEL

Valoriser, encourager et soutenir la parentalité
L'ouverture de l'école aux parents est essentielle pour favoriser le bien-être de l'enfant et sa réussite scolaire et l'école a tout à y gagner. De nombreux parents se tiennent aujourd'hui éloignés de l'école pour diverses raisons. Certains se défient de l'école en raison d'un passé scolaire douloureux, d'autres doutent de leur légitimité à dialoguer avec les enseignants ou ne comprennent ni le langage, ni les codes, ni le déroulement d'une séquence pédagogique en classe. Ils se tiennent en marge de l'école en redoutant l'échec de leur enfant.
Il est indispensable que l'école et les parents joignent leurs efforts pour garantir le meilleur aux élèves. Mieux associer les parents à la vie de l'école, c'est favoriser la réussite des enfants en dédramatisant ce qui n'est qu'un moment de la vie qui permet de maîtriser savoirs, connaissances et compétences. Créer un climat de confiance, de coopération positive entre les enseignants et les parents dans une « École ouverte », c'est également permettre à tous de mieux appréhender le rôle, les missions, et l'engagement des enseignants et de mieux articuler l'éducation au sein de la famille et les exigences du collectif scolaire.
Devant ce constat, dès 2006, la Ville a décidé la mise en place du Projet de Réussite Educative, avec la présence d'une équipe pluridisciplinaire pour accompagner individuellement et collectivement les familles en lien avec les éducateurs et les équipes enseignantes. Cette prise en compte de l'enjeu de la parentalité, s'est également traduite par la création et l'animation d'Espaces Parents dans les écoles de la Ville, plus particulièrement en Réseau d'Éducation Prioritaire. Aujourd'hui, c'est une douzaine d'espaces qui sont mis à disposition des parents. Aussi, désormais, dans chaque nouveau programme de construction ou de restructuration scolaire, est intégré un Espace Parents.
Nous devons aller chercher ces familles, dans toute leur diversité, pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle de parent d'élève à l'école.

À travers cette ambition, nous voulons *:*

- *Reconnaître les parents comme premiers éducateurs et comme partenaires.*
- *Faciliter une coopération interactive fondée sur une légitimité reconnue des partenaires.*
- *Accompagner les pratiques des acteurs éducatifs sur la dimension « d'accompagnement à la parentalité ».*

LES ACTIONS AU QUOTIDIEN :

- *Continuité du travail de l'équipe de professionnels de la réussite éducative : chaque année, sollicitée par les professionnels et les enseignants, l'équipe du Projet de réussite éducative accompagne près de 500 familles dans l'exercice des compétences parentales et suit plus de 600 jeunes dans des parcours individualisés ;*
- *Poursuite de la création d'Espaces Parents au sein des écoles ;*
- *Accompagnement et partenariat autour du travail des médiateurs sociaux à l'école ;*
- *Des initiatives permettant un rôle actif des parents (classes ouvertes, ambassadeurs parents…)*
- *La production de supports pour vulgariser le rôle et les missions de l'école (livret « La journée de mon enfant à l'école », Abécédaire de l'éducation) ;*
- *Des actions pour favoriser le partenariat avec les associations de parents d'élèves ;*
- *Développement des lieux et temps de rencontres avec les familles comme les cafés parents ;*
- *Soutien et participation aux événements autour de la parentalité organisés dans les quartiers ;*
- *Collaboration aux projets menés dans les quartiers par des acteurs de proximité (ATD Quart-Monde, GRPAS…) favorisant le lien école/famille. »*

Il serait utile et nécessaire en phase 4 de cette évaluation de relire collectivement ces orientations et de partager les difficultés rencontrées pour les dépasser.

Ce n'était pas une priorité donnée à notre mission et nous n'avons pas pu l'approfondir ni reprendre l'enquête de Gérard Moreau.

Dans les documents transmis, nous avons relevé qu'une partie des actions inscrites dans le PEL et le PEDT ont bien été réalisées, comme l'abécédaire, le guide scolaire / périscolaire, la mobilisation par les REL de supports numériques diversifiés de communication, les douze espaces parents, etc.
On a pris connaissance d'expériences de mobilisation partenariale forte dans certains REP autour du soutien à la parentalité.
Mais nos observations, nos entretiens et l'analyse des documents fournis montrent que les actions de soutien à la parentalité (dont les douze espaces parents dans les écoles) ont été surtout concentrées sur les quartiers en politique de la ville avec l'appui des conseillers animation famille du PRE et des coordinateurs REP.

Or l'enjeu de participation et d'information des parents concerne toutes les écoles, tous les quartiers.
Nous avons bien conscience de la complexité de ces actions
La question de l'animation des espaces parents reste ouverte et peu abordée.

Cela ne va pas de soi et pourrait faire l'objet de formations partagées, de conférences publiques et

surtout de « travaux pratiques » autour de :

- La poursuite de la mise en place progressive de lieux accueil parents à partir de projets accompagnés mais donnant toute leur place à l'initiative des parents.
- La poursuite d'une diversification multi-supports de l'information aux parents incluant l'usage d'espaces numériques de travail (ENT) partagés dans les écoles.
- Une interrogation des projets associatifs et des clubs sportifs sur la place et l'initiative des parents.
- Une structuration et un développement des comités de vie périscolaire prévus dans les textes officiels autour de la parole des parents.
- Une recherche d'amélioration du fonctionnement des conseils d'école et des conseils d'administration des collèges.
- La fusion des divers dispositifs et volets parentalité avec une gouvernance unique (appel à projet, arbitrage, évaluation, plan de formation).
- Un appel à initiative des parents eux-mêmes soutenus par la Ville et la CAF.

Il serait utile à travers les réseaux de villes et de professionnels, de l'éducation populaire et en relation avec la recherche de mutualiser les expériences visant à associer tous les parents.
Les expériences d'ATD Quart Monde ou du Secours Populaire élargies au mouvement «1001 territoires » pourraient être une source de réflexion, de concertation et de conception d'actions nouvelles.
Cela a été le cas avec l'action menée sur Maurepas avant 2015 dont le bilan a inspiré les actions définies dans le PEL et le PEDT de Rennes pour les écoles de l'éducation prioritaire comme sur le quartier Bréquigny ou avec l'association GRPAS à Maurepas.
On peut aussi évoquer l'intérêt du projet de l'école Léon Grimaud, inspirée de la pédagogie Freinet, souligné dans nos entretiens avec de nombreuses actions d'association des parents (échanges de savoir, bourse savoirs) visant à les valoriser et les impliquer, à dépasser certaines représentations.

A partir de l'analyse sur la place des parents et sur les dispositifs de soutien à la parentalité mais aussi sur les représentations erronées d'acteurs éducatifs sur les parents à dépasser, nous souhaiterions cependant avancer quelques pistes de réflexion.

Nous reprendrons donc les axes de propositions avancés par Pierre Périer, Professeur à l'Université de Bretagne dans le cadre de l'évaluation du projet éducatif de Seine-Saint-Denis conduite par l'observatoire POLOC :

*« **Des principes pour guider l'action :***

L'une des conditions pour une nouvelle alliance avec les parents repose sur la nécessaire contextualisation de l'action.

Les territoires s'appuient sur des acteurs et ressources inégales et qui s'inscrivent dans une histoire et des dynamiques locales. S'il est de la responsabilité du politique de formuler un certain nombre d'objectifs et de principes communs, leur appropriation et mise en oeuvre obéissent à des logiques territoriales souvent rappelées par les partenaires dans les entretiens.
La prise d'initiative, le pilotage et la coordination des projets ou la définition des activités et contenus qui font sens pour les parents, reposent sur les mobilisations situées des acteurs et partenaires.

L'ouverture d'espaces parents offre un exemple de dispositif dont le fonctionnement et l'intérêt dépendent étroitement des modes de coopération et enjeux sur les territoires.

On peut dans cette perspective s'attacher à dégager plusieurs principes pouvant guider l'action dans un souci de cohérence et de pertinence des dispositifs de participation des parents.
L'un d'entre eux vise à créer les conditions d'une égalité des parents, eu égard à leur diversité, face aux dispositifs et institutions.
La diversité croissante des familles (dans leur composition, leur origine et trajectoire, le niveau de vie et mode de vie, les formes du lien familial et local …) suggère de diversifier les modalités d'échange et de communication.
S'il est utile de s'adresser par écrit aux parents, il n'est pas moins nécessaire pour nombre d'entre eux de privilégier la parole (« la parole c'est chaud alors que l'écrit c'est froid » dira un père enquêté).
A l'appui de cette diversification des modalités et supports de la relation, un point central consiste à multiplier les médiations et intermédiations.
Face aux logiques d'individualisation et à leurs effets inégalitaires, la mise en réseau des partenaires est de nature, avec l'appui des parents, à mailler le territoire afin de créer ou de consolider les liens sinon de solidarité, du moins d'interconnaissance.
A l'appui de cette diversification des modalités et supports de la relation, un point central consiste à multiplier les médiations et intermédiations.
Face à l'opacité ou au caractère jugé parfois illisible des dispositifs, un principe d'explicitation des règles de l'échange et rôles réciproques aiderait partenaires et parents à se positionner les uns les autres.
Au-delà, la clarification a pour fonction de préciser les attentes et formes d'engagement comprises, possibles, acceptées. A rebours des fausses évidences, l'objectivation des conditions et modalités de la participation des parents fait porter l'interrogation sur les implicites d'une relation qui induit des formes de connivence se jouant à l'insu même des acteurs.
Si « chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle […] serait un progrès dans le sens de l'équité », la démocratisation dans les rapports entre partenaires et les parents invite à circonscrire droits et responsabilités, attentes et contributions respectives, contenus et finalités de part et d'autre.
Par ce travail d'explicitation, chacun se rend plus prévisible aux yeux de l'autre et permet par ce biais d'atténuer l'insécurité relationnelle redoutée par les parents les plus en retrait.

On peut également considérer comme un principe nécessaire de procéder à des évaluations périodiques des effets de l'action, à condition de s'entourer de quelques précautions. Parce que les dispositifs sont récents, portés de manière inégale sur des territoires eux-mêmes contrastés, ils ne peuvent faire l'objet d'une mesure rigoureusement objective, comparative et valide dans le temps.
En d'autres termes, l'évaluation n'a de sens qu'à condition de ne pas porter de jugement sur l'efficacité ou l'efficience de ce qui est fait, tant les facteurs sont multiples et instables, ni ne doit susciter une mise en concurrence généralisée.
En revanche, elle peut être investie d'autres fonctions pouvant guider l'action des partenaires. Elle a notamment pour intérêt d'aider à rendre compte de l'action et à l'objectivation de l'activité pour précisément, en mesurer l'ampleur et accroître sa visibilité. Elle permet conjointement d'appréhender la pertinence de telle ou telle activité au regard, par exemple, du temps consacré ou de ses effets supposés. Ceci afin d'apprécier l'opportunité de l'élargir, de la réduire ou de la redéfinir.
Bref, c'est toute l'économie de l'action des partenaires et des dispositifs qui peut, par le biais d'une politique d'évaluation « bienveillante », œuvrer à l'ajustement des moyens au regard des fins, dans des contextes particulièrement exposés au changement et à la pression temporelle de l'action.

Enfin, pour ces mêmes raisons, il semble plus que nécessaire de faire place à l'innovation et à l'expérimentation, en s'appuyant sur un réseau de partenaires dotés non seulement de moyens mais d'une autonomie pour atteindre par des voies originales et locales, des finalités partagées. Un partenaire interviewé le formule d'une belle manière : « A chaque territoire d'innover pour agir ».

7.3.2 Place des enfants

Nous avons pu identifier un développement d'actions visant à associer les enfants comme des conseils d'enfants, un travail sur le climat scolaire et la prévention impliquant des enfants médiateurs en REP, la mise en place de boîtes à idées sur les activités périscolaires, le choix de ces activités, l'aménagement de cours de récréation, etc.

Les associations d'éducation populaire ont des compétences et une antériorité dans la mise œuvre de ces pratiques dans les accueils de loisirs extrascolaires qu'il serait possible de mieux mobiliser. Cependant on semble loin d'une généralisation de ces pratiques et de la mesure de cet enjeu dans la réussite éducative et l'épanouissement des enfants sur temps scolaire comme sur temps périscolaire. **Cet axe est à mettre en relation avec les objectifs du socle de connaissances, de compétences et de culture autour de l'éducation au vivre ensemble et à la citoyenneté placé comme une priorité du PEDT et du PEL. Il serait utile de mutualiser ces expériences comme exemples et non comme modèles à reproduire et d'en faire un enjeu de formation.**

Des actions développées par les groupes scolaires et les équipes éducatives dans l'expérimentation présentée dans ce rapport ont montré que c'était possible et utile.

7.4 Articuler les niveaux Métropole, Ville, Quartiers et écoles, structurer la territorialisation pour mieux mobiliser les ressources éducatives locales

Le contrat de Ville et son volet éducatif relèvent de la Métropole qui délègue à la Ville la mise en œuvre des plans d'actions territoriaux pour chaque quartier et celle du PRE qui est le cœur du volet éducatif. L'enjeu est de bien articuler l'action des équipes politiques de la ville et de la direction de l'éducation (conseillers d'animation, REL, équipes de réussite éducative) et des autres directions concernées (petite enfance, culture, sports, vie associative, jeunesse). Il s'agit aussi d'interroger l'intégration au PEL des actions contre le décrochage et de prévention des exclusions en collège et de penser une meilleure association des habitants et en particuliers des parents.

Plus globalement, comment mettre une territorialisation aboutie sur tous les quartiers et une coordination renforcée, une meilleure transversalité au service du développement des coopérations éducatives et de la construction partagée avec les équipes pédagogiques et éducatives d'actions, projets et parcours dans chaque école ? Comment contribuer à mettre au centre de ces démarches l'enfant au-delà de l'écolier et les objectifs de contenus et d'apprentissages pour travailler encore et d'abord sur le sens et les objectifs partagés, sur la réduction des inégalités ?

Il est peut-être d'ailleurs possible de mettre en débat la fusion PEDT / PEL qui simplifierait leur appropriation et leur lisibilité.

Nous suggérons enfin en phase 4 de la démarche d'évaluation de mettre en débat les évolutions à construire pour passer d'un projet éducatif municipal à un projet de tous les acteurs éducatifs du territoire et pour mieux articuler projet territorial, projets d'école, périscolaire, d'associations, structures culturelles ou sportives incluant tous des évaluations avec des indicateurs partagés.

8. ANNEXES

8.1 PEL de Rennes

Le PEL de la Ville de Rennes est consultable à l'adresse suivante : https://rennesvilleeducatrice2016.files.wordpress.com/2016/12/pel-rennes-2016-2020.pdf

8.2 PEDT de Rennes

Le PEDT de la Ville de Rennes est consultable à l'adresse suivante : http://observatoire-reussite-educative.fr/territoires/pel-pedt-assimile/pel-pedt-de-rennes/@@download/fichier_sup

8.3 PLEAC rennais

Le PLEAC rennais est consultable à l'adresse suivante : http://metropole.rennes.fr/politiques-publiques/culture-education-vie-sociale/l-education/

8.4 Travailler ensemble pour accompagner les évolutions de l'école maternelle

https://rennesvilleeducatrice2016.files.wordpress.com/2016/12/v1-plan-maternelle.pdf

8.5 Charte maternelle Ville de Rennes – Education nationale (janvier 2018)

DOCUMENT DE TRAVAIL

PROJET NON DEFINITIF

Charte maternelle

Ville de Rennes – Education Nationale

Version du 25 janvier 2018

RENNES

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie Rennes

Région académique BRETAGNE

DSDEN Ille-et-Vilaine

PRÉAMBULE

Cette charte « maternelle » est une initiative de la Direction Education Enfance de la Ville de Rennes et de la Direction Académique d' Ille-et-Vilaine. Elle s'intègre dans le Plan maternelle, validé conjointement par les deux institutions dans une volonté forte de s'engager pour la maternelle.La charte maternelle a été conçue par et pour des professionnels au service de l'enfant, dans le cadre d'un travail partenarial mené en 2016 et 2017. Le parti-pris de ses auteurs est que l'éducation de l'enfant est nécessairement partagée entre toutes les personnes qui, de près ou de loin, sur un temps long ou court, quotidiennement ou ponctuellement, participent à son temps de vie.

Parce que l'Éducation vise l'émancipation, la formation des futurs citoyens et l'acquisition progressive de l'autonomie, la collaboration de tous ces professionnels doit être réfléchie pour assurer une cohérence et une cohésion indispensables à leur action.

Cette charte cherche à clarifier et à mettre en lumière certains enjeux de cette collaboration. Elle n'est ni un modèle applicable à tous, ni un catalogue de toutes les questions et réponses qui se posent quotidiennement aux professionnels.

Elle se veut être un cadre de réflexion adaptable et évolutif :

- basé avant tout sur les besoins de l'enfant qui sont déclinés dans une première partie ;

- incluant, dans un deuxième temps, les partenaires privilégiés qu'il ne convient pas seulement d'informer, mais d'intégrer pleinement à la communauté éducative : les familles ;

- considérant, pour finir, la diversité des professionnels à qui elle s'adresse, avec leurs compétences spécifiques et leurs interactions possibles.

Cette charte complète et prolonge le « memento » du directeur en essayant de répondre, par des entrées thématiques, à des questions d'ordre général en proposant un éclairage réglementaire, issues d'une réflexion ou émergeant d'expériences de terrain.

Un groupe de travail a été constitué afin de construire cette charte, composé d'Agentes Spécialisées des Écoles Maternelles, d'enseignantes, de directrices d'écoles maternelles, de coordonnateurs qualiticiens, de conseillers pédagogiques, de responsables éducation loisirs et d'une conseillère animation et de cadres de l'éducation nationale et de la Ville de Rennes. Une relecture par tous les professionnels de plusieurs écoles maternelles rennaises a permis d'enrichir la charte. Elle a également été présentée aux représentants des organisations syndicales municipales.

La journée-type d'un enfant scolarisé dans une école maternelle publique rennaise est également proposée en version détachable. Ses auteurs l'ont imaginée comme un document à afficher dans l'école. Sa forme synoptique sert de mémento des missions de chacun. Son visuel nous rappelle qu'un enfant peut rencontrer jusqu'à dix adultes-référents dans sa journée. Et donc, sans réflexion commune et anticipée, le risque est de rencontrer des discours différents, des objectifs différents, des règles ou interprétations des règles différentes et enfin des transitions jamais expliquées.

Enfin, et parce que cette charte se définit comme un outil de terrain, elle sera mise à l'épreuve, ajustée par votre équipe via des cases sciemment vides pour s'approcher au plus près de votre réalité, puis amendée annuellement par les retours que vous aurez pu en faire à vos hiérarchies respectives.

Annotez cette charte, questionnez-la, débattez-la, complétez-la. Rendez-la utile.

1. L'enfant dans l'école : des besoins à prendre en considération

1.1. Besoins physiologiques et physiques : prendre soin de l'enfant

Au-delà de la dimension fondatrice des besoins physiologiques et physiques, les moments de repas, de sieste, d'hygiène sont des temps où les professionnels qui entourent l'enfant vont veiller à prendre grand soin de lui.

1.1.1. Le repas

Ce temps de repas concerne **tous les professionnels** :

- En amont, les menus sont élaborés par un diététicien, associant également les professionnels de la restauration (cuisine centrale et offices dans les écoles) ainsi que le Service Santé Enfance, pour répondre aux exigences de l'équilibre nutritionnel du Programme National de Nutrition Santé*.
- Le déjeuner est géré par les Correspondants de Restauration et les Agents d'Entretien et de Restauration, pendant que les Agents Spécialisés des Écoles Maternelles et animateurs mangent à table avec les enfants et les aident lors du repas.
- En aval, le repas sera prétexte à de nombreux échanges adulte-enfant, pour les enseignants et les parents.

Le repas est un moment important dans la journée de l'enfant, il dure en moyenne 45 minutes, quels que soient la taille de l'école, la configuration des lieux et les effectifs

Ce temps de déjeuner doit donc être :

- convivial, parce qu'il favorise **les échanges entre enfants, et entre enfants et adultes**. L'ambiance doit être sereine et détendue ;
- éducatif, parce que le repas permet à l'enfant de conquérir son autonomie tant d'un point de vue **moteur** (tenir sa cuillère, tenir correctement la cruche pour se servir à boire…) que **social** (partager, ranger, respecter les règles d'hygiène, respecter les règles de vie) et également dans **l'affirmation de ses premiers choix** (éveiller les sens gustatifs et olfactifs en incitant les enfants à goûter à chaque plat sans jamais forcer) ;
- pédagogique, parce que le repas est **une situation vraie** pour l'enfant. Le langage y est utile, permettant d'appréhender l'environnement, de le nommer, de le décrire, d'agir sur lui. Quotidiennement, l'adulte accompagne l'enfant dans le développement de ses compétences langagières.

*Pour les enfants qui suivent un régime alimentaire pour raison médicale, une fiche spécifique doit être remplie par le parent et un contact avec le service restauration au 02.23.62.61.57 est nécessaire.

1.1.2. La collation

La collation du matin ne peut être **ni systématique ni obligatoire**.

L'AFSSA, l'Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments, a donné le 23 janvier 2004 un avis relatif à la collation matinale à l'école, dont voici un extrait : " *la collation du matin à l'école, de par […] son horaire, son caractère systématique et indifférencié […] ne constitue pas une réponse adaptée à*

l'absence de petit déjeuner "

Si l'enfant n'a pas déjeuné, la collation pourra lui être proposée dès son arrivée dans la classe. Les boissons, les purs jus de fruits, les fruits eux-mêmes sont à privilégier. La Ville de Rennes met à la disposition des briques de lait.

La collation se distingue des goûters d'anniversaire et fêtes diverses, qui répondent à un besoin de convivialité et un plaisir gustatif. À ce titre, il s'agit de ne pas les multiplier puisqu'ils ne répondent pas à un besoin physiologique.

Le goûter de l'après-midi ne doit pas être fixé sur le temps scolaire : il est pris en charge sur le temps périscolaire pour les enfants qui restent au Centre d'Accueil et de Loisirs Municipaux.

1.1.3. Les toilettes

L'accompagnement aux toilettes est un temps évidemment dédié à l'hygiène et au contrôle de son corps. C'est aussi un temps qui touche à l'intimité.

L'adulte, qu'il soit ASEM, animateur, professeur des écoles, Assistant aux Élèves en Situation de Handicap… garantit donc, au quotidien, cette indispensable pudeur à préserver pour l'enfant, mais assure également la bienveillance et la discrétion nécessaires lors des occasionnels « petits accidents » qui doivent être dédramatisés.

Pour ce faire, non seulement les toilettes ne doivent aucunement être un lieu de passage et de circulation, les « cortèges » collectifs sont donc à éviter.

Les groupes restreints, voire les passages individualisés, seront toujours privilégiés car ils permettent un accompagnement sur mesure de l'adulte dans la formulation, la compréhension et l'automatisation des gestes d'hygiène élémentaire (se déshabiller, se rhabiller, se laver les mains…).

Ce moment ne doit nullement être minoré car il participe pleinement à la construction de l'autonomie. L'objectif, à terme, est que l'enfant aille seul aux toilettes pour être disponible aux interactions, activités et apprentissages qui lui sont proposés : trop d'enfants se retiennent toute la journée d'aller aux toilettes, mobilisant alors leur énergie physique et mentale à se contenir.

Il convient que l'ensemble du personnel veille à l'hygiène des enfants. L'entretien est assuré par le concierge si les toilettes sont à l'extérieur du bâtiment, avec deux passages par jour et par les agents d'entretien si les toilettes sont dans le bâtiment, avec des passages réguliers.

Pour aller plus loin

Eduscol : focus sur l'accompagnement aux toilettes

Ress_c1_Moins de 3 ans_Langage_456467 (page 12)

1.1.4. La sieste

L'organisation de la sieste doit pouvoir se faire avec toute la souplesse nécessaire à la prise en compte des besoins de chaque enfant, qui évoluent entre deux et six ans.

La surveillance de la sieste est confiée à l'ASEM sur le temps scolaire lorsque l'enseignant accompagne, par ailleurs, un groupe d'élèves dans leurs apprentissages. Durant la sieste, la priorité est donnée à la surveillance, à la sécurité, à la gestion matérielle et affective des besoins des enfants.

Quel que soit le professionnel en surveillance de la sieste, il convient de mettre en œuvre des modalités pratiques de communication pour connaître à chaque instant le nombre d'enfants présents dans le dortoir, pour des raisons évidentes de sécurité.

En effet, les enfants peuvent arriver de manière progressive dans le dortoir puisque :

- pour les enfants qui déjeunent à l'école, il est recommandé de les coucher dès la fin du repas, sans attendre la fin de la pause méridienne ;
- pour les enfants qui ne déjeunent pas à l'école, un retour anticipé avant la fin de la pause méridienne est possible (voir les modalités précises d'organisation dans chaque école).

Pour aller plus loin

Eduscol : la sieste

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/49/9/2015_rythmes_maternelle_docmaternelle_458499.pdf

L'ASEM favorise l'endormissement des enfants en instaurant un climat détendu propice au repos : passage aux toilettes, déshabillage a minima, obscurité, doudou, tétine… il s'agit de réunir les bonnes conditions de confort pour que les enfants se sentent en en sécurité. L'ASEM est attentive aux réveils échelonnés pour prendre en compte le besoin de sommeil de chaque enfant. Un enfant qui ne dort pas au bout d'une vingtaine de minutes environ doit pouvoir se lever et être accueilli par un adulte, dans une classe.

Le lever des enfants et l'habillage sont des tâches partagées entre l'enseignant et l'ASEM en fonction du rythme des réveils. S'il vise en premier lieu l'autonomie progressive des enfants, c'est également un moment privilégié pour initier un dialogue avec chacun d'entre eux.

Pour aller plus loin

Eduscol :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress_c1_langage_oral1.1_456415.pdf (pages 10-11)

Pour les enfants plus âgés, il peut être pertinent de proposer un moment de repos ou d'activité calme, en début d'après-midi.

1.2. Besoins de sécurité affective : des transitions à soigner

Les besoins de sécurité affective se traduisent pour le jeune enfant par le fait de se sentir en confiance pour intégrer un nouveau lieu et ses règles de fonctionnement. Le temps où l'enfant passe de son univers familial à l'univers collectif qu'est l'école est un moment particulièrement sensible.

L'enfant doit pouvoir évoluer dans un environnement serein.

Cette sérénité se construit grâce à :

- la mise en mots des émotions, contrariétés, petits soucis ou conflits ;
- la qualité de l'accueil et de l'écoute de l'enfant et de sa famille ;
- la mise en place d'une relation privilégiée avec les adultes qui accueillent et veillent à ce que chaque enfant puisse trouver ses repères ;
- la possibilité de lui permettre, à certains moments, de « ne rien faire », de souffler.

Les temps de transition, qui peuvent sembler insignifiants, ont pourtant une dimension éducative forte. Il convient donc de veiller à ce que les enfants puissent disposer de repères stables, à la fois par les personnes qui accompagnent ces transitions et par les règles de vie qui les régissent dans les différents espaces de l'école.
L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les temps périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants dans une continuité éducative.

Il est souhaité, au sein de chaque école, de réfléchir collectivement à des outils et des modalités partagées entre les professionnels et aux conditions de communication d'informations sur la journée de l'enfant pour transmission aux familles.

Une régulation de ces transitions est nécessaire en fonction de l'âge des enfants et des périodes de l'année pour :

- permettre à chacun d'entrer en douceur dans l'espace-école pour y retrouver ses pairs, que ce soit dans le cadre du Centre d'Accueil et de Loisirs Municipal CALM du matin ou de la classe ;
- permettre à l'adulte référent (enseignants, ASEM ou animateurs) de nouer une relation duelle avec chaque enfant dans des situations privilégiées, favorables à des interactions langagières personnalisées.

1.2.1. L'accueil périscolaire du matin : 7 h 30 – 8 h 45

Lors du temps d'accueil au CALM (Centre d'Accueil et de Loisirs Municipal) du matin, les enfants sont sous la responsabilité des ASEM, et d'animateurs vacataires si un encadrement supplémentaire est nécessaire. En fonction des effectifs fréquentant le CALM, une arrivée échelonnée d'ASEM est mise en place en lien avec le coordonnateur qualiticien entre 8 heures et 8 h 45. Une répartition des rôles entre adultes doit être alors organisée pour permettre :

- l'accueil des enfants et de leurs parents, en assurant le pointage des enfants au fur et à mesure des arrivées et la transmission des informations potentiellement utiles à l'école ;
- la mise à disposition de jeux divers car il appartient aux enfants de faire leur propre choix ;
- le transfert vers les classes à partir de 8 h 35, la configuration de l'école peut nécessiter une anticipation de cet acheminement, au besoin en demandant aux parents qui arrivent au cours de cet acheminement d'accompagner leur enfant dans la classe.

La Ville de Rennes vise à une différenciation des sites pour l'accueil du CALM du matin différencié entre maternelle et élémentaire, autant que possible.

1.2.2. L'accueil scolaire

L'enseignant sera vigilant à réserver un accueil différencié aux élèves selon qu'ils arrivent du CALM ou

de la maison :

- les premiers sont déjà installés dans un collectif. Certains peuvent s'engager d'emblée dans une activité liée à un apprentissage en cours, ne nécessitant pas une présence accrue de l'adulte ;
- il convient d'accompagner les seconds dans cette transition vers l'école et le collectif.

L'ASEM peut être présent avec l'enseignant lors des entrées et sorties de classe qui sont des moments privilégiés de relation avec les familles (des éléments de réflexion sont davantage détaillés dans la deuxième partie au chapitre 3. Les familles dans l'école : une coéducation à tisser).

En cas d'absence d'enseignant, sous la responsabilité du directeur, l'ensemble du personnel éducatif de l'école veille à assurer un accueil clair et serein aux élèves qui seront de fait déstabilisés. Cet accueil pourra s'organiser temporairement dans la salle de classe habituelle si l'ASEM est d'accord. Si aucun enseignant–remplaçant n'est nommé, les élèves seront conduits vers les autres classes selon des modalités de répartition prévues au préalable.

L'ASEM ne peut en tout état de cause assumer seule la responsabilité d'une classe.

En cas d'absence et de non-remplacement d'ASEM, le directeur réorganisera la répartition des agents en considérant, par ordre de priorité :

- l'âge des élèves, les plus jeunes étant moins autonomes ;
- les activités nécessitant un encadrement réglementaire particulier.

Pour aller plus loin

Eduscol :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1.4_456421.pdf

1.2.3. Le temps du midi : 12 heures – 14 h 15

Le temps du midi est affaire de tous les professionnels, pour que chaque enfant puisse non seulement déjeuner à son rythme, mais également profiter pleinement des activités adaptées qui lui sont proposées.

L'approche pédagogique développée par la Ville est de laisser l'enfant choisir la nature de ses activités :

- privilégier des animations encadrées soit par des agents municipaux (ASEM, animateurs titulaires et vacataires) soit par des intervenants associatifs ;

- ou préférer des temps libres (contes, jeux de société, jeux de construction…).

Ces moments, par leurs contenus, doivent permettre un retour aux apprentissages scolaires l'après-midi, d'où une nécessaire coordination du Responsable Éducation Loisirs (REL), en lien avec le directeur d'école, l'équipe d'animation, les ASEM et les associations (le REL reste également vigilant au taux d'encadrement réglementaire de un adulte pour quatorze enfants de moins de six ans).

Certains groupes scolaires pratiques des horaires différents : Andrée Chedid et Villeneuve, c'est également le cas pour les écoles maternelles : Volga, Oscar Leroux, Marc Sangnier, Pascal Lafaye et Champion de Cicé. Le horaires décalés : 8 h45 – 11 h45 / 14 heures – 16h15.

1.2.4. Le goûter : 16 h15 – 16 h45

Le goûter est un moment de transition à part entière entre les temps scolaire et périscolaire.

L'acheminement vers un lieu repéré de rassemblement avant le goûter est organisé à chaque début d'année scolaire par le REL, en tenant compte de la configuration des locaux et des organisations de travail des ASEM et des AL (Animateurs de Loisirs). Cette organisation pourra évoluer au cours de l'année en fonction de la maturité du groupe. Pour les enfants les plus âgés, le personnel d'animation sera sollicité tout au long de l'année. Pour les plus jeunes enfants (petite section), il est préconisé que l'ASEM accompagne les enfants en plus des Animateurs de Loisirs.

Après le goûter fourni par la Ville, les enfants participent aux activités du CALM.

1.2.5. L'accueil périscolaire du soir : 16 h45 – 18 h45

Alors que le CALM du matin permet à l'enfant de s'approprier progressivement l'espace-école et d'intégrer un groupe, celui du soir vise à finaliser une journée déjà remplie d'une multitude de temps exigeants.

Le choix laissé aux enfants dans leurs activités est donc d'autant plus nécessaire : jouer, rêver, ne rien faire… Cette diversité doit permettre une réponse s'adaptant aux envies et besoins des enfants.

Lors du temps d'accueil au CALM du soir, les enfants sont sous la responsabilité de l'équipe d'animation. Depuis la rentrée 2017, à minima trois référents permanents pour les temps périscolaires sont présents dans chaque école : un Responsable Education Loisir et deux Animateurs de Loisirs titulaires. Des animateurs vacataires viennent compléter l'encadrement des enfants en fonction des effectifs.

Le départ des enfants s'organise de façon échelonnée. Une attention particulière doit être portée :

- à la « remise » de l'enfant à une personne autorisée. Chaque animateur doit donc connaître les lieux où sont gardées les autorisations et coordonnées des personnes responsables ;
- à la transmission des événements importants de la journée aux parents. Des modalités de communication doivent être réfléchies en amont entre les différents professionnels pour que l'adulte rencontrant la famille puisse délivrer ces informations importantes ;
- à la comptabilisation des départs.

S'il reste un enfant, au-delà de l'horaire de fermeture, l'animateur prévient le cadre de permanence de la Direction Education Enfance de la Ville de Rennes (*voir procédure retard des parents*).

Les évolutions récentes relatives à la sécurité des établissements scolaires (circulaires et instructions) pourraient occasionner un changement de ses modalités souples de départ d'enfants. Il s'agit de déterminer un accès au CALM par les parents et, selon des orientations à venir, sur des créneaux horaires fixés prédéterminés.

Attention ! En cas d'élévation du niveau de vigilance Vigipirate, ces modalités peuvent évoluer.

Une information sera adressée par la Ville et l'Inspection d'Académique.

1.3. Des besoins moteurs et cognitifs : des apprentissages à construire

L'enfant s'exprime d'abord et avant tout avec et par son corps. L'enseignant met donc en place des situations qui répondent à ses besoins moteurs et cognitifs, il favorise les interactions et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprenants.

À l'école, les enfants vont apprendre :

- **en jouant**, parce que « *le jeu favorise la richesse des expériences vécues dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissage* » ;
- **en réfléchissant et en résolvant des problèmes**, parce que la réflexion des enfants est fondatrice : ils tâtonnent et font des essais de réponse *« quel que soit le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe* » ;
- **en s'exerçant**, parce que « *les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et que leurs progrès sont rarement linéaires* » ;
- **en se remémorant et en mémorisant**, parce que « *les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires* ».
  Les passages en italique sont extraits des programmes officiels de 2015.

À l'école, les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble.

Focus sur le Projet d'Accueil Individualisé :

Un projet d'accueil individualisé (PAI) est mis en place lorsque la scolarité d'un enfant, notamment en raison d'un trouble de santé invalidant (pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies), nécessite un aménagement (suivi d'un traitement médical ou protocole en cas d'urgence). Hormis les aménagements prévus dans le cadre du PAI, la scolarité de l'élève se déroule dans les conditions ordinaires.

Le PAI est un document écrit, qui récapitule les aménagements facilitant la scolarité de l'enfant. Il concerne tous les lieux d'accueil fréquentés par l'élève dans le cadre de sa scolarité et tous les temps de celle-ci. La diffusion du PAI se fait donc au sein de la communauté éducative et auprès de tous les partenaires concernés.

Il importe, dans l'intérêt même de l'élève, de rappeler le devoir de confidentialité auquel tous les membres de la communauté éducative sont soumis.

Focus sur les Auxiliaires de Vie Scolaire :

L'Auxiliaire de Vie Scolaire a pour mission l'aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap sur prescription de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Cette aide humaine a pour objectif de permettre l'accès à l'autonomie dans les apprentissages, de faciliter la participation aux activités collectives et d'assurer l'installation de l'élève dans des conditions optimales de sécurité et de confort. Elle prend souvent la forme, à l'école maternelle, d'une aide individuelle auprès d'un ou plusieurs élèves.

1.3.1. Les activités pédagogiques

L'enseignant est responsable de la conception et de la mise en œuvre des activités pédagogiques, conformément aux textes en vigueur. L'ASEM assure les préparations matérielles.

L'enseignant opère les choix d'aménagement de la classe, déterminants pour les activités pédagogiques. Ils sont partagés auprès de l'ASEM.

Le professeur des écoles peut décider d'une modalité de travail en sous-groupes, dénommés « ateliers ». Du fait de l'âge des élèves et de la nature de certaines activités proposées, il peut confier à l'ASEM la mise en œuvre d'un atelier ou la supervision de deux, avec une vigilance quant aux effectifs du groupe confié à l'ASEM. Néanmoins, l'enseignant demeure toujours responsable de sa classe et des élèves.

La répartition des ateliers fait l'objet d'un échange avec l'ASEM. Afin de lui permettre d'animer seul un groupe, il est nécessaire de lui préciser les enjeux et les modalités de l'activité et de lui dispenser les conseils indispensables à son bon fonctionnement.

La préparation et le rangement des ateliers sont intégrés au temps de chaque activité.

Pour les activités de motricité, la préparation et l'encadrement se pensent également en concertation. L'enseignant et l'ASEM se partagent les tâches d'organisation, de mise et remise en place des matériels lourds et encombrants, sachant que la sécurisation du matériel relève de la responsabilité de l'enseignant.

1.3.2. La récréation

« La récréation est avant tout un moment qui doit permettre aux enfants en fonction de leur âge de se détendre » : la deuxième heure de classe doit inscrire un moment récréatif de 15 à 30 minutes par matinée (habillage/déshabillage, déplacement compris).

La récréation doit également permettre aux enfants « de satisfaire leurs besoins de mouvement et de jeux dans un espace aménagé situé en priorité à l'extérieur » (*extrait de Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle, education.gouv.fr/5matinees*).

Les récréations échelonnées sont toujours à privilégier.

L'enseignant et l'ASEM pourront assurer ensemble l'animation et la surveillance des élèves dans la cour, dans la mesure où l'ASEM n'est pas affecté au rangement ou à la préparation d'ateliers. L'ASEM n'a pas à assurer seul les missions de surveillance.

La surveillance de la cour est de la responsabilité des enseignants.

Les deux heures de classe l'après-midi ne nécessitent pas de récréation systématique.

2. Les familles dans l'école : une coéducation à tisser

La coéducation est un élément majeur de la politique éducative de la ville de Rennes qui en fait une des priorités du PEL.

La circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 « *LE RÔLE ET LA PLACE DES PARENTS À L'ÉCOLE* » rappelle

que, conformément à l'article L 111-4 du code de l'éducation, "**les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative** (…) la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'État de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants. »

Pour aller plus loin

Eduscol :

LIEN QR CODE : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm

Des opérations permettent aux parents de mieux connaître l'école maternelle : comme la semaine des parents et, en Ille-et-Vilaine, la semaine de l'école maternelle.

2.1. Un parent inscrit son enfant à l'école : il devient, de fait, parent d'élève

Après l'inscription dans les services municipaux, les parents sont accueillis à l'école pour l'admission, par le directeur.

C'est lui qui explique les conditions d'accueil du futur élève et souvent prend en charge la visite des locaux et la présentation des différents personnels. Lors de cette première rencontre, la participation d'une représentant du périscolaire est bénéfique si elle est possible. En effet, s'ils n'ont pas d'aînés scolarisés, les parents découvrent les lieux, les personnes et le fonctionnement de l'école pour la toute première fois.

Un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) de 2006 précise que « *partout, la mission a entendu les mêmes observations sur la minorité de parents qui ne participent pas aux rencontres proposées par les établissements. Ce comportement (…) peut avoir des causes multiples (appréhension liée à son niveau culturel, à son propre passé scolaire, barrière linguistique, sentiment de dévalorisation des personnes inactives…) et il est souvent abusivement assimilé à une démission des parents.* »

C'est dire si cette rencontre avec l'École est importante pour certains parents qu'il est nécessaire d'accompagner. La plupart des incompréhensions peuvent être levées si :

- Le directeur se rend disponible pour accueillir et répondre aux sollicitations des familles ;
- L'enseignant leur ouvre la classe afin qu'ils assistent ou participent aux activités proposées ;
- L'équipe périscolaire, par la fréquence des liens, encourage la curiosité des familles ;
- Les familles, par leur présence et leur conduite dans l'école, s'engagent à respecter l'ensemble des professionnels au service de leur enfant, par leur écoute.

Pour aller plus loin

Le site http://mallettedesparents.onisep.fr/Organiser-les-echanges-collectifs/A-l-ecole-primaire/La-premiere-scolarisation propose, notamment, des vidéos tournées dans des classes maternelles pour que les familles puissent comprendre une journée-type d'enfant.

Des débats sont également proposés pour comprendre le rôle qu'ils peuvent jouer dans la première scolarisation de leur enfant.

2.2. Un parent d'élève est membre de la communauté éducative : il a des droits reconnus par l'Institution

La bienveillance et l'exigence portées par l'école maternelle s'adressent également aux familles, en leur reconnaissant des droits éducatifs *(extrait du site éducation.gouv.fr, « les parents à l'école »)* :

- un droit d'information sur le suivi de la scolarité et du comportement scolaire de leurs enfants ;
- un droit de réunion s'exerçant dans le cadre de réunions collectives ou de rencontres individuelles ;
- un droit de participation par leurs représentants, membres ou non d'une association, élus ou désignés pour siéger dans les instances des écoles et des établissements scolaires.

Pour aller plus loin

http://eduscol.education.fr/cid46696/les-parents-et-l-ecole.html

Ces droits peuvent s'exercer dans le cadre de lieux spécialement dédiés aux rencontres individuelles et collectives, à l'intérieur de l'enceinte scolaire, pour faciliter la participation des familles, les échanges et la convivialité : ce sont les « ***espaces-parents*** ».

En effet, l'article L.521-4 du code de l'éducation prévoit dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents et de leurs délégués où des « *rencontres [peuvent] être organisées dans le respect des valeurs de la République et notamment des principes de neutralité et de laïcité* ».

Pour aller plus loin

http://eduscol.education.fr/cid100930/espaces-parents.html

2.3. Un parent vient à l'école tous les jours : il échange avec les professionnels qui accueillent son enfant

« *La relation de confiance et la compréhension mutuelle entre les parents et l'école constituent un enjeu déterminant pour la réussite de tous les enfants* » (*extrait du site http://eduscol.education.fr/cid100930/espaces-parents.html*)

Pour certains parents, il peut s'agir du premier regard d'adulte non-issu de la sphère familiale et amicale, posé sur leur enfant. Une vigilance doit donc être portée sur les temps de transition famille – école, école-famille :

- il revient d'abord à l'enseignant de communiquer avec les familles sur les besoins cognitifs de l'élève, les apprentissages et le fonctionnement pédagogique de la classe ;
- l'ASEM renseigne les parents prioritairement sur les besoins physiologiques et les soins apportés à l'enfant (hygiène, sieste, repas). Il peut aussi répondre aux questions relevant de la vie quotidienne de la classe ou du périscolaire ;
- les professionnels qui assurent l'accueil du matin et du soir sont amenés à avoir des relations fréquentes avec les parents. De fait, ils sont un relais privilégié entre parents et enseignants et

doivent pouvoir fournir de nombreuses informations ;
- pour des aspects plus précis des temps de loisirs, le parent peut être orienté vers les REL.

Dans toutes ces situations, il convient de proposer des modalités adaptées dans le cadre d'une communication individuelle, respectueuse de la confidentialité qui impose parfois le devoir de réserve.

Deux fois minimum dans l'année, l'enseignant réunit les familles pour des réunions d'information auxquelles il est pertinent que l'ASEM participe. L'enseignant peut également les convier à des rencontres individuelles propices au rendre-compte du parcours scolaire de l'élève, à ses apprentissages et ses besoins. Il semble par ailleurs essentiel de pouvoir expliciter aux familles le déroulement de la journée de leur enfant et de présenter les professionnels que celui-ci côtoie quotidiennement.

Pour aller plus loin

http://media.education.gouv.fr/file/90/1/2901.pdf

2.4. Un parent est sollicité par l'école : il participe, s'il le souhaite et le peut, aux activités et sorties scolaires ou à des temps partagés

Les sollicitations concernent souvent l'accompagnement de sorties à la piscine, à la bibliothèque, au musée, etc… Dans ce cadre, il appartient aux professeurs des écoles d'expliciter aux parents leur mission d'accompagnement : comment se positionner (posture, tabac, vocabulaire adapté…) ? Comment réagir face à un problème ? Cela ne s'improvise pas.

D'autres temps tels que les cafés-parents, les restitutions de travaux, voire des temps festifs sont autant d'occasions à saisir pour nouer des relations plus informelles.

Pour aller plus loin

http://eduscol.education.fr/cid46695/interventions-dans-les-etablissements-scolaires.html

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/41/7/Guide_direction_ecole_4_fiche_sorties_scolaires_360417.pdf

2.5. Un parent peut s'engager : il participe à l'association des parents d'élèves de son école et/ou est élu « représentant des parents » au conseil d'école

Une association de parents d'élèves *« a pour objet la défense des intérêts moraux et matériels communs aux parents d'élèves »*. Elle ne regroupe que des parents d'élèves (*sont assimilées les personnes ayant la responsabilité légale d'un élève*).

Elle participe activement à la compréhension mutuelle entre les parents et l'école, dans ses missions d'information et de médiation.

Pour aller plus loin

http://eduscol.education.fr/cid46934/associations-de-parents-d-eleves.html

En parallèle, ont lieu chaque année les élections de parents d'élèves délégués aux conseils d'école.

Tous les parents, y compris de nationalité étrangère, sont informés de leur possible candidature. C'est le directeur qui est responsable de l'organisation de ce scrutin puis des trois conseils d'école de l'année.

Tous les professionnels peuvent être amenés à orienter les parents vers leurs représentants : un trombinoscope est donc particulièrement utile pour les identifier.

Pour aller plus loin

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/30/9/FAQ_elections_parents_159309.pdf

Ces missions sont reconnues par l'Éducation nationale dans le cadre d'une Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE) :

Pour aller plus loin

http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-_septembre/93/3/des_parents_delegues_version_definitive_635933.pdf

2.6. Un parent d'élève exprime des difficultés dans son rôle de parent : les professionnels l'écoutent et l'orientent

Quelle que soit la situation, un parent qui exprime des difficultés doit être écouté, conseillé voire orienté.

Lorsqu'un échange s'amorce pendant le temps de classe, il convient de ne pas le refuser mais de le décaler dans un temps proche : lorsque les enfants sont sous la responsabilité d'un autre adulte. Si l'échange est impérieux, il convient de vérifier si un partenaire peut assurer le relais éducatif : en classe, il s'agira le plus souvent de l'ASEM ou du directeur lorsqu'il est déchargé.

Dans tous les cas, la bienveillance doit guider la conversation, sans jugement superflu. Une orientation vers des professionnels peut être proposée selon les difficultés évoquées :

Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), ou Réseau Parentalité 35

Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) ont pour objectif de redonner confiance aux parents et de les aider à assurer leur rôle parental. Ils reposent sur la participation active des parents, la reconnaissance et la valorisation de leurs compétences.

Projet de réussite éducative rennais

Depuis 2005, la Ville s'est inscrite dans une démarche de réflexion et d'actions dans la mise en œuvre du Projet de Réussite Educative (PRE) sur son territoire. Ce programme a été initié dans le cadre de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. En 2016, ce sont 624 enfants et jeunes qui ont bénéficié d'un parcours de Réussite Éducative. Une équipe de 11 professionnels intervient dans ce cadre.

Le PRE est mis en œuvre dans les 5 quartiers identifiés " Quartier Politique de la Ville": (Bréquigny, Cleunay, Le Blosne, Maurepas, Villejean) et vise à développer des actions selon trois principaux

objectifs opérationnels :

- Proposer et accompagner un enfant et sa famille dans le cadre d'un Parcours de Réussite Educative Personnalisé (PREP). Chaque PREP est défini en prenant en compte la situation globale (champ éducatif, socio-culturel, santé …) de l'enfant,

- Accompagner l'attitude éducatrice des familles en valorisant les relations parents / enfants, parents / école (accompagnement à la parentalité)

- Améliorer les offres éducatives et culturelles proposées en dehors du temps scolaire (accompagnement à la scolarité

Pour aller plus loin

* http://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html

3. Les métiers de l'école maternelle et foire aux questions

3.1. Interactions des missions – métiers de l'école maternelle

Le présent chapitre ne vise pas une liste exhaustive des compétences de chaque métier mais montre en quoi les missions de chacun **interagissent**. Il aborde également les problématiques régulièrement soulevées. Pour une description plus précise des missions, se référer à la journée type (document A3) et/ou au mémento du directeur. Les professionnels doivent avoir avec les enfants une attitude bienveillante et un langage correct. En qualité d'agent de la fonction publique, territoriale ou étatique, ils ont quel que soit leur statut (titulaire, contractuel, vacataire), une obligation de réserve dans l'expression écrite et orale de leurs opinions. Ils ont également une obligation de discrétion au regard des informations relatives aux usagers qu'ils accueillent et sur la vie de l'école en général.

3.1.1. ASEM : Agent Spécialisé des Écoles Maternelles

À l'école, sous l'autorité fonctionnelle du directeur, l'ASEM, agent municipal, assure des fonctions éducatives et pédagogiques en collaboration avec les enseignants. Conformément aux dispositions du décret du 28 août 1992 : « les ASEM sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement aux enfants ». À la ville de Rennes, la mission de propreté des locaux est confiée aux Agents d'Entretien et de Restauration (AER) (voir charte entretien).

L'ASEM a pour mission :

- l'accueil des enfants ;

- l'aide aux enfants dans leurs gestes quotidiens (aide à l'habillage et déshabillage, accompagnement aux sanitaires, change des enfants, aide à l'apprentissage des gestes de propreté) ;

- les premiers soins infirmiers très simples sous la responsabilité de l'enseignant ;

- la participation aux diverses activités sous la responsabilité de l'enseignant ;

- l'aide à la préparation, le rangement et l'entretien du matériel éducatif.

Les ASEM des écoles rennaises sont chargés de l'animation des temps péri et extrascolaires (accueil du matin, pause méridienne, ALSH du mercredi, des petites vacances et des vacances d'été).

3.1.2. Responsable Éducation Loisirs

Le Responsable Éducation Loisirs (REL), agent municipal, est le référent éducatif sur le temps périscolaire tant en maternelle qu'en élémentaire. Il travaille en lien avec les directeurs et directrices d'écoles, les associations et les familles.

Il est plus particulièrement chargé de :

- la conception, l'animation et le pilotage du partenariat avec les acteurs éducatifs et du suivi des projets pédagogiques en lien avec le Projet Éducatif Local de la Ville de Rennes Projet - Éducatif De Territoire ;

- assurer un rôle de formateur auprès des animateurs ;

- coordonner les différents personnels sur les temps péri et extrascolaire ;

- communiquer auprès des parents sur l'offre périscolaire ;

- gérer les situations individuelles d'enfants ;

- participer aux équipes éducatives ;

- assurer la responsabilité fonctionnelle ;

- être force de propositions dans les actions d'animation à mettre en place sur le temps péri et extrascolaire.

3.1.3. Animateur de Loisirs

L'Animateur de Loisirs, agent municipal, est chargé d' :

- assurer l'accueil et l'animation auprès des enfants en mettant en place des activités et des projets d'animation en lien avec le projet pédagogique ;

- assister le REL dans l'organisation générale.

3.1.4. Enseignant – Professeur des écoles

Parmi les compétences déclinées dans le référentiel des professeurs des écoles, agent de l'Education Nationale, trois d'entre elles touchent particulièrement l'interprofessionnalité propre à l'école maternelle :

- pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement, le professeur des écoles peut proposer à l'ASEM de prendre en charge un groupe d'enfants. C'est alors lui qui indique les contenus,

modalités et actions de l'ASEM, au regard des objectifs qu'il a fixés pour les élèves ;

- parce qu'il doit organiser le travail de la classe, l'enseignant prend en compte les temps de présence de l'ASEM et anticipe les préparations matérielles qu'il lui demande de réaliser. Pour assurer une communication efficace, un document écrit est à privilégier ;

- pour travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, des temps d'échange ou de concertations doivent être clairement identifiées.

L'enseignant a la responsabilité des premiers soins infirmiers donnés aux enfants sur le temps scolaire.

31.5. Directeur d'école

Le directeur d'école, agent de l'Education Nationale, veille à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation applicable. Il organise le travail des ASEM qui sont placés sous son autorité pendant leur service sur le temps scolaire. Il peut convier en qualité de président, les personnels municipaux aux conseils d'école, aux conseils de maître et aux équipes éducatives si leur présence éclaire les situations évoquées.

3.1.6. Autres professionnels

D'autres professionnels municipaux de la Direction éducation enfance travaillent pour et au sein des écoles : conseiller d'animation, responsable d'antenne, coordonnateur qualiticien, Agent d'Entretien et de Restauration (AER), Correspondant de Restauration (CR) et concierges (voir mémento du directeur d'école) ainsi également que des agents des services techniques pour les travaux et la maintenance.

Le responsable d'antenne assure le rôle de référent de la Ville vis-à-vis des directeurs d'école.

Le coordonnateur qualiticien encadre et organise le travail des ASEM et des AER, CR et concierges.

Le correspondant de restauration remet en température les plats livrés par la cuisine centrale, prépare les entrées et les desserts. Il organise la distribution des repas et gère les stocks des produits alimentaires et d'entretien et assure la réception des livraisons. Il est responsable de l'hygiène et de la propreté des locaux dans le respect des normes et il coordonne l'intervention en restauration de l'équipe d'AER en lien avec le coordonnateur qualiticien.

L'Agent d'Entretien et de Restauration assure l'entretien des locaux et l'aide en restauration à la préparation dans le respect des normes. Il est chargé du service en salle et de la remise en état du restaurant.

Le concierge accueille et informe les usagers au sein de l'école. Il assure l'ouverture et fermeture des portes et portails du groupe scolaire et il veille au respect des consignes de sécurité et à la vérification des alarmes anti-intrusion. Il assure la sécurité dans et aux abords de l'école ou du groupe scolaire, notamment en assurant les traversées. Le concierge entretient les espaces extérieurs (cours, préaux, sanitaires…) et réalise de petits travaux de bricolage. Il gère le courrier du groupe scolaire et la navette avec la Direction Education Enfance. Le concierge peut également être chargé d'assurer l'ouverture, la fermeture et l'entretien des gymnases lorsque l'école en est

dotée (le concierge est alors logé).

Le conseiller d'animation intervient en expertise sur le champ pédagogique, en appui des équipes d'animation, sur sollicitation du responsable d'antenne (projets des équipes d'animation, aide à la mise en place des projets pédagogiques, participation à la mise en réseau de ressources du territoire). Il apporte un appui pédagogique, méthodologique et individuel aux agents dans le champ de l'animation. À la demande du service, le conseiller mène une analyse sur une thématique dans le champ de l'animation.

D'autres professionnels, aussi bien municipaux que de l'Education Nationale, travaillent en équipe pour la santé des enfants à l'école maternelle : médecins, infirmiers, psychologues, auxiliaires de vie scolaires, accompagnants des élèves en situation de handicap (1ère partie, chapitre 3), éducateurs, intervenants… La Ville de Rennes effectue la mission de Protection Maternelle et Infantile et réalise le bilan de santé des 4 ans des enfants scolarisés.

3.2. Foire aux questions

Comment sont affectés les ASEM ?

Le nombre d'ASEM est établi selon les critères suivants :

- autant d'ASEM que de classes en écoles situées en Réseau d'Education Prioritaire (REP) et Réseau d'Education Prioritaire renforcé (REP+) ;

- pour les écoles hors REP :

*pour les écoles de quatre classes et plus : un ASEM de moins que de classe (par exemple pour une école de 6 classes : 5 ASEM)

- pour les écoles de trois classes et moins : un ½ poste supplémentaire est affecté (par exemple, pour une école de trois classes : 2,5 ASEM).

Ils sont affectés collectivement à une école et peuvent intervenir dans une classe ou une autre, selon les besoins et l'organisation globale de l'école. Chaque année, le nombre de postes d'ASEM est revu en fonction de l'évolution du nombre de classes. Par ailleurs, certaines écoles peuvent bénéficier d'une aide ASEM supplémentaire selon certains critères spécifiques comme par exemple la configuration des lieux. Cette affectation exceptionnelle est discutée à chaque rentrée scolaire.

Qui compose l'équipe périscolaire ?

Une équipe périscolaire est composée a minima de trois référents permanents depuis la rentrée 2017 :

- un Responsable Éducation Loisirs (REL) ;

- deux Animateurs de Loisirs (AL).

Les animateurs ASEM ou/et vacataires viennent compléter l'encadrement des enfants en fonction des effectifs.

Quand les ASEM peuvent-ils prendre leur pause ? en référence au protocole en vigueur (20 juin 2014)

Les ASEM travaillant en continu, bénéficient d'une pause au cours de leur journée de travail selon le principe suivant : pause de 14h15 à 14h45 ; sauf pour l'ASEM assurant l'accueil du matin qui prendra sa pause de 11h20 à 11h50.

Des adaptations sont toutefois possibles, telles que :

- avancée de la pause de 14h05 à 14h35 ;
- répartition plus équilibrée des ASEM sur les deux horaires de pause, c'est-à-dire, 11h20 – 11h50 et 14h15 – 14h45 ;
- possibilité pour la pause de 11h20 à 11h50 de la scinder en 20 minutes le matin et 10 minutes l'après-midi ou inversement, afin de permettre une pause commune à tous les ASEM.

Tout aménagement doit être issu d'un accord commun d'équipe ASEM – enseignants, en lien avec le coordonnateur qualiticien de l'antenne concernée et la direction Education Enfance.

Comment l'ASEM est-il évalué ?

Le décret du 24 février 1989 stipule que," le directeur d'école organise le travail des personnels communaux en service à l'école qui, pendant leur service dans les locaux scolaires, sont placés sous son autorité". Cependant l'autorité hiérarchique reste exercée par le Maire à travers son représentant. L'entretien professionnel annuel (cf. : décret du 29 juin 2010) permet l'évaluation de la manière de servir de l'agent par le supérieur hiérarchique direct. L'avis du directeur d'école est cependant également souvent demandé. Une réflexion est en cours quant à la contribution du directeur ou du professeur des écoles référent pour contribuer à l'évaluation annuelle de l'ASEM. Les modalités de cette contribution restent à définir.

Quand travaille-t-on entre ASEM et Professeurs des écoles ?

Depuis la rentrée 2015, des temps de concertation et de régulation du travail ASEM/enseignants sont mis en place dans les écoles maternelles de la ville. Ils ont pour objet de permettre, sur un temps dédié, un échange constructif et de faciliter le fonctionnement quotidien de l'école. Ils se déclinent selon deux formats :

- **En collectif** : 3 heures de concertation par an hors temps scolaire permettant d'aborder collectivement avec l'équipe pédagogique différents points de fonctionnement du quotidien de l'école ou des sujets thématiques, cohésion d'équipe, décisions à prendre ensemble,

règles communes et modalités de transmission entre les professionnels de l'école…

- En binôme ASEM/Enseignant : 3 heures supplémentaires par an "balisées" accordées à chaque ASEM hors temps scolaire, et dédiées à du temps de concertation pour chaque binôme ASEM/PE afin de faciliter le travail et la relation au quotidien dans la classe.

Le responsable d'antenne ou le coordonnateur qualiticien peuvent être associés autant que de besoins à ces échanges.

Comment utiliser les 3 heures annuelles prévues pour les échanges collectifs avec la direction ?

Vos notes

Comment utiliser les 3 heures annuelles pour les échanges individuels entre PE-ASEM ?

Vos notes

Quand travaille-t-on entre ASEM et REL ?

Comment utiliser les 3 heures annuelles pour les échanges entre REL-ASEM ?

Vos notes

L'ASEM peut-il participer aux sorties scolaires ?

L'ASEM accompagne les enfants qui sont toujours sous la responsabilité et la surveillance du personnel enseignant pour les activités extérieures qui s'effectuent sur le temps scolaire (activités sportives, culturelles, sortie piscine…).

L'ASEM peut participer à la surveillance des enfants pendant les trajets et dans le cadre de l'organisation pédagogique placée sous la responsabilité de l'enseignant, sous réserve que l'activité ne nécessite aucune compétence reposant sur l'obtention d'un diplôme spécifique (circulaire numéro 99. 136 du 21 septembre 1999).

L'ASEM ne peut être comptabilisé dans les taux d'encadrement spécifique aux activités d'éducation physique et sportive, contrairement aux adultes bénévoles, car leur cadre d'emploi ne le leur permet pas. Les sorties, pendant le temps scolaire, sont intégrées à l'emploi du temps ordinaire de l'ASEM et ne nécessitent pas d'accord préalable de la Direction Éducation Enfance. Exceptionnellement, en cas de dépassement et après autorisation de la Direction Éducation Enfance, les heures effectuées en plus par l'agent seront prises en compte avant 8 h 45 et après 16 h 30.

L'ASEM peut participer, sur la base du volontariat, à des sorties avec nuitées qui se déroulent hors du temps scolaire (voyages collectifs d'élèves, classes de découverte…) après autorisation écrite de la Direction Éducation Enfance. Dans ce cas, aucune récupération d'heure ne sera autorisée pour l'ASEM. Aucune participation financière ne lui sera demandée.

Les équipes périscolaires peuvent-elles participer à la fête de l'école ?

Lorsqu'un agent municipal (ASEM, REL…) participe à la fête de l'école en dehors du temps scolaire, il le fait sur la base du volontariat. Un maximum de deux heures pourra être décompté de son temps de travail.

Les équipes périscolaires peuvent-elles participer au Conseil d'école ?

Aux côtés de l'élu et du responsable d'antenne, le Responsable Éducation Loisirs, en qualité de référent périscolaire, participe au Conseil d'école sur le point de l'ordre du jour qui le concerne. Il est souhaitable qu'un ASEM soit également invité à participer au Conseil d'école (un représentant par école). Un maximum de deux heures pourra être décompté de son temps de travail.

Quel accueil des enfants de moins de 3 ans à l'école maternelle ?

Les enfants âgés de deux ans peuvent être admis à l'école maternelle en "toute petite section" dans la limite des places disponibles s'ils sont nés avant le 31 décembre de l'année de leurs deux ans, « à condition qu'ils soient physiquement et psychologiquement prêts à fréquenter l'école ».

Il convient cependant de distinguer la situation des écoles d'accueil selon qu'elles sont en réseau d'éducation prioritaire ou non. Dans les écoles en REP et REP+, tous les enfants de cette tranche d'âge ont vocation à être accueillis dans les classes étape, passerelle ou "dispositif de moins de 3 ans". Il s'agit de porter une attention particulière aux enfants n'ayant pas encore fréquenté de structures collectives. Ils sont ainsi accueillis et scolarisés dans une classe spécifique et adaptée aux besoins des jeunes enfants.

Dans les autres écoles, l'accueil des enfants de moins de 3 ans se fait en fonction des places disponibles.

Comment sont organisées les deux institutions ?

Organigrammes joints

Ils ont participé au groupe de travail Charte Maternelle :

Christine VAN BELLEGHEM, Sébastien NOTHEISEN, Sandrine SOREL, Caroline JEGOU-FROMENTIN, Catherine MADIOU, Mireille BOUCE, Véra KOULAKOFF, Marie-Christine ROGER, Marie-Liliane LEFEUVRE, Catherine QUEVERT, Thierry BEUREL, Nelly CARRE, Laurence BOTHE, Cécile HOISNARD, Bénédicte CHAPALAIN, Corinne COUDRON, Emmanuelle PIVETTE

Qu'ils soient remerciés pour leur contribution, leur investissement et la richesse des échanges.

8.6 Contrat de ville de la métropole rennaise 2015-2020

Le contrat de ville de la métropole rennaise est consultable à l'adresse suivante :
http://www.nxtbook.fr/newpress/Ville-Rennes/Contrat-de-Ville_2015-2020/index.php

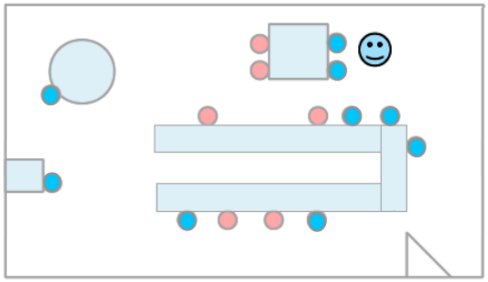
8.7 Compte-rendu d'observation des études anonyme

ÉCOLE n°1

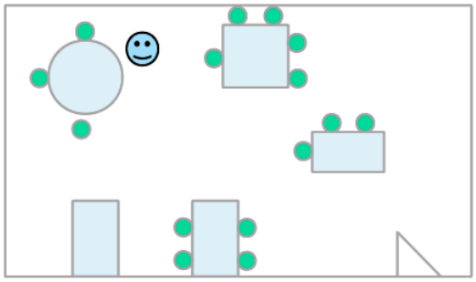
Dans cette école, quatre animateurs encadrent les études, deux femmes et deux hommes, un homme et une femme sont d'origine africaine et les deux autres d'origine française. Ils ont tous entre 25 et 30 ans environ. C'est la première école qui a été observée fin novembre (le 23, 24, 28 et 31) dans laquelle il y a environ 60 élèves à l'étude par soir, chaque animateur encadre 10 à 23 élèves.

Organisation des études : à 16h45 la récréation-goûter est finie, les enfants se réunissent sous le préau et se rangent en fonction des 4 études (cela prend 5 à 10 minutes). Les animateurs se mettent devant eux, les enfants sont comptés. Tous les CP (15 environ) vont avec un animateur, les CE1/CE2 et une partie des CM1 se répartissent entre deux animateurs (une quinzaine pour la femme, une vingtaine pour l'homme), le reste des CM1 et tous les CM2 vont avec une animatrice (12 environ). Une fois en rang les différents groupes suivent les animateurs pour rejoindre leurs salles respectives. Dans le couloir on leur demande d'être assez calme et de rester en rang, et ce jusque l'arrivée devant la salle, il faut alors accrocher son manteau.

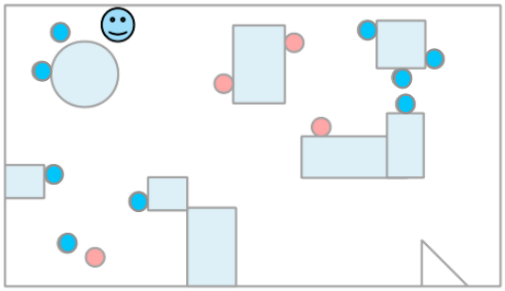
L'étude des CP avec un animateur dans une salle classique avec une quinzaine d'élèves



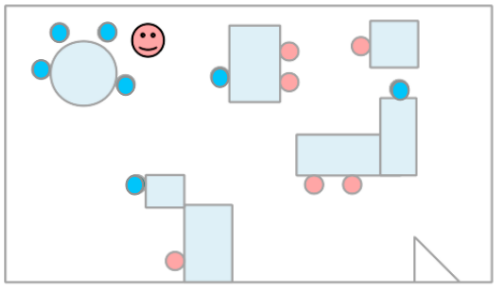
Jeudi : 17h-17h15 (15 élèves)



Jeudi : 17h10-17h20 (17 élèves)



Mardi : 17h20-17h45 (13 élèves)



Vendredi : 17h40-17h45 (13 élèves)

Le début de l'étude : avant même d'entrer en classe l'animateur dit aux élèves *« Quand vous entrez vous vous mettez à vos tables » « Quand on arrive on sort son cahier, si vous êtes sages il y aura la musique à la fin. » « Vous ne me faites pas le coup de mardi dernier ! ».* Les enfants sont placés en fonction de leurs enseignants respectifs, l'animateur sépare certains enfants qui n'arrivent pas à *« bien jouer ensemble »*. Dès le départ il énonce la première règle : il faut lever la main pour poser une question. Il leur annonce qu'il passera de table en table. *« Vous sortez vos affaires je passe vous voir après et je vous dis quoi faire. »* Il vérifie dans les cahiers de texte parce que certains lui disent à tort qu'ils n'ont pas de devoirs. *« Ouvrez vos cahiers, faites vos devoirs, ensuite je viens vous voir et après vous pourrez jouer. »*

Le temps effectif des devoirs : l'animateur va immédiatement vers un petit groupe d'élèves pour leur faire la lecture et répéter des mots ; pendant ce temps, les autres sont censés travailler en autonomie. La plupart des élèves se met à ses devoirs au bout de 5-10 minutes mais d'autres préfèrent discuter avec leurs voisins ou dessiner. En moyenne, les élèves ont terminé leurs devoirs en 20 minutes, certains sont très rapides, d'autres plus lents que ce soit pour des questions de difficultés ou de déconcentration.

Un jour, un élève avait des **difficultés** pour faire ses devoirs (remettre les mots d'une phrase dans l'ordre), son voisin avait essayé de l'aider. Il lève la main mais l'animateur lui dit d'attendre, peu après il relève la main, il reste 15 minutes. L'animateur viendra l'aider 8 minutes avant la sonnerie pendant que les autres rangent les affaires. *« A part celui avec qui je suis, vous rangez les jeux et vos affaires dans votre sac ».*

Une fois les **devoirs terminés** ils peuvent dessiner, colorier et faire des jeux de société.

Les règles de l'espace :

Il y a eu **trois organisations** différentes pour cette étude. La première fois il y avait 4 îlots avec un roulement d'élèves, à chaque îlot son activité : devoirs de lecture accompagnés, devoirs en autonomie, jeux de société, dessins et coloriages. Les plus calmes étaient ceux qui travaillaient en

autonomie. Il y a aussi eu les îlots mais pas « une activité, un îlot », le roulement avait seulement lieu sur la table des devoirs accompagnés. Enfin, avec la disposition en U, tout le monde reste à sa place et l'animateur se déplace au fur et à mesure de l'heure.

Les élèves doivent obligatoirement lever la main (6 rappels) pour poser une question, pour prendre un jeu ou une feuille de papier, ils doivent rester à leur place (7 fois) et écouter l'adulte (4 fois au début et à la fin de l'heure). Ils n'ont pas le droit d'aller aux toilettes pendant l'heure (5 élèves ont demandé) et s'ils parlent « trop » ils vont à une table seuls dans un coin (2 élèves un jour). Ce qui est le plus demandé aux élèves c'est le silence ou du moins de baisser le volume sonore (9 fois). *« On est dans un endroit où on est tranquille, on fait ses devoirs ».* Même si le niveau sonore est un peu plus élevé qu'en classe étant donné qu'ils sont en autonomie et que l'adulte ne fait pas de la transmission de savoir, les règles sont très proches de celles d'une classe.

L'animateur et les interactions verticales : comme les autres animateurs de l'école, il appelle les enfants soit par leur prénom lorsqu'il s'adresse à un élève en particulier, s'il s'adresse à un petit groupe c'est souvent par le nom de leur enseignant. Il ne répond pas toujours aux sollicitations des enfants qui sont parfois nombreuses, parfois il répond : *« tais-toi je suis avec* untel *» « t'es gonflant ! ».*
Gestion des légères « déviances » : un élève n'avait pas envie de faire quelque chose et l'animateur lui a dit *« Bah tu vas avec* une telle *mais tu es tranquille ».* Comme les règles l'indiquent lorsqu'un enfant est « trop turbulent » il est mis seul à une table, un jour ils étaient deux et rigolaient à distance, ils semblaient se moquer de cela et des rappels à l'ordre ; l'animateur est allé les réinstaller « correctement » bien assis avec la chaise sous le bureau.

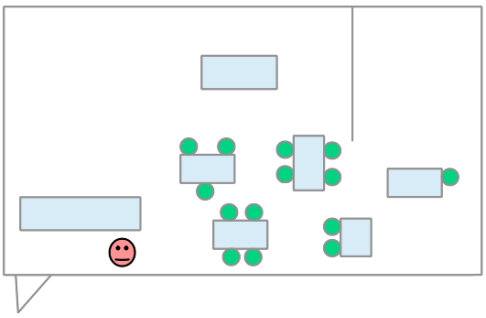
Les enfants semblent fatigués et ont davantage envie de jouer/dessiner et discuter que de faire leurs devoirs.

Fin de l'heure : 15 minutes avant la fin de l'heure l'animateur prévient qu'il va bientôt falloir ranger. Immédiatement il n'y a plus de bruit. Tous les enfants (ou presque) ont terminé leurs devoirs. La rapidité est attendue au moment de ranger mais le calme aussi, autrement *« il n'y aura pas de musique ».* Un jour, il va demander aux enfants de se mettre la tête entre les bras sur la table pendant 30 secondes pour se calmer et peut-être avoir cette musique, néanmoins ils ne l'auront pas. Il leur réexplique les règles pour la prochaine fois.

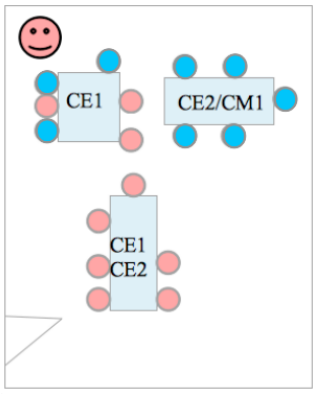
Les parents : d'habitude les parents ne peuvent pas venir chercher les enfants avant la fin de l'heure, un jour il y avait une remplaçante et un père est venu chercher son fils (qui avait sans doute prévenu le REL). L'échange se résumait à : *« je viens récupérer X » « d'accord ».*

Ambiance générale : il y a un peu de bruit mais cela varie d'un jour à l'autre. L'animateur doit gérer l'accompagnement d'un petit groupe et surveiller les 10 autres élèves, il est parfois surmené.

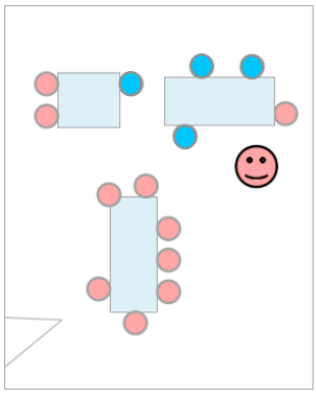
L'étude des CE1/CE2 et quelques CM1 avec une animatrice dans une salle d'arts plastiques avec une quinzaine d'élèves



Jeudi : 16h50-16h55 (13 élèves)



Mardi : 16h55-17h20 (17 élèves)



Vendredi : 17h20-17h25 (14 élèves)

Le début de l'étude : dans la salle d'arts plastiques les enfants sont répartis par groupes de niveaux. Il y a une table de filles de CE, une de garçons de CM1 et une table mixte de CE2. La première fois par manque de locaux ils étaient dans une salle inhabituelle. Dès le début l'animatrice demande aux élèves de sortir leur agenda. Là aussi certains enfants disent ne pas avoir de devoirs, une partie dit vrai.

Le temps effectif des devoirs : l'animatrice commence par s'occuper des CE1 qui doivent lire un petit texte et effectuer quelques calculs ; elle dit aux plus grands de faire leurs devoirs en autonomie (réviser des tables de multiplication). Le plus souvent les devoirs sont de la lecture. Une fois assis, les élèves sortent presque immédiatement leurs cahiers. Les plus petits se mettent au travail et les plus grands commencent plutôt à discuter. Au bout de 10-15 minutes les enfants ont fini de faire leurs devoirs, les rares qui n'ont pas fini sont ceux qui ne s'y sont pas attelés au départ (CM1) ou ceux qui ont plus de difficultés et qui n'ont pas encore été accompagnés par l'animatrice. L'entraide est favorisée *« on peut s'aider sans vraiment donner la réponse »*.

Les devoirs terminés : les enfants peuvent jouer aux kaplas par terre ou dessiner. Sur le groupe ils sont en général deux ou trois à jouer aux kaplas, les autres discutent ou dessinent.

Les règles de l'espace : les élèves n'ont pas le droit de crier ou de trop se déplacer dans la salle, il est plutôt demandé de rester à sa place. Ils doivent demander pour prendre une feuille et dessiner.

L'animatrice et les interactions verticales : l'animatrice a plutôt une posture de surveillance et accompagne les plus petits ou ceux qui ont plus de difficultés. Elle rappelle les enfants à l'ordre lorsque les règles ne sont pas respectées mais est tolérante au niveau sonore. **La gestion des « déviances » :** une petite touche aux affaires d'arts plastiques et déambule un peu partout, elle se fait punir et envoyer avec un enseignant présent dans la salle d'à-côté après avoir reçu plusieurs avertissements. Le groupe des CM1 était agité et l'animatrice leur a dit : *« je sais déjà qui va sortir en dernier »*.

Les enfants : une élève de CE1 me dit *« si je n'ai pas de devoirs je m'ennuie »*. L'animatrice dit également que les enfants s'ennuient lorsqu'ils ont fini leurs devoirs parce qu'ils n'ont pas beaucoup de moyens de s'occuper.

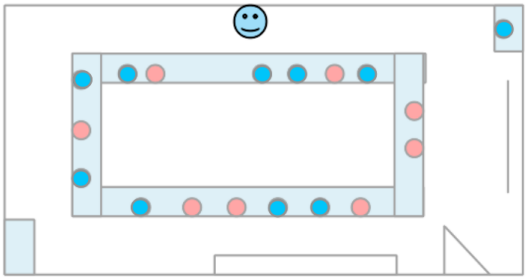
Ambiance générale : les enfants sont assez libres, dès lors l'étude est assez bruyante. Les groupes de filles et de plus petits sont bien plus calmes que le groupe de garçons de CM1.

L'étude des CE1/CE2 et quelques CM1 avec un animateur dans une salle de réunion avec une vingtaine d'élèves

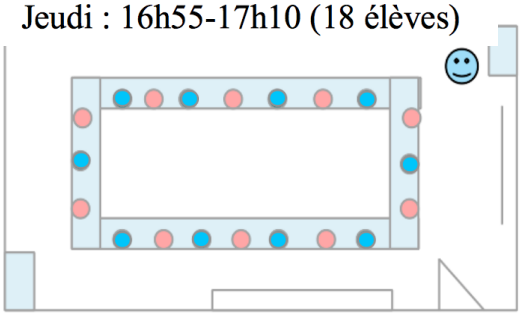
Le début de l'étude : les enfants sont appelés à être calmes. Ils peuvent s'installer où ils le veulent à condition de s'asseoir *« un gars / une fille »* dans la mesure du possible. Les élèves doivent sortir leur agenda et travailler pendant 15 minutes en autonomie. L'animateur lit les devoirs afin de s'assurer que les enfants ont compris la consigne.

Les devoirs : les CE1 d'une classe doivent recopier des mots, l'animateur les énonce et leur propose de les dicter ensuite, les enfants sont très enthousiastes pour la dictée. Un autre jour des CE1 doivent relire les leçons de mathématiques et souligner le verbe dans une phrase. Les élèves qui ont des difficultés avec la langue française ont des devoirs adaptés, des devoirs de lecture de sons par exemple. Une élève doit apprendre des mots, dans son porte vue elle a un planning qui s'étale sur 14 semaines.

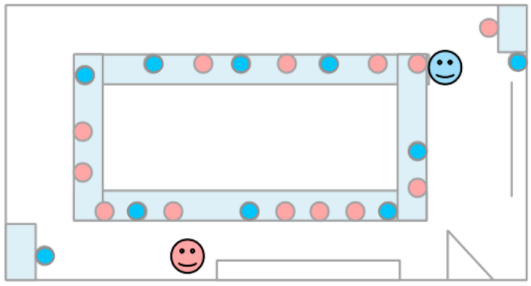
Le temps effectif des devoirs : la majorité des élèves se met très rapidement au travail, ceux qui préfèrent discuter sont très rapidement recadrés par l'animateur. Ceux qui n'ont pas de devoirs ne doivent pas empêcher les autres de travailler parce qu'ils ont *« besoin de silence »*. Au bout de 10 minutes le premier élève (CE1) lève la main pour que l'animateur vérifie ses devoirs. Après le temps d'autonomie la moitié des élèves travaille encore, un quart garde les cahiers ouverts jusqu'à la fin de l'heure. Certains élèves s'entraident mais les devoirs ne sont pas terminés de manière homogène.



Jeudi : 16h55-17h10 (18 élèves)



Vendredi : 17h25-17h35 (20 élèves)



Jeudi : 17h30-17h45 (23 élèves)

Les élèves qui ont plus de difficultés : Pendant le quart d'heure d'autonomie l'animateur fait un tour de table et s'arrête pour aider les élèves dès qu'il remarque des erreurs ou difficultés. Il lui arrive souvent d'expliquer au tableau (français, mathématiques) et félicite les réussites des élèves. En une heure il n'a pas le temps d'accompagner tous les élèves qui en auraient besoin, il alterne d'une fois à l'autre (il est le seul à avoir suivi une formation sur le travail personnel de l'élève).

Les devoirs terminés : la plupart des élèves chuchotent, 1/5 fait des jeux de cartes ou

morpions, ils peuvent dessiner mais ne le font pas vraiment.

Les règles de l'espace : très régulièrement l'animateur reprend les élèves sur le niveau sonore : il faut chuchoter, ne pas bavarder et empêcher les autres de travailler. Il faut demander pour prendre un jeu et lever la main. Les règles ressemblent à celle d'une salle de classe. **La gestion des « déviances » :** cela se fait par étapes, il demande d'abord à l'élève de changer de place, puis lui demande de l'aider à couper les feuilles de dictée par exemple, ensuite l'avertit que la prochaine fois il mettra un mot dans son « cahier jaune », sinon c'est une table à part. L'animateur dit que l'élève perturbe souvent le groupe parce qu'il s'ennuie, une fois dans son coin il fait ses devoirs très rapidement. Certains **enfants** sont fatigués (sucent leur pouce) d'autres s'ennuient et attendent la fin.

Fin de l'heure : la grande majorité des élèves a fini ses devoirs. Deux minutes avant la fin l'animateur dit aux élèves de ranger à plusieurs reprises. Il rappelle les règles quand ils ont été moins « sages ». Les enfants vont mettre leur manteau et se rangent pour descendre.

Ambiance générale : c'est l'étude la plus cadrée de l'école mais aussi la plus calme.

Les élèves qui ont plus de difficultés : Pendant le quart d'heure d'autonomie l'animateur fait un tour de table et s'arrête pour aider les élèves dès qu'il remarque des erreurs ou difficultés. Il lui arrive souvent d'expliquer au tableau (français, mathématiques) et félicite les réussites des élèves. En une heure il n'a pas le temps d'accompagner tous les élèves qui en auraient besoin, il alterne d'une fois à l'autre (il est le seul à avoir suivi une formation sur le travail personnel de l'élève).

Les devoirs terminés : la plupart des élèves chuchotent, 1/5 fait des jeux de cartes ou morpions, ils peuvent dessiner mais ne le font pas vraiment.

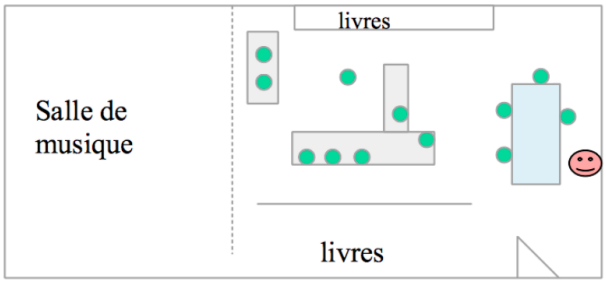
Les règles de l'espace : très régulièrement l'animateur reprend les élèves sur le niveau sonore : il faut chuchoter, ne pas bavarder et empêcher les autres de travailler. Il faut demander pour prendre un jeu et lever la main. Les règles ressemblent à celle d'une salle de classe. **La gestion des « déviances » :** cela se fait par étapes, il demande d'abord à l'élève de changer de place, puis lui demande de l'aider à couper les feuilles de dictée par exemple, ensuite l'avertit que la prochaine fois il mettra un mot dans son « cahier jaune », sinon c'est une table à part. L'animateur dit que l'élève perturbe souvent le groupe parce qu'il s'ennuie, une fois dans son coin il fait ses devoirs très rapidement. Certains **enfants** sont fatigués (sucent leur pouce) d'autres s'ennuient et attendent la fin.

Fin de l'heure : la grande majorité des élèves a fini ses devoirs. Deux minutes avant la fin l'animateur dit aux élèves de ranger à plusieurs reprises. Il rappelle les règles quand ils ont été moins « sages ». Les enfants vont mettre leur manteau et se rangent pour descendre.

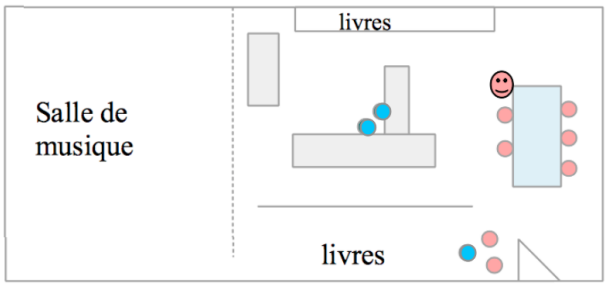
Ambiance générale : c'est l'étude la plus cadrée de l'école mais aussi la plus calme.

L'étude des CM1/CM2 avec une animatrice dans la bibliothèque avec une douzaine d'élèves

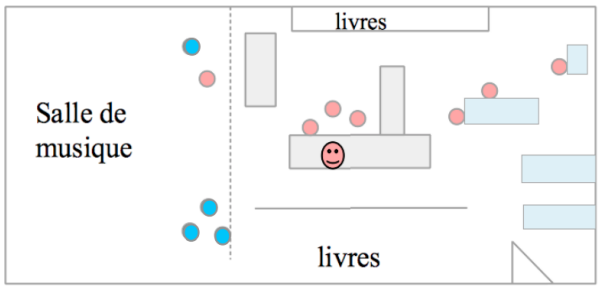
Le début de l'étude : la plupart du temps il y a une grande table qui sert plus à accompagner les élèves ayant le plus de difficultés (je n'y ai vu que des filles). Les autres élèves sont sur des banquettes et s'installent comme ils le veulent. Certains ont des leçons à réviser (l'Antiquité pour des CM1), d'autres doivent apprendre des conjugaisons par exemple.



Jeudi : 16h55-17h10 (12 élèves)



Vendredi : 17h30-17h40 (10 élèves)



Jeudi : 17h15-17h30 (11 élèves)

Le temps effectif des devoirs : L'animatrice commence par accompagner les élèves ayant le plus de difficultés et reformule au besoin les consignes. Pour les autres, elle vérifie les devoirs avec plus ou moins d'attention et si des erreurs persistent, leur dit de s'y remettre tout en favorisant l'entraide. En général les devoirs sont terminés au bout de 20 minutes. Mais cela dure plus longtemps lorsqu'il y a une leçon à apprendre, ce qui peut prendre 45 minutes, le temps de la réviser, la réciter à l'animatrice, la re-réviser si elle n'est pas apprise...

Un jour deux filles ne font pas de devoirs mais se racontent leur vie quotidienne. Lorsque certains

Les devoirs terminés, ils jouent surtout à des jeux, sur les banquettes, les tables, par terre, dans la salle de musique (puissance 4, kaplas, bataille navales) et l'animatrice joue parfois avec eux. Ils ne sont pas demandeurs des livres de la salle (pourtant une bibliothèque) mais de toute façon il faudrait les prendre avec grande précaution car ce sont les livres de la ville de Rennes.

Les règles de l'espace : c'est plus libre que dans une classe mais certaines règles sont les mêmes comme ne pas crier, sauter ou courir. Ils n'ont pas non plus le droit de jeter les poufs.

Certains **enfants** s'ennuient vraiment et voudraient bien rentrer chez eux. Au bout d'une demi-heure une élève a la tête posée sur la fenêtre et regarde dehors pendant un moment, puis elle retournera jouer aux kaplas tranquillement dans son coin.

Fin de l'heure : l'animatrice prévient 5 minutes avant de ranger, elle n'a pas vraiment besoin d'insister.

Ambiance générale : c'est relativement bruyant mais avec des moments plus calmes. L'animatrice est plutôt tolérante et les élèves sont sages.

La sortie de l'étude : les enfants mettent leurs manteaux et se rangent devant l'animateur dans le couloir. Les élèves des différentes études sont groupés devant leur animateur.trice respectif.ve.

Lorsque les quatre études sont réunies, tout le monde se dirige vers le portail où les parents attendent. D'autres élèves iront au temps CALM.

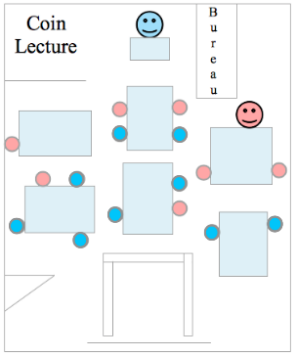
ÉCOLE n°2

Dans cette école deux animateurs et deux enseignantes encadrent les études, un homme est d'origine « maghrébine ». Il y a aussi deux autres animateurs dont un AL qui aident pour les études des enseignantes (un est d'origine africaine). Les animateurs ont entre 30 et 40 ans et les enseignantes ont entre 50 et 60 ans. C'est la deuxième école qui a été observée fin novembre-début décembre (le 27, 01 et 04) dans laquelle il y a environ 50 à 60 élèves à l'étude par soir, chaque animateur encadrant 8 à 18 élèves.

Organisation des études : à 16h45 la récréation-goûter est finie, les enfants se réunissent sous le préau et se rangent en fonction des 4 études (cela prend 5 à 10 minutes). Il y a deux cours, celle *« du bas »* pour les CP et les ateliers et celle *« du haut »* pour les autres. Les élèves sont répartis dans les 4 études par groupes de niveaux, ce sont les CM1/CM2 qui sont réunis. Les CP (une petite quinzaine) vont avec une enseignante et un animateur (le vendredi avec une et un animateur.trice), les CE1 et CE2 vont chacun avec un animateur (une dizaine d'élèves chacun) et les CM1/CM2 (15 à 20 élèves) vont avec une enseignante (et un animateur qui aide). Une fois plus ou moins bien rangés, les différents groupes se dirigent vers leur salle respective. Dans le couloir il faut rester assez calme et devant la salle ils accrochent leur manteau.

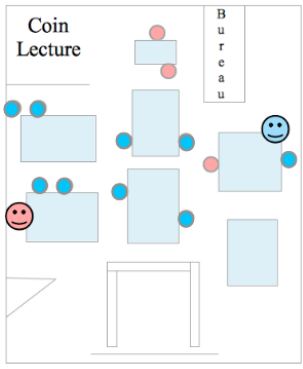
L'étude des CP avec une enseignante et un animateur dans une salle de classe de CP avec une quinzaine d'élèves (le vendredi avec deux animateurs)

Le début de l'étude : la salle se compose de 6 îlots et de quelques tables isolées. A peine la moitié des élèves est rentrée et assise que l'enseignante dit *« Je devrais voir des choses sur la table »,* l'animateur précise *« on sort les cahiers de texte ».* Les enfants se placent où ils le souhaitent. Classe par classe l'enseignante s'informe des devoirs à faire. Immédiatement on demande aux enfants du silence (c'est pourtant très calme) et de l'ordre (on ne sort que le cahier de texte, rien d'autre). Les enfants doivent faire de la lecture de sons et de syllabes, certains doivent revoir des nombres. L'animateur fait l'appel et un autre, en charge du pointage (qui aidera ensuite une autre étude) arrive dans la salle en attendant la fin de l'appel. Pendant ce temps l'enseignante reprend les élèves et commence à en accompagner certains.



Lundi : 16h50-17h20

Le temps effectif des devoirs : au bout de 5 minutes, la grande majorité des élèves ont sorti leurs cahiers et la moitié semble s'y intéresser. Moins d'un quart d'heure plus tard, les deux tiers des enfants ont fini leurs devoirs et sont allés les valider. Ils les font tous mais à des rythmes différents, ils savent qu'après ils pourront faire autre chose. L'enseignante ne change pas de place, elle a toujours environ 3 élèves autour d'elle, au fur et à mesure elle les appelle pour vérifier leurs devoirs. L'animateur est à une petite table, il aide individuellement certains élèves qui viennent le voir. A la moitié de l'heure écoulée seuls deux élèves sont encore auprès de l'enseignante pour se faire « valider ». Certains élèves du même îlot s'entraident.



Vendredi : 17h10-17h30

La majorité des élèves a fini ses devoirs au bout de 20 minutes et l'enseignante organise un petit jeu qui durera moins d'un quart d'heure, la règle : *« Tous à vos places et assis correctement ! »*. Chaque enfant se voit distribuer 2 étiquettes avec des syllabes, l'enseignante énonce des mots (10) et les enfants ayant les syllabes qui le composent doivent lui apporter leurs étiquettes. Ensuite elle montrera 5 mots avec des étiquettes et demandera aux élèves s'ils existent.

A la moitié de l'heure beaucoup d'élèves attendent la fin et regardent régulièrement l'horloge. Après le jeu, si on a fini les devoirs et qu'on est calme on a le droit de faire un dessin ou du coloriage. La moitié des élèves se dirige alors vers l'animateur pour avoir une feuille, ce que faisaient déjà deux filles. Un tiers des élèves est également allé au coin lecture après avoir fini ses devoirs. Un autre tiers n'a toujours pas fait vérifier sa lecture à l'enseignante.

A la même heure, le vendredi **avec les deux animateurs** deux filles font du coloriage. L'homme s'occupe d'un garçon et la femme de deux, ils ne s'occupent pas du tout des autres élèves, pourtant certains (4) vont lever la main pendant 10 minutes en vain.

Les règles de l'espace : lorsque les autres travaillent les élèves doivent être silencieux et calmes, même s'ils ont fini. Après vérification de leurs devoirs ils doivent demander l'autorisation de prendre une feuille ou lire un livre. La particularité des CP est qu'ils n'ont pas encore intégré toutes les règles, par exemple lever la main avant de parler, certains font l'inverse. Ils ont associé le geste et l'acte mais pas l'ordre, ils prennent la parole, ne la demandent pas.

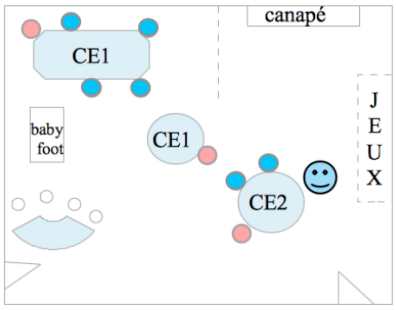
L'enseignante et l'animateur : sans cesse l'enseignante reprend les enfants (crie pour avoir le silence notamment) tandis que l'animateur ne le fait pas et s'adresse aux élèves en chuchotant.

Les enfants semblent parfois trouver le temps long, certains sucent leur pouce, d'autres ont la tête ailleurs. Un élève me confie avoir fait ses devoirs la veille (dimanche) et les avoir fait signer par sa mère, tout fier.

Ambiance générale : les élèves sont calmes, pourtant l'enseignante les reprend à ce propos très régulièrement tandis que les animateurs ne le font pas. Les élèves ont tous terminé leurs devoirs à la fin.

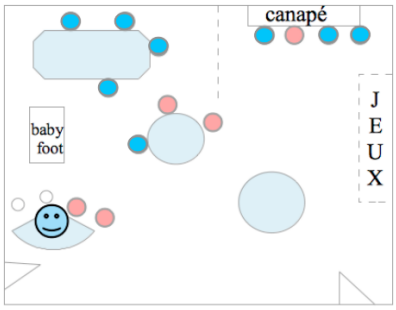
L'étude des CE1 avec un animateur dans le foyer avec une dizaine d'élèves.

Le début de l'heure : un jour, étant donné qu'il n'y avait que 3 CE2, cet animateur les a pris et celui qui faisait les CE2 est allé aider une enseignante. Ces derniers ont été mis sur une table à part. Les CE1 étaient à une autre table mais une élève (étrangère) qui a de grandes difficultés était seule. L'animateur dit aux enfants de travailler et de se concentrer sur ce qu'ils ont à faire. Il vérifie les cahiers de texte, particulièrement ceux des élèves qui disent qu'ils n'ont pas de devoirs. Les CE1 doivent lire et écrire quelques verbes ou effectuer quelques calculs, celle qui a des difficultés doit réviser des sons.



Vendredi : 16h50-17h10
(9 élèves)

Le temps effectif des devoirs : l'animateur commencera par faire une dictée aux CE2 avant d'aller voir les autres. Les enfants se mettent rapidement au travail et les premiers ont fini leur lecture en moins de 10 minutes. Certains préfèrent rigoler avec leurs camarades même s'ils jettent un œil à leur porte-vues de temps à autres. Les devoirs sont faits rapidement pour la majorité et certains s'entraident. Ceux qui n'ont pas de devoirs ou les ont terminés (après vérification de l'animateur) font des dessins.



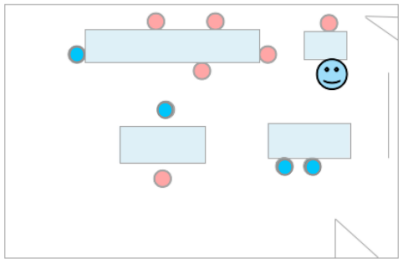
Lundi : 17h35-17h50
(13 élèves)

Les règles de l'espace : les élèves doivent obligatoirement rester assis, se tenir correctement et ne pas parler trop fort. Sinon ils sont changés de place ou envoyés en maternelle. Ils doivent lever la main pour demander quelque chose (feuille, crayon, aide).

La fin de l'heure est annoncée 10-15 minutes avant, les enfants doivent ranger avant l'arrivée de tous les élèves et parents. **Ambiance :** les enfants semblent apprécier cette étude, c'est calme. L'animateur parle doucement sauf quand il reprend les élèves.

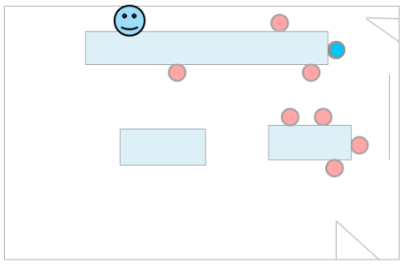
L'étude des CE2 avec un animateur dans une salle d'arts plastiques avec une dizaine d'élèves

Les devoirs : ils portent presque toujours sur le français. Bien souvent les élèves doivent réviser les mots d'une dictée ou faire de la lecture. L'animateur donne des petits travaux à faire à ceux qui n'ont pas de devoirs. Lorsque les élèves ont une dictée il leur fait recopier les mots deux fois (50 mots) et s'ils se trompent c'est 3 fois, s'ils se trompent à nouveau c'est 6 fois et ainsi de suite pour que *« ça rentre »*.



Lundi : 17h20-17h35
(10 élèves)

Le temps effectif des devoirs : au bout de 20 minutes d'autonomie totale l'animateur passe de table en table pour vérifier l'avancée des devoirs et vient aider certains enfants à apprendre une poésie en chantonnant et s'amusant par exemple ou davantage en accompagnement personnalisé. Au bout d'une demi-heure ils ont tous ouvert leurs cahiers, ils sont en autonomie et travaillent (devoirs, perfectionnement) jusqu'à la fin avec plus ou moins d'attention. Ils sont rappelés à l'ordre s'il y a trop de bruit. L'entraide est favorisée *« mais on ne fait pas à la place de l'autre »*.



Lundi : 17h20-17h40
(8 élèves)

Les devoirs terminés : lorsque le travail est fini et vérifié les élèves peuvent faire autre chose à condition d'être calmes (deux filles). Trois filles font d'elles-mêmes un jeu de questions/réponses sur des calculs simples.

Les règles de l'espace : l'animateur est particulièrement attentif au bruit (pourtant il crie souvent) : *« Je vous entends trop parler, faites autre chose ou ça va mal se passer, tu parles trop !» « Je t'entends beaucoup, tu t'assoies maintenant et je ne veux plus t'entendre, sinon je vais vraiment te mettre dans le couloir !»*. Il appelle au silence constamment. Les élèves doivent rester à leur place, n'ont pas le droit d'aller aux toilettes et ont interdiction de toucher au matériel d'arts plastiques.

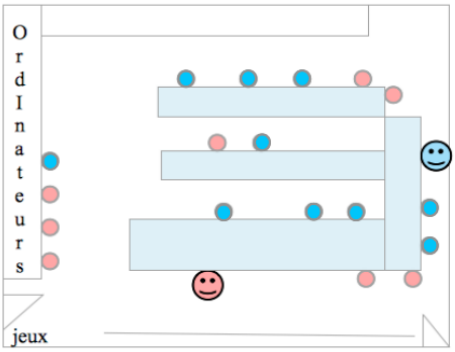
L'animateur et les interactions verticales : il parle sans cesse et sur un ton qui pourrait être qualifié de « rigolade-sévère » ce que les enfants ne semblent pas toujours apprécier ou comprendre. Par exemple *« coulez bien demain à la piscine »* ou quand une élève lui raconte quelque chose de sa vie personnelle il fait semblant de s'endormir. A côté de cela, il aimerait voir les cahiers de dictée des élèves afin de voir si l'étude les fait progresser, il félicite les élèves lorsqu'ils s'améliorent. L'animateur vise le *« zéro faute »* donc aucune erreur ne passe, il faut impérativement se relire, corriger et recommencer. **La gestion des légères « déviances » :** une élève est très bavarde. Il lui dit de se taire et d'aider un garçon pour sa lecture. A la fin de l'heure elle continue donc il lui impose le jeu du silence jusqu'à l'arrivée au foyer sinon il le dira à sa mère en précisant que c'est *« un abus d'autorité »* et qu'il faudra chercher ce mot dans le dictionnaire. Au final l'élève sera ravie du jeu du silence et expérimentera le mime.

Les enfants ne sont pas tous là avec le sourire. Une élève aime bien l'école (elle est très soignée et bonne élève) mais une autre dit à la fin *« j'ai même plus envie de venir »* avec un air triste. Cette dernière est appelée pour revenir chercher son cahier, il le lui tend et lorsqu'elle s'apprête à le saisir il le laisse tomber sur la table pour qu'elle le ramasse.

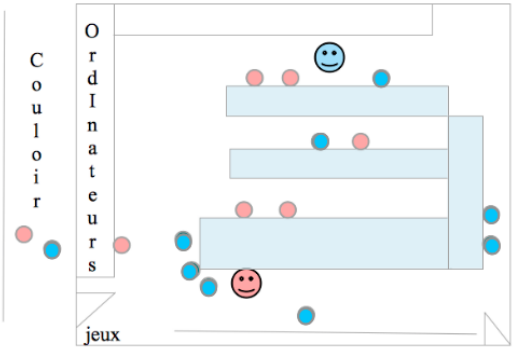
Fin de l'heure : l'animateur annonce la fin 10 minutes avant *« Bon les autres, illico presto vous rangez ! »*. Il va voir une élève qui révise sa dictée et aimerait s'il le pouvait lui donner des devoirs en plus. *« Han t'as fait une faute à cerises, la base ! » « Tu me diras, sur 50 mots tu as fait 3 fautes, je vais arrêter d'être sévère. »*

Ambiance générale : Les enfants sont plutôt calmes mais discutent beaucoup. L'animateur est sévère tout en rigolant, il veut bien faire mais certains élèves en ont un peu marre.

L'étude des CM1/CM2 avec une enseignante et un animateur dans une salle informatique avec 15-20 élèves.



Lundi : 16h50-17h15 (18 élèves)



Vendredi : 17h30-17h45 (16 élèves)

Le début de l'étude : la répartition des élèves sur les tables se fait par classes et le plus grand groupe d'élèves (7) se situe autour du bureau de l'enseignante. Les élèves doivent immédiatement enlever leur veste et bonnet, ouvrir leurs cahiers et travailler en autonomie sinon ils se font reprendre par l'enseignante. L'appel est fait en 10 minutes.

Les devoirs : certains élèves doivent apprendre la table de 6 dans le désordre, d'autres doivent se familiariser avec l'angle droit, certains ont une dictée, d'autres doivent apprendre les noms des planètes du système solaire dans l'ordre, certains apprennent une leçon d'histoire.

Le temps effectif des devoirs : les enfants se mettent plus ou moins rapidement au travail et certains s'entraident. Lorsqu'ils estiment avoir fini ils se dirigent vers le bureau de l'enseignante pour qu'elle les valide. Certains commencent à venir au bout de 10-15 minutes. si bien qu'à 17h10 les ¾ des élèves font la queue. L'enseignante dit à certains élèves de s'asseoir derrière elle pour écrire la table sans modèle (niveau 2 des devoirs), à un moment ils sont quatre. Elle demande parfois à des élèves d'aller écrire un mot au tableau et l'enseignante vérifie et félicite beaucoup les élèves. Lorsqu'un élève a **terminé ses devoirs** il peut (avec autorisation) faire des dessins à sa table ou jouer à des jeux de société (Uno, Puissance 4, etc.) mais dans le couloir (à la moitié de l'heure ils sont 5 dans le couloir).

L'aide d'un animateur : souvent l'animateur qui fait le pointage des études (AL) vient soulager l'enseignante, par exemple en vérifiant l'apprentissage de tables de multiplication. Un autre jour c'est l'animateur des CE2 qui était là, il a fait faire une dictée à 3 élèves (en totalité pour certains, en partie pour d'autres) : *« vous savez que je suis pointu sur l'écriture, ne fais pas le malin parce que lui l'a fait et il est en train de recopier là »*.

Les règles de l'espace : il est surtout demandé aux élèves d'être silencieux et de travailler (15 fois en tout). Si un élève parle trop *« attention, ou vous allez sortir vos cahiers de liaison !»*. Ils n'ont pas le droit de parler pendant le temps d'autonomie (mais ils le font quand même), de crier (mais un animateur le fait), de faire voler des avions en papier. Il faut dire 'merci' quand l'enseignante donne quelque chose. Les enfants se déplacent mais en ont-ils le droit ?

Les enfants : pendant l'appel, deux garçons font des pompes (cachés) au fond de la salle. Les élèves ont envie de jouer et certains sont fatigués (une fille suce son pouce).

Ambiance générale : il y a beaucoup d'élèves donc c'est un peu bruyant. Dans le couloir, les enfants s'amusent et tous les élèves ont fini leurs devoirs à la fin de l'heure.

La sortie de l'étude : les enfants mettent leurs manteaux et se dirigent vers le foyer / étude des CE1, lieu où les parents viennent chercher leurs enfants parce qu'ils n'ont pas le droit de venir les chercher pendant l'heure. A ce moment-là ils peuvent aller aux toilettes. C'est la cohue au foyer entre 17h40 et 18h. L'animateur des CE1 gère les départs des élèves sur une table à l'entrée de la salle, parfois des filles aiment l'aider au pointage. Les enfants qui attendent doivent demander l'autorisation de prendre un jeu. C'est très bruyant et même si on les rappelle à l'ordre des enfants chantent / crient. Rapidement il y a un attroupement de parents, l'animateur crie le nom de l'élève qui doit partir. Il y a aussi l'animateur loisirs (AL) au portail pour vérifier les départs.

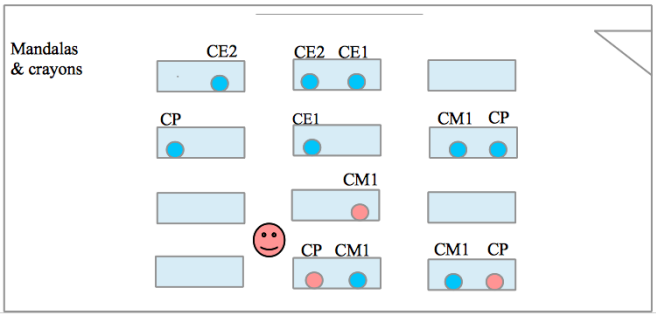
ECOLE n°3

Dans cette école, deux animatrices (dont une AVS) et une enseignante ou la directrice encadrent les études, il n'y a que des femmes dont une animatrice est d'origine africaine. La directrice a 55 ans environ et la plus jeune a 30-35 ans. C'est la troisième école qui a été observée début décembre (le 05, 07 et 08) dans laquelle il y a apparemment environ 60 élèves à l'étude par soir, mais durant les observations il s'agissait plutôt d'une trentaine d'élèves (peut-être l'effet de l'approche des vacances) et chaque adulte encadrait une douzaine d'élèves.

Organisation des études : à 16h45 la récréation-goûter est finie, les enfants se réunissent sous le préau et se rangent en fonction des 3 études (cela prend 5 à 10 minutes). Chaque groupe d'élèves est compté et si jamais il y a une grande disparité numéraire, les groupes sont équilibrés. Tous les cycles sont confondus dans chaque étude. Une fois en rang les différents groupes suivent les adultes pour rejoindre leurs salles respectives.

L'étude - tous cycles confondus - avec une animatrice/AVS dans une salle de classe

Le début de l'étude : Les enfants s'asseyent deux par table mais de niveaux différents, certains sont seuls. Ils sortent rapidement leurs affaires et l'animatrice regarde les devoirs, ils doivent les faire d'abord en autonomie avant que l'animatrice vienne les voir. Des CP doivent faire une lecture et décompter à l'oral. Des CE2 doivent trouver les narrateurs dans une poésie et comme les CM1 ont une dictée. Des CM1 doivent aussi réviser de l'anglais ou les pluriels irréguliers.



Mardi : 16h45-17h45 (12 élèves)

Le temps effectif des devoirs : ils sortent tous rapidement leurs cahiers mais ne se mettent pas tous au travail aussi vite, l'animatrice leur fera la remarque à plusieurs reprises. L'entraide est fortement encouragée pour aider les petits et responsabiliser les grands. D'ailleurs un CE2 de lui-même va proposer son aide à un CP et lui demande de venir à côté de lui. L'animatrice commence par s'occuper des plus petits en difficulté puis ira vers les plus grands au fur et à mesure. Elle passe donc ensuite aux CE1 puis à une CM1. Au bout de 40 minutes et pendant 10 minutes elle fera la dictée aux CE2 et CM1, heureux d'aller au tableau. Etant donné qu'ils ont eu le temps de la réviser ils doivent recopier 5 fois leurs erreurs. Après cela elle continue un peu avec la CM1 qui dit au dernier moment qu'elle avait aussi des mathématiques, à la toute fin l'animatrice lui expliquera rapidement au tableau. Les 5-10 dernières minutes elle passera rapidement voir les autres.

Les devoirs finis les élèves, à condition d'être calmes, peuvent colorier des mandalas et en sont demandeurs (la moitié au bout de 30 minutes), sinon ils peuvent dessiner ou s'occuper.

Les règles de l'espace : les enfants doivent avant tout rester assis, ne pas changer de place souvent et ne pas se retourner. Il faut être calme ('chut !' 4x) pour ne pas déranger les autres, et ne pas envoyer des avions en papier. *« Ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse »*. *« Je commence à en avoir marre là vous deux, vous vous occupez en attendant que j'arrive, est-ce que vous voulez votre mandala ? Eh bah je ne veux pas vous entendre »*. Pour faire un mandala il faut demander l'autorisation.

L'animatrice et les interactions verticales : avec une élève de CP qui a plus de difficultés que d'autres, elle privilégie la qualité à la rapidité du travail *« tu vas trop vite, tu ne lis pas là, tu te rappelles »*. Elle se retourne aussi régulièrement pour regarder ce que font les autres.

La gestion des « déviances » : au bout de 25 minutes, un élève de CM1 de la classe adjacente se fait sortir de l'étude et on lui demande d'aller dans celle-ci. L'animatrice au lieu de le réprimander et de le mettre immédiatement au travail lui demande (avec un *« s'il te plaît »*) d'aider un CP pour sa lecture, et ensuite un autre CP, ce qu'il fera sans protester. Par la suite il ira faire ses devoirs puis sa dictée au tableau. Il sera très calme tout le long. A la fin elle lui demandera d'essuyer le tableau.

Les enfants, surtout les plus petits semblent fatigués, l'un d'eux suce son pouce. Une élève de CP même si elle aime bien être en CP préfère jouer que faire ses devoirs. Les plus grands discutent entre eux.

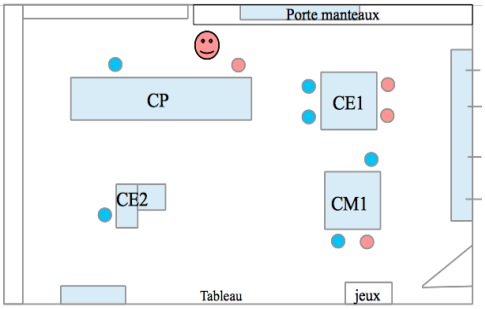
La fin de l'heure : l'animatrice dit de ranger les affaires 5 minutes avant la fin de l'heure. *« Je vous ai dit que vous pouviez ranger vos affaires, pas de mettre vos manteaux et vos sacs sur le dos »* (à un élève). Les CP rangent leurs affaires par terre (moins habitués aux tables et chaises). Exceptés quelques rares CM1, tous les élèves ont fini la totalité de leurs devoirs. Les mandalas sont gardés pour

la prochaine fois. Tout le monde met les chaises sur les tables et les enfants vont se faire pointer dans la cour. **Certaines mères** viennent chercher leurs enfants (de CP et CE1) au bout de 15, 25 et deux au bout de 35 minutes. Les échanges avec l'animatrice sont limités (*« au revoir »*).

Ambiance générale : l'étude est assez calme (sauf quand l'animatrice sort chercher l'enfant « turbulent »). L'animatrice pense que les enfants sont plus calmes notamment par l'aménagement dit « en autobus » qui met les enfants en conditions de classe, contrairement aux îlots.

L'étude - tous cycles confondus - avec une animatrice dans une salle polyvalente

Le début de l'étude : les enfants s'installent sur les îlots en fonction de leur niveau. L'animatrice fait l'appel puis le tour des tables pour prendre connaissance des devoirs du jour. Les plus grands sont laissés en autonomie au début. Les CP ont de la lecture à faire. Un enfant de CE2 (le seul) a une dictée de 13 mots et il sait déjà qu'il devra aller la faire au tableau. Les CM1 doivent apprendre la table de



Jeudi : 16h45-17h45 (10 élèves)

Le temps effectif des devoirs : les petits se mettent plus rapidement au travail que les grands, d'ailleurs les CM1 sont ceux qui font le plus de bruit. L'animatrice dit *« Tu sors ton cahier, il faut faire tes devoirs, regarde tes devoirs »*. L'animatrice s'occupe d'abord des plus petits donc ils ont fini leurs devoirs au bout de 15 minutes, le CE2 peu de temps après parce qu'elle fait la lecture et la dictée en même temps. Le CE2 avant de faire sa dictée demande à aller aux toilettes, ce que l'animatrice accepte, l'enfant reviendra assez vite. Au bout de 20 – 25 minutes plus de la moitié a terminé ses devoirs. Seuls 3 élèves vont travailler presque jusqu'à la fin, une CP, une CE1 et un CM1 qui ont plus de difficultés. Certains CM1 s'entraident mais la meilleure élève donne les réponses, l'animatrice lui dit *« toi tu as compris mais lui il n'a pas compris ».* L'animatrice dit que ceux qui ne sont pas étrangers n'ont pas de *« problèmes scolaires »*. L'animatrice dit qu'elle est là pour encourager les élèves : une élève de CE1 a de **grandes difficultés, l'animatrice** ne montre pas toutes les erreurs et ne répète pas sans cesse « c'est pas bien », elle dit que c'est la maîtresse qui fait ça, au lieu de lui faire une dictée elle imite les mots et c'est déjà compliqué pour cette petite qui ne parle pas français. Cette animatrice dit aussi de ne pas aller *« trop vite »*.

Une fois **les devoirs terminés,** à condition d'être calmes et de ne pas déranger les autres, les élèves discutent, dessinent et deux CE1 font un jeu de Memory.

Les règles de l'espace : il n'y en a pas tellement, les élèves peuvent parler davantage, c'est moins cadré qu'en classe mais l'animatrice leur rappelle de temps à autres de faire moins de bruit. Si un élève est trop turbulent elle l'envoie dans la salle d'étude adjacente.

Les enfants : certains n'ont pas leur cahier, d'autres pas de stylos (c'était pareil dans l'étude de l'animatrice/AVS). Un CP qui a fini depuis un moment s'ennuie, il s'allonge presque sur la table et ne fait rien, il semble aussi très fatigué. Certains semblent guetter leurs parents. Apparemment c'est la première fois que le CE2 fait ses devoirs, d'habitude il dit qu'il a déjà fait ses devoirs en classe et il dit à sa mère qu'il les a faits à l'étude. C'est sa mère qui a prévenu. Certains élèves aiment ne pas avoir trop

de devoirs. Des élèves de CM1 comparent leurs facilités et difficultés.

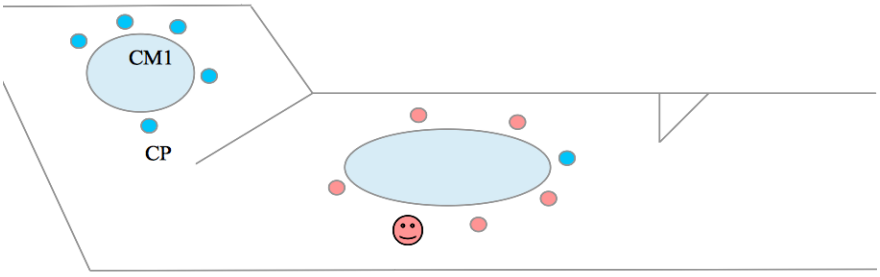
L'élève qui semble être la **« meilleure »** de l'étude (CM1 d'origine asiatique) travaille aussi avec sa mère (enseignante au lycée) à la maison, parfois même avant que les choses soient vues en classe. Avec sa mère elle a commencé la lecture en maternelle, elle a appris les additions, soustractions, elle fait la dictée, à côté elle fait aussi des concours d'écriture et de dessin. Parler de cela la mène à se questionner sur son métier de rêve, elle aimerait peut-être travailler dans la mode mais sa mère lui parle d'autres métiers qui rapportent plus d'argent.

La fin de l'heure est annoncée 10-15 minutes avant, l'animatrice dit aux élèves de ranger leurs affaires. Elle leur laisse toujours 15 minutes à la fin *« pour qu'ils fassent ce qu'ils veulent car ils ont eu une grosse journée. »* Ils font plus de bruit. Parfois elle fait des jeux, ils avaient d'ailleurs aimé faire un « petit baccalauréat ». *« Il reste 2 minutes ! Quand on a bien rangé ses affaires on met la chaise sur la table et vous ramassez les papiers par terre »*.

Certains parents viennent chercher leurs enfants de CP et CE1 durant l'heure (une mère pendant l'appel, une mère puis un frère au bout de 40 minutes). L'animatrice dit aux parents ce que les enfants ont fini ou pas.

Ambiance générale : elle s'adresse très doucement aux élèves mais l'étude est bruyante notamment parce que les enfants sont assez libres.

L'étude - tous cycles confondus - avec une enseignante dans la bibliothèque



(Une ou deux fois par semaine c'est la directrice qui encadre cette étude)

Vendredi : 17h-17h45 (11 élèves)

Le début de l'étude : l'enseignante regarde les agendas. Certains doivent écrire des verbes, réviser l'infinitif, d'autres des nombres (CE1), certains doivent apprendre des leçons par cœur (des CE1, des CM1 en chimie) et faire une dictée (CM1). A la table où se trouve l'enseignante, tous les élèves travaillent, dans le fond de la salle c'est très variable. L'enseignante commence par s'occuper des CP mais aussi d'autres enfants en même temps.

Le temps effectif des devoirs : l'enseignante demande régulièrement aux élèves de regarder ou de montrer leur agenda et leurs devoirs. Lorsqu'un enfant fait des erreurs, elle lui pose des questions et parfois donne des éléments de réponse *« On peut remplacer par quel pronom ? Voilà, donc maintenant il faut que tu trouves la bonne terminaison »*. Si ce n'est pas acquis elle leur dit de retourner à leur place, de relire plusieurs fois ou de refaire puis de revenir la voir pour vérifier. Elle ne s'occupe pas des enfants dans le fond de la salle, ce sont les enfants qui viennent vers elle et font

valider leurs devoirs. Cinq minutes avant la fin elle vérifie qu'une élève de CM1 a bien appris sa leçon sur les états de l'eau.

Une élève de CP **ne fait pas vraiment ses devoirs** (elle s'ennuie et n'y arrive pas). L'enseignante réagit : *« Tu sais que tu vas être obligée de faire tous tes devoirs ce week-end, tu vas encore être punie de récréation alors que là tu as largement le temps, en plus je t'ai montré où étaient tes mots et on a lu les nombres ensemble donc maintenant allez dépêche-toi ! »*. Trois minutes plus tard : *« Bah je pense qu'à un moment ça va être tant pis pour toi, c'est à dire que moi je vais passer un bon week-end et les autres élèves aussi parce qu'ils auront fait tous leurs devoirs, et toi il va falloir que tu fasses tous tes devoirs ce week-end, c'est dommage… »*.

Les devoirs terminés : *« Tu fais quoi ? Soit tu prends un livre, soit tu fais un dessin ou un mandala mais tu ne restes pas là à ne rien faire ! »* Au bout d'une demi-heure, seul un CE1 fait un mandala, à la fin 3 en font. Pour avoir le droit de chuchoter il faut avoir terminé ses devoirs.

Les règles de l'espace : le silence est très important, pour que les autres puissent travailler il faut chuchoter. Il faut également s'asseoir « correctement ». L'enseignante insiste beaucoup sur le fait de lui poser la question avant de faire quoi que ce soit, même si elle sait qu'un enfant veut quelque chose elle ne l'autorisera pas tant qu'il ne le demande pas explicitement (prendre un mandala, aller aux toilettes, etc.). L'enseignante hausse plusieurs fois le ton et demande aux enfants de se dépêcher. Elle semble en avoir marre de répéter les mêmes choses.

Les enfants semblent pour certains s'ennuyer mais aiment beaucoup les mandalas à tel point que certains voudraient pouvoir en amener chez eux.

Fin de l'heure : la majorité a fini ses devoirs exceptés la petite qui n'était pas motivée et qui avait des difficultés ainsi que deux garçons qui sont partis avant d'avoir tout fini. Cinq minutes avant la fin : *« on va ranger les affaires, vous mettez les chaises derrière les tables, vous mettez vos manteaux »*. Ils ont deux minutes d'avance donc attendent la sonnerie avant de sortir.

La moitié des **enfants partent** avant la fin de l'étude, trois au bout de 30 minutes et au bout de 45 minutes un frère puis une sœur viennent chercher des élèves (CM1 et CE1). L'enseignante dit *« au revoir, bon week-end, à lundi »* et parfois *« allez tu finiras à la maison »*.

Ambiance générale : l'étude est incroyablement silencieuse, presque aucun bruit n'est toléré. L'enseignante fait beaucoup de remarques aux élèves notamment sur le comportement. Elle emploie bien souvent l'impératif pour s'adresser aux élèves.

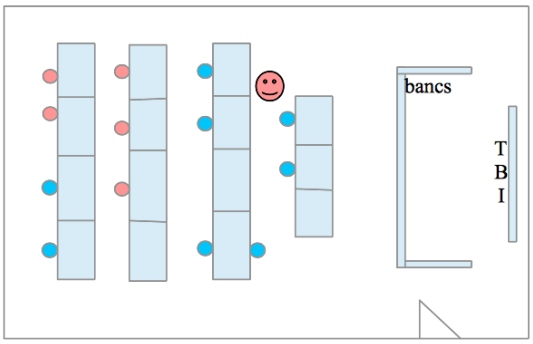
La sortie de l'étude : les enfants mettent leurs manteaux. Lorsqu'ils sont avec les animatrices, les enfants doivent mettre les chaises sur les tables et rejoignent la cour seuls tandis qu'ils sont accompagnés avec l'enseignante. En arrivant dans la cour les enfants courent partout.

ÉCOLE n°4

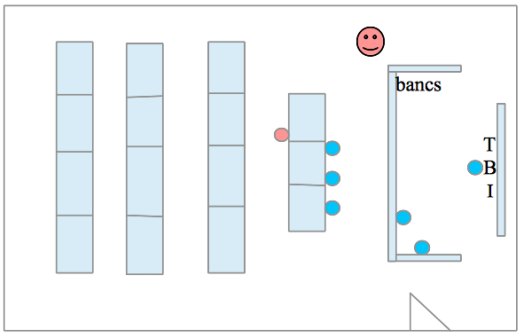
Dans cette école deux animateurs et une enseignante encadrent les études chaque jour, ils sont tous d'origine française. Les animateurs ont environ 30-35 ans et l'enseignante a environ 55 ans. C'est la quatrième école qui a été observée fin décembre (le 18, 19 et 21), la semaine précédant les vacances scolaires donc nous n'allons pas tellement voir de temps effectif des devoirs. Il y a environ 60 élèves à l'étude par soir habituellement mais lors des observations il y en avait plutôt 40-50, chaque animateur encadre 15 à 20 élèves quand l'enseignante en a une dizaine.

Organisation des études : à 16h45 la récréation-goûter est finie, les enfants se réunissent dans la cour et se rangent en fonction des 4 études (cela prend 5 à 10 minutes). Les différents groupes suivent les animateurs et l'enseignante pour rejoindre leurs salles respectives. Il faut accrocher son manteau avant d'entrer dans la salle. Tous les CP (une dizaine) vont avec l'enseignante, les CE1/CE2 avec un animateur (2 jours par semaine, lorsqu'il n'y a pas d'ateliers, une enseignante prend les CE1) et les CM1/CM2 vont avec un animateur.

L'étude des CP avec une enseignante dans sa salle de classe avec une dizaine d'élèves



Lundi : 17h-17h15 (13 élèves)



Jeudi : 17h25-17h30 (7 élèves)

Le début de l'étude : les enfants s'installent d'abord sur des bancs en « U » devant le tableau pendant l'appel où ils doivent être calmes. Après cela, les élèves s'installent où ils le souhaitent. Ils sortent rapidement leurs cahiers mais n'ont pas tous des devoirs. Des élèves ont des lectures ou de la révision de sons à faire.

Le temps effectif des devoirs : au bout d'un quart d'heure trois élèves ont encore des devoirs à faire (dont un en autonomie), ils peuvent s'entraider.

L'enseignante accompagne les élèves qui ont plus de **difficultés**. Elle s'occupe de deux enfants côte à côte qui révisent des sons, elle demande à l'un d'aller au tableau numérique (TBI), l'autre dit *« moi je n'y arrive même pas »* et l'enseignante le rassure en lui disant qu'il ira aussi au tableau tout à l'heure et qu'ils s'entraideront. Les enfants ont un peu de mal à écrire avec le TBI malgré ce que l'on pourrait penser.

Lorsque les élèves ont **fini leurs devoirs** ils font différents jeux qui peuvent être axés sur les apprentissages notamment sur les mathématiques ou encore des jeux de dés, de labyrinthe. La grande majorité joue en binôme.

La veille des vacances, **les élèves jouent sur le TBI**, il n'y a que 7 élèves dont une seule fille. Tous les enfants sont rassemblés autour du tableau (assis sur les bancs ou les tables) pendant qu'un d'entre eux joue, l'enseignante est derrière son bureau. Ce sont des jeux d'addition chronométrés, on entend ainsi *« pas perdre de temps » « clique vite » « score à battre 50 secondes » « vite vite vite ! »*. A la fin elle leur donne leur position dans le classement (et le note dans son carnet). La seule fille veut faire autre chose donc elle se met à colorier après en avoir demandé l'autorisation. Pour jouer il faut être calme et sérieux. Ensuite l'enseignante propose de faire les jeux sur le TBI par binômes et les enfants sont très enthousiastes.

Les règles de l'espace : les élèves doivent être assis (en théorie car certains ne bougent pas

mais sont debout par contre c'est très demandé quand ils jouent sur le TBI), il faut être calme et bien se tenir. Pour prendre un nouveau jeu il faut ranger l'ancien. Les élèves peuvent aller aux toilettes seuls. L'enseignante demande plusieurs fois aux enfants de faire moins de bruit.

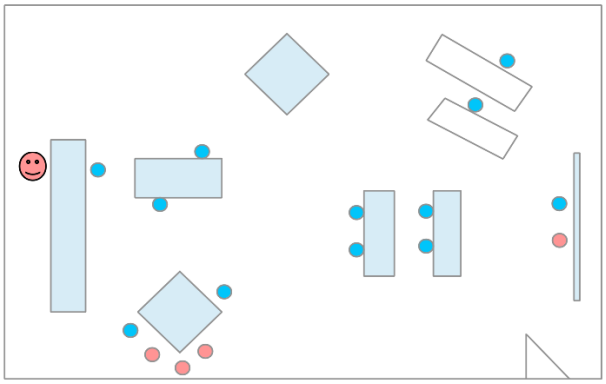
Ambiance générale : La première fois c'était un peu bruyant mais très calme la deuxième fois malgré les jeux sur le TBI. Les enfants semblent assez attentifs et joueurs.

L'étude des CE1 avec une enseignante dans une salle classique avec une quinzaine d'élèves

Lorsqu'il n'y a pas d'ateliers (lundi et vendredi), l'école a le droit d'avoir une 4ème étude.

Les enfants sont installés à leur table et l'enseignante reste toujours derrière son bureau.

Les devoirs terminés : à 17h15 tous les enfants semblent avoir fini leurs devoirs mais l'enseignante demande à un élève de lui montrer son livre de lecture. Un garçon et une fille dessinent au tableau mais avant cela, une dictée a été faite sur celui-ci. Près de la moitié des enfants font de la reproduction d'un dessin-modèle sur une feuille quadrillée. Sinon un tiers fait des jeux de société et un élève lit une bande dessinée.

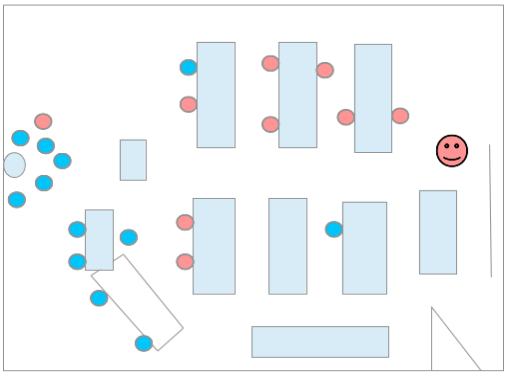


Lundi : 17h15-17h30 (17 élèves)

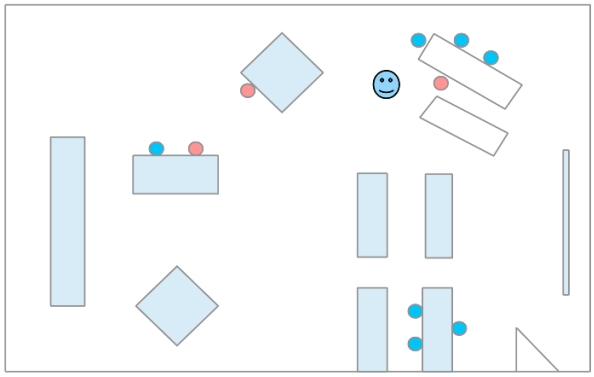
Les règles de l'espace : il ne faut pas parler trop fort. Les élèves doivent demander pour prendre un jeu ou faire une reproduction sur quadrillage. Les enfants sortent et reviennent dans la salle, certains le font pour aller aux toilettes et parfois l'enseignante ne semble pas le remarquer.

Ambiance générale : c'est plutôt calme, les enfants jouent tranquillement et l'enseignante réagit uniquement lorsqu'il y a trop de bruit.

L'étude des CE1/CE2 avec un animateur dans une salle classique avec une quinzaine d'élèves (et une vingtaine avec l'animatrice remplaçante)



Jeudi : 16h55-17h25 (21 élèves)



Mardi : 17h30-17h45 (10 élèves)

Le début de l'étude : Les enfants s'installent où ils le souhaitent. Avec l'animateur, seulement un tiers des élèves a des devoirs (le lundi), ils devaient par exemple lire une feuille ou un petit encadré, certains devaient apprendre des mots. La remplaçante demande à ce qu'on l'écoute et qu'on attende. Dès le début elle annonce qu'il y a des coloriages.

Les devoirs terminés : très peu d'élèves avaient des devoirs à faire donc au bout d'un quart d'heure tout le monde a fini, sauf certains qui ne les font pas et l'animateur le justifie : *« Il y en a un, il n'a pas fait de devoirs car il va les faire demain* [mercredi] *à la maison »*. Les enfants peuvent alors

jouer à des jeux (échecs, Jungle speed, cartes), faire du coloriage, discuter entre eux. La majorité joue à des jeux tout en discutant et quelques rares élèves font du coloriage ou des jeux individuels (surtout des filles). Les enfants peuvent se déplacer librement dans la salle et aller chercher des jeux en dehors de celle-ci. Un autre jour (lundi), un quart d'heure avant la fin de l'heure, l'animateur amène les enfants à la garderie car ils n'ont plus de devoirs à faire et peu d'activités possibles dans la salle.

La gestion des « déviances » :

L'animateur essaie de gérer les légers conflits entre les enfants concernant les jeux de société et plus particulièrement leur roulement. Également, deux élèves étaient un peu « excités » pendant la récréation donc il les a séparés d'étude et les élèves n'ont pas protesté.

Avec la remplaçante (50 ans environ, d'origine africaine), il y a eu des conflits au début de l'heure et ce pendant 15 minutes. Le conflit est parti d'un puzzle au fond de la salle, certains enfants voulaient y jouer et d'autres disaient qu'ils n'avaient pas le droit. Certains se sont énervés jusqu'à donner des coups de pieds, pousser, attraper au col d'autres élèves. Trois grands et particulièrement un s'en prenaient à trois petits. Le garçon qu'on appellera Hector, d'origine française, particulièrement énervé qui hurlait souvent et qui était violent physiquement, disait aux autres *« Je vais finir par te taper hein !» « Regarde tes cheveux, tu sais parler français au moins ? »,* il faisait peur à certains enfants. Un de ses copains : *« ahah tu vas pleurer !».* L'animatrice n'est pas trop intervenue, elle s'occupait de filles mais reprenait l'enfant turbulent lorsqu'il criait, au bout d'un moment elle va leur dire de s'asseoir pour faire l'appel. Ce n'est pas le plus violent qui va se faire le plus réprimander mais un qui a suivi le mouvement, l'animatrice lui dit *« ha non ha non, va t'asseoir là-bas !!! Tu te crois plus fort que les autres ? Tu tapes il ne te répond pas et tu continues ? Tu vas taper tout le monde ? ».* Par la suite il sera calme et gentil envers les autres et jouera avec l'un des « persécutés » aux cartes. L'animatrice : *« allez tout le monde va s'asseoir et on va faire une autre activité, tout le monde va s'asseoir, allez !* ». Hector va pousser des chaises et s'asseoir à l'envers, au bout de 5 minutes il ira regarder deux élèves qui jouent aux échecs.

Les enfants ont envie de se défouler ou semblent vouloir rentrer chez eux. Un garçon et une fille s'ennuient, ils ne font rien et attendent que l'heure se termine. Lors d'une étude, 3 enfants regardent par la fenêtre des élèves en train de jouer dans la cour, l'animateur les rejoindra un moment. Certains enfants disent sans arrêt à d'autres *« mais arrête ! »* et ce de plus en plus fort pour obtenir une réaction de l'animateur. La majorité joue sinon un garçon lit et les autres filles font des coloriages et/ou parlent entre elles (assises sur leur chaise, sur la table ou debout).

Fin de l'heure : 10 minutes avant la fin de l'heure l'animateur dit qu'il va falloir ranger dans 5 minutes. Il le répétera à plusieurs reprises. *« J'ai pas dit qu'on y allait mais oui on range, et vous rangez vos chaises »*.

Les parents : avec la remplaçante, une mère vient chercher son fils (une des cibles) pendant l'appel au bout de 15-20 minutes, elle reviendra deux minutes plus tard pour demander si ça se passe bien à l'étude mais l'animatrice lui dira qu'elle est remplaçante, la mère repartira. Une autre mère vient chercher sa fille au bout d'une demi-heure. Avec l'animateur, une mère viendra chercher son fils dans le dernier quart d'heure et l'animateur discutera un peu avec elle.

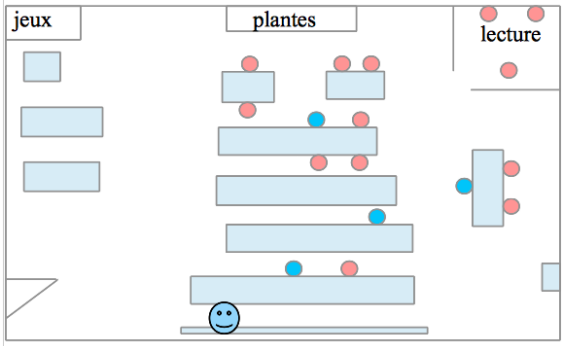
Ambiance générale : avec la remplaçante les garçons (10 surtout) n'étaient pas calmes du tout l'avant-veille des vacances, les filles étaient calmes et assises comme seulement deux garçons. Il y avait 21 élèves avec elle quand l'enseignante des CP n'en n'avait que 7. Avec l'animateur, les rares

devoirs sont finis rapidement et après les enfants jouent, il surveille mais c'est assez libre donc un peu bruyant.

L'étude des CM1/CM2 avec un animateur dans une salle de classe avec une quinzaine d'élèves

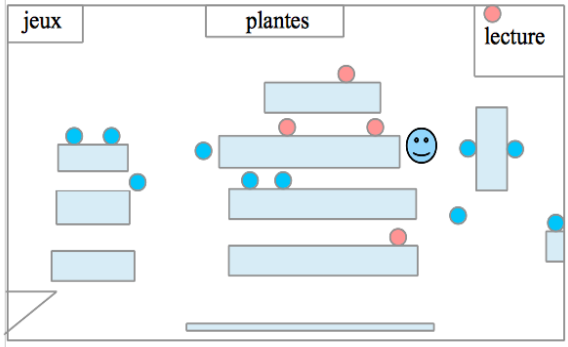
Au départ l'animateur devait remplacer une femme en congé maternité mais en fait il va rester toute l'année. Il confie que le directeur n'était pas *« trop d'accord »* concernant le fait qu'il soit là.

Le début de l'étude : les enfants semblent s'installer où ils le veulent. Au début de l'heure, l'animateur vérifie les agendas. Parfois ils ont des mots à apprendre ou la conjugaison de verbes.

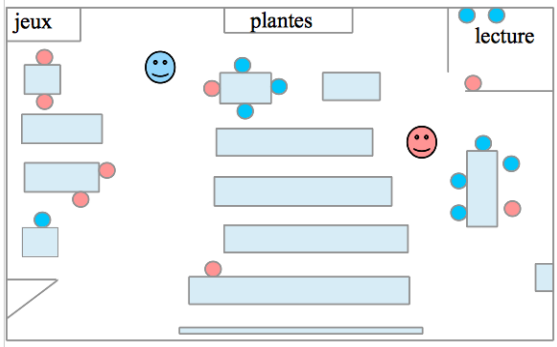


Mardi : 17h05-17h30 (17 élèves)

Le temps effectifs des devoirs : le mardi ils n'avaient pas de devoirs mais une élève au premier rang semblait réviser. Lorsqu'il y a beaucoup d'enfants l'animateur demande à des élèves de s'entraider mais certains discutent ou font des dessins au lieu de travailler. Le jeudi, un quart d'heure avant la fin il était en train d'aider des élèves (en se mettant à leur hauteur), d'abord une fille puis deux garçons, sur de la conjugaison. Quand ils y arrivent ils sont félicités. Il lui arrive de faire un pendu au tableau ou une vraie dictée quand ils ont des mots à apprendre. Une fois les **devoirs terminés** la moitié des élèves fait des jeux, un élève place les départements sur une carte, 3 garçons font des dessins, 3 élèves dont deux filles sont au coin lecture, une fille alterne entre les devoirs et un Mastermind, une élève fabrique des cartes de 7 familles sur le thème de Noël.



Jeudi : 17h30-17h45 (17 élèves)



Lundi : 17h30-17h45 (15 élèves)

Les règles de l'espace : il y a en a beaucoup. Les élèves doivent obligatoirement rester assis à leur place (ou au coin lecture). Il insiste énormément sur le fait qu'il faut demander pour faire quoi que ce soit (se déplacer, prendre un jeu ou un livre), ranger l'ancien jeu pour en reprendre un. Ils ne doivent pas couper la parole à l'animateur ou crier et ne peuvent pas jouer au tableau car ça ne donne pas une bonne image aux parents. L'animateur [illegible] « [illegible] ».

La gestion des déviances : [illegible] une élève ne veut pas faire ses devoirs et n'écoute pas ce qu'on lui demande, nous l'appellerons Laura. Lorsqu'elle reste dans son coin *« ça va »* mais parfois elle *« perturbe tout le groupe »*, et cela même quand on la change d'étude. Parfois elle se calme mais il finit toujours par devoir la reprendre. A la fin de l'heure elle n'aide pas à ranger et continue son livre, l'animateur la reprend beaucoup. *« Laura, Laura, Laura c'est quoi ton délire ce soir ? Laura tu ranges ! Laura !!! Je commence à en avoir marre Laura là » « C'est quoi ton délire ? Pourquoi tu m'ignores ? »* Cette petite va à l'étude puis au temps CALM tous les soirs, donc elle rentre chez elle vers 19h.

Fin de l'heure : tous ont fini leurs devoirs à la fin sauf un garçon qui est parti un peu plus tôt, qui discutait avec un camarade au lieu de s'entraider. Une élève a fini à la dernière minute et fière d'elle a dit *« en tout cas j'ai terminé ! »*. Cinq minutes avant la fin l'animateur demande à tous de tout ranger. *« Vous prenez vos blousons et vous allez dans le couloir »*.

Certains parents viennent chercher leurs enfants à partir de 20 minutes (surtout des garçons). Trois élèves partent durant le dernier quart d'heure, même chose avec le remplaçant et l'enseignante. L'animateur est parfois amené à parler aux parents du comportement de leur enfant (qui ne veut pas mettre son blouson dans la cour), sinon cela se résume à un *« bonne soirée »*.

Ambiance générale : les enfants jouent mais il y a beaucoup de règles, l'animateur représente l'autorité, il faut tout lui demander. Cela ne semble pas naturel pour les enfants dans ce contexte, c'est un temps qui est majoritairement occupé par les jeux mais avec des règles de classe. L'enseignante de CE1 me dit que c'est un *« lieu de classe quand même »*. Avec le remplaçant et l'enseignante les élèves se déplacent sans autorisation et certains sont debout. C'est un peu bruyant mais les enfants ne crient pas et certains sont extrêmement calmes (coin lecture, dessins, jeux individuels).

La sortie de l'étude : les enfants mettent leurs manteaux et sortent en compagnie de l'adulte (pas en rang). Certains élèves vont au CALM, d'autres retrouvent leurs parents dans l'établissement, dans la cour ou au portail.

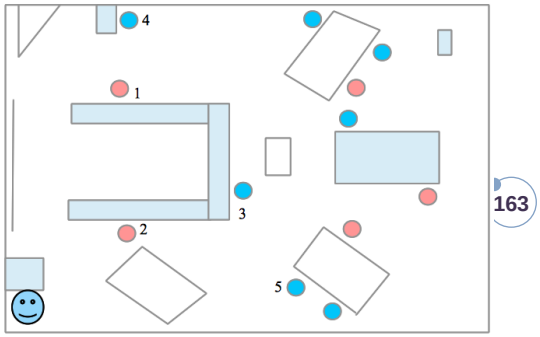
ECOLE n°5

Dans cette école un enseignant, un directeur et une animatrice-AVS encadrent les études, tous sont d'origine française et ont au moins la quarantaine, l'enseignant est le plus âgé (55 ans environ). C'est la dernière école qui a été observée fin janvier (le 25, 26 et 29) dans laquelle il y a environ 50 élèves à l'étude par soir, chaque animateur encadre 12 à 23 élèves.

Organisation des études : à 16h45 la récréation-goûter est finie, les enfants se réunissent sous le préau et se rangent en fonction des 4 études (cela prend 5 à 10 minutes) devant l'adulte. Tous les CP (12 environ) vont avec l'enseignant, la majorité des CE1 et tous les CE2 vont avec l'animatrice-AVS (une vingtaine) et les CM1/CM2 mais aussi quelques CE1 (une quinzaine) vont avec le directeur. Les différents groupes suivent les adultes pour rejoindre leurs salles respectives. Dans le couloir on leur demande d'être assez calmes et ce jusqu'à l'arrivée devant la salle où il faut alors accrocher son manteau.

L'étude des CP avec un enseignant dans sa salle de classe

Le début de l'étude : déjà sous le préau l'enseignant rappelle aux élèves qu'ils ont du travail à faire. Les élèves s'installent tout seuls en se mettant à 3 maximum par îlots (sans qu'on le leur demande). Pendant que l'enseignant fait l'appel les élèves doivent avoir sorti leurs cahiers et se mettre au travail (de la lecture), ce qu'ils font presque tous immédiatement.



Vendredi : 16h45-17h45 (12 élèves)

Le temps effectif des devoirs : pendant 20 minutes l'enseignant ira aider 5 élèves qui ont plus de difficultés, les plus proches du tableau. Il sera plus exigeant envers ceux-là, surtout s'ils ne travaillent

pas immédiatement, ce sont presque les seuls qui seront repris durant l'heure. Il estime que les autres n'ont pas besoin de lui et sont autonomes. Il commence par vérifier la lecture de deux filles puis de 3 garçons.

Les devoirs terminés : ils peuvent faire des coloriages, ce qu'ils feront presque tous, ou prendre des livres (deux garçons liront, ensemble puis l'un seul) ou chuchoter avec son voisin. L'enseignant restera sur l'ordinateur.

Les règles de l'espace : les enfants doivent être calmes et chuchoter, l'enseignant dira 14 fois *« Chut ! »* ou *« Moins de bruit »* durant l'heure, alors qu'ils sont extrêmement calmes et peu bruyants. Un enfant parle trop pour l'enseignant qui lui dit *« Je peux écrire un autre mot sur ton cahier du soir hein, chut ! »*. Une fois les devoirs finis les enfants peuvent se déplacer librement, c'est l'élément qui diffère d'une salle de classe. Sinon, ils peuvent aller aux toilettes mais accompagnés d'un enfant du même sexe, un binôme à la fois (3 élèves et leur accompagnateur iront entre 17h25 et 35). Les enfants ont des responsabilités particulières dans la salle qui sont affichées, l'enseignant demande à celui qui s'occupe de la poubelle de ramasser et d'aller jeter *« ce qui traîne ».*

Un élève, que nous appellerons **Samir**, est l'objet de la majorité des remarques de l'enseignant (n°3 sur le schéma) : ses « écarts » sont moins tolérés que ceux des autres. Avant que sa lecture soit vérifiée il va voir des camarades, l'enseignant lui demande de revenir à sa place. Après sa lecture il aide une des deux filles qui rangent leur casier. L'enseignant : *« Qu'est-ce que tu fais par terre ? Je préfèrerais te voir à ta place. Et toi ton casier il est rangé ? Tu pourrais peut-être en profiter pour le ranger, je pense. ».* Mais il ne fait pas de remarque à la fille qui est aussi par terre. Cinq minutes plus tard la proposition s'est transformée en devoir *« Samir je te rappelle que tu as ton casier à trier et ranger ».* Il le lui rappellera à nouveau 2 minutes plus tard.

Les enfants ont envie de rentrer chez eux. Un peu plus de la moitié de l'heure s'est écoulée et plusieurs enfants regardent par la fenêtre si des parents arrivent. Un enfant dit que son père va bientôt arriver et se dirige vers la sortie avant de se faire reprendre par l'enseignant. Un autre élève dit *« Maman elle a intérêt de se dépêcher ! »*. Un quart d'heure avant la fin, des filles demandent l'heure à l'enseignant. Deux garçons questionnent Samir sur des additions et une fille compte le nombre de

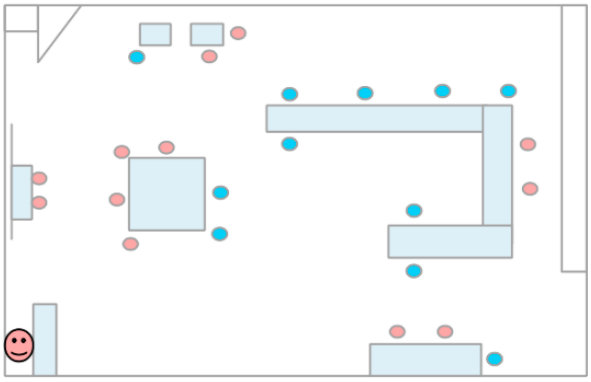
fournitures dans sa trousse.

L'enseignant prévient les élèves 15 min avant **la fin** qu'il va falloir tout ranger et nettoyer donc il ne faut pas *« mettre de bazar »*. À ce moment-là, **un père et une mère** viennent chercher leurs enfants respectifs. L'instituteur leur rappelle 10 minutes plus tard et à plusieurs reprises de ranger et nettoyer accompagné d'un *« allez vite ! »*. Ils semblent tous avoir fini leurs devoirs.

Ambiance générale : extrêmement calme pourtant l'enseignant demandera plus de silence toutes les 5 minutes. Le dernier quart d'heure les enfants sont un peu plus agités. La deuxième moitié de l'heure, l'enseignant restera constamment sur son ordinateur en jetant de brefs coups d'œil de temps à autre.

L'étude des CE1/CE2 avec une animatrice-AVS dans une salle polyvalente

Le début de l'étude : les élèves se placent où ils le souhaitent mais comme elle le dit au début de l'heure : si ça ne marche pas elle sépare certains élèves. Pendant que l'animatrice-AVS fait l'appel (10 min.) les enfants doivent être calmes et ne pas sortir leurs cahiers, ne rien faire. Leurs devoirs consistent bien souvent à reprendre une lecture faite en classe. Le quart d'heure suivant l'animatrice pointe les élèves sur le *pocket*.



Jeudi : 16h45-17h45 (23 élèves)

Le temps effectif des devoirs : pour ceux qui ont des devoirs, ils s'y mettent plus ou moins rapidement. Ils peuvent s'entraider, c'est la raison pour laquelle l'animatrice préfère que les élèves soient en binômes. Au bout de 20 minutes la grande majorité des élèves a fini ses devoirs, certains gardent leurs cahiers ouverts. L'animatrice ne va pas vraiment aider les enfants, de temps en temps (4 fois) elle va voir des élèves pour vérifier ce qu'ils font mais ne leur parle pas forcément, en tout cas elle n'aide pas aux devoirs, ils sont en autonomie. Le plus souvent elle est à son bureau, surveille les élèves ou regarde ses portes vues.

Une fois les devoirs terminés, l'activité la plus pratiquée des filles est le dessin (6 élèves des deux sexes prennent le matériel mais peu le font effectivement). Deux filles jouent à la maîtresse et se font une dictée. Presque tous les garçons s'amusent, sont debout et parlent entre eux, deux font des origamis, deux autres jouent à un jeu (type échecs), certains ne font rien et s'ennuient vraiment. Apparemment, d'habitude, ils peuvent faire des jeux mais là ils sont trop nombreux, seuls deux ont le droit, ils peuvent aussi faire des coloriages à thème ou des jeux sur papier mais il n'y a plus de patrons. Dans un placard (donc non-visibles) il y a des livres mais les élèves ne les demandent pas. L'animatrice dit que parfois elle lit une histoire à la fin de l'heure pour les calmer, et qu'ils aiment cela.

Les règles de l'espace : pour l'animatrice ce sont les mêmes règles qu'en classe. Les élèves n'ont pas le droit de courir, de danser, d'écrire sur le tableau. Il faut demander l'autorisation à l'adulte pour prendre une feuille (en réalité la plupart ne le font pas), il ne faut pas faire voler des avions en papier ou commenter les stratégies de jeu des autres. Les enfants peuvent sortir de la salle pour aller chercher des choses dans d'autres salles de classe ou pour aller aux toilettes en se dépêchant. Elle dit

aussi à certains élèves de s'asseoir quand d'autres sont debout et se déplacent ou encore de faire moins de bruit.

La gestion des « déviances » : certains élèves viennent se plaindre à elle. Une élève lui rapporte qu'une autre fille l'a regardée exprès pendant qu'elle était aux toilettes ce midi, l'animatrice répond *« Que veux-tu que j'y fasse ? C'est trop tard, tu n'as qu'à en parler demain au directeur ».* A un élève qui vient de se faire insulter par un autre elle rétorque *« Et alors ? Pas besoin d'être peiné, tu lui avais fait quoi avant toi ? ».* Elle ne leur dira rien de plus. Sinon elle n'a pas vu à un moment une fille se faire tirer les cheveux.

Fin de l'heure : cinq minutes avant la fin de l'heure l'animatrice dit *« 1,2,3 on range ! Je passe dans 30 secondes, s'il y a des choses sur les tables ça passe à la poubelle ! »* Au bout d'une minute les ¾ ont rangé leurs affaires même si souvent les enfants confondent « on range » avec « on sort ». Lumières éteintes, juste avant de sortir, l'animatrice fait toujours un rappel des règles dans la salle et questionne les enfants sur le comportement à adopter.

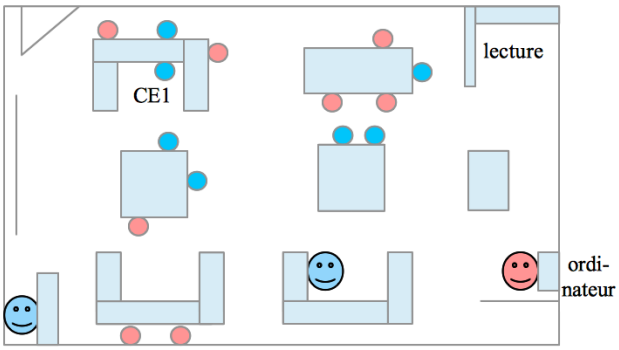
Les parents commencent à arriver au bout de 25 minutes, 6 enfants partiront avant la fin de l'heure, toutes les 5 minutes environ. L'animatrice dit : *« Au revoir, à demain »*. Une surprise, la première mère à être venue chercher sa fille sera toujours dans la cour avec celle-ci à la fin de l'heure à jouer à la dînette (pourquoi ?). Un élève de CM2 vient chercher un copain qu'il ramène parfois, l'animatrice refuse parce qu'elle n'a pas d'autorisation des parents mais quand la mère du CM2 arrive l'animatrice le laisse partir.

Ambiance générale : l'animatrice pense que les enfants aiment bien l'étude et me dit que certains mettent 10 minutes avant de partir quand les parents arrivent. Elle fait de la surveillance et ne s'adresse à eux que pour les reprendre. Les garçons se déplacent beaucoup, c'est un peu bruyant les enfants sont plus libres qu'en classe.

L'étude des CM1/CM2 et quelques CE1 avec le directeur dans une salle de classe

La salle de classe est celle d'un enseignant de CM2 qui sera présent pendant 45 minutes, il y a aussi une enseignante sur l'ordinateur les 20 premières minutes (tous deux ont 30-35 ans et sont d'origine française).

Le début de l'étude : les enfants s'installent comme ils le veulent en fonction des affinités et les 4 CE1 sont tous sur une même table. Le directeur demande plusieurs fois aux élèves de se mettre au travail (en autonomie).



Lundi : 16h45-17h45 (15 élèves)

Le temps effectif des devoirs : Les CE1 se mettent directement ou presque à faire du coloriage. Un élève de CM lève la main au bout de 5-10 minutes et va réciter sa poésie au directeur. Certains mettent un peu plus de temps que d'autres à se mettre au travail. Un élève dit à son voisin *« moi je m'en fiche, je vais revoir tout ça avec ma mère mercredi »* puis se met à lire un livre personnel. Donc des enfants ne font pas leurs devoirs mais comme le directeur ne vérifie pas vraiment il ne le voit pas. Au bout de 20 minutes, tous les élèves qui avaient commencé leurs devoirs ont fini. Au bout de 15 minutes le directeur pointe les élèves de toutes les études sur le *Pocket* (cela dure plus de 20 minutes), il ne fait pas l'appel car il connaît tous ses élèves.

Les devoirs terminés : certains élèves lisent des livres personnels (2) ou du coin lecture (1). D'autres font une partie d'échecs et les joueurs alternent au cours de l'heure. Deux filles se déplacent sans toucher le sol mais le directeur leur dira d'arrêter pour des raisons de *« sécurité »*. Vingt minutes avant la fin de l'heure, des garçons demandent à aller sur *Google Maps*, le directeur accepte, ils seront 3 sur l'ordinateur. Au bout de 20 minutes, trois filles font un atelier coiffure (il leur dira d'arrêter 15 minutes après), elles se mettront alors à faire un « petit baccalauréat » et demanderont parfois de l'aide au directeur. Il répond systématiquement aux questions des élèves (qui ne portent jamais sur les devoirs). Les enfants ont envie de jouer, d'autres sont un peu plus calmes, surtout les plus petits (peut-être fatigués).

Les règles de l'espace : les enfants doivent être calmes, parler correctement et peuvent se déplacer tranquillement. Ils n'ont pas le droit de danser ou de faire des bruits d'animaux. Avec autorisation ils ont le droit d'aller aux toilettes rapidement.

Fin de l'heure : tous ceux qui se sont mis aux devoirs les ont finis. Deux minutes avant la fin : *« Allez tout le monde ramasse les affaires »* (d'ailleurs un enfant a oublié sa trousse).

Certains parents (et un frère collégien) arrivent 20 minutes avant la fin, près de la moitié des élèves s'en vont alors. Une mère vient chercher son fils, il dit *« déjà ?»*, le directeur dit que les enfants ne veulent même pas partir, c'est peut-être plutôt parce qu'il venait d'accéder à l'ordinateur.

Ambiance générale : peu bruyant au début, les enfants jouent tranquillement mais plus l'heure avance plus c'est bruyant.

La sortie de l'étude : les enfants mettent leur manteau et se dirigent avec l'adulte dans la cour sous le préau, les enfants crient un peu et sont fatigués mais on leur demande de se ranger dans le calme en faisant attention à leur vocabulaire. Ensuite les enfants sont accompagnés par des animatrices pour se rendre au temps CALM / à la garderie, où les parents (ou baby-sitters) viendront les chercher.

8.8 Compte-rendu d'observation en maternelle anonymé

2. Les observations dans les écoles

2.1. Ecole maternelle A, REP

2.1.1. Contexte d'observation

Les observations dans cette école ont eu lieu sur six jours du 20 au 29 novembre 2017 dans les six classes volontaires pour cette enquête. Le fait d'avoir pu passer beaucoup de temps dans l'école aura permis une précision qui peut ne pas exister dans des écoles où le temps des observations aura été bien plus court.

C'est la première synthèse d'observations réalisée dans cette école. Beaucoup d'éléments similaires seront repris et moins détaillés par la suite quand il s'agira de s'intéresser aux autres écoles.

2.1.2. Eléments géographiques de l'école

L'école A est en partie une ancienne école. Tout le bâtiment réservé aux moyennes et grandes sections (MS et GS), parfois petite section (PS) pour les classes à double niveau est un ancien bâtiment où les élèves doivent monter un escalier pour aller de l'extérieur à l'intérieur et d'autres escaliers encore pour rejoindre leurs classes, situées à l'étage. Il n'y a pas de toilettes ni de lavabos adaptés aux enfants dans cette partie de la maternelle, ceux-ci étant situés en bas du bâtiment.

Le bâtiment accueillant les plus jeunes enfants est davantage adapté aux classes avec deux pièces d'eau récentes situées près des classes ainsi que trois dortoirs (dont deux sont investis prioritairement). Le CALM et la bibliothèque sont situés dans ce bâtiment.

Ces deux bâtiments ont chacun une entrée sur la grande cour de récréation. Il existe également une petite cour de récréation située derrière le bâtiment accueillant les plus petits niveaux.

Le réfectoire est situé à l'extérieur de l'école et comprend une partie pour les classes de maternelle et une partie self pour les classes d'élémentaire.

2.1.3 Les classes observées

- La classe ETAPE

Cette classe de quinze enfants a la particularité d'accueillir des enfants jusqu'à 3 ans n'ayant pas ou très peu fréquenté de modes de garde auparavant (crèches, assistant.e.s maternel.le.s, haltes

garderies). L'inscription dans ces classes est donc soumise à plusieurs critères, dont le plus important : l'implication des parents. Cela se concrétise par une présence des parents, de moins en moins longue mais suffisamment conséquente pour que l'enfant bénéficie d'une première adaptation progressive en milieu scolaire. Au moment des observations, les parents ne restent plus en classe avec leurs enfants mais bénéficient d'une souplesse quant aux horaires habituels de l'école, par exemple, ils viennent les chercher avant midi ou les déposer après 8h45 pour les nouveaux.elles arrivé.e.s. C'est le cas pour trois enfants au moment des observations, ils.elles arrivent à 10h30, pendant la récréation des enfants plus grand.e.s. Les enfants de la classe étape sortent en récréation un peu plus tard, à 11h, pour être plus au calme, lorsque les plus grand.e.s sont rentré.e.s en classe.

C'est une classe où l'enseignante et l'éducatrice de jeunes enfants (EJE) ont beaucoup d'échanges avec les parents le matin comparé aux autres classes de l'école. Le but étant que les parents dont les enfants sont passé.e.s par la classe ETAPE deviennent des parents investis dans les échanges et les implications possibles à l'école par la suite.

Notons également que cette classe est dédoublée d'un point de vue architectural et qu'il existe un coin classe qu'on pourrait dire traditionnel ainsi qu'une grande pièce de jeu avec des structures de jeu, des tricycles et divers jeux pour les enfants. Les toilettes et lavabos sont aussi mitoyens et accessibles de la classe sans avoir besoin de sortir dans les couloirs de l'école. Cela peut paraître anodin mais nous verrons par la suite que c'est un point majeur dans l'organisation des journées.

Un goûter est servi dans cette classe à 9h30, il aura été préparé par une maman et son enfant avec l'EJE au moment de l'entrée en classe. En amont, l'enseignante signifie aux enfants qu'il va être l'heure de goûter et c'est l'ASEM qui prépare la table et emmène les enfants aux toilettes avant leur retour en classe. L'EJE rassemble les enfants à la table du goûter et l'ASEM propose à un.e enfant de faire la distribution des tartines et des gobelets.

A 9h50, lorsque le goûter prend fin et que les enfants ont à disposition les livres de la classe, qu'ils peuvent regarder seul.e.s ou accompagné.e.s de l'enseignante ou l'EJE, l'ASEM remet la classe en ordre et prépare les ateliers à venir après explication de l'enseignante.

A 11h45, l'ASEM de la classe est en pause pendant trente minutes (de 11h 20 à 11h50). C'est une autre ASEM qui entre dans la classe et qui se charge d'emmener les enfants aux toilettes en les prévenant avant que les parents ne viennent les chercher. Dans cette classe à cette période, aucun enfant ne reste l'après- midi à l'école. L'ASEM de la classe est donc en renfort à partir de 11h 55 à la cantine et aux dortoirs pour les plus petits. L'enseignante et l'EJE sont en renfort sur la classe d'accueil des TPS/PS/MS l'après- midi.

- Les classes de TPS, PS, MS à double niveau

La matinée

Pour l'accueil du matin, les pratiques diffèrent en fonction des classes. Parfois c'est l'enseignant.e qui accueille les parents et les enfants à la porte de la classe pendant que l'ASEM accueille les enfants dans la classe. Parfois c'est l'inverse qui se produit, surtout le mercredi matin lorsqu'il y a besoin de savoir si l'enfant reste ou non au centre de loisirs. En effet, le matin, les parents ou accompagnateurs de l'enfant cochent sur une feuille si l'enfant reste manger à la cantine et/ ou s'il.elle reste à la garderie le soir.

Pour certains très jeunes enfants, la séparation reste compliquée à cette période, qu'ils.elles soient arrivé.e.s dès le mois de septembre ou plus récemment. Ils.elles pleurent mais généralement ils.elles savent que c'est une situation qui se répète et entrent donc en classe. Les pleurs ne durent jamais très longtemps parce que les enfants vont vers les jeux, les activités, les camarades… et les adultes sont attentif.ve.s et rassurant.e.s dans ces situations.

Les mercredis sont des journées particulières mais, pour certains parents les plus éloignés du fonctionnement du système scolaire, ce n'est pas d'une évidence limpide. Une colonne est proposée sur la feuille pour noter la présence de son enfant au centre de loisirs le mercredi après-midi. Même si à l'heure actuelle le système d'inscriptions au centre de loisirs par internet est obligatoire et soumis à sanctions en cas d'oubli ou d'abus non justifié, ce n'était pas le cas au mois de novembre. Les parents ou accompagnateurs dont il est question ici peuvent faire des erreurs et penser inscrire les enfants à la restauration scolaire le mercredi alors qu'il s'agit d'une inscription au centre de loisirs. C'est pourquoi l'ASEM est plus souvent présent.e à l'accueil des parents et familles le mercredi matin afin d'éviter ce problème et d'en expliquer parfois les conséquences. C'est un comportement des familles que l'on retrouve plus particulièrement quand les enfants sont en TPS ou PS, lors d'une première année de scolarisation. Dans ce cas, les enseignant.e.s accueillent les enfants dans la classe et pas à la porte. C'est un fonctionnement mis en place individuellement en fonction des classes et en fonction de ce qui peut se produire en classe à ces moments d'accueil où des enfants sont déjà présent.e.s dans la classe et demandent de l'attention.

Dans une autre classe c'est l'enseignant.e qui accueillera les parents et notera lui.elle- même qui mange à la cantine et qui reste à la garderie le soir ou au centre de loisirs. Les mercredis, certain.e.s enseignant.e.s font entrer un parent en classe pour une partie de la matinée pour la préparation d'un gâteau par exemple.

Les échanges avec les parents le matin concernent souvent de la part des enseignant.e.s les oublis de cahiers/ classeurs à rendre, et de la part des parents l'état de l'enfant lorsque celui.celle- ci est malade mais tout de même présent.e. A cette période, les enseignant.e.s et ASEM connaissent les enfants et au moins un parent et savent quelles sont les familles les plus fragiles du point de vue de la compréhension des choses, qu'il s'agisse du langage ou de la situation familiale.

Concernant les enfants en classe, elles.ils connaissent la routine d'une journée, même si certain.e.s ne maîtrisent pas totalement la langue française. L'enseignant.e ou l'ASEM précisent généralement le moment où les chosent changent et où l'activité se termine. Ce sont eux.elles deux qui sont présent.e.s dans le couloir pour chaque sortie en récréation. Seule l'enseignant.e sort sur ces temps et échange généralement avec l'ASEM sur ce qu'il.elle doit préparer pour le retour de récréation. L'ASEM est seul.e avec les enfants le midi et fin d'après- midi lorsqu'elle.il les accompagne à la cantine ou à la garderie. Beaucoup de rappels sont faits à cet âge pour aller aux toilettes (avant chaque sortie de classe), se laver les mains. Beaucoup de temps est pris pour aider les enfants à mettre manteaux, bonnets et écharpes dans les couloirs, à s'assoir sur un banc dans le couloir quand on est prêt.e et habillé.e, à patienter pour attendre les moins rapides, à essayer d'être autonome dans l'habillage.

Quelques enfants restent en classe le midi quand leurs camarades partent déjeuner à la cantine. Ils.elles sont plus nombreu.ses.x à rentrer chez elles.eux au moment des observations (et donc moins nombreu.ses.x à bénéficier de la restauration scolaire) puisque, selon une ASEM, c'est la période où les parents ont reçu la première facture concernant les temps d'accueil périscolaires. Ce sont les enseignant.e.s qui accueillent les parents venant chercher leurs enfants à midi. Pour les plus petit.e.s,

c'est souvent la fin de la journée scolaire, elles.ils ne reviendront que le lendemain à l'école.

L'après-midi

Pour les plus jeunes, l'après-midi commence par un temps de sieste à partir de 13h, détaillé ensuite. Ils.elles ont la possibilité de revenir en classe s'ils.elles ne veulent plus dormir à partir de 14h 15, dans la classe d'accueil. Une des classes de TPS/ PS est investie par deux enseignant.e.s de TPS/ PS ou de la classe étape, selon le jour. Les deux autres enseignant.e.s sont en renfort sur les classes de MS et GS dans le cadre des décloisonnements, ce qui n'est pas négligeable puisque jusqu'à 15h, certain.e.s ASEM des plus grand.e.s ont une pause de 30 minutes ou sont en train de surveiller les dortoirs.

A partir de 14h 15 donc, les enfants retournent petit à petit dans la classe d'accueil, toujours accompagné.e.s d'un.e ASEM qui peut transmettre des informations sur l'état général de l'enfant, la période d'observation dans cette école se trouvant en pleine épidémie de gastro et autres grippes. Les ASEM préviennent également lorsqu'un.e enfant a eu un accident pendant sa sieste et qu'il.elle n'a pas de sous-vêtements de rechange, les vêtements étant effectivement parfois prêtés par l'école.

Les enfants ont à disposition plusieurs jeux et activités possibles, différents de ce qu'elles.ils font en classe le matin et sont en autonomie. Pour certain.e.s, le réveil est compliqué, elles.ils réclament leurs parents (leur maman précisément). La posture des enseignant.e.s et des ASEM à ce moment est très bienveillante et un câlin finit toujours par rassurer l'enfant.

Après la récréation à partir de 15h 30 (pour ceux qui sont levés), les enfants retournent dans leur classe d'origine pour le retour des parents ou l'accompagnement au réfectoire pour le goûter à partir de 16h 05. Les enseignant.e.s transmettent aux parents les événements particuliers s'il y a lieu.

- Les classes de MS et GS à double niveau et GS

La matinée

L'accueil se fait de manière différente en fonction des classes et du fonctionnement mis en place dans celles- ci mais c'est souvent l'enseignant.e qui accueille les enfants et familles à la porte de la classe. Parfois l'ASEM fait un rappel aux parents concernant la cantine et/ ou la garderie ainsi que le centre de loisirs. Dans la majorité des cas, les enfants de ces niveaux ont déjà été scolarisé.e.s et les parents connaissent davantage le fonctionnement et l'organisation de l'école sur les temps périscolaires. Deux AVS sont présentes dans deux classes, l'une à temps partiel, l'autre à temps complet sur le temps scolaire. Plusieurs enseignant.e.s déplorent le fait qu'il n'y ait pas plus d'AVS dans les classes, car les besoins sont selon elles.eux réels.

Ces enfants se démarquent des plus jeunes par une plus grande autonomie, ce qui n'est pas sans importance dans l'agencement des classes. En effet toutes les classes de MS et GS sont situées à l'étage et il n'y a pas de point d'eau dans toutes les classes ni de toilettes adaptées aux enfants. Tout cela se situe au rez-de-chaussée. Ce qui est regrettable dans le cas d'activités créatives manuelles salissantes, relativement fréquentes en maternelle. C'est aussi un point négatif lorsque les classes descendent en même temps pour aller en récréation et que chaque classe doit attendre son tour avant d'investir les toilettes et de pouvoir rejoindre l'extérieur.

Durant le temps de récréation où les ASEM ne sortent pas, dans la majorité des cas, l'enseignante demande à l'ASEM de préparer tel atelier pour le retour de récréation. Dans un seul cas, l'enseignante

prévoit un programme d'activités et l'ASEM et elles se mettent d'accord en début de semaine sur les activités qui vont avoir lieu durant la semaine et qui prendra en charge telle ou telle activité. C'est le seul fonctionnement qui diffère des autres et où l'ASEM est relativement libre de ne pas se positionner uniquement sur les activités créatives salissantes.

A partir de 11h 55, les enseignantes sont en regroupement et en profitent pour signifier aux enfants qu'il va être temps de manger chez soi ou à la cantine. Souvent, ce temps est marqué par la position de l'ASEM derrière les enfants qui attend avec la liste d'inscrits à la cantine. Les enfants qui rentrent chez eux attendent encore un peu en classe et les autres s'en vont avec l'ASEM dans la cour pour patienter jusqu'au second service, à 13h.

L'après-midi

A partir de 14h 20 et jusqu'à 14h 30, lorsque tous les enfants de la classe sont présents, les enseignantes proposent un temps calme. Il n'est pas toujours vécu comme tel et par les enseignantes et par les enfants qui ont du mal à se calmer mais ce temps est tout de même gardé et imposé aux enfants. Selon les classes, les ASEM ne sont pas toujours présentes puisqu'elles font le relais des ASEM qui sont au dortoir n'ayant pas eu leur pose le matin, jusqu'à 15h.

Les après-midis sont relativement courts puisque trente minutes de récréation y sont insérées. A partir de 16h 05 (ou 15h 50 pour les vendredis), les ASEM accompagnent les enfants inscrits à la garderie au réfectoire. Le reste des enfants attend en classe que leurs parents ou accompagnateur.trice.s viennent les chercher. Les parents demandent parfois si tout s'est bien passé, mais les échanges se limitent souvent à cela.

2.1.4. Le temps du midi

Il est fait état ici des jours de la semaine entiers, le mercredi étant un peu différent puisqu'il y a moins d'enfants qui restent présents à l'école qui est un centre de loisirs les mercredis après-midis. Les enfants qui y sont inscrit.e.s sont accompagné.e.s par les ASEM travaillant le mercredi après-midi au réfectoire des maternelles. Celles et ceux qui ne sont pas préinscrit.e.s ou dont les familles sont en retard sont accompagné.e.s dans le CALM par les enseignantes sous la responsabilité de la responsable éducation loisirs (REL). C'est cette dernière qui les emmènera ensuite à la cantine si personne ne vient les chercher.

Le premier service au réfectoire

C'est un moment crucial de la journée, pour les enfants et pour les ASEM qui accompagnent les enfants. Il n'y a pas d'animateur.trice.s du côté des maternelles sur ce temps. Les ASEM prennent chacun.e.s un groupe d'enfants et les font passer aux toilettes en précisant bien qu'il faut se laver les mains pour aller manger. Les enfants doivent obligatoirement mettre leur manteau car le réfectoire est à l'extérieur du bâtiment accueillant les classes, il est même à l'extérieur de l'école puisqu'il faut passer le portail pour y arriver. Il faut également monter les escaliers qui mènent à la porte d'entrée du réfectoire. Autant de petites choses qui font que les ASEM sont toujours très vigilant.e.s, avec des recomptages d'enfants après chaque porte et chaque portail passé.

C'est également un moment où il faut que les choses s'enchaînent relativement rapidement pour pouvoir laisser la place aux enfants du second service et pour rejoindre le dortoir.

Le premier service accueille les plus jeunes (TPS, PS) et quelques MS des classes des double-

niveaux. Le déjeuner est ici servi dans la partie du réfectoire réservée aux enfants de maternelle. Cette partie accueille également les enfants prenant leur goûter à la garderie du soir.

A leur arrivée les enfants doivent poser leur manteau et rejoindre leur place. Les entrées sont prêtes sur la table et les enfants sont toujours encouragés par les ASEM à goûter ce qu'il y a dans leur assiette. Durant l'entrée les ASEM ne s'installent pas véritablement, elles.ils attendent que le personnel de cantine apporte le chariot comportant le plat principal et servent les enfants, coupent la viande si besoin. C'est après ce moment que les ASEM peuvent s'assoir et manger à leur tour. Pour certain.e.s d'entre eux.elles, lorsqu'ils.elles ne mangent pas le repas de la ville, ils.elles sont attentif.ve.s au menu et prévoient un repas similaire afin d'éviter un décalage avec les enfants ou de leur donner envie si le repas ne leur convient pas. Si par ailleurs le repas leur convient, ils ont la possibilité de demander une nouvelle portion de nourriture au personnel de cantine. Ce ne sont pas les ASEM qui vont les servir mais eux-mêmes qui vont au chariot de repas avec leur assiette. Le personnel de cantine reprend très souvent les enfants qui ne remercient pas, y compris pour les enfants qui ne s'expriment pas encore en français. Ce sont les ASEM et le personnel de cantine qui débarrassent les assiettes et couverts des enfants qui les auront mis au centre de la table. C'est souvent le personnel de cantine qui sert le dessert à la suite du plat. Une fois celui-ci terminé, les enfants enlèvent leur serviette, la place devant elles.eux, versent de l'eau dessus et se lavent le visage et les mains avec. C'est un rituel qui signifie aux enfants que c'est la fin du repas et qu'il sera bientôt temps de revenir vers l'école. Certain.e.s enfants ne parviennent pas à attendre l'arrivée aux dortoirs et s'endorment à table. Le choix est fait par les ASEM de les laisser se reposer puisqu'ils.elles rejoindront le dortoir ensuite (ce sont en effet les plus petit.e.s qui s'endorment parfois).

A la fin du repas, à 12h 45, les ASEM disent aux enfants de remettre leurs manteaux pour retourner dans l'école et aller dormir. Elles leur laissent le temps de finir leur dessert mais certain.e.s sont moins rapides et terminent donc pendant que les camarades s'habillent. Ils.elles sortent de la cantine par groupes, les ASEM gardent leurs groupes d'enfants de départ.

Sur le chemin du retour, ils.elles croisent les plus grand.e.s qui attendent pour aller déjeuner au deuxième service. C'est la raison pour laquelle à peine les tables sont débarrassées, elles sont lavées et remises en place par le personnel de cantine. Le rituel de comptage est repris par les ASEM après chaque portail et porte passé.

Les MS présent.e.s vont rejoindre avec une ASEM les GS ayant mangé au self dans la petite cour de récréation.

La sieste

Il existe trois dortoirs dans cette école, deux côte à côte accessibles par une porte mitoyenne et un autre dortoir indépendant. Les ASEM privilégient autant que possible l'utilisation des deux dortoirs mitoyens pour des raisons évidentes d'organisation et de sécurité. L'organisation entre ASEM est une chose, mais la gestion de l'endroit où va dormir l'enfant accompagné.e d'un parent en cas de retour à 13h 05 est plus difficilement gérable par l'animatrice qui s'occupe des retours.

A partir de 12h 55, les ASEM se répartissent les enfants pour qu'ils.elles aillent dans les deux salles de toilettes. Elles.ils les aident ensuite pour le déshabillage devant le dortoir. Ils.elles instaurent un climat de calme en parlant doucement et en invitant les enfants à enlever leurs chaussures et vêtements, à entrer calmement dans le dortoir et à avoir une posture rassurante. En effet, depuis le départ de la classe, les enfants n'ont pas eu de temps de pause et sont resté.e.s dans une cadence rythmée. Le

problème étant qu'ils.elles sont trop jeunes pour s'en rendre compte et que certain.e.s d'entre eux ont du mal à trouver le calme nécessaire au repos. Ils.elles sont ainsi aidé.e.s par les ASEM qui se partagent le dortoir de manière organisée c'est-à-dire que chaque ASEM se place toujours du même côté du dortoir. Les enfants ayant toujours la même place trouvent probablement du réconfort dans ces pratiques.

Durant le temps de couchage des enfants, à partir de 13h 05, les parents et enfants n'ayant pas mangé à la cantine reviennent à l'école. Ils.elles sont accueilli.e.s par une animatrice qui pointe leur arrivée. Ce sont les parents qui accompagnent les enfants jusqu'aux portes du dortoir, une ASEM les prend alors en charge. Elle demande aux parents si les enfants sont allé.e.s aux toilettes avant. Généralement, c'est le cas, c'est une organisation habituelle. Une quinzaine d'enfants reviennent à ce moment et vont se coucher.

Tout.e.s les ASEM chuchotent pour parler aux enfants en les invitant à se reposer, en prévenant avant d'éteindre la lumière, en faisant passer une musique douce, en les recouvrant s'ils.elles ont enlevé leur couverture. Ils restent près des enfants pour qui l'endormissement est plus compliqué en posant une main sur elles.eux, en leur expliquant que c'est important de dormir ou se reposer et finalement, tout le monde finit par trouver le sommeil.

A partir de 14h 05 et jusqu'à 15h 30, dans le cadre du réveil et de l'accueil échelonnés, les enfants réveillé.e.s peuvent retourner en classe. Ils.elles sont accompagné.e.s d'un.e ASEM pour le retour dans la classe d'accueil qui transmet aux deux enseignant.e.s présent.e.s quelques informations s'il le faut (l'enfant n'a pas bien dormi, il.elle est très malade, il.elle a eu un petit accident durant son sommeil…). En moyenne, une quarantaine d'enfants font la sieste à l'école parmi les TPS et PS, ce qui veut dire qu'une quarantaine d'enfants en classes de TPS et PS sont présent.e.s l'après- midi à l'école.

Le deuxième service au réfectoire

Le deuxième service concerne les enfants les plus grand.e.s de la maternelle, à savoir les MS et GS. Les enfants de GS ne sont pas tout.e.s présent.e.s puisqu'une petite partie d'entre elles.eux déjeune au self par roulement, du côté élémentaire du réfectoire, pour accompagner la transition vers le CP.

A la sortie de la classe, l'ASEM de la classe demande aux enfants qui mangent à la cantine d'aller mettre leur manteau pour sortir. Plusieurs cas de figures sont possibles sur ce temps d'avant repas. S'il fait beau, la majorité des enfants va à l'extérieur. Huit enfants par jour vont à l'atelier Gymmômes proposé par un animateur extérieur chaque midi en dehors du mercredi. S'il ne fait pas beau, elles.ils peuvent soit jouer sous le préau à l'extérieur, soit jouer à l'intérieur (dans les espaces bibliothèque et CALM).

Après une heure de jeux, les ASEM doivent attendre que les TPS et PS sortent du réfectoire pour pouvoir emmener les plus grand.e.s déjeuner. Le niveau de vigilance augmente au fur et à mesure que l'enfant grandit. Lorsqu'elles.ils sortent de l'école pour aller au réfectoire, certain.e.s testent jusqu'où il est possible d'aller avant de se faire rappeler à l'ordre par les ASEM, qui connaissent très bien les « petits jeux » de certain.e.s.

Le repas se passe de la même manière que pour le premier service à ceci près que les enfants sont plus autonomes et sont de toute façon davantage encouragé.e.s par les ASEM à l'être en coupant leur viande seul.e.s, en se servant de l'eau seuls, en débarrassant eux-mêmes leurs assiettes au centre de la table, en mangeant avec leur fourchette et non avec leurs doigts ou leur petite cuillère. Les mêmes

rituels s'enchaînent pour les enfants et les personnels puisque, même s'il n'est plus question d'arriver au dortoir, il est question de sortir avant la reprise de la classe.

A 14h les enfants retournent devant leur classe accompagné.e.s de leur ASEM et sont rejoints par les GS ayant mangé au self accompagné.e.s d'une ASEM ou de l'animateur ainsi que des enfants ayant mangé à l'extérieur. Avant qu'il soit temps de rentrer en classe, en fonction des ASEM, les enfants écoutent une histoire ou chantent doucement des comptines.

Le self

Le self est réservé aux GS de maternelle pour s'intégrer petit à petit dans l'univers de l'école élémentaire. Entre 15 et 20 enfants d'entre elles.eux vont chaque jour manger au self, accompagné.e.s d'une ASEM et d'un animateur. Ils.elles sont plusieurs de chaque classe de GS à faire cette expérience chaque jour.

A partir de 11h 55, l'animateur et l'ASEM accompagnent les enfants au self en passant par l'extérieur de l'école également, puisque le self se trouve dans le prolongement du réfectoire des maternelles. Ils.elles mangent donc au premier service élémentaire, avec les enfants de l'élémentaire. Ils.elles ne sont pas servis et prennent eux-mêmes leur plateau, leurs couverts ainsi que l'étiquette de couleur à placer sur leur plateau concernant les différents régimes alimentaires. L'animateur leur fait un rappel à l'entrée du self sur la signification des couleurs. Ils.elles bénéficient d'un peu d'aide de l'ASEM et de l'animateur pour porter les plateaux pour celles.ceux qui en ont besoin et le personnel de cantine les aide à placer leur assiette sur le plateau. Ils.elles débarrassent ensuite eux-mêmes leurs plateaux.

A 12h 45, elles.ils quittent le self, même si, selon l'ASEM elles.ils devraient partir plus tôt mais elle considère que le repas des enfants est important et qu'elles.ils ont encore le temps avant de manger aussi vite que les plus grand.e.s. Au retour dans la cour de l'école, le même rituel de comptage se met en place et les enfants sont invité.e.s à faire plusieurs groupes pour rejoindre la petite cours de récréation qui est investie à ce moment pour ne pas déranger les plus petits qui vont dormir. Ils.elles ont à disposition plusieurs jeux d'extérieur et l'animateur prend chaque jour un petit groupe d'enfants pour les initier aux jeux de société, à l'intérieur. Dans le cas où il ne fait pas beau, les enfants restent à l'intérieur.

A partir de 13h 15, l'animatrice en charge du pointage des enfants qui reviennent pour la sieste rejoint les ASEM dans la petite cour. Les plus petit.e.s sont parfois accompagné.e.s de leur fratrie, ce qui facilite l'organisation des familles. Tous les enfants rejoignent leur classe à l'étage à partir de 14h.

2.1.5. La garderie du matin

Entre 15 et 20 enfants fréquentent la garderie du matin dans cette école avec une baisse d'effectif les mercredis matins (moins de 10). Seul.e.s les enfants de maternelle sont accueilli.e.s ici. Une seule ASEM est présente de 7h 30 à 8h puis un.e animateur.trice la rejoint et à 8h 15, les autres ASEM arrivent. Chaque ASEM prendra les enfants de sa classe pour les accompagner ensuite.

Les enfants étant peu nombreux, ils.elles sont tous dans la pièce du CALM et font des jeux. Les parents qui les accompagnent préviennent l'ASEM de leur présence ou non à la garderie ou au centre de loisirs. L'ASEM responsable transmet à ses collègues et tou.te.s notent sur la feuille de pointage à l'entrée de la classe et préviennent l'enseignant.e de la classe. Il peut arriver, pour certains nouveaux parents ou certains parents n'ayant jamais déposé leur enfant à la garderie ou encore certaines

familles ne parlant pas suffisamment le français qu'ils ne préviennent pas l'ASEM et qu'ils partent sans rien dire. Si plusieurs personnes sont présentes à l'accueil des enfants, l'un.e. des ASEM part à la recherche des parents s'ils sont toujours dans l'école pour avoir l'information. Sinon, il faudra attendre le soir pour savoir ce qu'il en est.

Les enfants sont invité.e.s à ranger à 8h 30 et sont amené.e.s dans leur classe un peu avant que les familles ne rentrent dans l'école pour éviter tous les problèmes d' « embouteillages humains » qui sont fréquents surtout à l'étage du bâtiment des plus grand.e.s.

2.1.6. La garderie du soir

A partir de 16h 05, les ASEM accompagnent les enfants aux toilettes et leur demandent de s'habiller pour aller goûter. Pour certain.e.s enfants, c'est une étape compliquée puisqu'elles.ils sont beaucoup, particulièrement les plus jeunes à penser qu'elles.ils ne vont pas à la garderie. Certain.e.s disent même à l'ASEM que leur maman (rarement quelqu'un d'autre) leur a dit qu'elles.ils n'allaient pas à la garderie mais sont pourtant bien inscrit.e.s. Les ASEM les accompagnent ensuite au réfectoire. Il arrive fréquemment que certain.e.s enfants qui vont tous les jours ou presque à la garderie ne soient pas inscrit.e.s à cause d'un oubli des parents et sont accompagné.e.s ensuite par l'enseignant.e. Il arrive aussi parfois que certain.e.s enfants bénéficient du quart d'heure gratuit en raison du retard de leurs parents.

Lorsque les enfants arrivent au réfectoire, les ASEM échangent avec les quatre animateur.trice.s pour indiquer par exemple que tel.le enfant ne sera pas récupéré.e par ses parents mais par un.e ami.e, inscrit.e sur la fiche de renseignement de l'enfant ou dont les parents ont donné le matin les informations et les indications concernant son autorisation. C'est une chose importante, car durant le temps d'observation relativement court à l'échelle de l'année scolaire, trois personnes n'apparaissant pas sur la fiche de renseignement d'un.e enfant se sont présentées pour venir chercher un.e enfant. Les animateur.trice.s ainsi que la REL ont dû téléphoner aux membres de la famille pour savoir si c'était possible, parfois les parents ne répondaient pas, parfois il n'y avait pas du tout de fiche de renseignement permettant de joindre d'autres personnes susceptibles de venir chercher l'enfant avec autorisation. Il aura fallu que les personnes venues chercher les enfants en premier lieu et sans autorisation se déplacent pour aller chercher les parents et que les parents arrivent, tard, à la garderie chercher leur enfant. Dans ces cas les animatuer.trice.s et la REL essaient de refaire un point avec les parents mais cela reste compliqué quand la langue de communication n'est pas entièrement maîtrisée par les parents en termes de compréhension et de verbalisation.

En dehors de ces cas particuliers, une quarantaine d'enfants fréquentent la garderie du soir dans cette école. Le taux de fréquentation étant fluctuant et pour être plus précise, lors des observations, entre 36 et 46 enfants ont été présents sur ce temps.

A partir de 16h 15, les animateur.trice.s chantent avec les enfants pour les faire patienter durant le quart d'heure gratuit avant que le goûter ne soit servi. En moyenne, trois personnes viennent chercher un.e enfant pendant ce quart d'heure. C'est entre 17h 45 et 18h que le plus gros des départs se fait, environ au même moment où les enfants de l'élémentaire rejoignent le CALM.

Des activités pédagogiques complémentaires (APC) sont proposées à partir de 16h 45 sur certains jours de la semaine.

A partir de 17h, les enfants retournent par petits groupes dans le bâtiment du CALM avec les

différent.e.s animateur.trice.s. La bibliothèque et la pièce du CALM sont à leur disposition avec différents jeux, possibilité de faire des dessins, des constructions, de regarder les livres… L'animateur.trice loisirs responsable reste toujours devant la porte d'entrée du bâtiment pour accueillir les parents et noter les départs. Parfois les familles demandent si tout s'est bien passé.

Durant les observations, deux personnes sont venues chercher leur enfant à 19h, quinze minutes après la fermeture normale de la garderie. Bien entendu les animateur.trice.s sont restés avec les enfants mais c'est une situation relativement désagréable et pour les enfants et pour le personnel qui doit téléphoner au service concerné.

2.2. Ecole maternelle B

2.2.1. Contexte d'observation

Les observations dans cette école se sont déroulées du 11 au 19 décembre 2017, sur cinq jours. Comme pour toutes les écoles où le temps d'observation a pu être long en fonction du nombre de classes volontaires pour cette étude, les informations peuvent être plus précises.

2.2.2. Eléments géographiques de l'école

Cette école maternelle est située dans un bâtiment de plain-pied. Toutes les classes ne bénéficient pas d'un point d'eau mais elles ont l'avantage d'être attenantes à un atelier, souvent partagé entre deux classes. Il existe trois pièces d'eau dans le bâtiment.

Le CALM accueillant les garderies du matin et du soir se situe dans l'enceinte de l'école maternelle, et le dortoir est attenant à une pièce d'eau et proche des deux classes accueillant les enfants de PS.

Le réfectoire est situé à l'extérieur du bâtiment et les enfants doivent passer le portail de l'école et longer le parking de celle-ci pour s'y rendre.

2.2.3. Classes observées

Toutes les classes de l'école ont pu être observées. On peut noter qu'une seule classe n'accueille pas de MS, toutes les autres sont mixtes avec un niveau de MS.

Dans cette école, une large place est accordée aux affichages des horaires pour les temps scolaires et périscolaires à différents endroits, l'emploi du temps des activités du midi est également affiché. Un mot est également affiché à l'attention des parents pour expliquer le fonctionnement des différents temps périscolaires.

- Les classes mixtes de TPS/ PS et PS/ MS

La matinée

Les enseignantes instaurent un temps calme après les séances de motricité avant de revenir en classe. Sur ces temps hors de la salle de classe, ce sont les ASEM qui viennent dans la salle de motricité à la fin de l'activité. Même si ce sont les enseignantes qui disent aux enfants que c'est l'heure de revenir dans la salle de classe, elles demandent aux enfants s'ils ont vu l'ASEM de leur classe, signifiant ainsi la fin de l'activité.

Il en va de même lors de la récréation du matin à partir de 11h 15. Ce sont les enseignant.e.s qui

sortent avec les enfants pendant que les ASEM préparent les classes pour la suite des activités l'après-midi et viennent chercher leur classe à l'heure de fin de la récréation (11h 40).

Les enseignantes signifient toujours verbalement aux enfants ce qui va se passer ensuite. Elles préviennent donc les enfants qu'il va être temps d'aller à la cantine avec l'ASEM de la classe ou d'attendre ses parents. Les enfants qui restent en classe pour attendre leurs parents sont un maximum de cinq par classe, tout.e.s les autres déjeunent au réfectoire.

Le choix a été fait par l'école de terminer la matinée à 11h 45 afin d'éviter la course au réfectoire pour les plus jeunes.

L'après-midi

Les plus jeunes commencent l'après-midi après avoir déjeuné par un temps de sieste, détaillé ensuite. Ils reviennent en classe à partir de 15h et les réveils s'échelonnent jusqu'à 15h 45. Lorsqu'ils se réveillent, les ASEM des classes des plus jeunes les aident à s'habiller et se changer, s'il y a lieu, et l'une d'elle les raccompagne dans leur classe d'origine. Dans leur classe, ils font des jeux ou des ateliers en fonction du programme de la journée.

A 15h 45, généralement, tous les enfants sont revenus ou presque, ne restent que ceux et celles qui prennent plus de temps pour s'habiller. Les enfants sortent en récréation dans la cour de derrière jusqu'à 16h, lorsque les ASEM des classes des plus jeunes viennent les chercher pour leur signifier qu'il est temps de rentrer. Les enfants n'ont pas besoin d'enlever leurs manteaux, soit elles.ils s'en vont avec leurs parents soit elles.ils repartent dans la cour pour le temps de garderie.

Quelques échanges se font entre les enseignantes et les parents venant chercher leurs enfants à 16h 15, autour des bonnets ou écharpes perdus ou au sujet parfois du paiement du périscolaire.

- Les classes de MS/ GS

La matinée

Les enfants les plus grand.e.s sont, dans cette école également, beaucoup plus autonomes concernant les activités en classe mais également pour le périscolaire, notamment pour manger, et sont largement incité.e.s à l'être davantage par les enseignant.e.s et les ASEM. Une AVS est présente à temps complet (temps scolaire et périscolaire le midi) dans l'une des classes pour une enfant.

Durant le temps des observations, deux enseignantes ont été absentes sur un ou plusieurs jours. Les enfants ont donc été réparti.e.s dans les autres classes, le matin dès 8h 35 par les ASEM.

Le même fonctionnement que pour les classes des plus jeunes est repris concernant la motricité et les récréations. C'est-à-dire que ce sont les enseignant.e.s qui sont responsables des enfants et qui sont présent.e.s auprès d'elles.eux, sans la présence des ASEM, mais les ASEM viennent signifier physiquement la fin d'une activité ou d'un temps en venant chercher leur classe.

Selon les classes, les enfants sont invité.e.s à ranger et se préparer pour partir en récréation à 10h 30 ou déjeuner grâce à une intervention de l'enseignant.e ou grâce à une musique signifiant la fin des activités. Il faut savoir sur ces trois classes que deux ASEM se partagent leur temps de présence dans les classes.

Dans l'une des classes, un enfant a des besoins particuliers le matin, lors de la séparation d'avec ses

parents. Il reste au moins 30 minutes dans un état de crise de pleurs et de hurlements et requiert une surveillance intensive puisqu'il essaie de s'échapper de la classe voire de l'école s'il en avait l'occasion. Il reste en colère et inconsolable, sans possibilité de pouvoir entrer dans les activités de sa classes. C'est l'ASEM de sa classe qui le prend complètement en charge et se promène avec lui, remettant chaque jour le fonctionnement ordinaire de la classe en question. Présent dans l'école depuis 3 mois, il ne s'est jamais passé un jour sans que ce moment soit présent, comme un rituel bien installé. Un fois qu'il se calme de lui-même, il entre volontiers dans les activités et joue avec les autres enfants.

A 11h 35, selon que les enfants sont dans un atelier ou dans l'espace de la classe, les ASEM ou les enseignant.e.s les préviennent qu'il est temps de ranger pour se préparer pour le déjeuner. Ici aussi, un maximum de cinq enfants reste par classe pour rentrer chez elle.lui sur le temps du midi.

Les enfants qui restent pour déjeuner au réfectoire sont accompagné.e.s par les ASEM dans la cour de devant et rejoignent les deux animateur.trice.s présent.e.s.

L'après-midi

A partir de 14h 15, tous les enfants de MS et GS rejoignent leurs classes respectives. Le décloisonnement commence à partir de 14h 30 et consiste en le fait que tout.e.s les enfants sont mélangé.e.s et réparti.e.s par groupes dans toutes les classes jusqu'à 15h. Ils.elles changeront de classe chaque jour de la semaine sur ce temps de décloisonnement. Pendant ces trente minutes, elles.ils font différents ateliers avec les enseignant.e.s avant de retrouver leur classe d'origine.

Les enfants sortent en récréation dans la cour arrière vers 15h 45 jusqu'à 16h 10. Lorsqu'ils.elles sont en regroupement dans les classes, les ASEM emmènent celles.ceux qui vont à la garderie dans la cour à nouveau. Sinon, elles.ils attendent que leurs parents viennent les chercher dans les classes.

2.2.4. Le temps du midi

Comme pour les autres observations des temps périscolaires du midi, il s'agit d'une généralisation des temps de journées complètes à l'école. Le mercredi, l'école ne faisant pas d'accueil de centre de loisirs, les enfants vont dans la cour à partir de 12h jusqu'à 12h 30, moment où elles.ils sont emmené.e.s au centre de loisirs par les animateur.trice.s et ASEM.

Le premier service au réfectoire

Le premier service concerne les enfants des classes de PS et PS/ MS. Les enfants sont accompagné.e.s au réfectoire à partir de 12h 45 par les deux ASEM des deux classes ainsi qu'une animatrice. Une quarantaine d'enfants mangent chaque jour à la cantine. Le réfectoire étant situé à l'extérieur de l'école, les ASEM et animatrice sont très vigilantes sur le fait que les enfants doivent rester bien ranger et suivre le groupe. Une fois arrivé.e.s dans le réfectoire, les enfants enlèvent leur manteaux avec de l'aide si besoin et vont s'installer. Le même protocole que dans les autres cantines est suivi avec les serviettes des enfants, le service de l'eau par les ASEM, le rituel du repas qui commence pour les ASEM quand le plat des enfants est servi, etc…

Les enfants ne sont pas pressés par les adultes pour finir leur dessert, mais elles.ils sont prévenu.e.s de la fin imminente du repas pour aller dormir par les ASEM et l'animatrice. Les enfants remettent leurs vêtements et retournent dans le bâtiment scolaire à 12h 40. Les quelques MS de la

classe mixte ayant mangé à la cantine vont dormir pour certains ou restent jouer dans la pièce du CALM.

Les deux ASEM occupent 2 endroits différents avec leur classe respective pour instaurer un temps calme avant la sieste. L'une d'elle lit une histoire dans le fond du dortoir en compagnie de l'animatrice et l'autre lit également une histoire dans l'une des pièces du CALM. Les enfants étant souvent un peu énervés par le repas et le retour dans l'enceinte de l'école, c'est un moyen de faire la transition entre deux temps différents en évitant de les enchainer.

Les enfants de MS de la classe mixte qui mangent au réfectoire au premier service jouent dans l'une des pièces du CALM en compagnie d'une autre animatrice qui s'occupe également d'ouvrir le portail et la porte de l'école à 13h 20 aux enfants qui reviennent de chez eux. Les enfants allant faire la sieste sont accueilli.e.s par une des deux ASEM présentes dans le dortoir et les plus grand.e.s sont accueilli.e.s par l'animatrice en charge du CALM.

Un maximum de dix enfants sont présent.e.s sur ce temps d'accueil au CALM. L'animatrice referme porte et portail à 13h 30. Elle prévient ensuite les enfants qu'elles.ils vont devoir ranger pour pouvoir aller faire le parcours de motricité élaboré dans la salle de motricité pour rester en place une semaine généralement par les enseignant.e.s. Elles.ils rejoignent la salle de motricité à 13h 40 pour une durée de dix minutes avant d'aller rejoindre les enfants du second service dans la cour arrière ainsi que les enfants plus grand.e.s qui reviennent de chez eux, à partir de 13h 50.

La sieste

A 12h 55, les enfants vont aux toilettes communiquant avec le dortoir et déposent dans une bannette à leur nom leurs chaussures et vêtements trop chauds dans le dortoir. Les trois adultes restant dans le dortoir accompagnent les enfants dans leurs déplacements, dans le déshabillage et le rangement des vêtements. Elles distribuent également les éventuelles peluches et tétines aux enfants qui en ont besoin. A 13h 10, les enfants sont couché.e.s et couvert.e.s d'une couverture, les ASEM préviennent qu'elles vont éteindre les lumières bientôt et qu'il va falloir essayer de se reposer et de dormir. A partir du moment où la lumière est éteinte, les adultes dans le dortoir chuchotent et vont vers chaque enfant pour qui l'endormissement pose problème, que cela se manifeste par des rires, des gestes ou, rarement, des larmes.

Entre 13h 20 et 13h 30, quand les enfants ayant mangé chez elles.eux arrivent, c'est un moment qui peut être compliqué pour les plus jeunes que de vivre à nouveau une séparation d'avec les parents. Pendant le temps d'observation, souvent, une ASEM est restée dans le couloir au moins quinze minutes pour essayer de rassurer et consoler un.e enfant en pleurs avant de l'accompagner à l'intérieur du dortoir. Cela permettait bien entendu également de ne pas déranger les enfants à l'intérieur du dortoir. Beaucoup de gestes et de paroles bienveillants sont transmis pendant ce temps de sieste.

A 13h 50, une des deux enseignantes des plus jeunes vient remplacer les ASEM ainsi que l'animatrice présentes au dortoir jusqu'à 14h 10. Elles sont également tout à fait bienveillantes dans leurs paroles et leurs gestes envers les enfants qui ont du mal à s'endormir. Chaque enfant parvient tout de même à s'endormir, même tardivement, grâce à l'intervention des adultes.

A 14h 10, une des ASEM revient et remplace l'enseignante présente au dortoir. La seconde ASEM la rejoint ensuite. A partir de 14h 50, les enfants qui sont réveillé.e.s sont invité.e.s à aller dans

les toilettes pour se rhabiller avec l'aide d'une ASEM. Elles.ils retournent dans leur classe à partir de 15h, lorsque les enfants en décloisonnement ont rejoint leur classe d'origine. Avant que les plus jeunes ne reviennent, l'enseignante des PS rejoint l'ASEM dans les toilettes pour aider à l'habillage des premier.ère.s enfants prêt.e.s à revenir en classe.

Le deuxième service au réfectoire

Le second service concerne uniquement les enfants de MS et GS. A partir de 11h 45, les enfants sont réparti.e.s en quatre groupes qui suivront les deux ASEM ou les deux animateur.trice.s. Selon les jours de la semaine, pour les GS, des activités leur sont proposées avec des animateur.trice.s extérieur.e.s (danse, musique, arts plastiques), pour les MS et GS, les animatrices du périscolaire sur l'école ou les ASEM proposent également des activités (jeux de société, bibliothèque, recyclage artistique…). Un groupe va dans la cour de devant avec une ASEM pendant que les autres font les activités proposées. Bien entendu, les groupes d'enfants tournent toute la semaine et les activités ne sont pas imposées aux enfants, ils.elles choisissent toujours au préalable les activités qu'ils voudront faire sur une période.

A partir de 12h 30, en fonction du groupe dans lequel ils.elles sont, le rangement est demandé par les adultes avant le passage aux toilettes et le regroupement de tout.e.s près des murs devant l'entrée du bâtiment. Ils.elles sont entre cinquante et soixante enfants de MS et GS à déjeuner au réfectoire le midi. Quinze d'entre elles.eux sont accompagné.e.s par une animatrice pour manger au self, du côté des élémentaires chaque midi. Lorsque les plus jeunes reviennent de la cantine, ils passent devant les plus grand.e.s dans le couloir. Les plus grand.e.s vont donc au réfectoire vers 13h 45, dès que la place leur est laissée, en passant par le même chemin extérieur que les plus jeunes. Il y a une animatrice et deux ASEM sur ce temps de déjeuner du côté des maternelles. Le même fonctionnement que celui des plus jeunes et des autres cantines est respecté.

A 13h 30 les personnes en charge des enfants les préviennent pour qu'ils.elles se rhabillent et se préparent à retourner vers la cour arrière. Jusqu'à 13h 50, les ASEM sont dans la cour avec les enfants et sont remplacées par les enseignant.e.s. Ils.elles restent jouer dans la cour jusqu'à 14h 25 et retournent dans leurs classes respectives avant de se séparer en groupes pour le décloisonnement.

Le self

Quinze enfants de GS rejoignent le self chaque jour accompagné.e.s d'une animatrice. Il s'agit, comme partout, de se préparer à l'entrée en élémentaire et de s'habituer au fonctionnement du self qui requiert une autonomie totale par rapport au réfectoire des maternelles. En attendant ce moment, si besoin l'animatrice est là pour celles et ceux qui en ont besoin, notamment lors du débarrassage des plateaux.

Ils.elles sont raccompagné.e.s par l'animatrice dans la cour à partir de 13h 30, en même temps que les enfants ayant mangé du côté des maternelles.

2.2.5. La garderie du matin

Environ vingt-cinq enfants fréquentent la garderie le matin sous la surveillance de deux ASEM, l'une présente dès 7h 30, l'autre à partir de 8h 15. Les parents préviennent les ASEM de la présence ou non de l'enfant sur les temps périscolaires.

Les enfants ont à disposition 3 espaces au sein de l'espace CALM. Une salle est dédiée aux dessins et

peintures, une autre aux livres et aux jeux de société, la dernière aux jeux libres ou constructions.

A partir de 8h 20, les enfants sont invités à ranger lorsque les ASEM mettent une musique signifiant la fin de la garderie et le rangement avant le retour en classe.

Certains parents discutent un peu avec les ASEM, d'autres pas, d'autres encore donnent leur avis sur la façon de signifier ou non la fête de Noël à l'école comme cet exemple d'un papa qui s'offusque presque du fait que le sapin de Noël n'arrive qu'une semaine avant les vacances scolaires. Il dit à l'ASEM que lorsqu'il était lui-même élève dans l'école il y avait une crèche, et qu'il n'en demande pas tant mais que tout de même, un sapin et des décorations sont le minimum. La réalité étant que le sapin est présent dans l'enceinte du CALM et réalisé avec l'équipe périscolaire. Les enseignant.e.s ayant fait le choix de ne pas décorer l'école pour cette fête de Noël et de ne pas, pour quatre des cinq d'entre eux, faire d'activités autour du thème de Noël en classe.

2.2.6. La garderie du soir

Une cinquantaine d'enfants fréquente la garderie du soir dans cette école. Selon la REL, leur nombre a considérablement augmenté sur la fréquentation de tous les temps périscolaires ces dernières années, qu'il s'agisse de la maternelle ou de l'élémentaire. Il n'y a donc plus de possibilité de regroupement des enfants d'élémentaire le soir dans le CALM de la maternelle.

Les enfants inscrits à la garderie du soir sont accompagnés à partir de 16h 10 par les ASEM dans la cour située derrière l'école lorsqu'il fait beau. Les animateur.trice.s les rejoignent dans la cour et les ASEM transmettent au besoin les informations concernant d'éventuelles personnes non habituelles pour venir chercher des enfants, l'état de santé de certain.e.s d'entre elles.eux. A partir de 16h 15, les enfants sont sous la responsabilité des cinq animateur.trice.s qui resteront dans la cour jusqu'à 16h 30, fin du quart d'heure gratuit. Elles.ils sont sollicité.e.s par les enfants pour faire divers jeux dans la cour comme des rondes par exemple. Les enfants qui n'étaient pas inscrits mais dont les parents ou accompagnateur.trice.s ne se sont pas encore présenté.e.s à l'école sont accompagné.e.s par les enseignant.e.s durant ce quart d'heure. Quelques départs ont lieu pendant ce temps.

Après comptage des enfants et passage aux toilettes en utilisant les trois salles de toilettes par groupes, les enfants sont accompagné.e.s au réfectoire pour prendre le goûter. Les enfants goûtent, chantent avec les animateur.trice.s et écoutent généralement une histoire à la fin du goûter vers 17h 15 juste avant de ressortir pour rejoindre le CALM. Il y a très peu de départs pendant que les enfants sont au réfectoire, cinq en moyenne. Ils.elles sont prévenu.e.s avant la fin du goûter par une animatrice qui leur demande de se calmer afin de pouvoir écouter une histoire. L'une des animatrices les initie à la langue des signes française chaque jour en situation (les enfants remercient, nomment ce qu'ils.elles sont en train de manger en signant). Les animateur.trice.s restent auprès d'enfants pour qui le temps de garderie est compliqué et les rassurent.

Ils.elles sont ensuite invité.e.s à retourner dans le bâtiment de la maternelle pour rejoindre le CALM à 17h 30. Notons qu'ils.elles sont une quarantaine à ce moment. Les départs se font majoritairement entre 18h et 18h 15, moment où l'une des animatrices rejoint la garderie de l'élémentaire. Les trois salles sont investies par thèmes, l'une pour les dessins et peinture, la seconde pour les jeux de société et la dernière pour les jeux libres.

Il est arrivé une fois un malentendu entre des parents pour venir chercher plusieurs enfants en même temps. Ce genre de situation arrive de temps en temps et oblige toujours les personnes responsables

du périscolaire à téléphoner à tous les responsables des enfants pour tirer au clair les situations qui pourraient devenir compliquées sans cette vigilance.

2.3. Ecole maternelle C

2.3.1. Contexte d'observation

Les observations ont été très différentes dans cette école du fait de l'impossibilité d'accès aux classes suite au souhait des enseignantes s'étant portées volontaires ainsi que du directeur. Cela dit, c'est tout de même l'occasion de se rendre compte que l'observation des transitions uniquement ne permet pas de comprendre tout l'enjeu relationnel qui se joue autour du rythme de l'enfant dans une journée et du poids que cela peut avoir auprès d'elles.eux. Le fait d'observer les classes permet également une mise en confiance du personnel ainsi que la compréhension de comportements de certaines personnes, enfants ou adultes à plusieurs moments de la journée.

En dehors de cela, les courtes observations dans cette école se sont déroulées les 5, 6 et 20 décembre, sur les temps de transition entre enseignantes, ASEM, REL et animatrices. Les temps périscolaires ont, eux, pu être observés sans restriction.

En fonction des entretiens et conversations ayant pu être menés, l'école tend à devenir de plus en plus mixte au sens où elle était plutôt considérée comme faisant partie d'un quartier favorisé. Un exemple de conséquences : des problèmes de communication avec les parents, jusque-là inexistants, commencent à faire leur apparition du fait des connaissances limitées de certain.e.s concernant la langue française.

2.3.2. Eléments géographiques de l'école

L'école maternelle est un bâtiment de plain-pied comprenant deux pièces d'eau, le CALM, une autre pièce en dehors du premier bâtiment faisant office de garderie accueillant les plus grands pour la garderie du soir ; « la caravane » composée de deux salles, et une salle de motricité utilisée pour les garderies du matin et du soir au fond du bâtiment principal.

Il existe deux dortoirs séparés dans cette école, l'un accueillant uniquement les TPS, l'autre les PS et les quelques MS de temps en temps.

2.3.3. Niveaux observés

Même s'il aura été possible d'observer les moments de transition pendant quinze minutes pour les deux classes volontaires de cette école, le terme de « niveau » observé est plus proche de la vérité que « classe ». Ainsi, les deux niveaux observés étaient une double classe de PS/ MS et une classe de MS pure. Il n'y aura donc que très peu d'éléments sur le second service au réfectoire ainsi que les activités réservées au GS sur le temps du midi.

Plusieurs affichages sont présents à différents endroits indiquant les horaires des temps scolaires et périscolaires.

- Classe mixte PS/ MS et classe de MS

La matinée

A partir de 8h 35, les parents déposent leurs enfants et avec un roulement concernant tous les élèves

de la classe, ils apportent chaque jour la collation du matin. Quelques échangent se font autour de la collation, de ce qu'il convient mieux d'apporter. C'est toujours l'enseignante qui accueille les parents, les ASEM étant dans la classe.

Lors de la sortie en récréation à 10h 15, les enseignantes sortent avec les enfants et les ASEM préparent les ateliers à suivre et remettent la classe en ordre.

A partir de 11h 45 les enseignantes préviennent les enfants inscrit.e.s au réfectoire qu'il est temps de se préparer à aller manger. Les ASEM sont dans le couloir et accompagnent les enfants aux toilettes en précisant qu'il faut qu'elles.ils se lavent les mains, qu'elles.ils aillent mettre leurs manteaux, avec leur aide pour les plus jeunes et qu'elles.ils se rangent en attendant les autres. En fonction des classes, les enseignantes peuvent aider à mettre les manteaux de celles.ceux qui en ont besoin.

L'après-midi

Concernant les classes observées, il n'est pas question de décloisonnement puisque la classe mixte accueille des enfants de MS et que chaque classe « retrouve ses enfants » à partir de 14h15.

A partir de 16h 10, les ASEM accompagnent les plus jeunes enfants dans la salle de motricité faisant office de garderie du soir et dans « la caravane » pour les plus grand.e.s. Les plus jeunes font le petit train à la demande de l'ASEM.

Pour les enfants resté.e.s en classe, les enseignantes accueillent les parents et quelques échanges se font sur la façon dont la journée s'est passée, majoritairement.

2.3.4. Le temps du midi

Comme pour les autres écoles de cette étude, il est question du fonctionnement des jours entiers au cours de la semaine. Le mercredi étant un jour différent, il suppose une organisation différente. Les enfants peuvent rester à l'école pour le centre de loisirs de l'après-midi. Dans ce cas, s'ils.elles sont inscrits, ils.elles sont accompagné.e.s par les ASEM au réfectoire de la même manière que les autres jours. Sinon, il est possible de bénéficier d'un temps de garderie jusqu'à 12h 30. Les enfants sont accompagné.e.s dans la pièce du CALM où se trouvent le REL et une animatrice et ont la possibilité de jouer en attendant que leurs parents arrivent. Pendant le temps d'observation, certains parents ne maitrisant pas la lecture de la langue française sont venus demander sur ce temps du mercredi midi des informations concernant le paiement des factures concernant le périscolaire et l'endroit où il était possible de régler ces factures.

Le premier service au réfectoire

Après que les enfants sont passé.e.s aux toilettes et qu'ils.elles ont mis leurs manteaux, les ASEM leur demandent de se ranger correctement deux par deux, de ne pas lâcher la main de son.sa camarade. La demande est faite en prévision de la sortie à l'extérieur du bâtiment pour rejoindre le réfectoire situé devant le parking de l'école.

Chaque ASEM prend place à une table et ne s'installe réellement à celle-ci qu'une fois l'entrée terminée pour pouvoir servir le plat aussi rapidement que possible à tout.e.s les enfants. Le personnel de cantine aide au rangement et se tient prêt pour le nettoyage et l'accueil du second service.

A 12h 45, lorsqu'elles.ils ont terminé, les enfants s'habillent et sortent de la cantine en ayant suivi le

même rituel qu'ailleurs concernant la serviette et le nettoyage du visage et des mains. Les mêmes précautions de rangement des enfants sont prises au retour vers le bâtiment principal.

La sieste

Les enfants sont invité.e.s à se dépêcher pour aller aux toilettes et enlever leurs chaussures qu'elles.ils rangent le long du mur devant le dortoir. Certains MS font parfois la sieste si les enseignant.e.s en font la demande. A 13h, les plus jeunes enlèvent encore leurs chaussures dans le couloir pendant que les plus grand.e.s passent devant elles.eux pour aller déjeuner. Deux ASEM aident les enfants.

A 13h 10, lorsque tout le monde est dans le dortoir, une ASEM demande le silence pour pouvoir lire une histoire afin de calmer les enfants. Ensuite, les lumières sont éteintes et les enfants sont invité.e.s à dormir.

La seconde ASEM reste pour sa part dans le couloir pour accueillir les familles qui raccompagnent leurs enfants pour la sieste de 13h 20 à 13h 30. C'est elle qui les amènent au dortoir. Elle rejoint ensuite un ASEM présent en salle de motricité pour les ateliers et jeux proposés aux enfants de MS ayant mangé au premier service. Il s'agit souvent de jeux libres, de dessins, de jeux de construction…

Le deuxième service au réfectoire

Le temps au réfectoire durant le second service n'a pas été observé pour cette école. Cependant, plusieurs informations ont tout de même pu être recueillies.

A partir de 11h 50, les ASEM s'occupant des enfants de GS accompagnent les enfants en salle de motricité ou dehors. Généralement, pendant les périodes d'automne et d'hiver, les enfants sont plutôt accueilli.e.s dans la salle de motricité, mais certaines activités nécessitent d'être à l'extérieur. Plusieurs activités sont proposées aux enfants jusqu'à 13h par des animateur.trice.s extérieurs à savoir, par exemple, le jardinage, par petits groupes.

2.3.5. La garderie du matin

Entre quarante et cinquante enfants, maternelle et élémentaire confondues, fréquentent la garderie du matin. Ils.elles sont une dizaine à arriver pendant le quart d'heure gratuit, à partir de 8h 20. Une ASEM est présente à 7h 30 et une seconde arrive à 8h. Les parents se présentent et donnent les informations nécessaires aux ASEM sur la présence ou non des enfants à la garderie du soir, au centre de loisirs ou au temps du midi. Ils.elles restent davantage que dans d'autres écoles ayant pu être observées pour cette enquête et prennent le temps de dire au revoir aux enfants plusieurs fois. Les enfants ont à disposition plusieurs lieux de jeu et de dessins.

A 8h 25 les ASEM préviennent qu'il est temps de ranger et de se calmer, de s'installer sur les chaises. Les enfants d'élémentaire sont invité.e.s à mettre leurs manteaux par une des ASEM qui va les accompagner jusqu'au portail de l'école élémentaire. Elle revient ensuite et avec sa collègue, elles accompagnent les enfants dans leurs cinq classes respectives (l'une prend la responsabilité des enfants de trois classes, l'autre des deux classes restantes) en transmettant les informations données par les parents aux enseignantes ou ASEM présentes dans les classes. Le passage des enfants de la garderie et des enfants accompagné.e.s de leurs parents dans les couloirs se fait au même moment, les informations transmises par les ASEM se font donc très rapidement.

Lors des moments d'observation dans cette école, une des deux enseignantes volontaires était

absente et non remplacée. C'est le directeur (non déchargé ce jour) qui est venu informer l'ASEM de la classe de cette absence, lui signifiant qu'elle devrait faire des groupes pour répartir les enfants de manière égale dans les cinq classes. Etant donné la présence de cette ASEM sur le temps de garderie, il lui était impossible d'accueillir les familles dans la classe. C'est une autre enseignante qui a fait l'accueil dans la classe de sa collègue pendant que l'ASEM de cette dernière classe accueillait les enfants de manière habituelle en attendant 8h 45. A ce moment, l'ASEM a rejoint sa classe et a pu accueillir les dernières familles. Certains parents (dix au total) ont proposé d'eux-mêmes à l'ASEM de garder leur enfant chez eux pour la journée, c'est une classe de MS.

2.3.6. La garderie du soir

A partir de 16h 10 ou 15h 55 pour les vendredis, les ASEM des plus jeunes accompagnent les enfants dans la salle de motricité qui fait office de garderie le soir pour les classes de TPS et PS. En effet, la pièce réservée au CALM est devenue trop petite pour accueillir les enfants les matins et les soirs, et pour éviter de faire sortir puis revenir les enfants, ils.elles ne prennent pas le goûter au réfectoire.

Ils.elles sont une vingtaine d'enfants du côté des TPS et PS à fréquenter la garderie le soir, en présence d'une animatrice et du REL qui vient en renfort si le nombre d'enfants est trop important. En effet, au moment des observations, un changement vient de se faire puisque deux animateur.trice.s encadraient les plus jeunes mais comme l'effectif avait baissé, seule une animatrice prend en charge ce côté de la garderie. Il arrive rarement que les enfants soient plus de vingt et dans ce cas, le REL est présent.

Jusqu'à la fin du quart d'heure gratuit, il y a quelques jeux disponibles, le choix étant fait de ne pas trop en installer avant la fin du goûter. Le goûter est lui proposé à partir de 16h 30 mais pas imposé. Certain.e.s enfants préfèrent terminer leurs jeux avant de prendre leur goûter. A partir de 16h 50, celles.ceux qui n'ont pas encore pris de goûter sont invité.e.s par l'animatrice à venir manger avant de partir (il y a très peu de départs avant la fin du goûter et, comme dans beaucoup d'écoles, la majeures partie des départs se fait en 17h 45 et 18h, au moment où les élémentaires rejoignent la maternelle). Le goûter se termine vers 17h et les enfants participent au rangement.

Du côté des MS et GS, « la caravane » accueille une trentaine d'enfants qui sont encadré.e.s par deux animatrices. Les deux salles sont chacune dédiées à des activités particulières. Pour l'une d'entre elles, il s'agit de l'espace jeux libres alors que l'autre est dédiée aux dessins, à la peinture.

Du côté des TPS et PS, il arrive que les enfants aient envie de courir partout et non de faire des jeux qui imposent une certaine immobilité. L'animatrice intervient alors en conséquence en proposant le jeu des chaises musicales par exemple.

Du fait d'une plus forte présence des parents dans l'enceinte de l'école à partir de 17h 45, le REL a proposé à des parents de se regrouper pour jouer de la musique sur un ou plusieurs jours par semaine ou préparer des gâteaux et boissons pour accompagner ce moment. C'est selon lui l'occasion de proposer quelque chose de nouveau et de faire se rencontrer des parents qui, d'ordinaire, ne seraient pas amenés à échanger et de faire se croiser monde scolaire et monde familial en compagnie des enfants de l'école.

2.4. Ecole maternelle D, REP

2.4.1. Contexte d'observation

Les observations ont eu lieu du 15 au 24 janvier au sein de cette école grâce à l'accueil de cinq classes. Le fait d'avoir pu réaliser les observations sur plus d'une semaine permet encore une fois d'avoir des informations beaucoup plus précises que dans les écoles où le temps d'observation aura été de courte durée.

2.4.2. Eléments géographiques de l'école

L'école maternelle est organisée sur deux étages avec les classes des plus jeunes dans le dispositif d'accueil des enfants de moins de trois ans (DA) au rez-de-chaussée du bâtiment. Cependant une classe de TPS/ PS/ MS est à l'étage. Il y a des pièces de toilettes en bas et à l'étage.

Deux cours de récréation sont disponibles, l'une, plus petite, étant principalement utilisée par les plus jeunes enfants. Deux salles de motricité sont à disposition des usager.e.s de l'école (l'une en haut, l'autre en bas). Chaque classe possède un atelier, soit seul, soit partagé avec une autre classe.

Le réfectoire et le CALM se trouvent dans le même bâtiment, au rez-de-chaussée. Le grand dortoir principal est composé de deux pièces mitoyennes à l'étage et un petit dortoir est prévu pour les enfants de la classe du DA à côté de la classe, au rez-de-chaussée.

2.4.3. Classes observées

- Le dispositif d'accueil des enfants de moins de trois ans

La matinée

C'est la première année que ce dispositif est mis en place dans cette école, avec des conditions particulières d'accueil des enfants, des horaires aménagés et une proposition de co-éducation importante entre les adultes professionnels de l'enfance et les parents. Beaucoup d'échanges se font le matin à l'arrivée des familles. A cette période de l'année, ils sont un peu plus de dix en classe et un enfant n'arrive pas encore à se détacher de sa maman pour un départ autonome en classe. La maman est donc invitée à rester le temps que l'enfant parvienne à se sentir en confiance. Les échanges se font de manière égale avec l'enseignante et l'ASEM qui accompagne sur les temps périscolaires du repas du midi et de la sieste (aucun enfant ne reste à la garderie du soir).

Dans cette classe il n'est pas question de mettre des croix sur une feuille devant la porte pour inscrire son enfant à la cantine mais les parents en font directement part aux enseignante et ASEM qui de toute façon sont au courant puisque ce sont elles qui donnent le « feu vert » à l'entrée dans le périscolaire du midi après en avoir discuté avec les parents.

La place du goûter à 9h 30 est encore importante dans cette classe et il se fait dans le couloir de l'école, où les enfants sont invité.e.s à s'assoir sur des bancs et à essayer de rester assis le temps que le goûter se termine. Avant de sortir, dans le couloir, l'enseignante et l'ASEM demandent aux enfants ce qui va se passer, ce qu'ils.elles vont faire maintenant. Beaucoup d'échanges se font sur la façon de s'assoir, sur le nom des aliments et des boissons proposés de la part de l'enseignante et de l'ASEM. Le but étant d'éveiller le plus possible les enfants au langage, qu'ils maîtrisent la langue (française) ou pas encore.

La motricité tient également une large place car, même si dans l'enceinte de la classe il y a très peu de tables et chaises conventionnelles (les enfants s'assoient sur des galettes colorées par exemple quand ils écoutent une histoire), le besoin de s'épanouir physiquement est aussi important à cet âge pour

réussir à se recentrer au moment de l'entrée en classe selon l'enseignante. L'enseignante et l'ASEM travaillent très étroitement et prennent le temps d'échanger dans leurs activités, d'encourager beaucoup les enfants, ce qui a tendance à se perdre dans les classes supérieures.

La récréation a lieu à 10h 30 dans la petite cour derrière l'école avec l'enseignante et l'ASEM. Le retour en classe se fait à 11h avec organisation de la classe et du couloir en espaces de jeux que l'on voit plutôt rarement dans les classes et encore moins dans les couloirs d'écoles (tricycles, briques de construction, bac à sable).

Pour la plupart des enfants de cette classe, la journée se termine à 11h 45, lorsque les parents viennent les chercher. Mais trois d'entre elles.eux restent parfois manger au réfectoire et passent l'après-midi à l'école. Ceci est toujours décidé en concertation entre l'enseignante, l'ASEM et les familles. Ils.elles prennent toujours le temps de parler de l'adaptation des enfants et de l'évolution qui pourra être donnée dans les jours, les semaines et les mois à venir dans le quotidien des enfants.

L'après-midi

Dans le cadre des décloisonnements, certain.e.s enfants de GS sont réparti.e.s en groupes qui tourneront toute la semaine dans les différentes classes (la classe de DA et celles où il n'y a que les plus jeunes TPS et PS) à partir de 14h 10 jusqu'à 14h 30.

Lorsque les plus petit.e.s se réveillent, ils.elles rejoignent la classe pour faire des activités libres jusqu'à 15h 30, heure de la récréation où les enfants sortent ou vont en salle de motricité en fonction du temps. A 16h 15, quand les parents viennent chercher les enfants, il y a toujours un temps déchange avec l'ASEM et l'enseignante sur le déroulement de la journée scolaire et périscolaire.

- Les classes mixtes TPS/ PS/ MS et PS/ MS

Une AVS est présente à temps partiel sur les temps scolaires et périscolaires du midi dans une classe et dans l'autre, une AVS est présente à temps complet sur le temps scolaire. L'une d'elle est très présente pour l'enfant dont elle s'occupe et n'interagit pas toujours avec la classe, préférant le calme de l'atelier pour mettre l'enfant en question à l'aise et en confiance. Dans l'autre classe, l'AVS est responsable d'un groupe et d'une activité, au même titre que l'ASEM.

La matinée

En fonction des classes, l'enseignante accueille seule ou avec l'ASEM les familles à partir de 8h 45. Les parents mettent une croix sur la feuille d'inscription à l'entrée des classes pour informer si leurs enfants vont manger à la cantine et iront à la garderie. Dans l'une des classes, un rappel a été fait aux parents au moment de l'accueil concernant l'importance de ne pas utiliser de tablette numérique pour que l'enfant s'endorme. Les parents s'étaient plaints de la mauvaise qualité de sommeil de leur enfant suite à une demande de l'enseignante qui trouvait l'enfant très fatigué en classe.

Les mercredis matins à partir de 10h 30, après la récréation, certaines classes accueillent quelques parents (volontaires et majoritairement des mamans) pour des temps de jeux avec les enfants de la classe. Les parents sont responsables d'un jeu de société et jouent avec plusieurs groupes d'enfants, de même que l'enseignante et l'ASEM sur d'autres jeux de société ou de construction fine.

Durant les autres jours de la semaine, une conteuse est présente pour prendre cinq enfants à tour de

rôle et leur présenter une histoire, hors de la classe.

La matinée se termine à 11h 45 avec l'accompagnement des enfants à la cantine par les ASEM qui les appellent ou l'accueil des parents par les enseignantes pour les enfants rentrant chez eux.elles sur le temps du midi.

L'après- midi

L'après-midi se déroule au fil des ateliers pour les plus grand.e.s (MS) avec le retour des plus jeunes à partir de 14h 45 qui, elles.eux, s'occupent grâce aux jeux présents dans la classe. Il n'y a pas d'ASEM dans ces classes jusqu'à 14h 30.

A 15h 30, tout.e.s les enfants qui faisaient la sieste sont de retour en classe et sortent avec tout le monde en récréation à 15h 45. Ils.elles rentrent à 16h en classe et les enseignantes les préviennent que la journée se termine et qu'ils.elles vont partir à la garderie avec l'ASEM qui appellera celles et ceux qui y sont inscrit.e.s et que les autres vont attendre leurs parents.

Quelques échanges se font entre familles et enseignantes sur quelques anecdotes de la journée ou des oublis de cahiers à rapporter par exemple.

- Les classes mixtes MS/ GS

Pour les classes observées, un AVS est présent à temps complet sur le temps scolaire et périscolaire dans l'une des classes. Une autre AVS est présente dans l'autre classe mais à temps partiel et pas sur le temps périscolaire du midi.

La matinée

L'accueil des parents ou accompagnateur.trice.s se fait par les enseignantes qui sont à la porte de la classe. Les ASEM sont à l'intérieur des classes pour accueillir les enfants et préparer les premiers ateliers. Les parents cochent les cases sur la feuille devant la classe pour inscrire leurs enfants aux temps périscolaires du midi et du soir

Les mercredis, en première partie de matinée (avant la récréation), les parents sont invités à faire des jeux de société en classe avec les enfants, de la même manière que dans les classes des plus jeunes. Plusieurs jeux sont proposés dans les deux classes observées qui sont mitoyennes et ouvrent leur porte commune pour que les enfants des deux classes naviguent entre les jeux proposés d'un côté et de l'autre. Le problème est qu'il y a très peu de parents volontaires pour ces moments voire pas du tout pour l'une des classes. Ce qui oblige forcément les enseignantes à revoir le nombre de jeux à la baisse par rapport aux attentes de départ.

A partir de 10h 15, les enseignantes préviennent qu'il est temps de ranger pour se préparer à partir en récréation. La récréation a lieu vers 10h 30 en compagnie des enseignantes ainsi que des AVS présent.e.s. Et les ASEM font leur pause durant le temps de récréation et préparent également les ateliers de fin de matinée. Le retour en classe se fait vers 11h 15.

A partir de 11h 40, les enseignantes demandent aux enfants de ranger car c'est le moment d'aller manger. Les ASEM appellent les enfants qui doivent partir au réfectoire et les autres enfants attendent leurs parents en écoutant une histoire lue par l'enseignante.

L'après- midi

Les familles des enfants qui restent chez eux sur le temps du midi reviennent entre 13h 50 et 14h dans la cour de l'école. Les enfants retournent en classe vers 14h 10 après appel des enseignantes. Ils.elles sont encouragé.e.s à ne pas faire de bruit en passant devant le dortoir pour ne pas gêner les plus jeunes. Les ASEM des plus grand.e.s étant parties prendre la relève de leurs collègues qui prennent leur pause, les enseignantes n'ont pas de présence d'ASEM jusqu'à 14h 30.

Lorsque les ASEM reviennent dans leurs classes, elles demandent s'il faut continuer les ateliers du matin aux enseignantes ou non.

A partir de 16h, les enseignantes préviennent qu'il va être l'heure des parents ou de la garderie et qu'il faut ranger et se regrouper. Certaines ASEM appellent les enfants en se positionnant devant la porte de la classe, l'une d'entre elles préfère attendre que les parents soient venus chercher leurs enfants d'abord et qu'ils quittent les couloirs de l'école pour éviter le surnombre dans les escaliers.

Dans de rares cas, les enseignantes doivent être attentives à ne pas remettre certain.e.s enfants à certain.e.s membres de leurs familles pour des raisons de sécurité. En dehors de cela, les échanges avec les parents sont rares et concernent le déroulement de la journée.

2.4.4. Le temps du midi

Le temps du midi est décrit en fonction des journées entières, le mercredi, l'école D faisant centre de loisirs, quelques enfants restent manger à la cantine et restent au centre de loisirs ensuite.

Le vendredi est également une journée particulière concernant le périscolaire du midi qui accueille un plus grand nombre d'enfants. En effet, l'école est fréquentée par des populations musulmanes non négligeables et les lieux de cultes musulmans de la ville de Rennes établissent tous le temps de prière du vendredi (équivalente à la prière catholique du dimanche) entre 13h et 14h 30. Qui plus est, le menu du vendredi est très souvent composé de poisson dans les cantines de la ville, ce qui rend possible la venue d'enfants d'origine musulmane avec la certitude pour les parents qu'ils pourront manger un plat complet sans viande.

Le premier service au réfectoire

Les enfants sortent de leur classe accompagné.e.s des ASEM à partir de 11h 30 pour aller aux toilettes et rejoindre la cantine à 11h 45. Les enfants les plus jeunes ont été, sur le temps d'observation, entre trente-et-un et cinquante-quatre à fréquenter le réfectoire le midi au premier service.

Comme dans tous les cas exposés dans cette synthèse, les enfants s'installent et trouvent les assiettes d'entrées sur les tables. Ils suivent le même rituel que dans les autres réfectoires en mettant leur serviette et commencent à manger. Les ASEM sont quatre et une AVS est présente. Le personnel de cantine dit bonjour aux enfants, ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles observées. Les ASEM ne s'installent pas et vont de table en table pour aider parfois ceux qui en ont besoin. L'ASEM est présent à la table des enfants de sa classe (ils.elles sont un maximum de cinq à manger au réfectoire le midi) et les aide à manger, à tenir leur fourchette ou leur cuillère correctement.

Les ASEM s'installent une fois qu'ils.elles ont servi les assiettes contenant le plat principal aux enfants et une fois la nourriture coupée si besoin est. Le calme est souvent demandé par les ASEM.

Les assiettes sont débarrassées par les ASEM et le personnel de cantine et les desserts servis par le personnel de cantine.

Les ASEM ne demandent pas aux enfants qui mangent doucement de se dépêcher mais font souvent des rappels à celles. ceux qui ne se tiennent pas correctement ou qui ne respectent pas les règles qu'elles.ils n'auront pas le temps de finir de manger s'ils.elles continuent ainsi.

Les enfants terminent en se lavant les mains et le visage avec leurs serviettes mouillées et sont appelé.e.s par groupes (par classe) pour venir se ranger devant la porte et emprunter l'escalier qui monte à l'étage des dortoirs. Seuls les quelques très jeunes enfants du DA partent avec une ASEM (qui n'est pas l'ASEM de leur classe) dans le petit dortoir du bas. Les quelques MS présent.e.s au réfectoire et qui ne dorment pas vont soit en salle de motricité soit dehors avec l'AVS et une ASEM.

La sieste

Les enfants prennent les peluches dont ils.elles ont besoin avant de monter si leur classe est en bas. Une fois arrivé.e.s en haut à 12h 40, les enfants accompagné.e.s de deux ASEM vont aux toilettes et se déshabillent en déposant leurs vêtements dans une bannette qu'ils mettent au pied de leur couchette. Pour certain.e.s enfants qui sont arrivé.e.s il y a peu de temps, le moment de la sieste est angoissant et c'est le moment où ils réclament leurs parents. Les deux ASEM responsables des dortoirs aident les enfants à se couvrir et préviennent qu'ils vont baisser les volets et mettre une berceuse à écouter si tout le monde est calme. Une information importante à noter : lorsque quarante enfants sont présents dans le dortoir, celui-ci est plein.

Lorsque quelques minutes sont passées, les ASEM disent aux enfants qui ne sont pas calmes d'arrêter d'embêter leurs camarades et d'essayer de se reposer. Les enfants n'ayant pas mangé à la cantine mais chez elles.eux reviennent entre 13h 05 et 13h 15. Environ cinq retours se font au dortoir à ce moment. Les parents accompagnent leurs enfants jusqu'au dortoir, l'une des ASEM sort du dortoir pour accueillir tout le monde et faire entrer dans le dortoir tout.e.s les enfants en même temps pour essayer de déranger le moins possible les enfants déjà présent.e.s. Parfois, quand certain.e.s enfants ne parviennent pas à trouver le sommeil, l'ASEM le.la prend dans ses bras jusqu'à ce qu'il.elle s'endorme et le.la repose ensuite, une fois endormi.e.

A 13h 50, deux ASEM des plus grand.e.s viennent remplacer les deux ASEM des plus petit.e.s présent.e.s dans le dortoir qui partent en pause. Après cette pause, les deux ASEM retourneront dans leur classe respective.

A partir de 14h 30 les réveils et retours se font de manière échelonnée pour les enfants qui ont la possibilité de revenir en classe à 14h 45. Deux ASEM sont donc devant le dortoir (une autre dans le dortoir) pour accueillir celles et ceux qui en sortent, leur demander s'ils.elles ont bien dormi, leur faire un câlin quand le retour à la réalité est trop compliqué. Elles les aident à aller aux toilettes et à se rhabiller. L'une d'elle accompagne ensuite les enfants en faisant plusieurs allers-retours en fonction des enfants réveillé.e.s, pour celles et ceux dont les classes sont à l'étage du dessous. En général, à 15h 30, tout.e.s les enfants sont réveillé.e.s.

Le deuxième service au réfectoire

Une quarantaine d'enfants de MS et GS fréquentent la cantine au deuxième service. Lorqu'ils.elles sortent de la classe à 11h 45, les enfants vont dans la cour s'il fait beau, sinon en salle de motricité.

Ils.elles sont accompagné.e.s par trois ASEM, un AVS et un animateur. En fonction des jours et des enseignantes, les APC sont proposées à de petits groupes d'enfants sur le temps du midi de 11h 45 à 12h 10 et de 13h 30 à 14h.

Les enfants vont manger au réfectoire à partir de 12h 45, quand les plus jeunes sortent et sont accompagné.e.s de deux ASEM, un AVS et un animateur. Les jours d'observations ont coïncidé avec la mise en place de la part des ASEM des plus grand.e.s d'un système de jetons de différentes couleurs (vert, jaune, rouge) pour que les enfants s'auto-évaluent à propos de leur comportement lors du déjeuner. Ils sont distribués à la fin du repas par les ASEM qui finalement évaluent les enfants. Un cœur rose est donné à l'enfant évalué.e comme le.la plus sage durant le repas.

Le rituel du repas se déroule de la même manière avec beaucoup de demandes de calme de la part des ASEM. Lorsque tout.e.s les enfants ont terminé leur repas et après avoir lavé leurs visages et leurs mains, ils sortent par groupe pour aller aux toilettes à 13h 45 et rejoindre la cour de récréation principale avec les autres MS ayant mangé au premier service. Par roulement quotidien, un petit groupe de huit d'entre elles.eux va faire du sport avec un animateur extérieur jusqu'à 14h 10.

A partir de 13h 50, les enseignantes viennent prendre le relais des ASEM qui vont, elles, relever leurs collègues au dortoir ou prendre leur pause de trente minutes. Le retour en classe se fait par l'appel des enseignantes par classes à partir de 14h 10.

2.4.5. La garderie du matin

Généralement, une quinzaine d'enfants sont déposé.e.s à la garderie du matin dans la pièce du CALM. Plusieurs jeux sont à disposition des enfants ainsi que des feuilles et des crayons. Une ASEM est seule responsable de ce groupe qui comprend les enfants de maternelle et d'élémentaire (ils.elles sont environ le même nombre en maternelle qu'en élémentaire). Cela dit, le nombre d'enfants fluctue beaucoup en fonction des jours de la semaine et n'est jamais prévisible. En plus de l'application permettant d'inscrire les enfants, l'ASEM demande aux parents accompagnant les enfants de dire si les enfants resteront à la cantine, garderie ou centre de loisirs dans le cas du mercredi et les note sur un cahier ainsi que sur un post-it pour informer les ASEM des autres classes.

A 8h 30, les autres ASEM arrivent au CALM. L'ASEM responsable leur transmet les informations et post-it et va accompagner les enfants d'élémentaire au portail de l'école en vérifiant que la personne responsable à l'entrée les aient tout.e.s vu.e.s et rejoint ensuite sa classe. Pendant ce temps, les autres ASEM accompagnent les enfants de leur classe, s'il y en a, en classe.

2.4.6. La garderie du soir

Environ trente enfants fréquentent la garderie du soir dans cette école. Les plus jeunes sont d'abord accompagné.e.s par les ASEM à partir de 16h dans la salle de motricité mitoyenne au CALM. Les deux salles sont à disposition des enfants. C'est sur ce temps que les ASEM échangent si besoin avec les animateur.trice.s au sujet d'enfants, à propos de la journée, de la sieste, du fait que les parents n'aient pas signalé l'enfant sur le temps périscolaire… Au moment où les ASEM accompagnent les enfants de leur classe, elles.ils nomment les enfants à l'animatrice qui les pointe par classe.

Durant les jours d'observation, les animateur.trice.s étaient deux ou trois selon les jours puisque la période était celle de réunions (pour l'animatrice loisirs) et qu'une nouvelle animatrice est arrivée sur l'école.

Certaines ASEM dont les classes sont à l'étage préfèrent attendre 16h 25 pour accompagner les enfants dans la salle de motricité en bas pour éviter le flux important de parents à croiser dans les escaliers. Cela évite également d'attendre son tour pour le pointage en salle de motricité. Les enfants n'étant pas inscrit.e.s sont accompagné.e.s par les enseignantes dans la salle de motricité.

A partir de 16h 30, lorsque le quart d'heure gratuit se termine, l'AL demande aux enfants de venir s'assoir sur les bancs devant elle dans la salle de motricité. Elle appelle ensuite les enfants un.e par un.e et une fois fait, les enfants vont se ranger devant la porte avec un.e animateur.trice. Un premier groupe part aux toilettes. Un deuxième groupe est fait en procédant de la même manière et lorsque les enfants arrivent aux toilettes, le tout premier groupe va s'installer dans le réfectoire. Le dernier groupe est accompagné par l'AL aux toilettes une fois que le second a rejoint le réfectoire.

A 16h 45, tout.e.s les enfants sont au réfectoire avec les animateur.trice.s. Souvent, le silence est demandé par les adultes. Un enfant s'endort chaque soir sur sa table et son goûter. Pour éviter qu'il ne s'endorme profondément, les animateur.trice.s le font marcher avec elles.eux autour des tables et l'implique dans la distribution du « deuxième service » pour les enfants qui ont encore faim. Très peu d'enfants partent pendant le temps du goûter qui se termine vers 17h 30.

Les enfants repartent en groupe, comme à l'arrivée, dans le CALM et la salle de motricité. Les animateur.trice.s installent plusieurs pôles de jeu dans les deux salles avec par exemple des jeux de société en compagnie d'un.e animateur.trice, des jeux libres de construction, un coin lecture, un coin dessin…

La majeure partie des départs se fait vers 18h et les enfants d'élémentaire rejoignent le CALM de la maternelle à 18h 15, lorsqu'il y a moins d'enfants des deux côtés. Très peu d'échanges se font avec les parents sur ce temps.

2.5. Ecole maternelle E

2.5.1. Contexte d'observation

Dans cette école, un seul binôme enseignante/ ASEM en classe de TPS/ PS/ MS était volontaire pour les observations. Deux jours d'observation ont été nécessaires à une bonne compréhension des situations les 30 et 31 janvier 2018. Cependant, comme une seule classe était volontaire pour ces observations, les informations se concentrent sur les plus jeunes enfants fréquentant la maternelle (TPS, PS, MS).

2.5.2. Eléments géographiques de l'école

Cette école est relativement récente et intègre plusieurs éléments facilitant la vie de classe qu'on ne retrouve pas dans les écoles plus anciennes, dont un grand réfectoire situé dans le même bâtiment que les classes, des toilettes et des ateliers mitoyens aux classes permettant aux ASEM d'avoir un bureau indépendant de la classe.

Le CALM accueillant les garderies du matin et du soir se trouve en dehors du bâtiment où se trouvent les classes. Le CALM est séparé en 3 pièces qui communiquent les unes avec les autres et dont les ASEM et/ les animateurs font un usage particulier pour les garderies du matin et du soir.

2.5.3. La classe observée

- Le triple niveau TPS/ PS/ MS

La matinée

C'est la seule classe observée favorisant concrètement l'échange avec les familles en les faisant entrer dans la classe pour accompagner leurs enfants. Dans les autres classes observées, les parents n'entrent pas dans les classes ordinaires et restent à la porte. C'est une volonté de l'enseignante ainsi que de ses collègues que d'accueillir tout le monde en classe et de permettre aux parents d'avoir un regard sur les activités que peuvent faire les enfants, d'échanger plus simplement avec l'enseignante qui ne reste pas immobile dans la classe ni dans une posture de surveillance de ce que font les parents. Les échanges se font d'ailleurs plus simplement et davantage autour de ce que font réellement les enfants dans la classe. Cela permet également de ne pas avoir à attendre en file indienne si une question est à poser à l'enseignante ou l'ASEM. L'ASEM arrive à 9h 45 et croise les quelques parents restés plus longtemps ou arrivés plus tard et peut échanger elle-aussi avec les parents autour des activités des enfants, principalement.

Pendant les récréations, comme dans la majorité des cas lors des observations, l'enseignante et l'ASEM sortent de la classe pour aider à l'habillage des plus petits en encourageant l'autonomie de ceux qui se débrouillent le mieux. L'enseignante sort en récréation tandis qu'elle échange avec l'ASEM sur ce qu'il faudra préparer pour les ateliers après la récréation.

A 11h 45, l'enseignante prévient qu'il faut ranger pour pouvoir aller déjeuner. L'ASEM prévient les enfants qu'elle va appeler ceux qui vont aller à la cantine. Elle ne prend que les TPS et PS de sa classe ainsi que ceux de la classe d'à côté (mêmes niveaux). Les MS de sa classe sont confiés à l'ASEM de la classe d'à côté. Ainsi, tous les enfants qui iront à la sieste restent avec la même personne.

L'après-midi

Concernant l'après-midi, les enseignantes ne font pas de décloisonnement. C'est un choix de leur part puisque chaque enseignante ayant des TPS et PS dans leur classe a également des MS. Il n'y a donc aucune enseignante « sans enfant » l'après-midi. A partir de 14h 05, les enseignantes prennent le relais des ASEM et animateur.trice.s pour la surveillance dans la cour et le retour des plus grands enfants. La pause de toutes les ASEM se trouvant être de 14h 05 à 14h 35, le retour en classe se fait à 14h 35. L'ASEM n'est présente dans la classe qu'un seul après-midi par semaine. Les plus jeunes reviennent en classe à partir de 15h et la classe est au complet à 15h 45. A 16h 10, après avoir rangé la classe à la demande de l'enseignante, l'ASEM appelle ceux qui restent à la garderie et les emmène aux toilettes du réfectoire où les animateurs attendent les enfants. Le moment peut être délicat puisque les parents entrent dans l'école au même moment.

Ceux qui restent en classe attendent donc les parents et accompagnateur.trice.s avec l'enseignante qui prévient que c'est l'heure des parents. Lorsque les familles arrivent, il y a parfois de rares demandes pour savoir si tout s'est bien passé. Généralement les enfants vont directement à la porte de la classe et les familles n'entrent pas dans la classe.

2.5.4. Le temps du midi

Le premier service au réfectoire

Le réfectoire de la maternelle est séparé en deux espaces : l'un pour les TPS et PS et l'autre pour les

MS et GS. Du côté des plus jeunes qui sont entre trente et quarante, il y a quatre animateur.trice.s et trois ASEM. Ce sont eux tous qui répartissent les enfants qui connaissent bien leur place, mais pour des raisons de chamaillerie ou autre, les places peuvent changer. Ici encore les enfants sont habitués aux rituels du repas et mettent leurs serviettes, s'installent directement et commencent à manger. Les ASEM et animateur.trice.s restent souvent debout pendant que les enfants mangent leur entrée en attendant de servir le plat principal aux enfants. De la même manière qu'ailleurs, le personnel de cantine aide à débarrasser et servir le dessert. Il n'interagit pas verbalement avec les enfants sauf au moment de la demande d'une deuxième ration par certains enfants. Le même rituel de nettoyage des mains et visages est respecté et les enfants sont invités à aller aux toilettes et aux dortoirs à 12h 55.

La sieste

Comme dans chaque école, les enfants sont priés de se dépêcher pour passer à l'étape suivant le déjeuner : le temps de la sieste. Chaque personne responsable de son groupe d'enfants de départ reprend son rôle dans l'accompagnement jusqu'au dortoir. Les enfants qui en ont besoin peuvent prendre doudous, peluches et tétines avant d'entrer dans le dortoir. Lorsqu'un enfant oublie de prendre quelque chose, les ASEM le lui rappellent généralement. Une fois dans leur dortoir et près de leur couchette, ils posent leurs affaires dans leurs bannettes habituelles et sont bordés par les ASEM et animateur.trice.s qui passent beaucoup de temps à chuchoter aux enfants les plus énervés qu'il faut se reposer et à les border à nouveau. Le rituel est similaire ici, la pénombre et une musique douce permettent aux enfants de se calmer et de trouver le sommeil.

L'accueil des enfants ayant déjeuné à l'extérieur se fait ici de 13h 20 à 13h 30. Au lieu d'accompagner les enfants directement au dortoir, les parents et accompagnateur.trice.s attendent au portail qu'un.e animateur.trice présent.e dans les dortoirs en début de sieste vienne chercher uniquement les enfants. Ceci dans le but d'éviter de perturber le sommeil des enfants déjà présents par le bruit qu'ils pourraient faire en arrivant les uns après les autres mais également pour éviter les perturbations en cas de séparation difficile. C'est encore parfois le cas pour les plus jeunes des enfants. Dans ce cas l'animateur.trice d'accueil se veut rassurant.e en parlant aux enfants à leur hauteur, en les invitant à dire au revoir aux parents. Une fois que tous les enfants sont là ils se dirigent tous vers les toilettes et le dortoir.

Toutes les ASEM de la maternelle font leur pause quotidienne de trente minutes en même temps à partir de 14h 05. Ce qui veut dire, pour les plus petits qui sont au dortoir, une prise de relai dans la surveillance des siestes par une des enseignantes et un personnel de service civique.

Les réveils et retours échelonnés commencent à partir de 15h. Les enfants reviennent généralement par petits groupes et sont autonomes pour le retour dans leurs classes, les dortoirs s'en trouvant proches.

Parfois, à la demande des enseignantes ou après concertation avec l'ASEM de la classe, certains MS peuvent aller faire la sieste. Ce système est mis en place en cas de détection d'une grande fatigue ou d'un besoin pour les enfants. Si l'enseignante estime cela légitime, un enfant peut également faire la demande d'aller dormir. Ces enfants de MS mangent donc au premier service et sont amenés dans un dortoir par une ASEM à 13h. Ils rejoignent leurs camarades à l'heure du retour en classe à 14h 35.

Notons que cette année, du fait d'un accueil de beaucoup de très jeunes enfants, le dortoir est plein.

2.5.5. La garderie du matin

En moyenne, entre 40 et 50 enfants de maternelle et d'élémentaire fréquentent chaque jour le CALM le matin, avec une baisse d'effectif les lundis et mercredis. Beaucoup d'entre eux arrivent au moment du quart-d'heure gratuit à 8h 20. Les familles inscrivent l'enfant arrivant (ou se notent eux-mêmes pour les élémentaires) sur des feuilles où sont notés les noms des enseignant.e.s et des classes de l'école. Trois ASEM et une AVS sont présentes dès 7h 30 (une ASEM devrait être présente en plus mais était absente les jours d'observation). Les trois pièces en enfilade constituant le CALM sont réparties de manière à ce que la première pièce soit la pièce d'accueil avec quelques jeux, la seconde plutôt réservée aux jeux des maternelles et la dernière aux élémentaires. Il y a une ASEM dans chaque pièce et elles veillent à ce que le partage des jeux se passe correctement. L'ASEM qui accueille les parents dans la première pièce demande si les enfants qui sont en maternelle vont à la cantine et à la garderie à leur arrivée. Si c'est un mercredi, il en va de même pour le centre de loisirs.

Vers 8h 25 les enfants sont invités à ranger. Les classes de GS se trouvent à l'étage du bâtiment regroupant les classes. Une des ASEM prévient donc les enfants de l'élémentaire et les GS de se préparer à partir pour les accompagner en classe. Les deux autres ASEM se répartissent les classes de TPS/ PS/ MS, au rez-de-chaussée du bâtiment (elles sont trois normalement à accompagner les plus jeunes). A 8h 35, tout le monde doit donc passer par l'extérieur pour rejoindre le bâtiment d'en face. Une fois les plus jeunes arrivés dans le bâtiment, les ASEM préfèrent attendre un peu que le plus gros des parents qui sont déjà là libèrent le couloir. Les enfants savent déjà qu'il faut patienter en s'asseyant sur les bancs. Une fois le couloir un peu moins encombré, les ASEM accompagnent ensuite les enfants à leurs classes respectives en leur demandant de rester derrière elles en file. En confiant les enfants à l'enseignante, elles lui donnent la feuille de pointage concernant sa classe avec les informations sur les éventuelles fréquentations de cantine et garderie du soir.

2.5.6. La garderie du soir

A 16h 15, les enfants les plus jeunes ayant leur classe au rez-de-chaussée sont amenés par les ASEM devant les toilettes et sont pointés par une animatrice qui se trouve devant les toilettes. De cette manière, personne n'entre ensuite dans le réfectoire sans avoir été pointé. Les GS se trouvant à l'étage arrivent avec un petit temps de décalage par mesure de sécurité à cause des parents se trouvant dans les escaliers. Au total, ils sont une cinquantaine sur ce temps de garderie.

Dans le réfectoire, cinq animateur.trice.s sont présent.e.s et jusqu'à 16h 30, les enfants bénéficient d'un véritable temps d'animation avec tours de magie réalisés par une animatrice. Cela permet de les faire patienter pendant le quart-d 'heure gratuit en attendant que le goûter soit servi, que les GS ainsi que les enfants restés en classe et non-inscrits à la garderie arrivent. C'est souvent à ce moment que les enseignantes disent aux animateur.trice.s que les enfants ne sont pas inscrits mais que les parents ne devraient pas tarder ou si elles pensent qu'il y a eu un oubli d'inscription de la part des familles. Il y a relativement peu d'enfants qui sont amenés après 16h 15 par les enseignantes. A partir de 16h 45, les enfants sont invités à repasser par les toilettes par petits groupes et à mettre leurs manteaux pour partir dans l'autre bâtiment afin de rejoindre le CALM.

Comme dans la majorité des écoles observées pour cette enquête, il y a très peu de départs avant 17h, heure de fin du goûter et généralement, les départs se font en flux continu à partir de 17h 45. C'est l'heure où les élèves de l'élémentaire rejoignent les élèves de maternelle. Il y a relativement peu d'échanges avec les parents à ce moment.

8.9 Pacte Jeunesse 2017 16-25 ans, Ville de Rennes

Le pacte jeunesse est consultable en ligne à l'adresse suivante : http://metropole.rennes.fr/politiques-publiques/culture-education-vie-sociale/la-jeunesse/

8.10 Charte rennaise de la démocratie locale

La charte est consultable à l'adresse suivante : https://fabriquecitoyenne.rennes.fr/media/default/0001/01/86275b3021cc11e12f2b0b30ceaf3acca4b46f02.pdf

8.11 Projet d'enquête parents sur les « temps de l'enfant »

Questionnaire temps de l'enfant

A la demande conjointe de la ville de Rennes et l'IA-DASEN Ille-et-Vilaine (Inspecteur d'Académie – Directeur Académique des Services de l'Education Nationale), une évaluation du projet éducatif territorial est en cours de réalisation par l'Observatoire POLOC, unité de l'Institut Français de l'Education (centre de recherche du ministère de l'Education nationale http://observatoire-reussite- educative.fr/).

Dans cette évaluation nous analysons le cadre qui permet à l'ensemble des acteurs éducatifs de coordonner leurs actions de manière à respecter au mieux les rythmes, les besoins et les aspirations de chaque enfant.
Pour que notre démarche soit complète, nous avons besoin de vous : parents d'élèves. Afin d'améliorer l'accueil de votre enfant, le point de vue des parents est très important à recueillir. Nous souhaiterions donc vous interroger dans ce questionnaire sur vos usages et vos ressentis en tant que parent d'élève, ainsi que sur le rythme de votre enfant.
En effet, nous désirons obtenir quelques réponses sur vos pratiques et votre opinion des temps du matin, du midi, du soir, des devoirs ainsi que des articulations éventuelles avec les temps scolaires. Vos réponses sont essentielles car elles s'inscriront dans une réflexion plus globale sur la parole des parents dans les écoles rennaises.

Les réponses au questionnaire sont anonymes.
Si vous avez plusieurs enfants, veuillez remplir un questionnaire par enfant.
Le temps de réponse au questionnaire est estimé à environ une dizaine de minutes.

* Lorsqu'il est fait mention de cet astérisque, la réponse est obligatoire.

Votre Enfant

1. **École fréquentée par votre enfant : ***

Une seule réponse possible.

- ◯ Maternelle
- ◯ Elémentaire

2. **Classe de votre enfant : ***

Une seule réponse possible.

- ◯ TPS
- ◯ Petite section
- ◯ Moyenne section
- ◯ Grande section
- ◯ CP
- ◯ CE1
- ◯ CE2
- ◯ CM1
- ◯ CM2
- ◯ ULIS maternelle
- ◯ ULIS élémentaire

3. **Age de votre enfant : ***

Une seule réponse possible.

- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans
- 7 ans
- 8 ans
- 9 ans
- 10 ans
- 11 ans
- 12 ans
- 13 ans

4. **Votre enfant est : ***

Une seule réponse possible.

- Une fille
- Un garçon

5. **Nombre d'enfants à votre charge : ***

Une seule réponse possible.

- 1 enfant
- 2 enfants
- 3 enfants
- Plus de 3 enfants

6. **Dans quel quartier habitez-vous ?**

Une seule réponse possible.

- 01. Centre
- 02. Thabor - Saint-Hélier - Alphonse Guérin
- 03. Bourg-l'Évesque - la Touche - Moulin du Comte
- 04. Nord - Saint-Martin
- 05. Maurepas - Patton
- 06. Jeanne d'Arc - Longs-Champs - Atalante Beaulieu
- 07. Francisco-Ferrer - Vern - Poterie
- 08. Sud-Gare
- 09. Cleunay - Arsenal-Redon
- 10. Villejean - Beauregard
- 11. Le Blosne
- 12. Bréquigny

7. **Quelle est votre catégorie socio-professionnelle ?** *

Une seule réponse possible.

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions Intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Sans activité professionnelle/ Autres

8. **Quelle est la catégorie socio-professionnelle du deuxième parent de l'enfant ?**

Une seule réponse possible.

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions Intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Sans activité professionnelle/ Autres
- Décès/absence complète

9. **Votre temps de déplacement entre votre domicile et votre travail :** *

Une seule réponse possible.

- De 1 à 15 minutes
- De 15 à 30 minutes
- De 30 minutes à 45 minutes
- De 45 minutes à 1 heure
- Plus d' 1 heure
- Pas d'activité professionnelle

10. **Le temps de déplacement du deuxième parent de l'enfant entre son domicile et son travail :** *

Une seule réponse possible.

- De 1 à 15 minutes
- De 15 à 30 minutes
- De 30 minutes à 45 minutes
- De 45 minutes à 1 heure
- Plus d' 1 heure
- Ne sait pas
- Décès/absence complète

- ◯ Pas d'activité professionnelle

11. **Votre enfant a-t-il un handicap reconnu par la MDPH ?** *
(maison départementale des personnes handicapées)
Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

12. **Dans ce cas bénéficie-t-il d'un AVS ?**
Seuls les parents des enfants qui bénéficient d'une reconnaissance MDPH doivent répondre à cette question.
Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non

13. **Si votre enfant bénéficie d'un AVS, sur quel temps est située cette aide ?**
Seuls les parents qui bénéficient d'un AVS doivent répondre à cette question. *Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Temps scolaire
- ☐ Repas
- ☐ Périscolaire

14. **En moyenne, votre enfant se couche vers :** *

Une seule réponse possible par ligne.

	Avant 19h30	19h30	20h	20h30	21h	21h30	22h	22h30	23h	Après 23h
lundi	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
mardi	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
mercredi	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
jeudi	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
vendredi	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
samedi	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
dimanche	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

15. **En moyenne, votre enfant se lève vers :** *

Une seule réponse possible par ligne.

	5h30	6h	6h30	7h	7h30	8h	8h30	9h	9h30	10h	10h30	11h	Plus de 11h
lundi													
mardi													
mercredi													
jeudi													
vendredi													
samedi													
dimanche													

16. **Quelle règle établissez-vous avec votre enfant concernant les écrans ?** *
(smartphone, ordinateur, tablette ou télévision)
Une seule réponse possible.

- ◯ Interdit
- ◯ Limité
- ◯ Non limité

17. **Quel temps moyen estimez-vous que votre enfant passe devant les écrans ?** *
(smartphone, ordinateur, tablette ou télévision)

Une seule réponse possible par ligne.

	Moins de 30 minutes	de 30 Min à 1h	De 1h a 1h30	De 1h 30 à 2h	De 2h a 2h30	Plus de 2h30	Ne sait pas
Les jours d'école							
Le week-end							
Pendant les vacance							

Mode de garde hors temps scolaire

18. **Généralement, qui accompagne votre enfant à l'école le matin ?** * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Parent(s)	Seul	Frère(s) ou sœur(s)	Ami(s) ou voisin(s)	Assistante maternelle	Babysitteur	Grands-parents ou famille proche	Autre
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

19. **Généralement, qui vient chercher votre enfant à l'école le soir ?** *
Une seule réponse possible par ligne.

	Parent(s)	Seul	Frère(s) ou sœur(s)	Ami(s) ou voisin(s)	Assistante maternelle	Babysitteur	Grands-parents ou famille proche	Autre
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

20. **Avez-vous des difficultés pour accompagner ou aller chercher votre enfant à l'école ?**

_____

_____

_____

_____

_____

Matin

21. **Que fait votre enfant entre le moment où il se réveille et le moment où il part à l'école le matin ?**

22. **Fréquente-t-il la garderie du matin ?** *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

23. **Si votre enfant va à la garderie du matin, à quelle fréquence ?**
(À remplir uniquement si l'enfant fréquente la garderie du matin à l'école) Régulièrement : plusieurs jours par semaine / Rarement : de manière exceptionnelle
Une seule réponse possible.

- Tous les jours
- Régulièrement
- Rarement

Pause méridienne

24.
Les jours d'école, le lieu du repas de votre enfant à midi est le plus souvent :
* *Une seule réponse possible.*

- ◯ École
- ◯ Maison
- ◯ Repas emporté
- ◯ Autre : _____

25.
Si votre enfant mange à l'école le midi, à quelle fréquence ?
À remplir uniquement si l'enfant fréquente la cantine de l'école. (Régulièrement : plusieurs jours par semaine / Rarement : de manière exceptionnelle)

Une seule réponse possible.

- ◯ Tous les jours
- ◯ Régulièrement
- ◯ Rarement
- ◯ Pas du tout

26. **Si votre enfant mange à l'école le midi, savez-vous ce qu'il/elle fait après le repas ?**
(Pour les enfants présents à l'école sur le temps du midi)
Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Ne sait pas vraiment
- [ ] Récréation dans la cour
- [ ] Garderie en classe
- [ ] Jeux
- [ ] Sport
- [ ] Temps calme
- [ ] Sieste
- [ ] Contes
- [ ] Lecture
- [ ] Activités artistiques
- [ ] Musique
- [ ] Informatique
- [ ] Soutien scolaire
- [ ] Autre : _____

27. **Si votre enfant ne mange pas à la cantine, à quelle heure votre enfant revient-il à l'école après le repas de midi ?**
(À remplir uniquement si l'enfant ne fréquente pas la cantine de l'école)
Une seule réponse possible.

- ( ) 13h
- ( ) 13h15
- ( ) 13h30
- ( ) 13h45
- ( ) 14h
- ( ) 14h15

28. **Si votre enfant ne mange pas à la cantine, souhaiteriez-vous qu'il/elle puisse revenir avant l'heure de reprise de la classe ?**
(À remplir uniquement si l'enfant ne fréquente pas la cantine de l'école)
Une seule réponse possible.

- ( ) Oui
- ( ) Non
- ( ) Ne sait pas

Temps périscolaire du soir

29.
Combien de temps votre enfant passe-t-il en moyenne sur ses leçons/devoirs ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Pas de temps passé sur les leçons/devoirs
- ◯ Moins de 15 minutes
- ◯ Entre 15 et 30 minutes
- ◯ Entre 30 et 45 minutes
- ◯ Plus de 45 minutes

30.
Où votre enfant fait-il ses devoirs/leçons ? *
(Lieu du travail personnel scolaire après l'école)
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Seul à la maison
- ☐ À la maison avec une aide
- ☐ Chez un ami ou un parent
- ☐ Dans une association
- ☐ À l'étude de l'école:
- ☐ _____

31. **Comment estimez-vous la charge de travail scolaire de votre enfant à la maison ?** *

(2: plutôt pas assez de travail scolaire à la maison ; 3: travail scolaire à la maison approprié/pas d'opinion spécifique ; 4 : plutôt trop de travail scolaire à la maison)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas assez de travail scolaire à la maison	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Trop de travail scolaire à la maison

32. **Votre enfant fréquente-t-il l'accueil périscolaire l'après-midi à l'école cette année scolaire ?** *

(Oui régulièrement : plusieurs fois / Oui rarement : de manière exceptionnelle)
Une seule réponse possible par ligne.

	Oui à chaque fois	Oui régulièrement	Oui rarement	Non pas du tout
lundi	⬭	⬭	⬭	⬭
mardi	⬭	⬭	⬭	⬭
mercredi	⬭	⬭	⬭	⬭
jeudi	⬭	⬭	⬭	⬭
vendredi	⬭	⬭	⬭	⬭

33. **Quelle(s) structure(s) votre enfant fréquente-t-il après le temps scolaire ?**

(et éventuellement après l'accueil périscolaire)
Plusieurs réponses possibles.

	lundi	mardi	jeudi	vendredi
Aucune	☐	☐	☐	☐
Ecole	☐	☐	☐	☐
Association	☐	☐	☐	☐
Club sportif	☐	☐	☐	☐
Structure artistique ou culturelle	☐	☐	☐	☐
Bibliothèque/médiathèque	☐	☐	☐	☐
Conservatoire	☐	☐	☐	☐
Ecole de musique	☐	☐	☐	☐
Aide aux devoirs	☐	☐	☐	☐
Autre	☐	☐	☐	☐

34. **Votre enfant a-t-il une activité en dehors du domicile et de l'école après 19h ?** *
(activité sportive, artistique ou autre)
Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
lundi		
mardi		
mercredi		
jeudi		
vendredi		

Mercredi après-midi

35. **Votre enfant pratique-t-il une activité en dehors du temps scolaire le mercredi ?** *
Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Aucune
- [ ] Une association
- [ ] Assistants maternelles
- [ ] Babysitting
- [ ] Accueil de loisir
- [ ] Club sportif
- [ ] Conservatoire
- [ ] Aide aux devoirs
- [ ] Ecole de musique/de danse
- [ ] Bibliothèque/médiathèque
- [ ] Autre : _____

36. **Au total combien d'activités votre enfant pratique-t-il en dehors du temps scolaire le mercredi ?** *

Une seule réponse possible.

- ◯ O
- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ Plus de 3

Vacances scolaires

37. **Généralement, pendant les vacances scolaires, pouvez-vous partir avec vos enfants ?** * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Non
Toussaint	◯	◯
Noël	◯	◯
Hiver	◯	◯
Pâques	◯	◯
Été	◯	◯

38. **Quand vous ne partez pas pendant les vacances scolaires, quel est le mode de garde que vous utilisez pour votre enfant ?**

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Vous-même et/ou l'autre parent
- ☐ Frère(s) ou sœur(s) plus âgé
- ☐ Grands-parents
- ☐ Ami(s) ou voisin(s)
- ☐ Assistante maternelle
- ☐ Babysitting
- ☐ Accueil de loisirs du quartier
- ☐ Colonie de vacances
- ☐ Stage dans une association
- ☐ Autre : _____

Questions de satisfaction

39.

Êtes-vous satisfait de : *

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas satisfait	Plutôt pas satisfait	Moyennement satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
Garderie du matin					
Temps du midi àl'école					
Accueil périscolaire du soir					
Mercredi après-midi accueil de loisir					
Mercredi après-midi Centre sportif					

40.

Considérez-vous qu'il y ait eu une amélioration ces trois dernières années sur: *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
Garderie du matin		
Temps du midi		
Périscolaire du soir		
Mercredi après-midi		

41. **Avez-vous des commentaires et/ou des suggestions à adresser à la ville ?**
(Horaires, qualité, activités, tarifs, attentes satisfaites ou non etc. Vos idées sont les bienvenues !)

42. **Pouvez-vous nous indiquer votre tranche de tarification (cf) ?**
(Choisir la tranche de tarification en fonction du Quotient Familial en € après taux de référence, information présente sur vos factures de la ville de Rennes)
Une seule réponse possible.

- ◯ Tranche de tarification 1 (de 0 € à 124 €)
- ◯ Tranche de tarification 2 (de 125 € à 145 €)
- ◯ Tranche de tarification 3 (de 146 € à 165 €)
- ◯ Tranche de tarification 4 (de 166 € à 190 €)
- ◯ Tranche de tarification 5 (de 191 € à 210 €)
- ◯ Tranche de tarification 6 (de 211 € à 229 €)
- ◯ Tranche de tarification 7 (de 230 € à 249 €)
- ◯ Tranche de tarification 8 (de 250 € à 274 €)
- ◯ Tranche de tarification 9 (de 275€ à 299€)
- ◯ Tranche de tarification 10 (de 300 € à 349€)
- ◯ Tranche de tarification 11 (de 350 € à 289€)
- ◯ Tranche de tarification 12 (de 390 € à 599 €)
- ◯ Tranche de tarification 13 maximum (Au-delà de 600 €)
- ◯ Ne sait pas

8.12 Note de synthèse entretiens avec les parents d'élèves

Plus d'une vingtaine d'entretiens téléphoniques semi-directifs avec des représentants de parents d'élèves ont été menés sur une durée moyenne de trente minutes (une dizaine de parents d'enfants en maternelle et une dizaine de parents d'enfants en élémentaire).

Ainsi, nous souhaitions comprendre les rythmes, les besoins et les aspirations des interrogés ainsi que ceux de leur(s) enfant(s). Les questions portaient sur le passage des temps scolaires avec les différents temps périscolaires et extra-scolaires (du matin, du midi, du soir, des devoirs, des vacances), sur le lien et la perception qu'ont les parents de la ville de Rennes du domaine éducatif ainsi que sur leurs attentes. Voici une synthèse des principaux éléments que l'on a pu en retirer.

<u>Les parents d'élèves en maternelle</u>

Perception des parents d'enfants en maternelle sur le temps du midi

Les entretiens montrent que les parents qui laissent leur(s) enfant(s) à la cantine quotidiennement le font pour des raisons de disponibilités. Les parents qui travaillent n'ont pas la possibilité de passer le midi avec leur(s) enfant(s). Par contre, la tendance observée est que lorsqu'un des parents est libre sur le temps méridien (congé parental, temps partiel, recherche d'emploi) l'enfant rentre manger avec le membre de la famille disponible.

Pour des raisons organisationnelles, les petites sections mangent généralement au premier service avant d'aller faire la sieste, puis les moyennes et grandes sections mangent au deuxième service à 13h après une heure de jeux. Si les enfants ne mangent pas, les parents sont habituellement prévenus. **L'ensemble des parents s'avèrent enthousiastes sur les activités proposées (lorsqu'il y en a) sur le temps de midi.** Selon le groupe scolaire dans lequel se trouve l'enfant, celui-ci pourra choisir et effectuer (ou non) différentes activités (multisports, musique, yoga, théâtre, éveil musical etc.) qui changent d'un semestre à l'autre. Des intervenants extérieurs sont régulièrement présents pour assurer lesdites activités. **La satisfaction concernant la qualité du temps de midi est donc globalement partagée par les parents interrogés.**

Néanmoins, si les parents interrogés semblent satisfaits, ils n'ont pas tous connaissance du déroulement de la pause méridienne : « *Dans l'ensemble nous on est satisfait… Mais c'est vrai que sur les maternelles c'est un peu flou, ils [=les enfants/les animateur] n'échangent pas beaucoup* » ou encore, une autre mère d'élève : « *Il doit avoir des activités … mais alors quoi et avec qui …* ? ».

En termes de communication c'est essentiellement par le biais des enfants que les parents sont informés du déroulement des activités. Les parents qui s'informent via leur(s) enfant(s) n'ont donc pas toujours le même niveau de précision sur ce qui est proposé : « *Je n'ai pas réellement d'éléments sur ce qui s'y passe, j'en sais juste ce qu'en dit ma fille* ». Une autre mère explique son manque d'information du fait que « *mon enfant n'aime pas trop raconter sa journée donc je n'insiste pas* ».

Pour les enfants qui ne mangent pas à l'école, les parents apprécient très fortement de pouvoir faire revenir les enfants à l'école après le repas pour participer aux activités, **effectuer la sieste à l'école, ou encore pour qu'ils puissent rejoindre leur(s) ami(es).** Une mère interrogée déplore le fait que cela ne soit plus possible dans l'établissement de son enfant.

Malgré un manque de lisibilité sur son déroulement, les parents savent néanmoins que le temps méridien se déroule bien et témoignent du contentement des enfants.

Globalement satisfaits du temps du midi, les parents ne formulent pas d'attentes pédagogiques particulières sur ce temps. Quelques remarques et suggestions ont néanmoins été relevées :

- Certains parents semblent rapporter que le temps est long pour leurs enfants le midi. Ainsi, en n'ayant qu'une activité par semaine et un seul type d'activité par trimestre, le principe initial de la « découverte d'activités » parait en conséquence limité. Le reste du temps (les temps de récréations à midi), serait donc très long pour les enfants (il y aurait une tendance à davantage de querelles, de bagarres …)
- le repas est ce qui suscite le plus d'appréhension chez les parents sur le temps de midi. En effet, certains parents expliquent que le temps est fatiguant et bruyant pour les enfants. Une mère d'un élève en moyenne section aimerait que son fils mange plus tôt : « *Manger à 13h c'est un peu tard pour cet âge* ».
- De même, un certain nombre de parents ne placent pas leurs enfants à la restauration scolaire car ils sont effrayés que ceux-ci puissent manger de la viande (en particulier pour des raisons confessionnelles). Malgré l'indication « *d'une toute petite case* » en début d'année sur les régimes particuliers, les parents ne sont pas tous convaincus que le personnel s'y réfère. Etant donné le frein à l'inscription à la cantine que cela représente (et également la privation d'activités qui peut en advenir pour les enfants concernés), une mère interrogée propose l'instauration d'une fiche spécifique afin de rassurer les parents « *pour qu'ils puissent avoir confiance* ». Une autre interrogée propose de faire venir manger les parents le midi pour qu'ils puissent constater eux-mêmes que les restrictions alimentaires sont respectées « *puis rassurer tout le monde avec le bouche à oreille* ».

Perception des parents d'enfants en maternelle sur le temps de l'après-midi

Les enfants placés sur les temps de l'après-midi après l'école le sont majoritairement en raison des disponibilités parentales. La fréquence se caractérise en deux grands types : soit l'enfant est placé sur le temps du soir sur un ou quelques jours (de manière régulière ou ponctuelle) soit l'enfant y va tous les soirs. Quelques-uns des parents évitent autant que possible de mettre leurs enfants à la garde du soir, trouvant que le temps en collectivité est suffisamment long pour des enfants en bas âge et qu'il est important qu'ils/elles puissent faire une coupure avec l'école en se reposant « *à la maison* ».

Les enfants font relativement peu d'activités, selon les parents, il n'y a pas d'activités spécifiques proposées lors du temps du soir mais seulement de la surveillance collective d'enfants. Davantage perçu comme une garderie/récréation où ils sont parfois invités à choisir ce qu'ils souhaitent faire en « *jeux libres* » (les petites sections ne peuvent notamment pas participer aux activités) ils sont donc dehors à jouer (quand il fait beau) ou à l'intérieur pour de la lecture, constructions, dessins (quand il pleut).

La relation avec les animateurs s'effectue s'il y a eu un problème « *ils préviennent toujours lorsqu'il y a un problème (bagarres, hygiène…)* » ou si les parents prennent l'initiative de parler avec les animateurs périscolaires, autrement il n'y a pas particulièrement d'échanges *« Il faut aller au-devant pour avoir des infos, j'apprécierais quelque chose de plus personnalisé ».* Un autre parent d'élève témoigne *: « C'est parce qu'on pose des questions et que les parents prennent l'initiative que les animateurs nous parlent, sinon ce n'est pas spontanément … Mais ce n'est peut-être pas dans leurs prérogatives, contrairement aux enseignants qui le font pas assez non plus je trouve. »*

Deux types de règles ont été identifiés pour les départs : soit les parents viennent chercher les enfants au compte-goutte, soit l'heure est imposée et prédéfinie (17h/17h30/18h). La discussion initiée sur l'imposition d'une heure pour pouvoir chercher les enfants laisse les parents mitigés sur le compromis. Si cela peut permettre davantage de sécurité et un temps plus cadré pour les enfants, avoir un créneau contraignant paraît également difficile en termes d'organisation pour les parents.

Les appréciations du temps périscolaire de l'après-midi s'avèrent assez hétérogènes. Le temps du soir est réellement apprécié par certains enfants au point de ne pas vouloir le quitter : *« mes enfants ne sont pas contents si on vient les chercher trop tôt »* ; « *il arrive que des enfants pleurent parfois au moment de partir* ». Toutefois d'autres parents semblent plus sceptiques sur le contenu et le déroulement du périscolaire du soir après l'école.

L'appréciation très variable des temps du soir dépend beaucoup des attentes que leur ont associées les parents d'élèves. Si certains parents interviewés ont pour attente principale que l'on surveille bien les enfants (« *pas de bagarres* »), d'autres parents souhaitent que l'on soit attentif à leur bien-être (« *repos, jeux* ») alors qu'une dernière catégorie de parents aimerait qu'on veille à développer leurs connaissances, « *qu'on les prépare pour le CP* ».

Les parents satisfaits des temps du soir mettent en lumière la nécessité pédagogique du temps libre laissé aux enfants : « *c'est bien qu'il n'y ait pas d'attentes spécifiques sur ces temps, ça reste un temps de repos et de jeux laissé aux enfants après une journée déjà bien chargée* ».

Tandis que les parents moins satisfaits sont ceux qui déplorent un manque de variété dans les activités. « *Oui je suis satisfait mais bon… La garderie présente des activités limitées quoi (dessins, coloriages) je trouve ça légèrement problématique. J'aimerais que (comme sur le temps du midi) des intervenants extérieurs puissent assurer des activités plus intéressantes et variées* ». Quelques parents n'ont également pas de lisibilité sur lesdites activités : *« Ils doivent avoir des activités mais je ne sais pas ce qu'ils y font »* ou encore *« Oui je sais qu'actuellement un jour sur deux c'est une 'activité' mais on ne sait pas trop ce qu'il s'y passe, je soupçonne que de temps à autre cela soit aussi rien d'autre que du coloriage ».*

Plusieurs remarques négatives des parents sur le contenu et le déroulement du goûter ont été relevées. Notamment celle d'une mère d'élève qui explique que les enfants effectuent un goûter qui dure plus d'une heure par manque de place dans la salle de jeux pour accueillir tous les enfants. « *Je sais que c'est très long pour les enfants cette période du goûter, les enfants s'ennuient*.»

Selon un autre parent, le contenu du goûter (du pain et du lait) est maigre (faibles portions) et redondant (absence de choix et de variétés) : « *les enfants se plaignent du temps du goûter* ».

A la marge quelques commentaires divers ont été notés :

- D'après une interrogée, des échanges s'effectuent entre les animateurs et les professeurs, ce qui donne lieu à des activités en lien avec l'école très intéressantes pour les enfants.
- Selon une mère d'élève, les animateurs changent souvent (turnover fort remarqué par l'enquêté) ce qui n'est pas très structurant pour le suivi des enfants.
- Pour un autre parent d'élève il existe un problème de sécurité dans l'établissement scolaire de son enfant : « *les portes sont toujours ouvertes, n'importe qui peut entrer, c'est déjà arrivé* ».

Perception des parents d'enfants en maternelle sur les liens avec d'autres activités

La plupart des parents interrogés ont des enfants qui fréquentent d'autres lieux que l'école pour la pratique d'activités culturelles et sportives. Notamment une maison de quartier en lien avec l'école par la mise en place de transport (« pédibus ») à la sortie de l'école à 16h30, les parents venant directement chercher les enfants à la fin de l'activité vers 17h30. L'activité « danse » et l'activité « foot » semblent notamment remporter un grand succès en termes de fréquentation. On peut également relever que beaucoup de parents d'élèves placent leurs enfants dans diverses structures : école de musique « atelier d'éveil musical », ludothèque et clubs sportifs.

Plusieurs parents interrogés mettent leurs enfants au centre de loisirs situé au même endroit que l'école durant les vacances scolaires, car ils travaillent et ne sont pas disponibles. Si les parents semblent globalement satisfaits, un enquêté a, quant à lui, retiré son fils car les conditions n'étaient pas bonnes « *C'est vraiment l'usine, juste à la limite du taux d'encadrement, etc. On va chercher des structures associatives pour les prochaines fois*.»

Relations avec la ville de Rennes en tant que parents d'élèves en maternelle

Quelques actions font écho chez les parents d'élèves sur la relation entretenue avec la Ville de Rennes. **La plus remarquée est la proposition de la Ville de deux ou trois échanges dans l'année le samedi matin afin de vulgariser différentes thématiques du volet éducatif sur lesquelles la collectivité intervient : transport, patrimoine, numérique, restauration, dotations de budget, périscolaire …** Ces réunions sous forme d'ateliers réunissent généralement 50-60 personnes et sont très appréciées par les parents. « *C'est l'occasion de rencontrer des parents délégués d'autres écoles. C'est intéressant, puis on nous informe* ».

Des parents d'élèves soulignent le travail de la Ville de Rennes qui s'implique budgétairement et humainement dans l'éducation populaire. Quelques actions ont singulièrement été remarquées : **« *Pour les parents non délégués les brochures incluant des traductions dans d'autres langues sont de bonnes initiatives* ». De manière plus générale les sollicitations par mails, les courriels informatifs et les contacts au moment de l'inscription ont des résonances**

positives chez les parents.

Cependant, certains interrogés avancent quelques remarques plus réservées :

Certains pointent la difficulté à identifier les bons interlocuteurs : « *Il serait nécessaire de communiquer à la rentrée (indépendamment de la réunion de rentrée), par exemple on pourrait recevoir un mémo par mail de ce qui se fait et un organigramme pour qu'on puisse identifier tout ça* »

Un parent d'élève soulève la difficulté de son propre rôle : « *Il existe des parents délégués qui ne savent pas exactement ce qu'ils sont censés faire, moi je le sais car ma compagne est institutrice mais l'éducation nationale ou autre pourrait communiquer davantage là-dessus.*»

Enfin une enquêtée formalise l'impression que la parole des parents d'élèves n'est pas suffisamment prise en compte : « *Les contacts avec la ville de Rennes sont assez faibles et essentiellement épistolaires. On a le sentiment qu'il n'y a pas trop d'écoute et que c'est un peu que dans un seul sens quoi…* »

Une enquêtée déplore également des problèmes de locaux pour l'association des parents d'élèves (posant des problèmes de disponibilités et d'accès). Elle aimerait la concrétisation d' « espace parents ».

<u>Les parents d'élèves en élémentaire</u>

Perception des parents d'enfants en élémentaire sur le temps du midi

La fréquentation de la cantine et les motivations des parents en ce qui concerne l'inscription des enfants sur le temps du midi ont les mêmes caractéristiques que celles des parents d'enfants en maternelle. La disponibilité parentale va conditionner la fréquentation du repas à la cantine.

Pour la majorité des personnes interrogées, il n'est pas/plus possible de faire revenir les enfants à l'école après la cantine pour participer aux activités quand l'enfant ne va pas à la cantine. Les familles concernées regrettent cette impossibilité.

Tous les parents questionnés constatent la multiplicité et la qualité des activités proposées après la cantine. Un parent atteste : « *Les enfants sont vraiment bien lotis en ateliers et activités proposées : foot, lecture, théâtre, art plastique, informatique, basket, activités manuelles, cirque, échecs...)».* La présence d'activités originales comme « *l'apprentissage de la langue des signes* » ou encore «*robotique*» est très appréciée des parents car cela fait « *découvrir de nouvelles choses aux enfants* ». Les enfants ont également la possibilité d'exercer une activité libre. Celle-ci sera, selon l'animateur, dans la cour ou bien dans une salle pour un atelier spécifiquement encadré par les animateurs de la ville (« *dessins, scoubidous …* »).

Il existe parfois une frustration de certains enfants car les activités sont à places limitées. Un parent explique : *« les enfants sont parfois déçus de ne pas faire ce qu'ils ont choisi, même si les activités*

tournent, il faut expliquer aux enfants que c'est pour que tout le monde puisse la faire ».

Ainsi, pour participer aux activités il est nécessaire de s'inscrire en indiquant les principaux choix (1; 2; 3). Les parents ont l'information sur les contenus des activités « *au moment où ils signent sur les cahiers* ». **En effet, ce sont les enfants qui choisissent leurs activités durant les temps. Selon les parents d'élèves, aucune information particulière ne leur est livrée en amont.** De manière identique aux parents de maternelle, c'est généralement à travers les enfants que les parents s'informent sur les activités. Une mère explique : « *On sait ce qu'il s'y passe en fonction de ce que veulent bien nous dire les enfants … Donc après, ça dépend de l'enfant !* ». Une autre mère souligne également : « *Je ne sais pas exactement comment ça se passe, c'est le personnel de la ville ? Enfin je sais quand elle [=sa fille] partage quoi…* »

S'il subsiste donc un manque de lisibilité sur le déroulement du midi pour certains, d'autres parents identifient assez clairement que les activités sont assurées par le personnel de la ville et que des intervenants extérieurs provenant d'associations (pour certaines activités TAP payantes) proposent des ateliers spécifiques (éveil musical, danse etc.). Une enquêtée note par exemple que c'est le développement du lien entre la maison de quartier et l'école de son fils qui permet un panel élargi d'activités.

Dans l'ensemble, les parents d'élèves en élémentaire interrogés semblent satisfaits des temps du midi proposés. Quelques témoignages de parents l'indiquent : « *C'est mieux pour eux d'aller sur le temps du midi, socialement ça varie, ils voient d'autres choses* ». Une interviewé se félicite même d'avoir « *une aussi bonne équipe d'animateurs, compétents sur le plan humain et professionnel. On les félicite en fin d'année pour ce qu'ils apportent à nos enfants.*»

D'après les parents, les enfants semblent également heureux du temps passé. Pour quelques-uns, le fait de ne pas pouvoir aller à la cantine le midi devient même une menace de punition pour que les enfants restent calmes ! A noter que certains enfants ne participant pas auparavant à la cantine et aux activités, sont désormais demandeurs : « *Avant elle ne participait pas aux activités je l'ai inscrite à sa demande.* »

Quelques remarques viennent néanmoins nuancer divers aspects :

- Un certain nombre de parents interrogés paraissent partisans d'un temps plus calme pour leurs enfants. Plusieurs témoignages en ce sens ont été relevés : « *Je l'interdis pas [=son fils] d'aller aux activités, mais je trouve qu'il faut laisser le cerveau se reposer le midi* ». Un autre souligne également le rythme élevé des activités : « *Les enfants sont contents de faire ça, mais après ils sont un peu fatigués quand même* »
- Plusieurs témoignages de mères d'élèves tiennent à mettre en avant que l'allongement du temps de midi à l'école est une mauvaise idée. Selon elles, le temps est trop long pour les enfants.
- Quelques remarques ont été identifiées sur le déroulement bruyant de la cantine.

Perception des parents d'enfants en élémentaire sur le temps de l'après-midi

La majorité des parents interrogés sont des parents qui placent ponctuellement leurs enfants sur le temps du soir *(voir l'explication du biais de sélection dans la partie « 6.3 : Enquête temps de l'enfant, objectiver les ressentis et compléter les données »*).

Les motifs du placement sur le temps du soir sont de trois ordres :

- **La catégorie majoritaire représente les parents qui ont besoin d'un mode de garde car ils sont encore au travail : « *mon enfant est tributaire de mes horaires de travail ».***
- **Autre catégorie bien représentée dans le panel interrogé, les parents qui souhaitent que leur enfant puisse faire ses devoirs à l'école.**
- **Enfin les parents d'élèves qui souhaitent que leur enfant effectue des activités qui lui plaisent. Cette catégorie est très minoritaire parmi les personnes interrogées.**

La fréquentation des enfants va également varier en fonction de ces facteurs, que ce soit le travail des parents, la fatigue des enfants (et la prise en compte des parents ou non de faire une coupure avec l'école), les activités dans d'autres structures et les devoirs qu'ils ont à faire (développé plus loin).

Selon les parents interrogés, l'explication de l'organisation des temps de l'après-midi après l'école est sensiblement différente d'une école à l'autre (enfants dans des groupes scolaires différents).

Généralement il existe un moment de battement (correspondant au quart d'heure gratuit). Ensuite, soit l'enfant participe aux ateliers (s'il y en a/ si l'enfant y participe) soit il effectue l'aide aux devoirs puis va en garderie/récréation. La plupart des parents expliquent que les temps d'activités sont distincts du choix 'garderie + aide aux devoirs'. D'autres enquêtés expliquent toutefois que leur enfant enchaînerait les trois.

Chaque trimestre, plusieurs ateliers sont proposés selon les différents groupes scolaires (basket, artistique, roller, bricolage/images, etc.). Les enfants choisissent généralement une activité par trimestre avec les parents grâce à une feuille à cocher détaillant les activités. Certains groupes scolaires semblent avoir accès à plus d'activités originales que d'autres (cuisine, hip-hop, blog, etc.). En effet, si certains sont très satisfaits des choix, quelques parents déplorent le manque de variété dans les activités proposées.

Certains parents reprochent que les activités proposées soient uniquement disponibles une fois par semaine pendant une heure à la place des devoirs, ils aimeraient la possibilité d'avoir plus d'activités. **D'autres parents regrettent également que leur enfant ne puisse pas participer aux activités car celles-ci manquent de places**. Voici un exemple de témoignage qui condense ces éléments :

« Moi je suis loin de l'activité à tout prix. La vocation des activités pour moi (et de ce qu'on

nous a présenté), c'était de faire découvrir de nouvelles choses aux enfants, des activités auxquelles ils ne pourraient pas avoir accès autrement. Là par exemple, il ne restait de la place que pour une activité en multisports, c'est bien … mais ce n'est pas comme musique, tout le monde ne peut pas payer le conservatoire à ses enfants. Le sport c'est peut-être plus accessible par exemple, c'est dommage qu'il n'y ait pas plus de places dans des ateliers découvertes. »

La perception des animateurs diffère d'un parent à l'autre. Des enquêtés se déclarent très confiants 220 dans les équipes d'animateurs, les trouvant « *très professionnels* ».

Inversement, une mère d'élève n'identifie pas précisément les animateurs (elle sait que les animateurs sont extérieurs à l'école) mais elle sait qu'ils/elles « *ne sont pas toujours très bien formés et que leurs niveaux semblent assez disparates* ». De même, une interrogée regrette le turnover perturbant des animateurs durant la dernière année qui satisfait beaucoup moins les parents. Celle-ci considère (en accord avec d'autres parents) que les animateurs crient beaucoup trop et que cela peut être problématique. De même, elle exprime le regret de ne pas pouvoir en discuter correctement avec eux : « *On n'arrive pas à entretenir le contact avec les animateurs. En maternelle il existait des référents clairement identifiés qui n'existent pas cette année en élémentaire.* »

De manière similaire, un enquêté déplore une « *barrière entre l'école et les parents* » avec une communication pas toujours assurée, notamment en cas de problèmes : « *On n'a pas vraiment d'informations, l'école communique pas forcément avec les parents (….). On est avertis au fur et à mesure* ».

Néanmoins, les parents d'élèves enquêtés accordent généralement moins d'importance au contenu et au déroulement de ces activités que le temps d'études consacré aux devoirs. Tout d'abord parce qu'il reste des zones d'ombres sur la compréhension du processus des activités périscolaires du soir par les parents. Mais aussi parce que l'attention portée par les parents questionnés s'oriente davantage dans les discussions sur le sujet des devoirs pour l'école et à l'école. Nous pouvons illustrer le cas d'une mère dont les enfants étaient autrefois inscrits dans les activités du soir mais qui les a retirés afin que le temps du soir soit uniquement consacré à faire les devoirs.

Quelques parents d'élèves questionnés ne placent pas les enfants sur le temps du soir. Nous noterons que soit ceux-ci sont disponibles pour aller chercher leurs enfants et ils privilégieront de passer du temps avec eux (aide aux devoirs par les parents, loisirs, pratiques diverses), soit les enfants partent en dehors de l'école pour pratiquer des activités dans d'autres structures. La deuxième configuration fait notamment part d'une forte représentation d'enfants placés au sein d'associations pour la pratique d'activités culturelles et sportives. Notons les partenariats entre les écoles et le cercle Paul-Bert (régulièrement évoqué dans les entretiens), maison de quartier avec le transport pédibus facilitant le trajet vers les structures. Une initiative saluée par les parents puisqu'elle facilite leur organisation :

***« Sans eux les parents n'auraient pas la possibilité de les amener à l'activité »*.**

La question des devoirs pour les parents d'élèves en élémentaire

Les parents préfèrent majoritairement que les devoirs soient effectués en dehors de la maison, ils considèrent très arrangeant que les devoirs soient faits à l'école lorsqu'ils vont chercher leur enfant. En effet, les parents le justifient pour plusieurs raisons :

« Ça n'empêche pas de vérifier après mais ça facilite les choses quand on rentre tard ». 221
« Je considère que ça fait moins de tensions quand les devoirs sont faits à l'école qu'à la maison, chez nous les enfants se dissipent, ils gagnent du temps pour ne pas les faire ».
« À 18h45 ils sont moins concentrés qu'à 17h pour faire les devoirs. »
« Je préfère que ça puisse être fait à l'école, vu la différence de manière de faire entre les parents et les enseignants ».

Les temps d'études et leur déroulement sont très variables en fonction des personnes interrogées (en fonction du groupe scolaire de leur enfant). Plusieurs cas de figure sont représentés dans le panel d'entretiens.

Soit les enseignant.e.s assurent le temps d'études (parfois accompagné du directeur ou de la directrice) proposant des temps spécifiques d'aide aux devoirs (pour quelques élèves en difficultés et/ou pour l'ensemble des enfants), soit c'est le personnel de la Ville (animateurs), soit ce sont des AVS.

La majorité des parents interrogés doivent chercher leurs enfants à la fin de l'étude (impossibilité pour les parents de venir chercher les enfants pendant l'étude), celle-ci durant en moyenne de trente minutes à une heure.

Il existe un gros scepticisme des parents d'élèves sur le temps des devoirs à l'école. En effet, pour certains parents, il paraît assez mal organisé.

Un parent déplore que les classes soient mélangées pendant l'étude et que les animateurs concèdent une différence d'attention entre les niveaux de classes, passant plus de temps avec les CP/CE1 pour la lecture que pour les autres enfants.

Une autre mère moyennement satisfaite se questionne sur les conditions de réalisation des devoirs. L'étude n'accueillant pas beaucoup d'enfants dans l'école de son fils sur le temps du soir, et les devoirs n'étant couramment pas effectués, elle se pose la question de ce qu'il s'y passe : « *Quand on arrive et ils font du coloriage en parlant fort … Quand ils ont une poésie à apprendre, avec le bruit tout ça … Ce n'est pas possible* »

Une autre interrogée observe une grande disparité entre les deux types de personnel chargé du temps de devoirs de son fils (AVS ou animateurs Ville) : « *Lorsque c'est les AVS, on discute avec eux ils nous informent et les devoirs sont faits… Lorsque c'est les animateurs les devoirs ne sont*

généralement pas faits … Ils ne vérifient pas.»

Un problème de vérification des devoirs est également relevé sur les élèves en CP. L'un des enquêtés témoigne que les temps imposés sont de 45 minutes obligatoires : « *Même quand ils n'ont rien à faire les CP sont en études. Généralement le travail à faire est de la lecture, mais les animateurs ne prennent pas le temps de vérifier s'ils ont lu … Du coup, ils font du coloriage pendant 45 minutes* »

Enfin un dernier témoignage met en relief que si les devoirs sont «*biens faits* », il existe peu ou pas de communication sur le déroulement des devoirs car (sauf si les parents arrivent précisément à 17h au moment du passage à la garderie) les enseignants sont partis quand les parents retirent les enfants de la garderie. En effet, les animateurs n'étant pas chargés de ce temps de devoirs ne sont pas spécialement informés de leur déroulement.

Malgré toutes ces remarques, les parents restent relativement satisfaits que les devoirs puissent être faits sur un temps dédié à l'école, ce qui justifie même l'inscription de bon nombre d'enfants sur le temps du soir.

Certaines initiatives sur la communication entre le personnel éducatif et les parents sont soulignées par les parents. Notamment le système mis en place de carnet de correspondance avec les parents où les animateurs qui encadrent les devoirs indiquent si les devoirs sont faits : « les animateurs nous parlent de comment ça s'est passé, sinon ils cochent ce qui a été fait dans le carnet ».

Plusieurs parents déclarent inscrire leurs enfants dans d'autres structures que l'école pour l'aide aux devoirs (association, maison de quartier). D'après eux, cela permet aux enfants d'effectuer leurs devoirs avec d'autres personnes tiers dans de meilleures conditions.

Si les devoirs catalysent les attentes des parents **(« *l'enseignante avait assuré au début de l'année que les enfants n'auraient pas de devoirs, néanmoins ils sont apparus progressivement pour rassurer les parents »*)**, les enfants ont, quant à eux, tendance à moins apprécier le temps des devoirs au profit de la garderie qui lui succède : « *Ce que préfère ma fille c'est quand même la garderie avant qu'on vienne les chercher.* »

Relations avec la ville de Rennes en tant que parents d'élèves en élémentaire

En tant que parents délégués, ceux-ci reçoivent les comptes rendus par mail, assistent à des réunions et ateliers organisés par la Ville de Rennes et sont globalement satisfaits des liens qu'ils entretiennent avec la Ville. Ainsi, l'essentiel des parents interrogés retiennent les contacts et échanges positifs avec la Ville de Rennes par l'organisation d'ateliers et d'explications sur les dotations, etc. *« C'est toujours agréable d'être dans une collectivité qui écoute ses habitants. ».*

Si bon nombre de parents identifient les interlocuteurs et concrétisent de bons contacts, une part des parents interrogés émettent néanmoins des remarques plus réservées.

Un parent explique par exemple que lorsqu'il est nécessaire d'obtenir plus d'informations et/ou un contact direct, cela semble plus difficile : *« Lorsqu'on a des questions, il faut passer par plusieurs interlocuteurs pour avoir des réponses (… et encore on ne les obtient pas toujours !) ».*Un autre témoignage va également dans ce sens : *« Ils partent avant les fins de réunions. C'est dommage, c'est là où la possibilité de contacts plus informels est possible et importante. »*

Une autre enquêtée émet une remarque sur sa perception du positionnement de la Ville : « *On a quand même l'impression qu'ils sont un petit peu bornés parfois (…). J'ai l'impression qu'ils ne nous écoutent pas, qu'ils font semblant et qu'ils ont déjà décidé… Dans l'ensemble ils font les choses bien hein… Mais j'aimerais qu'ils prennent un peu plus en compte les discussions et le point de vue des parents.* »

Une des parents d'élève affirme avoir un rapport « *pas évident* » avec la Ville de Rennes qui serait « *quand même souvent en situation de conflit* ». L'enquêtée témoigne du manque de consultation des parents et/ou ''*d'échanges houleux*'' : « *Je leur reproche de ne pas être assez humains, ils ont un relationnel financier. Dès qu'on aborde quelque chose ils nous répondent en budget… De ne pas se plaindre parce qu'au moins, il y avait un budget pour ça.*». La mère illustre ceci par l'exemple d'achat de matériel informatique high tech (tablettes) pas correctement installé. Malgré les remarques des parents sur les mauvaises configurations, les tablettes ne sont donc que très peu utilisées par les enfants car les remarques ne sont pas prises en compte.

Une mère interrogée souligne toutefois les initiatives prises par la Ville de Rennes afin de diminuer les doutes et appréhensions de certains parents d'élèves. Elle souligne notamment la possibilité pour les parents de venir manger à midi à la cantine afin d'observer ce qui se passe ensuite durant les activités de la pause méridienne.

8.13 Journal de référence

Evaluation du PEL / PEDT de Rennes

Phase 2 : Journal de référence

Rédacteurs

Ecole ou groupe scolaire	
Directeur école	
Responsable éducatif loisir	
Responsable associatif	
Journal établi le	

Identification des axes de convergence des acteurs éducatifs locaux

Document de référence	Objectifs pédagogiques / éducatifs	Convergences identifiées
Projet d'école		1. 2. 3. …
Projet d'animation		
Projet associatif (association participant à l'accueil périscolaire)		
Projet de REP (le cas échéant)		
Projet de quartier (si QPV)		

Vous pouvez également intégrer les projets éducatifs d'autres acteurs locaux : centre social, autres associations, Etaps, Dumistes…

Choix des axes de travail en commun pour 2017-2018

1.	
2.	
3.	
…	

8.14 Journal de suivi

Evaluation du PEL / PEDT de Rennes

Journal de suivi du …/…/ 2017 Ecole : ……

Rédacteurs

Directeur école	
Responsable éducatif loisir	
Responsable associatif	
Autre (préciser)	

Sujet d'observation

Période d'observation	Du …… au ……
Axe de travail en commun choisi (cf. journal de référence)	
Contexte et diagnostic Quel est le problème ?	
Changement recherché Que veut-on améliorer en travaillant ensemble ?	

Bilan d'observation

Qu'est ce qui a changé pendant cette période d'observation ?		
Marqueurs de progrès Comment mesure-t-on ce(s) changement(s) ?	**Marqueur(s) quantitatif(s)**	
	Marqueur(s) qualitatif(s)	
Amélioration(s) à opérer sur la prochaine période d'observation Qui fait quoi pour quand ?		

Enseignements Qu'est-ce qui s'avère utile / doit être consolidé en matière d'organisation ET de contenus éducatifs ?	
Autres remarques Changements inattendus observés, questionnements, freins…	

ENS DE LYON

8.15 Bibliographie

Travaux scientifiques et expériences d'évaluation mobilisés sur l'évaluation des projets éducatifs

Bouvier, Alain. Gouvernance et régulations. La gouvernance des systèmes éducatifs. Paris : PUF, 2012. 384 p. (Politique d'aujourd'hui).

Charlot, Bernard. L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris : A. Colin, 1994. 223 p.

Demeuse, Marc, Frandji, Daniel, Greger, David, Rochex, Jean-Yves (dir.). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Lyon : ENS éditions, 2011. 420 p.

Dupriez,Vincent, Malet, Régis (dir.). L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles : De Boeck, 2013. 192 p.

Earl, Sarah, Carden, Fred, Smutylo, Terry. La cartographie des incidences : intégrer l'apprentissage et la réflexion dans les programmes de développement. Ottawa : Centre de Recherches pour le Développement International, 2002 [en ligne]. 158 p. Consultable à l'adresse : http://www.outcomemapping.ca/download/OM_French_final.pdf

Figari, Gérard, Remaud, Dominique. Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative. Bruxelles : De Boeck, 2014. 206 p. (*Pédagogies en développement*).

Jésu, Frédéric, Le Gal, Jean. Démocratiser les relations éducatives. Lyon : Chronique sociale, 2015. 512 p.

Milet, Hélène (coord.). L'évaluation participative : De la prise en compte des publics au pouvoir d'agir citoyen. Les Cahiers de la SFE, n°9, décembre 2015 [en ligne]. 84 p. Consultable à l'adresse : http://www.argos-consultants.fr/wp-content/uploads/sfe-cahier-participation.pdf

Articles de périodiques

Barrère, Anne. La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire in *Carrefours de l'éducation* n°36, 2013/2. p.95-116.

Fédérini, Fabienne. Refondation de l'éducation prioritaire et réussite éducative [en ligne]. Centre Alain Savary, IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenariat-educatif/les-journees-detude-2014-2015/refondation-de-l2019education-prioritaire-et-reussite-educative

Feyfant, Annie. Coéducation : quelle place pour les parents ? Dossier de veille de l'Ifé n° 98, janvier

2015 [en ligne]. Consultable à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf

Gaussel, Marie. Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. Dossier de veille de l'Ifé n°81, janvier 2013 [en ligne]. Consultable à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/81-janvier-2013.pdf

Glasman, Dominique. Réflexions sur les contrats en éducation in Ville-Ecole-Intégration, n°117, juin 1999 [en ligne]. Consultable à l'adresse : http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_VEI_117_1999.pdf

Guyon, Régis, Meirieu, Philippe. Entretien avec Philippe Meirieu. L'enfant a besoin de discontinuités éducatives : entretien avec Philippe Meirieu in Diversité n°183, 2016. p.12-16. Consultable également à l'adresse : https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8443-11808.pdf

Kus, Stéphane, Martin-Dametto, Sylvie (coord.). Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité ? Journées d'étude « Questions vives du partenariat et réussite éducative » 2015 [en ligne]. Centre Alain-Savary - IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/journees-detude-accompagnement-a-la-scolarite-2015

Rancon, Sidonie. Quelles logiques de la "complémentarité éducative" dans les PEDT ? in *Diversité* n°183, 2016. p. 93-98.

Rey, Olivier. Décentralisation et politiques éducatives. Dossier de veille de l'Ifé n° 83, avril 2013 [en ligne]. Consultable à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf

Thibert, Rémi. Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. Dossier de veille de l'Ifé n° 111, juin 2016 [en ligne]. Consultable à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/111-juin-2016.pdf

Ecole, territoires & partenariats. Diversité HS n°16. Ed. Canopé, nov. 2015. Consultable partiellement en ligne à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-hors-serie-n-16-novembre-2015.html

L'école, entre national et local. Diversité n°181. Ed. Canopé, 3ème trimestre 2015. Consultable partiellement en ligne à l'adresse :https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-181-3e-trimestre-2015.html

Les temps des apprentissages : quelles continuités éducatives ? Diversité n°183. Ed. Canopé, 1er trimestre 2016. Consultable partiellement en ligne à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-183-1er-trimestre-2016.html

L'engagement et la participation dans l'école et dans la cité. Diversité n° 184. Ed.Canopé, 2è trimestre 2016. Consultable partiellement en ligne à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-184-2e-trimestre-2016.html

Rapports

Evaluation nationale des PEDT. Rapport final, 27 mars 2017 [en ligne]. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports - Direction de la Jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Consultable à l'adresse : http://www.jeunes.gouv.fr/actualites/zoom-sur/article/evaluation-nationale-des-projets

Cartron, Françoise. Rapport à monsieur le Premier Ministre sur la mise en place des projets éducatifs de territoires. Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative [en ligne]. Rapport du Sénat, mai 2016. Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_-_mai/95/9/rapport_projets_educatifs_de_territoires_definitif_579959.pdf

Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes scolaires : une année de généralisation des rythmes [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2015, 84 p. Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/95/3/RAPPORT_CNSRRS_-_Novembre_2015_-_MENESR_494953.PDF

Glasman, Dominique. Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. DEP, 2004. 152 p. Consultable à l'adresse : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf

Textes de référence

Grandes orientations du système éducatif

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. JORF n°0157 du 9 juillet 2013. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République [en ligne]. Education.gouv.fr, MAJ avril 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html

Communication en conseil des ministres : les grands axes de la réforme du collège [en ligne]. Education.gouv.fr, 11 mars 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid86844/communication-en-conseil-des-ministres-les-grands-axes-de-la-reforme-du-college.html

Circulaire de rentrée 2017. Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017 [en ligne]. Bulletin officiel n°10 du 9 mars 2017 (encart). Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978

Circulaire de rentrée 2016. Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016 [en ligne]. Bulletin officiel de

l'éducation nationale n°15 du 14 avril 2016. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

Refondation de l'éducation prioritaire. Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 23 du 5 juin 2014. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

Organisation / fonctionnement du système éducatif

Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques [en ligne]. JORF n°0150 du 28 juin 2017. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000035022480&dateTexte=&categorieLien=id

Décret n° 2017-549 du 14 avril 2017. Dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques [en ligne]. JORF n°0091 du 16 avril 2017. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/4/14/MENE1711259D/jo

Décret n° 2016-1049 du 1er août 2016 autorisant des dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques [en ligne]. JORF n°0178 du 2 août 2016. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032958366&dateTexte=&categorieLien=id

Décret n° 2016-1051 du 1er août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre [en ligne]. JORF n°0178 du 2 août 2016. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032958631&dateTexte=&categorieLien=id

Décret n° 2016-269 du 4 mars 2016 relatif au fonds de soutien au développement des activités périscolaires [en ligne]. JORF n°0056 du 6 mars 2016. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032154810&dateTexte=&categorieLien=id

Décret n° 2015-996 du 17 août 2015 portant application de l'article 67 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et relatif au fonds de soutien au développement des activités périscolaires [en ligne]. JORF n°0189 du 18 août 2015. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/8/17/MENF1512126D/jo/texte/fr

Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire. Circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°

1 du 1 janvier 2015. Consultable à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85078

Projet éducatif territorial. Circulaire n° 2013-036 du 20-3-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 12 du 21 mars 2013. Consultable à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631

Référentiel métier des directeurs d'école. Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 [en ligne]. Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014. Consultable à l'adresse :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_7_MEN/22/1/BO_SP7_MEN-11-12-2014_376221.pdf

Directeurs d'école primaire : Protocoles de simplification des tâches. Circulaire n° 2014-138 du 23-10-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°41 du 6 novembre 2014. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=83288

Décret n° 2014-800 du 15 juillet 2014 relatif à la coopération entre les services de l'Etat et le conseil général en vue de favoriser la mixité sociale dans les collèges publics [en ligne]. JORF n°0163 du 17 juillet 2014. Consultable à l'adresse :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029254394&categorieLien=id

Circulaire relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré. Circulaire n° 2014-181 du 7-1-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°2 du 8 janvier 2015. Consultable à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85087

Décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège [en ligne]. JORF n°0115 du 20 mai 2015. Consultable à l'adresse :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613326&categorieLien=id

Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège [en ligne]. JORF n°0115 du 20 mai 2015. Consultable à l'adresse :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id

Enseignements au collège : Organisation. Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°27 du 2 juillet 2015. Consultable à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913

Textes d'orientation

Pacte pour la réussite éducative. Pacte du 6-11-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°41 du 7 novembre 2013. Consultable à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74631

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et

de culture [en ligne]. JORF n°0078 du 2 avril 2015. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo/texte

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°27 du 2 juillet 2015 (encart). Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves. Circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°5 du 4 février 2016. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97990

Scolarisation des enfants de moins de trois ans. Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°3 du 15 janvier 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627

Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves [en ligne]. JORF n°0268 du 20 novembre 2014. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/18/MENE1418381D/jo

Le plan d'accompagnement personnalisé. Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°5 du 29 janvier 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550

Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap [en ligne]. JORF n°0287 du 12 décembre 2014. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029884555&categorieLien=id

Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°19 du 9 mai 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

Parcours d'éducation artistique et culturelle. Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°28 du 9 juillet 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

École élémentaire : Recommandations pour la mise en œuvre des programmes. Circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°25 du 19 juin 2014. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°30 du 25 juillet 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Arrêté du 6 octobre 2015 relatif à l'approbation du cahier des charges « Territoires éducatifs d'innovation numérique - Espaces de formation, de recherche et d'animation numériques (e-FRAN) » [en ligne]. JORF n°0236 du 11 octobre 2015. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/10/6/PRMI1518337A/jo

Arrêté du 30 novembre 2015 relatif à l'approbation du cahier des charges « Collèges numériques et innovation pédagogique [en ligne]. JORF n°0285 du 9 décembre 2015. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=40B1D4B2A9421E3C7C63DDEC115FE277.tpdila13v_1?cidTexte=JORFTEXT000031585125&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000031585079

Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires [en ligne]. JORF n°0022 du 26 janvier 2013. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Décret n° 2014-1205 du 20 octobre 2014 modifiant le décret n° 2013-705 du 2 août 2013 portant application de l'article 67 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. JORF n°0244 du 21 octobre 2014. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029613586&categorieLien=id

Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°6 du 7 février 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991

Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°38 du 17 octobre 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017. Circulaire n° 2017-060 du 3-4-2017 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°15 du 13 avril 2017. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286

Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°6 du 5 février 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723

En particulier l'annexe 1 : Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D)-référentiel de mise en œuvre et de labellisation : http://cache.media.education.gouv.fr/file/6/59/4/ensel1684_annexe1_E3D_demarche_globale_38859

4.pdf

Décret n° 2018-152 du 1er mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [en ligne]. JORF n° n°0052 du 3 mars 2018. Consultable à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/3/1/INTB1731389D/jo/texte

Remerciements

Nous souhaitons remercier les équipes pédagogiques et éducatives ainsi que les parents d'élèves des cinq groupes scolaires ayant participé à l'expérience d'évaluation participative pour leur contribution à ce rapport.

Nous remercions tous les acteurs éducatifs, élu.es et technicien.nes de la Ville et tous les partenaires institutionnels de la Ville (CAF, DSDEN, DDCSPP, ESPE) qui ont accepté de contribuer à travers des entretiens individuels et collectifs à ce rapport.

Nous remercions l'APRAS - Association pour la Promotion de l'Action et de l'Animation Sociale pour sa coopération précieuse et la communication de son étude.

Nous remercions particulièrement Pierre Périer, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Haute-Bretagne, François Mesure, Bertrand Gohier, Marion Violle, Gilles Subréchicot, Emmanuelle Pivette, Sophie le Morvan, Aurélie Alaoui, Annie Fantina de la direction de l'éducation, Sébastien Notheisen, Christine Van Belleghem et Catherine Le Saint de la DSDEN pour leur aide précieuse et leur disponibilité.

Nous remercions Lénaïc Briéro, adjointe au Maire à l'éducation et Christian Willhelm, DASEN-IA pour leur confiance.

L'équipe de l'Observatoire PoLoc-IFE/ENS de Lyon a été coordonnée par Yves Fournel, chargé d'études. Anouk Flamant a piloté et conduit la recherche-action et les deux observations sur les études et la maternelle. Edwige Coureau-Falquerho, Théo Schepens, chargés d'étude et Anne Francou, documentaliste ont contribué à ce rapport ainsi que Lise Lhéritier Alaoui, doctorante et Youna Manini, étudiante en master à l'Université de Haute Bretagne.

Observatoire PoLoc
Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon
15 parvis René Descartes
Site Descartes
Bâtiment Buisson
69342 Lyon cedex 07

Contact : poloc.ife@ens-lyon.fr
Site internet : http://observatoire-reussite-educative.fr/

@PolocIfe

Observatoire PoLoc

UNIVERSITÉ DE LYON

ENS DE LYON