



Direction générale  
de l'enseignement scolaire

# **PREMIER BILAN D'ETAPE DE LA MISE EN PLACE DE LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES**

# Introduction

La réforme de l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires issue du décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 s'inscrit dans la priorité pour l'école primaire qui est l'un des piliers de la refondation de l'école de la République. Elle répond aux principales préconisations des scientifiques spécialistes des rythmes de l'enfant. Elle s'avère d'autant plus urgente que l'école française est en difficulté selon les classements internationaux (étude PIRLS de mai 2011).

L'ambition première de cette réforme est d'améliorer l'efficacité des apprentissages conduits en classe en mettant fin aux défauts reconnus à l'organisation du temps scolaire mise en place en 2008 : des journées de classe trop longues, une semaine de classe coupée en son milieu, rupture préjudiciable à la continuité des démarches pédagogiques.

Avec la mise en place de cette réforme, pour la première fois, le maire a, comme les conseils d'école, la possibilité de proposer aux directeurs académiques des services de l'Education nationale (DASEN) un projet d'organisation du temps scolaire qui peut concerner les horaires d'entrée et de sortie des écoles, la durée de la pause méridienne, ainsi que les modalités d'articulation des temps d'enseignement et périscolaire. Le décret introduit également des éléments de souplesse afin de tenir compte des spécificités locales et permettre aux collectivités de mener à bien leurs ambitions éducatives.

Le présent bilan couvre les principaux aspects et les enjeux de la réforme des rythmes scolaires. S'appuyant sur les informations transmises régulièrement par les académies, il rend compte des difficultés rencontrées et suit les évolutions qui montrent comment le dialogue que les DASEN ont su entretenir avec tous les partenaires, principalement les maires, et la mobilisation des inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ont permis de trouver des solutions, parfois grâce à des ajustements construits en cours d'année scolaire sans remettre en cause les principes de la réforme. L'assouplissement des calendriers départementaux de préparation de la rentrée 2014 permet à la généralisation de la réforme de progresser de façon satisfaisante.

Les données tirées de l'outil de gestion des personnels du premier degré AGAPE, pour les écoles appliquant la réforme à la rentrée 2013, permettent d'établir une répartition des organisations du temps scolaire adoptées dans ces écoles et de comparer les organisations mises en œuvre dans les écoles maternelles et élémentaires. Ainsi, sur l'ensemble de ces écoles, près des trois-quarts d'entre elles ont mis en place un rythme identique avec quatre ou cinq jours de durée semblable. Les écoles maternelles ont un peu plus fréquemment un rythme identique et leur matinée de classe sont moins longue. Par ailleurs, l'application informatique ENRYSCO permet la saisie par les services départementaux de l'Education nationale et le suivi en temps réel de la réforme des rythmes scolaires. Les données sont renseignées pour les communes qui appliquent la réforme en 2013 ou en 2014. Elles renseignent notamment sur le contexte dans lequel les communes s'inscrivent en fonction des difficultés éventuellement rencontrées. Ainsi, pour près de 93 % des communes ayant

mis en œuvre la réforme à la rentrée 2013, aucune difficulté n'a été relayée ni par la mairie, ni par les parents d'élèves, ni par les personnels enseignants.

Afin que les enseignants puissent tirer le meilleur parti de la réforme sur la base des constats opérés dans les écoles qui ont adopté les nouveaux rythmes à la rentrée 2013, un séminaire de l'encadrement pédagogique s'est tenu le 13 novembre 2013. Un consensus s'est établi autour de la nécessité d'un pilotage pédagogique par les DASEN et les corps d'inspection prévoyant des formations communes et multi-catégorielles. La nécessité de clarifier la nature respective des temps d'activités périscolaires et des activités pédagogiques complémentaires est également apparue comme celle d'organiser des échanges professionnels entre les équipes pédagogiques et les responsables des activités périscolaires.

La mise en œuvre de la réforme a, dans certains cas, nécessité un temps d'adaptation et des ajustements organisationnels. Ainsi, les analyses relatives à l'école maternelle réalisées à partir des documents de synthèse remontés par les référents académiques ont parfois mis en évidence la nécessité d'un accompagnement complémentaire des différents partenaires. C'est la raison pour laquelle la DGESCO a élaboré un texte de recommandations diffusé aux recteurs et aux DASEN, joint en annexe. Quatre points sont plus particulièrement mis en exergue : le respect d'une alternance équilibrée entre les temps d'activité et les temps calmes et de repos des enfants, l'aide à leur apporter afin qu'ils se repèrent dans les lieux de l'école et qu'ils identifient les adultes de l'école, le soin particulier à apporter à la transition entre le scolaire et le périscolaire et l'adaptation des activités aux besoins des jeunes enfants.

La réforme a été l'occasion de renouveler la collaboration entre l'Education nationale et les communes afin de concevoir une démarche éducative qui prenne en compte le temps de l'enfant dans sa globalité. La démarche partenariale du projet éducatif territorial (PEDT) est l'un des principaux outils de la mise en place de la réforme. L'objectif du PEDT est en effet de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire. Les premiers enseignements recueillis au moyen de l'enquête réalisée au mois de septembre 2013 sur les PEDT, les activités organisées et les acteurs impliqués, soulignent particulièrement le caractère partenarial de la réforme, ancrée dans les dynamiques territoriales.

Le bilan que l'on peut établir à partir de trois mois de fonctionnement montre qu'aucune des difficultés qui ont pu, le cas échéant, être rencontrées par certaines communes n'est insurmontable, le décret précité étant suffisamment souple pour s'adapter aux circonstances locales. L'enquête de l'Association des maires de France rendue publique le 21 novembre témoigne d'ailleurs de la satisfaction affichée par 83 % des communes qui ont changé de rythmes à la rentrée de septembre 2013 et par plus de 70 % des parents concernés.

Pour autant, le dialogue doit se poursuivre entre tous les acteurs – collectivités, enseignants, parents, associations, Etat, pour préparer activement la mise en œuvre généralisée à la rentrée 2014 et garantir les meilleures conditions d'application des nouveaux rythmes au service de l'intérêt des élèves.

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>2</b>
<b>Sommaire .....</b>	<b>4</b>
<b>Principales données chiffrées .....</b>	<b>6</b>
<b>Premiers éléments de bilan de la part des académies.....</b>	<b>8</b>
1 Une réforme bien engagée .....	8
2 Des premiers signes d’impact sur les pratiques pédagogiques (voir page 41 et suivantes) .....	10
3 Des difficultés qui ont nécessité des réajustements.....	12
4 Des difficultés ou des points de vigilance qui nécessitent une attention particulière	19
5 Initiatives et perspectives pour la rentrée 2014 .....	21
6 Les PEDT, leviers pour une bonne articulation des différents temps de l’enfant .....	24
7 Conclusions provisoires.....	26
<b>Analyse des principales organisations du temps scolaire.....</b>	<b>27</b>
1 Les organisations du temps scolaire dans toutes les écoles publiques.....	27
2 Comparaison des organisations du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.....	29
<b>Analyse des indicateurs de contexte de mise en place et des ajustements apportés .....</b>	<b>31</b>
1 Contexte dans lequel s’inscrivent les communes ayant mis en œuvre la réforme à la rentrée 2013 : situation d’ensemble et focus sur les communes de moins de 2 000 et de plus de 50 000 habitants .....	31
2 Répartition des communes ayant opéré des ajustements selon le contexte signalé : situation d’ensemble et focus sur les communes de moins de 2 000 et de plus de 50 000 habitants.....	32
3 Typologie des ajustements opérés par les communes en fonction du contexte dans lequel elles s’inscrivent .....	33

<b>Enquête sur les PEDT : les premiers enseignements</b> .....	36
1 Une réforme conduite, pilotée, partenariale et ancrée dans les dynamiques de territoire .....	36
2 Les activités .....	37
3 Les intervenants .....	38
<b>Nouveaux rythmes scolaires et pratiques pédagogiques à l'école primaire</b> .....	39
1 Bilan des ateliers consacrés aux pratiques pédagogiques à l'école maternelle .....	41
<i>Une nouvelle organisation de l'enseignement</i> .....	42
<i>De nouveaux gestes professionnels</i> .....	42
<i>Les projets d'école</i> .....	43
<i>La place de la famille</i> .....	44
<i>La place des APC dans la nouvelle organisation</i> .....	44
<i>La rédaction de chartes, les moyens mobilisés et autres outils</i> .....	45
2 Bilan des ateliers consacrés aux pratiques pédagogique à l'école élémentaire .....	45
<i>Une nouvelle organisation de l'enseignement</i> .....	46
<i>De nouveaux gestes professionnels</i> .....	47
<i>Les projets d'école</i> .....	48
<i>La place de la famille</i> .....	49
<i>La place des APC dans la nouvelle organisation</i> .....	49
<i>La rédaction de chartes, les moyens mobilisés et autres outils</i> .....	50
<b>ANNEXES</b> .....	535
Annexe 1 : Exemple de charte.....	
Annexe 2 : Document de recommandations concernant les maternelles .....	
Annexe 3 : Cartographie.....	

# Principales données chiffrées

Source : ENRYSCO au 29 novembre 2013

## Application de la réforme en 2013

3995 communes, soit plus de 22% de l'effectif total des élèves de l'enseignement public (1 288 696 élèves) et près de 17% de l'ensemble des communes (dont près de 16% des communes de moins de 2 000 habitants et près de 26% des communes de plus de 50 000 habitants).

## Application de la réforme en 2014

19 108 communes, soit près de 78% de l'effectif total des élèves de l'enseignement public (4 482 294 élèves)

## Projet éducatif territorial (PEDT)

1 744 avant-projets de PEDT ont été reçus (soit 43,7% des communes ayant mis en place la réforme en 2013) ;

115 conventions ont été signées avec les préfets (données incomplètes, item récemment créé).

## Dérogations

230 dérogations sont recensées (concernant au total 658 écoles) ;

37 dérogations portent sur le samedi matin (concernant au total 95 écoles).

	Nombre de communes concernées	Proportion de communes concernées	Nombre d'élèves concernés	Proportion des élèves concernés
Vert	3 615	93.0%	868 907	69,8%
Orange	228	5.9%	359 328	28,8%
Rouge	44	1.1%	17 380	1,4%
Total	3 887	100 %	1 245 615	100%

### **La gratuité des nouvelles activités périscolaires**

Les DASEN peuvent également préciser pour chaque commune s'il y a ou non gratuité des 3 heures d'activités périscolaires instaurées par la réforme des rythmes scolaires.

Sur 39,1% des communes ayant mis en œuvre la réforme à la rentrée 2013, l'état des lieux est le suivant :

	Nombre	%
non	231	14,8
oui	1331	85,2
Nombre total de communes	1562	100

# Premiers éléments de bilan de la part des académies

Synthèse des informations transmises au 25/11/2013<sup>1</sup>

## 1 Une réforme bien engagée

### Un premier bilan satisfaisant

Dans les communes qui ont engagé la réforme des rythmes scolaires à la rentrée de septembre 2013, les différents acteurs expriment le plus souvent leur satisfaction et un large accord sur l'intérêt de la réforme, ce que confirme l'enquête rendue publique le 21 novembre par l'Association des Maires de France.

Certes, les premières semaines ont parfois été délicates (Nantes). Il y a eu des tâtonnements, des interrogations, des inquiétudes et de l'anxiété parfois, des ajustements souvent à opérer (Lyon, Poitiers, Strasbourg...), comme on le verra plus loin. Mais, sur les 4000 communes engagées, seuls deux cas de suspension des nouveaux rythmes scolaires ont été enregistrés (Amiens).

<sup>1</sup> Synthèse réalisée à partir des retours des académies (\*) d'Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Caen, Corse, Clermont – Ferrand, Créteil, Dijon, Grenoble, Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Lille, Limoges, Lyon, Martinique, Mayotte, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Strasbourg, Versailles (soit 28 académies).

(\*) Les toponymes entre parenthèses (exemple : Caen) désignent des académies, sauf précision : « ville de Caen ».



Les organisations du temps scolaire sont conformes au décret du 24 janvier 2013 et le bilan était généralement estimé satisfaisant quelques semaines après la rentrée, dans un climat souvent constructif (Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Limoges, La Réunion...). Depuis lors, des ajustements ont pu être nécessaires, sans remettre en cause les principes (voir infra point 3).

Quant aux activités périscolaires, on signale fréquemment, avec maintenant un recul suffisant, que, après quelques « réglages », elles fonctionnent correctement (Grenoble). Dans le Doubs, par exemple, toutes les communes engagées dans la réforme ont mis en place des activités périscolaires visant à permettre aux enfants de bénéficier d'une ouverture culturelle et/ou sportive et de temps de loisirs éducatifs (Besançon). Le mois de novembre voit augmenter le nombre d'avant-projets de PEDT s'inscrivant dans cette orientation (voir infra point 6).

### **Une réforme qui nécessite une concertation entre des acteurs soucieux de l'intérêt de l'enfant**

On enregistre des motifs de satisfaction nombreux quand la concertation a été bien conduite. En donnant des marges de manœuvre aux acteurs locaux, la réforme se construit nécessairement dans le dialogue et la recherche de consensus. On signale ici ou là que la concertation entre les co-éducateurs s'est améliorée (Caen) et que le dialogue entre les communes, les enseignants et les parents a été fructueux (Nancy-Metz, Limoges, Caen, La Réunion...).

Est souligné à cet égard le bon fonctionnement du pilotage académique et départemental sous l'impulsion des recteurs et des DASEN, avec un engagement particulièrement important de tous les services de l'Etat, de la CAF et des fédérations d'éducation populaire, des IEN et des directeurs d'école aux côtés des élus et des partenaires (Nancy-Metz, Limoges, Caen...). Dans l'académie de la Réunion, chaque circonscription d'inspection a mis en place une « équipe projet » qui organise et anime des réunions, repère et diffuse les « bonnes pratiques ». Les groupes d'appui départementaux sont tous mis en place et travaillent à la fois au suivi des sites qui ont engagé la mise en place des nouveaux rythmes à la rentrée 2013 et de ceux qui préparent la rentrée 2014. Les référents de l'éducation nationale sont clairement identifiés (Caen, Aix-Marseille...) et les permanences téléphoniques fonctionnent. Les collaborations au sein des comités de suivi, auxquels participent les associations d'élus, sont fructueuses (département du Morbihan, académie de Rennes).

Des outils favorisant la concertation ou la mutualisation des pratiques sont mis en œuvre grâce à de nombreuses initiatives locales : outils informatiques de suivi, guides pour présenter la procédure, pour la mise en cohérence des pratiques (Caen, Nice...). Ainsi, à la Réunion, où les projets d'école ont été transmis aux maires, les élus se félicitent d'une meilleure connaissance des acteurs de l'éducation ; les parents, qui ont le sentiment que leur place dans l'éducation des enfants est mieux reconnue, collaborent à la mise en place de la réforme, ce qui se traduit par l'intervention d'associations de parents d'élèves dans les activités périscolaires.

A contrario, les conflits entre enseignants, élus et parents naissent le plus souvent d'un défaut de concertation. Ainsi, dans le département du Lot-et-Garonne, où les « retours de terrain » sont plutôt ceux de parents et d'élus satisfaits, une tension a pu être perçue dans une commune où les élus n'ont pas voulu entendre les enseignants lors de la phase de concertation, notamment sur la durée de la pause méridienne. Quand le maire d'une commune consulte les parents sans en informer les enseignants (un cas sur 103 dans un département) ou quand le conseil d'école ne reconnaît pas au maire la possibilité de proposer une organisation du temps scolaire différente et à discuter (dans une académie, on estime à 10% le nombre d'écoles qui ont un projet en opposition avec celui du maire), la situation devient très vite tendue. Il appartient alors au DASEN d'engager la concertation pour rapprocher les points de vue, notamment en levant les préventions quant à une crainte de « territorialisation » de l'école. En revanche à Quimper, où la situation a été tendue, la concertation organisée par la municipalité a ramené le calme: la formation des intervenants de la commune et une meilleure coordination entre temps scolaire et TAP ont permis de rassurer les agents.

### **Une réforme qui laisse beaucoup de marges de manœuvre aux acteurs locaux**

On a observé, de fait, beaucoup de diversité dans les organisations retenues et d'évolutions au fil des premières semaines de mise en œuvre, premières semaines qui ont parfois été délicates (Nantes).

Certains projets en effet, après avoir été formalisés, ont pu évoluer pour s'adapter aux réalités locales. Ainsi (Nantes), une école maternelle qui avait mis en place un projet d'organisation horaire différent de l'école élémentaire voisine pour tenir compte des rythmes différents des jeunes enfants a dû malgré tout y renoncer à la demande des parents qui n'ont pu adapter leur organisation familiale à des horaires non identiques entre l'école élémentaire et l'école maternelle. La même limite à la mise en place de rythmes différents et adaptés à l'âge des enfants est rencontrée en zones rurales en raison des contraintes liées aux transports scolaires.

Dans la ville de Besançon, des réflexions sont engagées pour adapter l'offre périscolaire à certains publics spécifiques : élèves handicapés et élèves à besoins éducatifs particuliers ; l'adaptation de cette offre aux élèves des écoles maternelles est aussi en cours.

Cette adaptabilité de la réforme aux circonstances locales est révélée par l'analyse de l'association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) qui souligne, dans une note préparatoire à son dernier congrès, que « les collectivités ont su combiner le génie territorial, avec les priorités du ministère de l'Education nationale ».

## **2 Des premiers signes d'impact sur les pratiques pédagogiques** (voir page 41 et suivantes)

Il est évidemment encore trop tôt pour déceler, à ce stade, un impact positif ou non des nouveaux rythmes sur les apprentissages.

Certains DASEN (Finistère, Alpes-Maritimes, Var...) indiquent qu'une réflexion est engagée sur les pratiques pédagogiques dans le cadre de la nouvelle organisation du temps scolaire. Dans le Finistère, les projets qui remontent maintenant des communes pour la rentrée 2014 incluent plus souvent qu'en 2012-2013 les tranches horaires dédiées aux APC. Cette évolution montre une concertation locale sollicitant davantage les équipes d'écoles, les enseignants ayant eux-mêmes une vision plus claire de ces activités, de leurs enjeux et des contraintes liées à leur mise en œuvre (Rennes).

Pour les enseignants, les nouveaux rythmes permettent une meilleure prise en compte des temps de l'enfant : les journées d'enseignement raccourcies grâce à une demi-journée de classe supplémentaire permettent des matinées plus efficaces et des après-midi plus calmes (Nice, Dijon, La Réunion, Limoges, Mayotte...) ; les élèves sont plus disponibles le vendredi (Rennes). Dans les écoles qui ont mis en place le dispositif « plus de maîtres que de classes » la demi-journée supplémentaire peut être réservée à des groupes de besoins constitués d'élèves de différentes classes (Nancy-Metz).

Dans l'académie de Grenoble, la nouvelle organisation du temps scolaires a nécessité de revoir les programmations des apprentissages et a conduit les enseignants à s'interroger sur la place dans la journée de chacune des disciplines (département de Haute-Savoie) ; en Isère, le volume d'enseignement plus important en matinée semble générer une plus grande efficacité des apprentissages ; les retours des enseignants ne font pas état d'une fatigue plus prononcée des élèves qu'auparavant (département de la Drôme). Dans l'académie de Nancy-Metz (département de la Meuse), des activités de français et de mathématiques sont déplacées de l'après-midi vers le matin (notamment, le mercredi matin) ; les créneaux de l'après-midi sont laissés majoritairement à la découverte du monde, à l'histoire, la géographie, la technologie, les sciences, la musique et les arts visuels. Ce dispositif pédagogique, qui semble se généraliser, nécessitera un suivi des corps d'inspection.

Au fil de l'année scolaire, les bénéfices de la nouvelle organisation sont de mieux en mieux appréciés. Ainsi, au mois de novembre, l'académie de Nancy-Metz signale que certains enseignants apprécient aussi à titre personnel la modification des horaires, se disant moins fatigués qu'auparavant. Lorsque les TAP se déroulent en début d'après-midi, ils apprécient cette plus longue pause, qui leur permet de préparer leur classe.

Dans l'académie de Limoges de nombreuses équipes enseignantes ont entrepris, au mois de novembre, une réflexion collective sur la nouvelle organisation du temps scolaire, et notamment sur l'organisation des 24 heures (amplitude des séances d'apprentissage, gestion des transitions, moment, durée et fonctions des temps de récréation...). Il en ressort que les matinées sont effectivement plus efficaces, dès lors qu'une réflexion a pu être engagée sur l'emploi du temps scolaire, et que certains champs disciplinaires qui ne bénéficient pas toujours, dans les faits, des volumes horaires alloués par les programmes, sont à nouveau proposés sur des créneaux dédiés, y compris en matinée (EPS, arts visuels, découverte du monde...). Cependant, le « format » du mercredi matin reste à stabiliser : certains enseignants choisissent de proposer une matinée particulière, destinée aux

réinvestissements sans apprentissages nouveaux, d'autres l'utilisent de façon équivalente aux autres matinées. Ces problématiques restent à approfondir et devront être reprises dans des formations ou des animations pédagogiques.

### **3 Des difficultés qui ont nécessité des réajustements**

L'expérience de trois mois de mise en place de la nouvelle organisation du temps scolaire a mis en évidence l'existence de certaines difficultés. Cependant, la plupart de ces difficultés ont trouvé des solutions dans le cadre du décret qui réorganise le temps scolaire, et les autorités académiques ont su créer ou recréer les conditions d'un dialogue constructif partout où c'était nécessaire. L'engagement des acteurs locaux et la souplesse du nouveau cadre réglementaire ont permis des ajustements qui ont pu être mis en œuvre dès le début de cette année scolaire. Les problèmes repérés font systématiquement l'objet de réflexions au niveau des circonscriptions d'inspection (la mobilisation totale des IEN est souvent soulignée) et des instances de pilotage. Ainsi, dans le département de la Drôme, les I.E.N. signalent que des ajustements ont été réalisés pour donner plus de fluidité au dispositif (Grenoble). Dans l'académie de Poitiers, aussi, des modifications ont été entérinées sur la base des premiers enseignements dégagés de l'organisation mise en place à la rentrée, car elles ne remettaient pas en cause le cadre arrêté. Les conseils d'école constituent un vecteur de régulation pour les acteurs (Nantes, Limoges).

Les difficultés de mise en œuvre ont donc été entendues et les initiatives déjà prises ouvrent des pistes pour apporter partout des réponses. Dans le département de l'Ain, la plupart des communes ont mis en place des comités de suivi afin d'améliorer les dispositions adoptées à la rentrée en restant dans le cadre de la réforme (Lyon). Dans l'académie de Limoges, les ajustements ont généralement porté sur la gestion du périscolaire et sur l'articulation entre les temps scolaire et périscolaire ; les activités périscolaires de 45 minutes nécessitant le déplacement des élèves sont revues.

#### **Les raisons de la mise en place de nouveaux rythmes scolaires sont encore à expliquer**

L'information des parents d'élèves n'a pas toujours été suffisante et le travail d'explication a dû se poursuivre pendant tout le premier trimestre (La Martinique). Ainsi, certains parents expriment leur opposition à la réforme en argumentant qu'elle n'allège en rien la journée de leur enfant car ils additionnent le temps scolaire et le nouveau temps d'activités périscolaires comme des temps d'activités de même nature (Nancy-Metz).

Cette réaction révèle que le fait que la réforme est d'abord une réforme du temps scolaire pour rendre les apprentissages plus efficaces, n'a pas toujours été compris et a été largement occulté par la mise en place des activités périscolaires.

Les activités périscolaires sont une conséquence de la réforme, mais la réforme vise avant tout du meilleur temps scolaire. Il faut encore expliquer, rassurer, en particulier concernant les temps de transition entre scolaire et périscolaire pour lesquels il ne doit pas y avoir de

rupture de la chaîne de responsabilité (ville de Belfort). Ainsi, le département de la Gironde signale que de bonnes articulations sont, globalement, mises en place, sous le contrôle des IEN. Mais les IEN doivent se mobiliser pour que les projets d'organisation soient élaborés à partir de ces finalités pédagogiques et de l'intérêt des enfants (Nancy-Metz). En outre, la relation entre les activités pédagogiques complémentaires et les activités périscolaires demeure un problème à travailler (La Martinique, Nancy-Metz).

### **La pause méridienne**

La pause méridienne est très souvent l'objet de discussion entre les municipalités et les conseils d'école (Bordeaux, Caen, Nice...). Sa durée nécessite parfois des ajustements. Sans attendre la prochaine année scolaire, la pause méridienne a pu être repensée dans plusieurs communes. Par exemple, dans certains endroits, on a contesté la mise en place d'une pause méridienne trop longue (Bordeaux) qui rendrait les élèves plus difficiles et plus agités l'après-midi. Mais les ajustements concernent essentiellement les écoles maternelles où la pause méridienne a été, à l'inverse, allongée (Bordeaux, Caen), ce qui conduit à supprimer la récréation de l'après-midi (Hautes-Alpes).

La ville de Belfort s'engage à faire de la pause méridienne un temps d'apaisement et de ressourcement des enfants en prévoyant un mode d'animation préparant les enfants à une reprise sereine des activités scolaires.

L'allongement de la pause méridienne peut être une stratégie de démocratisation de l'accès aux activités périscolaires : en Isère, la pause méridienne est plus souvent maintenue à deux heures ; elle est parfois enrichie d'activités éducatives prises en charge par les agents municipaux ; en Haute-Savoie, comprise entre 1h30 et 2h45, la pause méridienne permet dans certaines communes à une grande majorité d'enfants de participer à des activités diversifiées (Grenoble).

Au regard des retours d'expériences, de nombreuses collectivités proposent des organisations pour les maternelles privilégiant le repos, la régularité et la limitation du nombre d'intervenants (Limoges). L'ANDEV souligne que « tout l'enjeu est d'organiser un temps réel éducatif de qualité sur cette tranche horaire, au même titre que pour les activités périscolaires. Qu'elle soit élargie ou non, la pause méridienne doit voir son contenu éducatif transformé et amélioré, dans l'esprit de la continuité éducative recherchée par l'ensemble des acteurs » (note préparatoire au congrès de novembre). C'est dans cet esprit que doit être abordé le problème de la sieste à l'école maternelle (voir infra).

### **L'organisation de la transition entre le temps scolaire et le temps périscolaire**

La « transition » entre la fin des classes et les TAP fait aussi l'objet de réflexions et de régulations. Il est arrivé que, faute de maîtrise de ce moment délicat, l'inscription des enfants dans les TAP ne soit pas connue des enseignants, d'où un flottement dommageable au moment de confier les enfants aux animateurs. Des mesures ont pu être rapidement prises pour régler le problème (Versailles). Par exemple, dans l'académie de Nice, la transition périscolaire/scolaire est considérée comme un point de réussite là où la fin de la

pause méridienne est désormais constituée d'un temps calme dans la classe auquel contribuent ensemble l'animateur et l'enseignant. Ainsi encore, dans l'académie de Rennes, l'articulation temps scolaire/temps périscolaire est facilitée par l'implication active des enseignants et une bonne anticipation des outils de gestion des groupes par les communes. Dans le département des Landes des « comités de pilotage restreints » des activités périscolaires sont mis en place pour définir les axes éducatifs et les objectifs opérationnels, même en l'absence de PEDT ; des enseignants y participent ; des temps de concertation réguliers avec les intervenants sont prévus.

Des protocoles de « transfert de responsabilités » pour l'articulation des temps scolaire/périscolaire sont mis en place (Limoges). Dans le Pas de Calais, pour répondre aux inquiétudes relatives à la continuité entre les temps scolaire et périscolaire, un groupe de travail a été mis en place, qui doit élaborer une charte partagée par les enseignants et les animateurs. Ces « protocoles de prise en charge des élèves » sont maintenant en cours d'élaboration ou de diffusion dans la plupart des académies (Nancy-Metz, Caen, Limoges, Poitiers...).

Le fait que les comportements exigés en classe et pendant le TAP soient différents alors que le lieu d'activité est le même a pu poser problème aux enseignants (Nancy-Metz). A la Réunion, des « règles de vie » pour les activités périscolaires ont été définies en référence au règlement intérieur des écoles, et formalisées dans un « contrat enfants-encadrants ». Les nécessaires ajustements portant notamment sur l'articulation des temps scolaire et périscolaire ont permis de dégager les lignes directrices d'un protocole permettant la transition entre les différents temps et harmonisant les « règles de vie » ( gestion des enfants, responsabilité entre les intervenants et les enseignants)(Besançon). Des exemples de documents de cette nature sont présentés en annexe 1.

A Belfort, les premiers constats font ressortir la nécessité de préparer les élèves au retour en classe après la pause méridienne ; cette question suppose une implication des équipes pédagogiques dans la gestion des « phases passerelle » ainsi que la coordination entre les enseignants et les équipes éducatives. Dans l'académie de Limoges, des temps « tampon » sont proposés entre scolaire et périscolaire, ou avant la prise en charge par les transports, pour limiter autant que possible les moments de stress liés à un déplacement ou à un transfert de responsabilité.

A Aubervilliers, où la mise en œuvre des nouveaux rythmes a engendré des tensions, une « cellule d'appui » a été mise en place pour définir les ajustements nécessaires dans le cadre d'une réflexion partagée.

On signale aussi l'effet positif de la désignation par la commune d'une personne « référent périscolaire » pour chaque école (Paris, Nancy-Metz, département de l'Aisne).

### **Le recrutement des intervenants**

Avant la réforme des rythmes scolaires, beaucoup de communes n'avaient pas mis en place d'activités périscolaires (Clermont-Ferrand). Pour utiliser au mieux les ressources humaines disponibles, certaines communes ont retenu des organisations permettant de concilier les

temps d'enseignement, les temps d'activités et le recrutement des animateurs (Créteil). Afin de proposer des activités au plus grand nombre, encadrées par des intervenants qualifiés, il est par exemple envisagé de décaler les horaires de classe sans modifier les heures d'entrée et de sortie de l'école. A titre d'exemple, les élèves d'une classe peuvent commencer l'après-midi par une activité périscolaire, organisée par la collectivité tandis qu'une autre classe bénéficiera du même dispositif en fin d'après-midi. Dans ce cas précis, le besoin en nombre d'intervenants est divisé par deux, tandis que leur mobilisation est doublée (ils animent deux ateliers dans l'après-midi). Ces modalités peuvent être déclinées entre deux écoles d'un RPI. Cependant, le problème du remplacement des intervenants absents commence à se poser et ne trouve de solution que par une mutualisation de ressources (Limoges). Les formations organisées par plusieurs collectivités commencent à avoir des effets positifs sur le recrutement (Dijon).

Des enseignants volontaires (environ 6 % des intervenants dans les activités organisées dans le cadre de PEDT au niveau national) participent à l'encadrement des activités périscolaires (Clermont-Ferrand).

### **La formation des intervenants**

L'inégalité des ressources pour un périscolaire de qualité, le manque d'intervenants qualifiés, la nécessité de former des personnels, sont signalés, en particulier dans les académies où les secteurs ruraux sont importants. Compte tenu des importants besoins, de nombreuses actions de formation des animateurs sont organisées (Créteil, Dijon, Versailles, Limoges, Nancy-Metz, Rennes...).

Dans les académies de Limoges et de Nice, par exemple, des formations destinées à des équipes d'école sont inscrites au plan académique de formation (PAF) et comportent des composantes communes aux enseignants et aux animateurs, ce qui est essentiel pour la bonne articulation entre les différents temps de l'enfant. Les académies de la Réunion et de Montpellier annoncent aussi un plan de formation partenarial. Dans le département du Finistère (académie de Rennes), le CNFPT a demandé à s'associer au groupe d'appui départemental afin que la problématique de la formation des agents territoriaux soit prise en compte dans le pilotage de la réforme. Dans le département de la Meuse, certaines personnes susceptibles d'intervenir l'année prochaine s'y préparent en passant le BAFA. Dans l'académie de Nantes, les associations partenaires ont présenté un projet de formation des « emplois d'avenir » susceptibles d'intervenir dans les activités périscolaires, qui a été validé par la Région.

Dans le département des Landes (académie de Bordeaux), les responsables de l'éducation nationale ont pu rencontrer les coordonnateurs des activités périscolaires dans le cadre d'une formation organisée par le CNFPT ; les besoins et les problématiques pour des formations conjointes (éducation nationale/fonction publique territoriale) ont été identifiés.

Le conseil régional des pays de Loire a voté une subvention de 10 000 euros à destination des associations partenaires de l'école pour qu'elles puissent accompagner l'organisation des activités périscolaires dans les territoires qui manquent de ressources humaines et matérielles (Nantes).

A la Martinique, les acteurs associatifs ont salué l'émergence d'une approche globale du temps de l'enfant et indiquent que, dans ce contexte, le métier d'animateur est en train d'évoluer.

### **L'utilisation des locaux scolaires**

Le partage des locaux scolaires pour l'organisation des activités périscolaire a souvent été vécu par les enseignants comme une dégradation de leurs conditions de travail et explique en partie les réticences de certains enseignants à mettre en œuvre les nouveaux rythmes scolaires (Caen, Nancy-Metz, Aix-Marseille, Reims, Nantes...).

Un peu partout se mettent en place des codes de bonne conduite ou des chartes pour l'utilisation des locaux scolaires et le respect de l'intégrité de lieux qui doivent demeurer avant tout des lieux d'apprentissage pour les enfants ainsi que des lieux de travail et, au-delà, d'identité professionnelle pour les enseignants.

Ainsi, dans l'académie de Nice, (département du Var), des règlements et chartes pour les transferts de responsabilité dans le cadre des PEDT (permettant, notamment, d'organiser la mutualisation des équipements) sont élaborés ; ils ont été diffusés dans un stage de directeurs d'école. D'autres « chartes d'utilisation des locaux scolaires » sont maintenant élaborées (Caen, Grenoble, Limoges, Nancy-Metz, Reims...) ou travaillées en conseil d'I.E.N. (La Martinique). Ailleurs, ce sont les comités de suivi départementaux qui ont élaboré ces outils (département du Pas-de-Calais).

Dans l'académie de Montpellier, une équipe de conseillers pédagogiques de circonscription est chargée de rédiger des « outils académiques ». En effet, l'utilisation des mêmes locaux (écoles ou autres équipements communaux) sur des temps différents (scolaires, périscolaires,..) est le principal point de crispation, qui révèle à la fois la faible capacité financière des petites communes (qui possèdent peu de locaux autres que l'école), et l'insuffisance des locaux dans des communes qui ont une démographie scolaire conséquente et en augmentation (département de l'Hérault).

### **Les réponses spécifiques à l'école maternelle**

C'est surtout à l'école maternelle que la mise en œuvre des nouveaux rythmes a posé des problèmes nouveaux. L'orientation générale est qu'une réflexion spécifique « à la problématique des rythmes scolaires et des jeunes enfants de l'école maternelle est indispensable » (Montpellier).

Les problèmes les plus fréquemment mentionnés sont :

- d'abord, le rôle des ATSEM : ces agents assurent différentes fonctions dans la nouvelle organisation, ce qui peut perturber les enfants qui ne savent plus quel est l'adulte de référence (Nice : « il peut exister un problème de positionnement de l'ATSEM et de référent clairement identifiable pour l'enfant ») ;



- ensuite, la fatigue des enfants, qui est mentionnée comme un risque ou comme un constat (avec un point d'interrogation) : « la crainte d'une plus grande fatigabilité des enfants est évoquée par certains parents, notamment en maternelle » (Grenoble). La ville de Belfort signale aussi que la réflexion sur la place de la sieste dans la nouvelle organisation de temps scolaire en maternelle a mis en évidence une certaine hétérogénéité de l'approche de la mise en sieste par les écoles, ce qui nécessite une régulation par le pilotage des I.E.N.
- l'excès d'activités (parfois lié au rôle des ATSEM qui ont tendance à reprendre des activités scolaires sur le temps périscolaire) est critiqué : on demande maintenant des « temps calmes » après la classe ; ce qui conduit à remettre en question les séquences périscolaires de 1h.30 (Bordeaux).
- la mise en place des activités périscolaires en fin d'après-midi rend plus difficile la rencontre entre les parents et les enseignants ;
- la tendance observée dans certains endroits à un absentéisme le mercredi matin (comme il existait un absentéisme le samedi matin avant 2008) mérite une attention particulière, même si ailleurs on constate (Besançon) une bonne fréquentation, même en maternelle, le mercredi matin (ou le samedi matin là où cette matinée a été accordée par dérogation) ;
- enfin, l'organisation des activités pédagogiques complémentaires pose des problèmes spécifiques à l'école maternelle. Les enseignants sont souvent démunis et des formations doivent être organisées à leur intention (Caen).

D'ores et déjà, des dispositions ont été prises pour résoudre ces difficultés. On souhaite évoluer vers un équilibre des journées et le respect des après-midis, qui doivent être assez longs pour permettre la sieste. Ainsi, l'emploi-du-temps de certaines écoles maternelles a déjà été modifié pour revenir à des journées régulières (Nice, Limoges). Dans l'académie de Clermont-Ferrand, des projets d'emploi du temps différents selon l'âge des élèves sont en réflexion.

Les académies d'Orléans-Tours et de Nancy-Metz signalent une simplification des activités offertes aux enfants d'école maternelle, en particulier pour éviter l'intervention d'un trop grand nombre d'animateurs et permettre aux enfants de bien les identifier (Limoges). Généralement, les ajustements vont vers des TAP faisant davantage place à la détente, aux temps de calme (Orléans-Tours) et une attention particulière est accordée au positionnement de la sieste et à l'harmonisation des « règles de vie » (Nancy-Metz).

Dans l'académie de Nice, la réflexion a débouché aussi sur l'ajustement des TAP pour qu'ils soient mieux adaptés à l'âge des enfants et leur laissent le temps de se poser, de rêver.

Autre exemple, dans l'académie de Bordeaux : en Dordogne, des ajustements horaires à la marge, concernant principalement les maternelles et le positionnement des TAP, ont été décidés suite à un accord à la fois des élus, des parents et des enseignants ; dans le Lot-et-Garonne, la tentative de mise en place d'horaires décalés entre écoles maternelles et élémentaires pose problème aux parents : une médiation est engagée. De même, dans l'académie de Nantes, on signale l'aménagement d'une situation où un décalage trop important entre la maternelle et l'élémentaire obligeait les parents à une attente jugée trop longue.

A Nevers (académie de Dijon), suite à des problèmes soulevés par les ATSEM et les enseignants de maternelle, la Ville a proposé un réaménagement du temps scolaire spécifique pour les tout-petits (moins de trois ans) ; elle a sollicité l'expertise de l'IEN « maternelle » pour intervenir sur la prise en charge des élèves de maternelle dans les TAP, dans le cadre de formations à destination des ATSEM et des personnels municipaux concernés.

Dans le département des Landes, on a vite reconnu la nécessité de mettre en place des repères spatiaux et temporels pour les élèves de maternelle : il a été décidé d'organiser les activités périscolaires par modules d'une ou deux semaines, et de faire suivre chaque groupe d'élèves par un adulte référent pour toute l'année (généralement une ATSEM).

Le document produit par la DGESCO (L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaires voir annexe 2) a répondu à un besoin et a rapidement été utilisé par les I.E.N. (Montpellier).

Mais, fondamentalement, c'est une relance de la réflexion des équipes pédagogiques (et une information des familles) sur le fonctionnement des cycles « veille-sommeil » dans un contexte social de désynchronisation des temps sociaux, familiaux et personnels, qui s'impose aujourd'hui ; la ville de Belfort en a pris l'initiative avec l'appui, notamment des infirmières scolaires.

### **Les réponses spécifiques dans les zones rurales**

Le problème de l'organisation des transports scolaires en zone rurale a parfois été signalé (Nancy-Metz), ainsi que les complications créées par le « morcellement des compétences » des intercommunalités (Seine-et-Marne). Cependant, on observe également que la réflexion sur l'organisation des activités périscolaires en zone rurale suscite des projets d'EPCI compétents pour la gestion de ces activités (Caen, Reims). D'autres collectivités vont plus loin, comme le département de l'Ariège (académie de Toulouse) qui s'est doté d'un « Schéma départemental pour les politiques éducatives concertées » depuis 2012, autour duquel tous les partenaires éducatifs du département se sont associés, ce qui augure une réelle volonté des différents acteurs éducatifs à travailler ensemble. Avec des moyens limités, certains secteurs ruraux ont mis en place des organisations souvent remarquables (par exemple, dans le Lot et Garonne). Mais là où l'intercommunalité n'est pas développée et où les mutualisations sont inexistantes, la situation est beaucoup plus difficile. On constate cependant, au fil de la préparation de la rentrée 2014, la « montée en puissance » de l'intercommunalité pour élaborer des projets d'organisation du temps scolaire et des activités périscolaires (Lyon, Nantes, Rennes).

Il faut aussi souligner l'apport de la réflexion lancée par M. Delevoye, maire de Bapaume, dans le cadre d'un séminaire ayant associé des enseignants « intercommunalité et refondation de l'école ».

Dans l'académie de Rennes, mais la situation est identique dans d'autres zones rurales, la prise en compte des élèves transportés est un paramètre supplémentaire qui complique les organisations. Le conseil général a installé un groupe de travail spécifique en amont de la consultation inscrite dans les procédures de validation.

## **4 Des difficultés ou des points de vigilance qui nécessitent une attention particulière**

### **Des situations de refus de la part d'enseignants ou d'élus**

Même si, dans certains endroits, après une période d'opposition aux nouveaux rythmes, les choses évoluent positivement, il subsiste encore des lieux de forte résistance de la part d'enseignants (Paris, Montpellier, Créteil, département de la Gironde...) ou d'élus locaux. Cependant, des décalages entre la prise de position politique et la responsabilité de l' élu républicain peuvent être observés ; ainsi, dans l'académie de Grenoble, dix maires ont signé une lettre ouverte au Président de la République dans laquelle ces élus indiquent qu'ils ont décidé de ne pas donner suite à cette réforme pour l'instant et dans les conditions actuelles ; néanmoins un de ces maires signataires vient de faire parvenir une proposition d'horaires à l'inspecteur de circonscription.

### **La situation des directeurs d'école**

Les directeurs d'école se plaignent parfois de la complexification de leur tâche et s'inquiètent du transfert de responsabilité lors de la prise en charge des élèves dans les activités périscolaires (Clermont-Ferrand, Poitiers, Besançon) ; ils doivent veiller à l'application des règles d'utilisation des locaux scolaires (Mayotte).

Les propositions d'horaires décalés entre les cycles de l'école permettent de prendre en compte la spécificité de la maternelle mais complexifient les organisations et la durée quotidienne de travail pour certains directeurs d'école (Rennes).

On signale cependant que l'implantation d'un nombre important de CUI « aide administrative aux écoles » est de nature à soulager les directeurs (Besançon).

### **L'absentéisme du mercredi matin**

L'absentéisme du mercredi matin nécessite une vigilance particulière (Amiens) ; dans les écoles maternelles, on signale aussi le risque que certains parents dont les enfants ne fréquentent pas la restauration scolaire ne reconduisent pas ceux-ci à l'école après le déjeuner quand le choix d'après-midis « courts » a été fait.

En fait, à mesure que l'on avance dans l'année scolaire, on se rend compte que cette inquiétude initiale doit être relativisée. L'académie de Nancy-Metz, par exemple, signale au mois de novembre que « les élèves sont très majoritairement présents en classe dans le cadre de la demi-journée supplémentaire ». A la Martinique, la neuvième demi-journée, qu'elle soit placée le mercredi ou le samedi, connaît un taux de fréquentation normal. Seule

la fréquentation en maternelle est plus faible, mais pas plus qu'avant l'instauration de la semaine à 4 jours en 2008.

Dans le département du Doubs, des consignes ont été données pour que les inspecteurs soient particulièrement attentifs à l'absentéisme enregistré dans les écoles qui ont adopté la nouvelle organisation à la rentrée : aucune difficulté particulière n'est signalée (Besançon).

### **De fortes attentes concernant les activités périscolaires**

Les relations entre les parents et les communes ont parfois été tendues (ville de Verdun), les parents faisant pression sur les maires pour obtenir les organisations et les activités qui leur conviennent (Caen) ; à Montbéliard, un « comité de parents pour la suspension immédiate de la réforme » a été créé. Un « collectif de parents » à Bordeaux a rassemblé 8 personnes. Le mouvement du 13 novembre a parfois favorisé ce genre d'initiatives sans qu'elles parviennent à mobiliser des effectifs importants.

Parfois, ces mécontentements sont la manifestation d'une attente « consumériste » des parents (Caen) ; certains parents expriment des attentes très fortes sur la qualité de l'offre péri éducative, rarement autant sur la qualité du temps scolaire (Grenoble). Or l'analyse des situations où la fatigue des enfants en fin de semaine est déplorée par certains parents fait apparaître que, dans les secteurs concernés, les activités périscolaires sont trop proches des apprentissages scolaires et que le temps d'activité périscolaire peut donc être vécu comme du travail scolaire supplémentaire (Nancy-Metz). La formalisation d'un PEDT doit permettre d'améliorer ces situations.

L'ANDEV propose, à juste titre, de mettre en avant la notion de *parcours* : « elle permet de s'entendre sur les besoins des enfants (qui ne sont pas forcément les mêmes), de lutter contre la suractivité en proposant non pas un catalogue, mais des modules variés qui incluent des actions d'accompagnement scolaire (...), des temps de jeux (individualisés, collectifs, coopératifs ....) et de lecture, des ateliers orientés sur la découverte (avec l'objectif de susciter l'appétence pour les activités culturelles, artistiques, sportives). » (note préparatoire au congrès de novembre).

Le manque de formation de certains animateurs, ainsi que des attitudes pas toujours adaptées sont parfois signalés ; cependant, un plan de formation élaboré par les services de l'Etat répond progressivement à cette inquiétude (Nancy-Metz). A La Martinique, les représentants de parents d'élèves ont indiqué que de nombreux parents étaient satisfaits de l'offre périscolaire et de l'apport socio-culturel que cela représentait pour les enfants.

### **Une attention particulière aux ajustements prévus en vue de la rentrée 2014**

Dans l'académie de Nice, la relance de la réflexion a aussi débouché sur des aménagements, marginaux en ce sens qu'ils ne touchent pas aux principes fondamentaux de la nouvelle organisation, mais importants en ce qu'ils améliorent le fonctionnement et donnent satisfaction aux communautés éducatives ; ainsi ont été décidés un ajustement pour rétablir à la place de la récréation de l'après-midi, un temps de transition avant de passer aux TAP ainsi qu'une réduction de l'amplitude du mercredi matin de 4 heures à 3 heures 30.

A Quimper, le maire a demandé à la DASEN la possibilité de réunir les conseils d'école au cours du mois de novembre. A l'ordre du jour de ces conseils : les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des TAP dans certaines écoles, les résultats de la consultation des familles organisée dans toutes les écoles fin octobre 2013, les aménagements apportés à l'organisation des TAP, les évolutions éventuelles. Enfin, une concertation entre l'éducation nationale et la ville se tiendra à la fin du mois pour tirer les enseignements de ces concertations dans la perspective d'ajustements éventuels à court terme et pour la rentrée scolaire 2014 (Rennes). En effet, certaines municipalités ayant mis en place des temps d'activités périscolaires de 45 minutes par jour observent à présent que cette durée est insuffisante pour la pratique de certaines activités impliquant notamment des déplacements vers des structures à vocation sportive ou de plein air (La Martinique).

Dans l'académie de Rennes, encore, certains RPI n'arrivent pas à trouver une organisation des transports scolaires compatible avec la durée règlementaire de la pause méridienne (Côtes d'Armor) ; les services de l'éducation nationale se mobilisent pour aider les collectivités à trouver des solutions.

### **Une communication difficile**

Plusieurs académies signalent la propension des médias locaux à majorer les difficultés (La Réunion, Bordeaux); les appréciations sur la fatigue des enfants véhiculées par les médias ont un effet négatif sur les parents (Besançon). En outre, certaines organisations syndicales ont ému le milieu enseignant et les parents d'élèves en faisant circuler des analyses alarmistes. Le retentissement médiatique de la réforme nuit à la sérénité des débats(Dijon). La presse locale ouvre ses colonnes à des témoignages très majoritairement défavorables qui jettent le doute chez ceux qui hésitent (Côtes d'Armor).

Les annonces de « refus » de certaines municipalités relayées par la presse locale peuvent perturber les communautés scolaires ; une intervention des préfets, sur la base de la prise de position du premier ministre et du communiqué de presse du 15 novembre paraît toujours nécessaire (Strasbourg).

Une communication entre parents sur l'internet peut s'opposer, parfois efficacement, à la communication institutionnelle (Poitiers).

Les responsables sont parfois amenés à reconnaître que la communication à destination des parents d'élèves a été et est encore insuffisante ; dans les Landes, certaines communes envisagent des journées « portes-ouvertes » afin que les parents puissent assister à des activités périscolaires et échanger avec les acteurs (Bordeaux).

D'ailleurs, à mesure que des bilans sont sereinement dégagés, on peut observer que les journaux locaux rapportent des appréciations plus positives (Nancy-Metz).

## **5 Initiatives et perspectives pour la rentrée 2014**

La préparation de la rentrée 2014 se déroule convenablement. L'annonce faite par le premier ministre de la reconduction du fonds d'amorçage pour la rentrée 2014 a été bien reçue et a permis de rassurer les élus locaux.

De façon générale, les actions de consultation et de concertation pour préparer la rentrée 2014 tirent profit de l'expérience de 2013. Les maires dont les écoles ont appliqué les nouveaux rythmes sont globalement satisfaits (Limoges) ; certains peuvent apporter des témoignages positifs dans les réunions d'élus (Corse, Montpellier, Rennes). Dans les Côtes d'Armor, le groupe d'appui départemental a tenu des réunions délocalisées pour être à l'écoute des communes (Rennes). Dans l'académie de Strasbourg, les problématiques organisationnelles ont été anticipées ou se sont appuyées sur l'observation de ce qui s'est passé dans les écoles qui ont mis en place les nouveaux rythmes à la rentrée 2013. Les outils de communication locaux à destination des élus (répertoire des aides et des ressources) sont appréciés (Corse).

Presque partout, des groupes de pilotage sont constitués. Sauf exception, les réunions locales se tiennent dans un climat constructif (Amiens, Corse, Clermont-Ferrand, Poitiers, La Martinique...). La forte demande des élus pour l'assouplissement du calendrier d'élaboration des projets d'organisation du temps scolaire (Lille, Rennes...) a été entendue. Un consensus semble s'être établi autour d'une échéance fixée en décembre ou janvier pour la transmission de ces projets, ce qui est très apprécié des acteurs locaux et bien accueilli, même si la limite de cet assouplissement est très vite rencontrée avec, de la part des conseils généraux, les contraintes inhérentes au calendrier des appels d'offre en matière de transports scolaires. Il est également indiqué que les DASEN pourront prendre en compte les éventuels amendements qui leur seraient transmis au-delà de cette période de référence (Lille). Lorsque la concertation se déroule dans un cadre intercommunal, ce qui demande plus de temps, des délais peuvent être accordés (Rennes). La souplesse sera de rigueur pour instruire les propositions des maires début décembre (Grenoble). En effet, à la fin du mois de novembre, des réunions d'élus se tenaient encore dans de nombreuses académies (Montpellier, Caen...) Par exemple, en Corse du sud, un courrier du directeur académique, reprenant les points essentiels de la réforme et rappelant les coordonnées de tous les interlocuteurs du groupe d'appui départemental, a été envoyé à tous les maires, accompagné de la nouvelle édition du guide relatif aux nouveaux rythmes scolaires. En Haute-Corse, un comité de pilotage composé des personnes ressources a été constitué. Par ailleurs, une plaquette de présentation de la réforme, intégrant toutes les coordonnées utiles, a été transmise aux maires et présidents d'EPCI accompagnée de la nouvelle édition du guide pratique (ce type de mobilisation est signalé par de nombreuses académies ; il favorise un dialogue généralement qualifié de *constructif*).

D'ailleurs, la possibilité annoncée par le premier ministre de tenir les C.D.E.N. jusqu'au 31 janvier a répondu à la demande de souplesse entendue dans plusieurs départements (départements de l'Hérault, de la Gironde, La Martinique, Besançon...).

Des communes initialement opposantes ont avancé dans leur projet. D'autres sont encore dans le « refus » de la réforme, mais certaines font tout de même travailler leurs services sur les nouveaux rythmes. Ainsi, les communes d'un R.P.I. des Côtes d'Armor qui avaient voté une motion de refus de la réforme ont néanmoins présenté leurs horaires au DASEN pour

validation (Rennes) ; un SIVOS de l'académie de Besançon, après avoir pris une délibération contre la réforme, a transmis une proposition d'organisation conforme à la nouvelle réglementation... D'ailleurs, les élus sont parfois amenés à constater que la réforme a enrichi les relations entre la commune et son école (Poitiers).

Par contre, certains maires qui ne se représentent pas aux élections de 2014 expriment leur refus d'engager la future municipalité (Strasbourg, Bordeaux) ; la préparation des statuts de nouvelles intercommunalités devant devenir effectives au premier janvier peut aussi retarder les projets de certaines communes (Bordeaux, Besançon, Dijon).

Dans le courant du mois de novembre, des prises de position communiquées dans la perspective du congrès de l'Association des Maires de France ont renforcé cette tendance (Rennes) et lui ont donné un écho médiatique. Cette échéance a pu entraîner une suspension de la transmission des propositions des communes (Grenoble, Poitiers, Strasbourg) mais les I.E.N. signalent que les projets sont parfois prêts (Nantes, Rennes, Montpellier). La tenue de C.D.E.N. après ces élections sera parfois nécessaire pour achever la généralisation (Bordeaux).

On signale dans une académie (Grenoble) que les IEN ont tenu au mois d'octobre une à deux réunions par jours avec les municipalités et les conseils d'école. Des forums avec des ateliers et des stands d'information ont été organisés (Hautes-Alpes). Les contacts avec les enseignants (Nancy-Metz), les associations de parents d'élèves et les associations d'éducation populaire sont permanents (Aisne, Dordogne...). Partout des concertations sont actuellement conduites pour rechercher le consensus sur la future organisation du temps scolaire. La bonne volonté de tous est soulignée (Lyon). Le département du Pas-de-Calais a mis en place une page web hébergée sur le site la DSDEN pour permettre aux communes d'accéder à toute une série de ressources (notamment pour la maternelle).

En Haute-Saône (académie de Besançon), une collaboration entre le conseil général et la DSDEN a été mise en place pour étudier les demandes de modification des transports scolaires. Cependant, l'impact financier pour le département empêche encore la finalisation de la plupart des propositions des communes. A contrario, en Ardèche, une consultation « en amont » permet la validation des propositions au fur et à mesure de leur transmission (académie de Grenoble).

L'académie de Grenoble a mis en place un « tableau de bord » du suivi de la généralisation de la réforme qui est renseigné chaque semaine par les I.E.N. L'académie de Limoges annonce une « évaluation du périscolaire », et l'académie de Caen, une étude sur la corrélation des taux de présence le mercredi matin en maternelle avec le positionnement des TAP. Cette académie conduit aussi une réflexion sur l'articulation entre les activités physiques et sportives, et les CLAS dans les contrats urbains de cohésion sociale.

A Angers, une action de formation destinée aux directeurs d'école et aux responsables d'animation périscolaire a été élaborée par l'éducation nationale et la ville, et déployée dans 10 quartiers.

La ville de Besançon a arrêté un schéma d'organisation du temps scolaire à l'issue d'une enquête auprès des familles, présentée aux équipes enseignantes. Une enquête de même nature est en cours à Bordeaux.

De même, la municipalité de Nancy a distribué un questionnaire aux familles pour alimenter les réunions de quartier qui précèdent l'élaboration de l'organisation du temps scolaire de la prochaine rentrée. Et au Mans, où un questionnaire a aussi été envoyé aux parents, les élus participent aux conseils d'école, et une commission consultative de directeurs d'école volontaires a été mise en place ; à Bordeaux, les consultations sont organisées par quartiers et les I.E.N. y participent.

On constate parfois, de la part des petites communes, une tendance à élaborer un PEDT pour demander la possibilité de garder des journées de 6 heures de classe deux fois par semaine, afin de pouvoir recruter des animateurs stables (Montpellier). Par contre, à Villeurbanne, la continuité éducative est au cœur de la réflexion sur le futur PEDT (Lyon).

### **Le processus de généralisation progresse dans un esprit de concertation**

Certains CDEN ont pu être réunis dès le mois de novembre, les concertations s'étant déroulées sans rencontrer de difficultés particulières (La Réunion), et le mois de décembre verra se conclure beaucoup de conventions permettant l'expérimentation dans le cadre des PEDT. La D.S.D.E.N. du Doubs a pu disposer au mois de novembre des propositions pour la rentrée 2014. Par contre, des délais ont été accordés, en zone rurale, pour permettre le montage de projets intercommunaux (Rennes). De façon générale, les assouplissements annoncés par le premier ministre ont été immédiatement appliqués par les académies et le climat des échanges en bénéficie (Montpellier, Bordeaux).

Les IEN sont de plus en plus sollicités pour participer à des comités de pilotage ; les réunions animées conjointement par la DSDEN, la CAF, et la DDCSPP en Ille-et-Vilaine ont du succès (Rennes). Dans les Landes, la participation de l'association départementale des maires à cette structure crée une dynamique favorable à la généralisation (Bordeaux). Parfois, comme dans l'Ain, des sortes d'« états généraux départementaux » sont organisés avec la participation de l'éducation nationale, de la DDCSPP, de la CAF et du conseil général : ces manifestations connaissent une bonne fréquentation (Lyon). Dans le Jura, le préfet s'est impliqué aux côtés du président du conseil général, dans une réunion de tous les maires et présidents d'EPCI (académie de Besançon).

## **6 Les PEDT, leviers pour une bonne articulation des différents temps de l'enfant**

Le PEDT est un « cadre fédérateur » (Nancy-Metz) ; la diversité des TAP que cette organisation favorise est appréciée par les familles (Grenoble) et le taux de fréquentation est important quand les activités sont de qualité (jusqu'à 90% dans l'académie de Nancy-Metz ; entre 95% et 100% dans l'académie de Caen). La nécessité de travailler sur le périscolaire en zone rurale renforce les solidarités territoriales et l'identité des RPI (Reims). Certaines



académies signalent un taux important de PEDT (Caen, Nice, Rennes). Cependant, même quand les avant-projets de PEDT proposent des activités intéressantes et pertinentes, ils ne peuvent pas toujours être validés, notamment quand les informations attendues n'apparaissent pas de façon explicite, ce qui explique que peu de PEDT soient signés (La Martinique, Nancy-Metz). Il revient aux groupes d'appui départementaux, qui se réunissent dans un climat très constructif (Nantes) de faire progresser cette formalisation : en Vendée, le site internet des services de l'Etat a créé une rubrique dédiée à la réforme pour mettre à disposition des maires des aides techniques et méthodologiques.

On peut cependant se féliciter de constater que des projets reposant sur une articulation scolaire/ périscolaire maîtrisée sont en œuvre dans divers territoires, par exemple dans l'académie de Strasbourg où les PEDT de Bischwiller, Scharrachbergheim et Barebach témoignent d'un réel partenariat. De façon générale dans l'académie de Strasbourg, toutes les villes importantes ou moyennes sont engagées dans l'élaboration d'un PEDT ; les I.E.N. accompagnent ces projets en conseillant les élus. Dans certaines communes engagées dans la réforme depuis la rentrée, la mise en chantier d'un PEDT a permis de réactiver la concertation entre enseignants, parents et collectivités, à la fois pour un bilan depuis la rentrée et pour dresser des perspectives éducatives (Limoges).

Ces projets permettent souvent l'enrichissement des « projets éducatifs globaux » des communes, notamment en précisant la façon dont ces projets territoriaux prennent en compte les projets d'école. D'après l'ANDEV (note préparatoire au congrès du 28 novembre), alors que 46% des communes ont un PEL, 82% envisagent un PEDT.

Les PEDT traduisent fréquemment la volonté de démocratiser l'accès à certaines pratiques ; par exemple, en Martinique, dans les communes rurales du nord atlantique, socialement défavorisées et éloignées des pôles culturels, la réflexion s'est portée sur un temps périscolaire orienté vers des domaines porteurs de valeurs culturelles et précurseurs des apprentissages scolaires fondamentaux en vue d'assurer une égalité des chances ; en Corse, la réforme des rythmes scolaires permettra à tous les élèves, notamment dans certaines communes rurales, de bénéficier d'activités culturelles et sportives auxquelles ils n'avaient pas accès jusqu'à présent.

Dans plusieurs académies, la signature des premières conventions est solennisée par une cérémonie publique (Nantes, Grenoble...).

## **7 Conclusions provisoires**

Les différents acteurs qui sont engagés dans la mise en place des nouveaux rythmes scolaires se disent souvent satisfaits et se montrent constructifs pour résoudre les inévitables difficultés liées à la mise en œuvre de cette importante réforme. La réflexion sur le temps scolaire a avancé. Aujourd'hui tout le monde a réfléchi, tout le monde a travaillé, tout le monde fait des propositions pour améliorer les temps de l'enfant, pour mieux les articuler, pour se mettre dans une logique de co-éducation. Quel progrès, mais aussi quel bouleversement par rapport à une situation où souvent seuls les intérêts des adultes étaient de facto pris en compte ! La réforme a réussi à mettre au cœur du débat public et au cœur de l'action de toutes les collectivités ces questions essentielles sur lesquelles seules les communes engagées dans un contrat éducatif local (CEL), seules des communes se voulant éducatrices, étaient en pointe. C'est aussi un grand progrès qu'il faut réussir à mettre en avant.

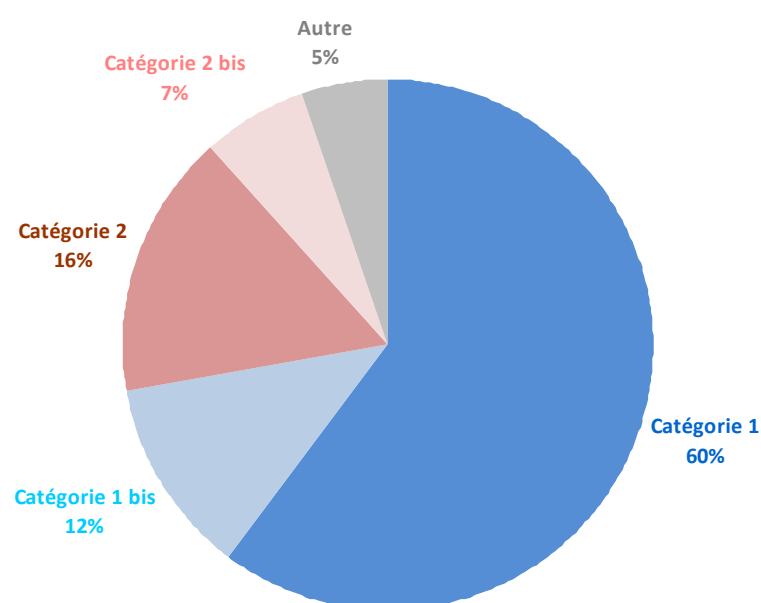
Les comités académiques de suivi, qui ont généralement commencé à se réunir au mois d'octobre, soulignent l'investissement de l'ensemble des acteurs dans le débat, dans un esprit constructif même si le consensus n'est pas acquis d'emblée.

# Analyse des principales organisations du temps scolaire

Les données tirées de l'application Agape permettent d'établir une répartition des organisations du temps scolaire adoptées dans toutes les écoles publiques et de comparer les organisations mises en œuvre dans les écoles maternelles et dans les écoles élémentaires.

## 1 Les organisations du temps scolaire dans toutes les écoles publiques

Répartition globale



**Catégorie 1** : écoles dont l'emploi du temps est organisé en 4 journées ainsi que 5 matinées de durée semblable (à 1/4 d'heure près pour la durée du matin, et 1/4 d'heure près pour la durée de l'après-midi).

**Catégorie 1bis** : écoles dont l'emploi du temps est organisé en 4 journées de durée semblable avec horaire du mercredi matin différent d'au moins une demi-heure par rapport aux autres matinées.

**Catégorie 2** : écoles dont l'emploi du temps est organisé sur la base de l'alternance de deux journées dont la durée diffère de plus d'une demi-heure.

**Catégorie 2bis** : écoles dont l'emploi du temps est organisé sur la base de 3 après-midis de durée identique et d'un après-midi dont la durée est inférieure ou supérieure d'au moins une demi-heure par rapport aux autres.

**Autre** : écoles dont les organisations diffèrent des précédentes (dont 1% avec classe le samedi matin dans le cadre d'un projet éducatif territorial)

Sur l'ensemble des écoles, près des trois-quarts (72%) d'entre elles ont mis en place un rythme identique avec 4 journées ainsi que 5 matinées de durée semblable (catégorie 1+ 1bis).

Sur l'ensemble des écoles, 23% d'entre elles ont mis en œuvre un emploi du temps dont la durée des journées diffère (catégorie 2 + 2bis). Cette proportion s'élève à 33% pour les écoles des réseaux de réussite scolaire et 32 % pour les centres d'agglomération. Cette proportion n'est que de 16% pour les communes bénéficiant de la dotation de solidarité rurale.

22% des écoles d'outre-mer et 10% des écoles du réseau ECLAIR sont classées dans la catégorie « autre »

### Durée de la matinée

	Durée de la matinée inférieure à 3h15	Durée de la matinée supérieure ou égale à 3h15
Catégories 1 et 1 bis	48%	24%
Catégories 2 et 2 bis	17%	6%
Autres	5%	

Durée moyenne de la matinée sur 4 jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi)

Sur l'ensemble des écoles, les matinées de classe ont majoritairement tendance (65%) à être d'une durée inférieure à 3h15.

Près d'une école sur deux (48%) a fait le choix d'un rythme régulier sur l'ensemble de la semaine avec des matinées de classe d'une durée inférieure à 3h15.

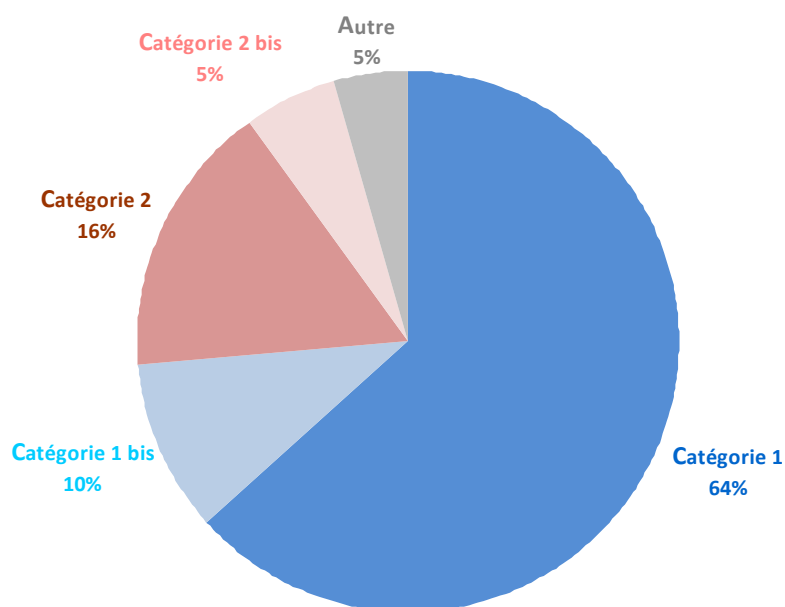
Alors qu'en moyenne 17 % des écoles adoptent une typologie faite d'alternance de deux journées dont la durée diffère de plus d'une demi-heure avec une durée de la matinée inférieure à trois heures, c'est en revanche le cas pour 26 % des écoles situées en centre d'agglomération ainsi que 26% de celles des réseaux de réussite scolaire (RRS).

Une faible proportion d'écoles (6%) a arrêté une organisation du temps scolaire avec un rythme irrégulier et de longues matinées (supérieures ou égales à 3h15).

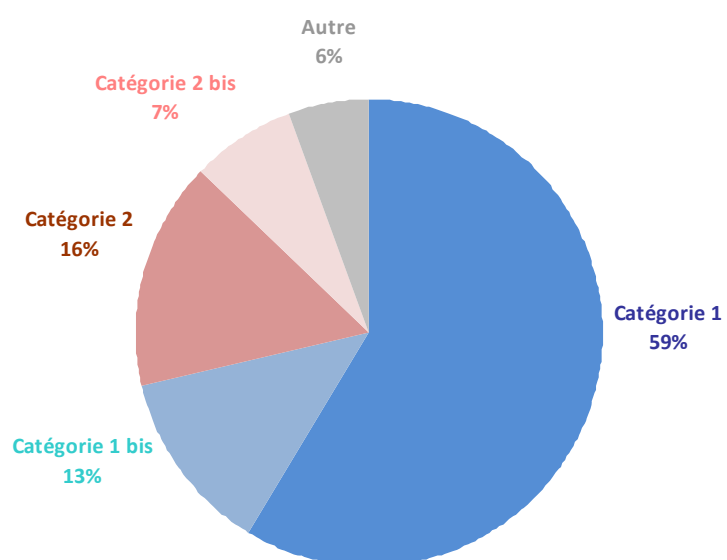
Quelle que soit la catégorie d'écoles, aucune n'est organisée avec une durée de matinée supérieure à trois heures-trente

## 2 Comparaison des organisations du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires

Ecoles maternelles



Ecoles élémentaires



Une comparaison entre les écoles maternelles et élémentaires permet de relever que les écoles maternelles ont un peu plus fréquemment un rythme identique sur l'ensemble de la semaine (74% pour les maternelles contre 72 % pour les écoles élémentaires).

### Durée de la matinée

Ecoles maternelles

	Durée de la matinée inférieure à 3h15	Durée de la matinée supérieure ou égale à 3h15
Catégories 1 et 1 bis	52%	22%
Catégories 2 et 2 bis	17%	5%
Autres	4%	

Durée moyenne de la matinée sur 4 jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi)

Ecoles élémentaires

	Durée de la matinée inférieure à 3h15	Durée de la matinée supérieure ou égale à 3h15
Catégories 1 et 1 bis	47%	25%
Catégories 2 et 2 bis	17%	6%
Autres	6%	

Durée moyenne de la matinée sur 4 jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi)

Les matinées de classe ont tendance à être moins longues en écoles maternelles (69% à moins de 3h15 contre 64% pour les écoles élémentaires).

Plus d'une école maternelle sur deux (52%) a fait le choix d'un rythme régulier sur l'ensemble de la semaine avec des matinées de classe d'une durée inférieure à 3h15. Cette proportion est sensiblement supérieure à celle constatée pour les écoles élémentaires (47%).

# Analyse des indicateurs de contexte de mise en place et des ajustements apportés

Situation au 25 novembre 2013

L'application ENRYSCO permet de préciser le contexte dans lequel chaque commune s'inscrit. Il appartient aux DASEN de renseigner pour chacune d'elles l'un des trois items suivants :

- « *vert* » : aucune difficulté n'a été relayée concernant cette commune, ni par la mairie, ni par les parents d'élèves, ni par les personnels enseignants (saisie groupée possible) ;
- « *orange* » : des difficultés existent mais des ajustements sont en cours pour les surmonter ;
- « *rouge* » : des adaptations significatives restent à mettre en œuvre.

## 1 Contexte dans lequel s'inscrivent les communes ayant mis en œuvre la réforme à la rentrée 2013 : situation d'ensemble et focus sur les communes de moins de 2 000 et de plus de 50 000 habitants

Pour les 3887 communes pour lesquelles un indicateur de contexte a été précisé à ce jour - voir carte 2, annexe 3 – (soit 97,3% des 3995 communes ayant mis en œuvre la réforme à la rentrée 2013), l'état des lieux est le suivant :

	Répartition de l'ensemble des communes selon leur contexte		Répartition des communes <2 000hts selon leur contexte		Répartition des communes >50 000hts selon leur contexte	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Contexte vert	3615	93,0%	2755	95,3%	16	53,3%
Contexte orange	228	5,9%	103	3,6%	13	43,3%
Contexte rouge	44	1,1%	32	1,1%	1	3,3%
<b>Totaux</b>	<b>3887</b>	<b>100,0%</b>	<b>2890</b>	<b>100,0%</b>	<b>30</b>	<b>100,0%</b>

Pour 93% des communes passées au nouveau dispositif en 2013, aucune difficulté n'est signalée par le DASEN. Si ce ratio est légèrement plus élevé pour les communes de moins de 2 000 habitants (95,3%), il tombe à 53,3% pour les communes de plus de 50 000 habitants.

Pour l'ensemble des communes, seulement 5,9% sont signalées en « contexte orange ». Cette proportion tombe à 3,6% pour les seules communes de moins de 2 000 habitants. Ainsi, moins de la moitié des communes signalées en « contexte orange » sont des communes de moins de 2 000 habitants (103 sur 228, soit 45,2%) alors que ces dernières représentent 74,4% des communes ayant mis en œuvre la réforme à la rentrée 2013 (2 890 communes sur

3 887). Parmi les communes de plus de 50 000 habitants, la part des communes signalées en « contexte orange » s'élève à 43,3%.

Tant au plan national que pour les seules communes de moins de 2 000 habitants, à **peine plus d'1% des communes est signalé en « contexte rouge »**.

## 2 Répartition des communes ayant opéré des ajustements selon le contexte signalé : situation d'ensemble et focus sur les communes de moins de 2 000 et de plus de 50 000 habitants

La répartition par contexte des 266 communes pour lesquelles la mise en œuvre d'ajustements a été précisée à ce jour est la suivante :

	Répartition par contexte de l'ensemble des communes ayant opéré des ajustements			Répartition par contexte des communes < 2 000 hts ayant opéré des ajustements			Répartition par contexte des communes > 50 000 hts ayant opéré des ajustements		
	Nbe de communes dont le contexte est signalé	Nbe de communes concernées par un ajustement	%	Nbe de communes dont le contexte est signalé	Nbe de communes concernées par un ajustement	%	Nbe de communes dont le contexte est signalé	Nbe de communes concernées par un ajustement	%
Contexte vert	3615	120	3,3%	2755	84	3,0%	16	1	6,3%
Contexte orange	228	139	61,0%	103	62	60,2%	13	9	69,2%
Contexte rouge	44	7	15,9%	32	1	3,1%	1	1	100,0%
<b>Totaux</b>	<b>3887</b>	<b>266</b>	<b>6,8%</b>	<b>2890</b>	<b>147</b>	<b>5,1%</b>	<b>30</b>	<b>11</b>	<b>36,7%</b>

La majeure partie des communes ayant effectué des ajustements est signalée en « contexte orange » (139 communes sur 266, soit 52,3%). Toutefois, seulement 61% des communes indiquées en « contexte orange » ont recouru à des ajustements depuis la rentrée. Cette tendance est également constatée pour les communes de moins de 2 000 habitants. En revanche, plus de 2/3 des communes de plus de 50 000 habitants en « contexte orange » ont apporté des ajustements (9 communes sur 13).

**Paradoxalement, les communes signalées en « contexte rouge » ont peu opéré d'ajustements.** En effet, seulement 7 communes ont eu recours à des ajustements sur 44 communes signalées en « contexte rouge ». Cette tendance est d'autant plus prégnante pour les communes de moins de 2 000 habitants (1 commune sur 32).



Si le poids des communes signalées en « contexte vert » et ayant réalisé des ajustements (120 communes, soit 45,1% des communes ayant opéré des ajustements) est à relativiser au regard du nombre total de communes dans cette catégorie (3615 communes en « contexte vert »), il est toutefois étonnant de constater que plus de la majorité des communes de moins de 2 000 habitants ayant recouru à des ajustements sont en « contexte vert » (84 communes sur 147, soit 57,1%).

D'une manière générale, les **communes de moins de 2 000 habitants semblent avoir moins tendance à recourir à des ajustements que l'ensemble des communes**. En effet, ces dernières représentent seulement 55,3% des communes ayant opéré des ajustements (147 communes sur 266) alors qu'elles représentent 74,4% des communes ayant mis en œuvre la réforme en 2013. Ce constat peut en partie être expliqué par le fait que les communes de moins de 2 000 habitants sont plus souvent signalées en contexte vert que l'ensemble des communes. Ce nombre d'ajustements relativement faible peut également traduire un manque de ressources mobilisables localement pour répondre aux difficultés rencontrées.

Plus d'1/3 des communes de plus de 50 000 habitants pour lesquelles un contexte a été précisé par les DASEN ont apporté des ajustements contre 6,8% pour l'ensemble des communes.

### 3 Typologie des ajustements opérés par les communes en fonction du contexte dans lequel elles s'inscrivent

#### Les ajustements opérés par l'ensemble des communes

Les 266 communes signalées par les DASEN comme ayant effectué des ajustements ont opéré un total de 411 ajustements. Ces ajustements se répartissent de la façon suivante :

	Contexte vert	Contexte orange	Contexte rouge	Totaux	%
Organisation du temps scolaire	40	22	4	66	16,0%
Organisation du temps périscolaire	46	55	3	104	25,3%
Organisation de la pause méridienne	12	19	1	32	7,8%
Articulation des temps périscolaire et scolaire	29	54	4	87	21,2%
Gestion des locaux	16	43	3	62	15,1%
Communication déployée à destination des parents	12	44	4	60	14,6%
<b>Nombre d'ajustements apportés</b>	<b>155</b>	<b>237</b>	<b>19</b>	<b>411</b>	<b>100,0%</b>

On relève que la plupart des ajustements opérés portent sur l'organisation du temps périscolaire (25,3%) et son articulation avec le temps scolaire (21,2%) tandis que les ajustements portant sur le temps scolaire ne représentent que la troisième occurrence (16% des ajustements opérés).

### Les ajustements opérés par les communes de moins de 2 000 habitants

Les 147 communes de moins de 2 000 habitants ayant effectué des ajustements ont opéré au total 198 ajustements répartis comme suit :

	Contexte vert	Contexte orange	Contexte rouge	Totaux	%
Organisation du temps scolaire	31	12	0	43	21,7%
Organisation du temps périscolaire	34	28	0	62	31,3%
Organisation de la pause méridienne	10	8	0	18	9,1%
Articulation des temps périscolaire et scolaire	14	17	0	31	15,7%
Gestion des locaux	5	22	1	28	14,1%
Communication déployée à destination des parents	4	12	0	16	8,1%
Nombre d'ajustements apportés	98	99	1	198	100,0%

Deux différences notables apparaissent entre les ajustements opérés par les communes de moins de 2 000 habitants et l'ensemble des communes :

les ajustements apportés par les communes de moins de 2 000 habitants **portent plus souvent sur l'organisation du temps scolaire** (31,3% des ajustements opérés contre 25,3% pour l'ensemble des communes) ;

les communes de moins de 2 000 habitants ont **moins tendance à ajuster la communication déployée à destination des parents** (8,1% des ajustements apportés contre 14,6% pour l'ensemble des communes).

### Les ajustements opérés par les communes de plus de 50 000 habitants

Les 11 communes de plus de 50 000 habitants ayant effectué des ajustements ont opéré au total 28 ajustements répartis comme suit :

	Contexte vert	Contexte orange	Contexte rouge	Totaux	%
Organisation du temps scolaire	0	1	0	1	3,6%
Organisation du temps périscolaire	1	5	0	6	21,4%
Organisation de la pause méridienne	0	2	0	2	7,2%
Articulation des temps périscolaire et scolaire	1	5	0	6	21,4%
Gestion des locaux	1	5	1	7	25,0%
Communication déployée à destination des parents	1	4	1	6	21,4%
Nombre d'ajustements apportés	4	22	2	28	100,0%

Le faible nombre d'ajustements apportés par les communes de plus de 50 000 habitants ne permet pas de dégager de véritable tendance. Il convient toutefois de noter qu'un seul ajustement a porté sur l'organisation du temps scolaire.

# Enquête sur les PEDT : les premiers enseignements

Données recueillies au mois de septembre 2013

Le ministère de l'éducation nationale a demandé à ses académies un retour sur les projets éducatifs territoriaux, les activités menées, les acteurs sollicités, les dynamiques locales suscitées ou utilisées. **Le présent document récapitule les résultats de 27 académies, avec 1094 PEDT concernant 4280 écoles.** Ces éléments seront actualisés avec les dernières remontées, susceptibles de modifier à la marge les chiffres ci-dessous, les grands volumes étant donnés.

Les principaux éléments que l'on peut en tirer sont encourageants.

## **1 Une réforme conduite, pilotée, partenariale et ancrée dans les dynamiques de territoire**

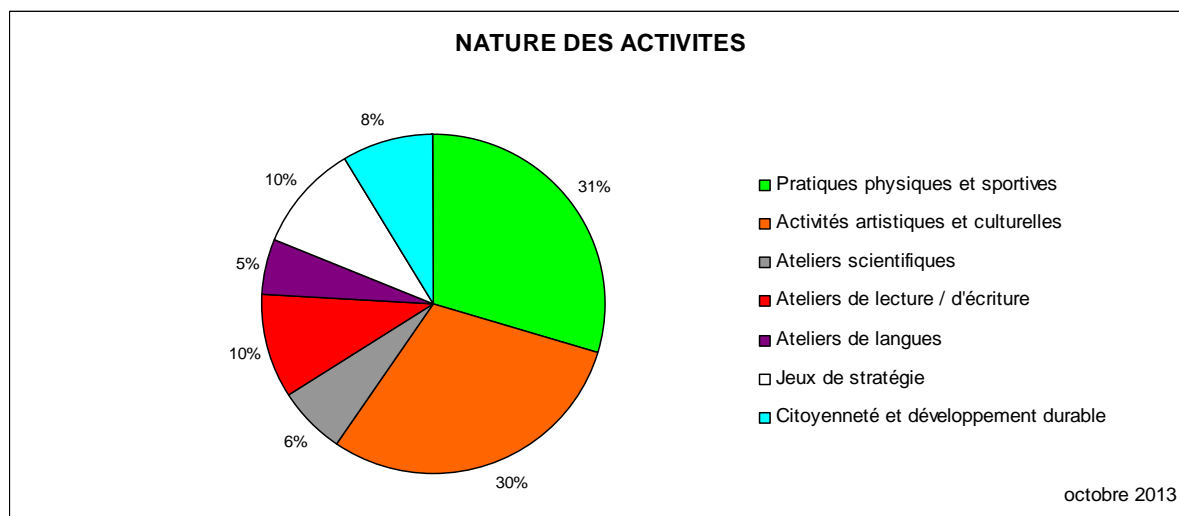
Les travaux ont été menés par les municipalités avec le concours des groupes d'appui départementaux, associant l'Education nationale, la DDCS et tous les partenaires (CAF). Les remontées font état de l'importance du travail mené, s'appuyant sur des documents méthodologiques, comités de pilotage locaux et intercommunaux.

Les projets ont pu être élaborés en s'appuyant sur les dynamiques territoriales qui existaient ou que la réforme a suscitées. Ainsi, à Dijon par exemple, une réflexion spécifique a été menée en fonction des problématiques des quartiers en difficulté. A Brest se montent des groupes de projet par quartier.

Certaines communes, et notamment les communes rurales, ont pris conscience de l'intérêt qu'elles peuvent tirer d'une mutualisation de leurs ressources financières et humaines, pour à la fois garantir l'équité de l'offre périscolaire à l'échelle d'un territoire et rechercher une plus grande efficacité des moyens mis en œuvre. Cela a pu les amener à annoncer leur intention de faire évoluer les compétences de l'intercommunalité. A titre d'exemple, certaines communes de Meurthe et Moselle, de la Meuse et des Vosges présentent un PEDT en intercommunalité avec des activités et des lieux mutualisés.

## 2 Les activités

Les activités développées sont présentées dans le graphique ci-dessous.



Les activités physiques et sportives représentent 31 % du total, et les activités artistiques et culturelles 30 %. Cependant, le graphique montre aussi que les municipalités ont profondément diversifié les activités proposées : jeux de stratégie (10%), lecture et écriture (10%), citoyenneté et développement durable (8%), ateliers scientifiques (6%) et ateliers de langues (5%)

Les académies font état d'un travail mené sur la variété et la qualité des activités, en s'appuyant sur les spécificités locales et les publics visés, avec un travail sur la cohérence d'ensemble des activités menées.

Certaines municipalités ont souhaité développer des projets originaux : ateliers dédiés à l'histoire locale et aux rencontres intergénérationnelles (académie de Bordeaux), identité culturelle régionale et articulation linguistique créole / français (La Réunion), découverte de la mangrove (Martinique). Le même constat peut être fait s'agissant des *projets incluant la production d'outils et de ressources*. Peuvent être cités : un journal d'école numérique (Orléans-Tours), création de site internet, de blogs, sensibilisation à une utilisation raisonnée des écrans (Grenoble), réalisation d'expositions et de représentations (Martinique).

Les actions se concentrent sur les écoles élémentaires avec parfois des *activités spécifiques en écoles maternelles*. Quelques PEDT développent ainsi des thématiques centrées sur la motricité, l'expression artistique ou la découverte du livre. On note une volonté d'associer à la réflexion d'élaboration des PEDT les équipes pédagogiques en fonction de leur expertise par classe d'âge et des professionnels de santé (Caen).

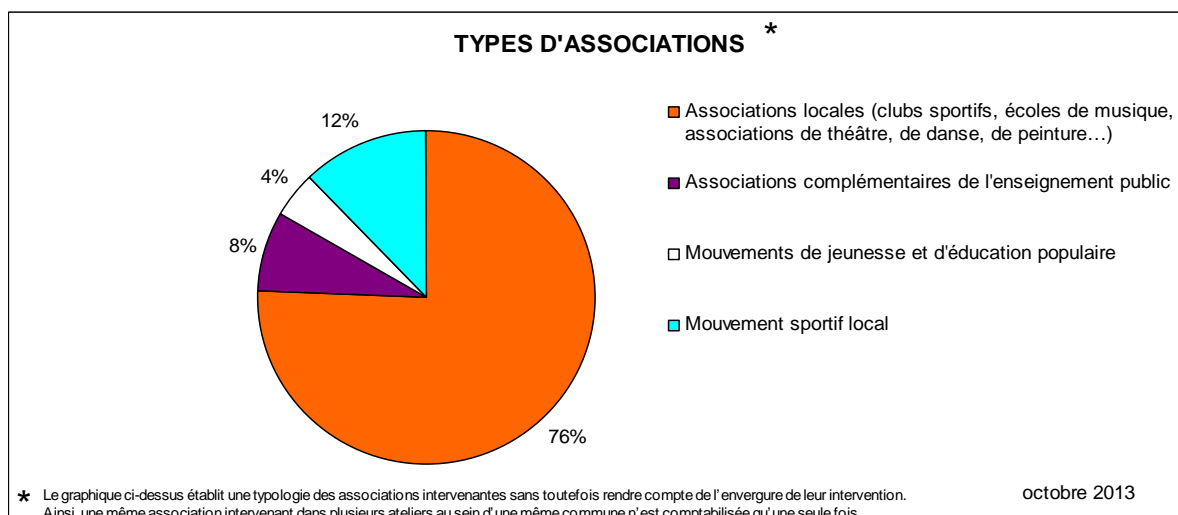
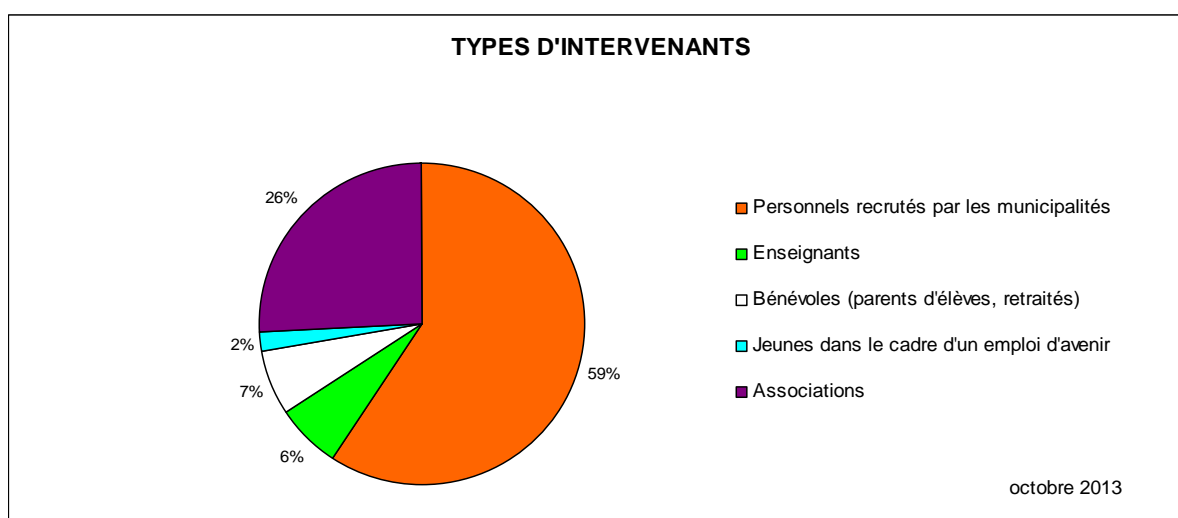
Enfin, les académies soulignent la volonté de prise en compte de la difficulté scolaire, et des réflexions menées pour garantir une continuité de l'aide apportée aux élèves handicapés (présence d'un AVS).

### 3 Les intervenants

Les intervenants sont pour 59% des personnels employés par les mairies : animateurs en premier lieu. Les autres intervenants sont les membres d'associations (26%), des bénévoles (7%), des enseignants (6%), et pour 2% des jeunes bénéficiaires d'un contrat d'avenir.

L'accueil est donc pour l'essentiel assuré par des professionnels ou par des membres d'associations qui ont pour but l'encadrement des activités sportives et culturelles des enfants.

L'autre graphique montre ainsi que les associations locales (clubs sportifs, écoles de musique, associations de théâtre, de danse, de peinture...) représentent les  $\frac{3}{4}$  des associations impliquées. Leur ancrage local et les pratiques qu'elles ont pu développer avec les publics scolaires les conduisent à prendre leur place dans les PEDT.



# Nouveaux rythmes scolaires et pratiques pédagogiques à l'école primaire

*Séminaire du 13 novembre 2013*

Une organisation du temps de classe sur 9 demi-journées, quels impacts sur les enseignements et sur les pratiques pédagogiques ?

La nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire s'inscrit dans la « priorité pour l'école primaire » qui est un des piliers de la refondation de l'Ecole de la République.

**La mise en œuvre de cette réforme a pu poser des problèmes organisationnels** dans la mesure où elle renouvelle la collaboration entre l'éducation nationale et les communes pour concevoir et conduire une action éducatrice qui prenne en compte le temps de l'enfant dans sa globalité. Cet objectif est ambitieux et implique une action concertée intégrant des considérations de diverse nature :

- les rythmes de vie et d'apprentissage des enfants ;
- l'organisation du temps des familles ;
- les moyens que les collectivités territoriales peuvent mobiliser ;
- l'organisation du travail des équipes pédagogiques.

Cette complexité explique sans doute que les problèmes organisationnels aient occupé l'attention du public et mobilisé l'énergie des responsables.

Le bilan que l'on peut établir à partir des deux mois de fonctionnement des écoles qui ont adopté les nouveaux rythmes à la rentrée montre, cependant, qu'aucun de ces facteurs de complexité ne crée d'obstacle incontournable. Le décret qui réorganise le temps scolaire est suffisamment souple pour s'adapter aux circonstances locales. Il ressort aussi de ce bilan que la principale condition pour la mise au point d'une organisation adaptée et acceptée, c'est la qualité du dialogue entre les trois pôles de la communauté éducative de l'école primaire : les enseignants, les communes et les parents des élèves. L'implication des inspecteurs de l'éducation nationale, chargés des circonscriptions du premier degré, dans ces échanges a été déterminante.

La nécessité de définir des organisations, si elle a accaparé beaucoup d'énergie, ne doit pas faire oublier que la réforme de l'organisation du temps scolaire est d'abord une réforme pédagogique.

L'ambition première de cette réforme est d'améliorer l'efficacité des apprentissages conduits en classe, en mettant fin aux défauts reconnus à l'organisation du temps scolaire mise en place en 2008 :

- des journées de classe trop longues pour les élèves du premier degré ;
- une semaine de classe coupée en son milieu, rupture préjudiciable à la continuité des démarches pédagogiques.

Nous devons donc tout mettre en œuvre pour que les conditions d'une pratique pédagogique plus efficace restaurées par la nouvelle organisation du temps scolaire, soient utilisées au mieux par toutes les équipes pédagogiques lors de la généralisation de la réforme à la rentrée prochaine.

C'est pourquoi la direction générale de l'enseignement scolaire a organisé un séminaire qui, réunissant pour une journée des représentants de l'encadrement pédagogique de l'école primaire (DASEN, inspecteurs de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques), une association de spécialiste (AGEEM), avec la contribution d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale, avait comme objectif de dégager un premier bilan de l'incidence de la nouvelle organisation sur les pratiques pédagogiques, et de formuler les principales recommandations pour que les enseignants en tirent le meilleur parti, à partir des constats faits dans les écoles qui ont adopté les nouveaux rythmes, à partir des accompagnements mis en place, des orientations qui ont été données, et des documents déjà été produits.

La réflexion a été organisée sur deux plans : l'école maternelle et l'école élémentaire. La loi d'orientation et de programme pour la refondation de l'Ecole de la République restaure la spécificité de l'école maternelle, notamment par la redéfinition des cycles. En outre, l'observation de la mise en place de la réforme a fait apparaître, comme on pouvait s'y attendre, des problèmes spécifiques à l'école maternelle.

Le bilan de ce séminaire reprend donc les points de consensus qui ont été acquis par les échanges dans les ateliers concernant les deux degrés d'enseignement, Cependant, on peut faire ressortir plusieurs convergences, notamment :

- la nécessité d'un pilotage pédagogique par les DASEN et les corps d'inspection, prévoyant des formations communes et multi-catégorielles ;
- la nécessité de préciser les relations (et différences de nature) entre les temps d'activités périscolaires (TAP) et les activités pédagogiques complémentaires (APC) : éclaircissement apporté par une « mise au point » jointe au bilan du séminaire ;
- le soutien à apporter aux directeurs et directrices d'école dont le rôle peut être compliqué par le fait qu'ils apparaissent comme la personne de référence pour les parents et les partenaires ;
- la nécessité d'organiser des échanges professionnels entre les équipes pédagogiques et les responsables des activités périscolaires, besoin mieux satisfait quand les communes ont identifié un « référent périscolaire » pour chaque école ;
- l'importance de l'information donnée aux parents sur la nature des différents « temps », l'identité des acteurs et les lieux d'activité.

Ce séminaire a inauguré une nouvelle étape dans l'impulsion et le pilotage de la réforme des rythmes scolaires de l'école primaire. Son principe peut être repris au niveau des académies et des départements, comme plusieurs participants en ont fait le projet.



## **1 Bilan des ateliers consacrés aux pratiques pédagogiques à l'école maternelle**

Dans les deux ateliers consacrés à la maternelle, les débats retranscrivent les remontées des équipes pédagogiques, qui portent prioritairement sur l'organisationnel. Les modalités pédagogiques sont abordées dans un second temps.

Cette réforme des rythmes a un effet « loupe », qui révèle des problématiques déjà précédemment existantes mais jamais abordées, telles que les complémentarités et les articulations des identités professionnelles PE/ ATSEM/animateurs. Alors que la fréquentation du périscolaire ne concernait préalablement que 20% des enfants, ces problématiques existaient « à bas-bruit » ; elles émergent, aujourd'hui, si elles ne sont pas réglées localement.

Les participants sont unanimes pour souligner la nouvelle « identité de l'école maternelle » : ré-ancrée dans un cycle spécifique, mettant l'accent sur la qualité d'accueil et de vie de tous les enfants, et plus encore des plus jeunes, pointant l'importance de la formation initiale et continue, des enseignants à l'accueil de ces très jeunes enfants comme à la qualité du dialogue qui doit être entretenu avec chaque famille.

Alors que les débats sur l'aspect « maternant » de l'école maternelle ont accompagné l'adoption de l'article 8 de la loi de refondation, l'ouverture de l'école maternelle à des animateurs est aussi l'occasion, soulignée, d'offrir à certains enfants, notamment ceux des familles les plus éloignées de l'école, de nouveaux modèles d'identification, complémentaires de ceux proposés par les enseignants des écoles maternelles qui sont très majoritairement des femmes.

Les équipes de terrain sont encore très absorbées par la mise en route de cette réforme et son impact organisationnel.

Il semble nécessaire de faire évoluer les représentations de ce que les enseignants désignent comme les « fondamentaux », et d'impulser une évolution des emplois du temps, progressions et programmations, par un pilotage pédagogique attentif et déterminé des DASSEN et des IEN « maternelle ». Les équipes semblent n'avoir pas réellement pris la mesure de l'impact que cette réforme des rythmes peut et doit avoir sur leurs pratiques de classe.

Ils disent, à ce jour, faire « la même chose que sur 4 jours, mais en prenant leur temps ».

Cela ne peut être satisfaisant ; il convient de porter de nouvelles perspectives dans les répartitions des activités d'apprentissage.

La scolarisation des enfants de moins de 3 ans est, partout, l'occasion de nouveaux projets professionnels, de nouveaux gestes, de nouvelles interrogations, qui irriguent toute la scolarité en maternelle. Il convient de s'appuyer sur cette dynamique pour encourager des temps collectifs d'analyse réflexive des pratiques et actions pédagogiques engagées.

Les questions de la prise en compte des besoins des enfants, de la dimension pédagogique et pas seulement didactique à donner aux temps d'enseignement, de la polyvalence des enseignants, sont de nouveau au cœur des pratiques des équipes d'enseignants et doivent être accompagnées.

## Une nouvelle organisation de l'enseignement

### Constats

- ✚ Le mercredi matin, perçu comme un temps moins contraint, est généralement consacré à la découverte du monde (manipulations, recherches, motricité), à l'approfondissement d'apprentissages fondamentaux (maîtrise de la langue) et à la réappropriation de certains domaines d'enseignement.
- ✚ Paradoxalement, le raccourcissement des temps de l'après-midi a un impact sur les activités potentiellement « salissantes » (peinture, bacs à eau, argile, etc....) qui ne sont plus ou pas proposées.
- ✚ Les après-midi peuvent être consacrés aux activités ludiques et plus individualisées.
- ✚ Les apprentissages dits « fondamentaux » sont positionnés en matinée avec un risque de dévalorisation des activités de l'après-midi qui génère une nouvelle forme d'absentéisme, le mercredi matin (certains parents viennent chercher les enfants à l'école en milieu de matinée le mercredi pour qu'ils puissent pratiquer des activités culturelles ou sportives privées) ou lorsque, les après-midi étant jugées trop courts, les parents dont les enfants déjeunent chez eux ne les ramènent pas à l'école, même en grande section.

### Propositions

- ✚ La nécessité de réintroduire du temps et des espaces sans activité et/ou d'intimité pour les enfants afin d'éviter la « sur-stimulation » a été relevée. L'articulation du scolaire et du périscolaire doit tenir compte de ce facteur ; un enfant ne peut pas être en activité d'apprentissage dans chacun des moments de sa journée.
- ✚ Il faut être attentif à la place du jeu, pour apprendre mais aussi dans sa fonction symbolique, exploratoire, imaginaire et sensorielle afin de favoriser un possible « retour à soi » dans la journée.
- ✚ L'emploi du temps de la semaine scolaire doit aussi pouvoir prendre en compte les TAP proposés sur le temps périscolaire en évitant des redondances du même type d'activités certains jours pendant les temps scolaires et périscolaires.

## De nouveaux gestes professionnels

### Constats

- ✚ Importance de l'implication et du rôle d'impulsion des directeurs d'écoles.
- ✚ Des équipes en attente et attentives au pilotage académique, voire national : le cap doit être donné très clairement.

- ✚ Nécessité de développer une culture partagée entre les différents professionnels.
- ✚ Nécessité de mieux différencier le contenu du temps scolaire et des TAP afin de mieux préserver les différentes identités professionnelles.
- ✚ Identification des intervenants, des espaces et des temps de transition.
- ✚ Nécessité de clarifier les missions des ATSEM et d'approfondir leur formation en distinguant le temps scolaire et périscolaire.
- ✚ Nécessité de mutualisation d'outils et de pratiques.

## Propositions

- ✚ Des formations communes et multi-catégorielles permettraient de développer une culture homogène, en accordant une attention particulière aux enseignants des petites sections.
- ✚ Rédaction de chartes permettant la différenciation entre les activités scolaires et les TAP et la clarification du rôle de chacun et des enjeux des activités proposées selon les temps.
- ✚ Définition d'un projet commun entre ATSEM et animateurs, en collaboration avec les enseignants pour obtenir plus de cohérence pédagogique et éviter les redondances dans les apprentissages.
- ✚ Veiller à une présentation explicite auprès des enfants des différents intervenants, en présentiel, en plus de supports écrits (trombinoscopes).
- ✚ Développement de la mise en place de « coordonnateurs » des TAP au niveau de la commune et de chaque école.

## Les projets d'école

### Constats

- ✚ Importance d'introduire un volet spécifique à la maternelle dans les projets d'écoles et les PEDT quand ils existent, en y renforçant l'axe relatif à l'accueil des tout-petits.
- ✚ Il serait important de préciser que les PEDT peuvent être revus annuellement si nécessaire.
- ✚ Approfondir la réflexion sur la sieste : question de l'articulation de la sieste avec le temps scolaire ou avec les TAP ; conditions et modalités de la sieste (bien placée, réveil en douceur).

- ✚ Revoir l'opportunité d'une récréation l'après-midi pour les 2/3 ans ainsi que l'aménagement de ce temps et des espaces dédiés : jouer dans un espace très grand, en présence d'enfants plus âgés avec une simple « surveillance » de l'adulte peut être un moment très anxiogène.

## La place de la famille

### Constats

- ✚ L'implication des parents varie en fonction des contextes locaux. Toutefois, lorsqu'ils sont intégrés au groupe de suivi et d'appui, ils sont bien plus impliqués dans le pilotage.
- ✚ La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, et le dialogue qu'elle impose ont considérablement amélioré l'image de la maternelle auprès des familles de ces enfants. Il semble que des liens de confiance s'établissent précocement.
- ✚ Les attentes des parents envers les TAP sont diverses : dans les quartiers défavorisés, les TAP servent de garderie alors que les parents plus favorisés ont une large exigence.
- ✚ Du fait des nouveaux emplois du temps, les parents déplorent de ne plus suffisamment voir les enseignants. C'est massivement le cas à Paris.

### Proposition

- ✚ Création de comités de suivi dans chaque école pour les TAP, où tous les parents sont invités et pas seulement les représentants élus.

## La place des APC dans la nouvelle organisation

### Constats

- ✚ Confusion avec les contenus des TAP.
- ✚ Manque de lisibilité pour les parents.
- ✚ La mise à disposition de documents ressources est appréciée.

### Propositions

- ✚ Expliquer le fonctionnement et la finalité auprès des parents.
- ✚ Différencier les APC et les temps d'activités périscolaires en pointant les enjeux respectifs.

## La rédaction de chartes, les moyens mobilisés et autres outils

### Propositions

- ✚ Etablissement de chartes permettant la différenciation entre les APC qui relèvent du temps scolaire et les TAP, explicitant le rôle de chacun.
- ✚ Elaboration d'une charte d'utilisation des locaux et du matériel scolaire et périscolaire.

## 2 Bilan des ateliers consacrés aux pratiques pédagogique à l'école élémentaire

Partage d'expériences sur l'accompagnement des écoles engagées dans la réforme et le pilotage pédagogique mis en place aux niveaux des circonscriptions et des départements :

En général, la résolution des problèmes organisationnels a affecté le pilotage pédagogique de la réforme : quelques ajustements ont dû être opérés. En outre, les modalités d'accompagnement des écoles sont nécessairement dépendantes du contexte.

La mise en place et la régulation des APC ont été la priorité du pilotage pédagogique. Des éclaircissements ont dû être apportés sur la distinction (et les connections possibles) entre les APC et les activités périscolaires qui peuvent être mises en place simultanément.

L'accompagnement des écoles qui ont adopté la réforme des rythmes doit être fait avec un double souci de continuité (entre les temps) et de cohérence (entre les acteurs). Toutes les modalités de concertation doivent être mobilisées à cette fin, par exemple :

- animations pédagogiques pour tous les enseignants sur le thème « rythmes et apprentissages » notamment pour échanger sur les emplois du temps et l'organisation des apprentissages dans le cadre des nouveaux rythmes ;
- réunions de directeurs pour échanger sur la mise en place de cette nouvelle organisation ;
- invitation des élus pour faire un point d'étape ;
- courrier aux délégués de parents présentant l'avancement de la réflexion et de l'organisation.

Quelques principes de « bonnes pratiques » peuvent être dégagés :

- mettre en place un pilotage qui prévoit les modalités d'évaluation (par exemple sous la forme d'observatoires notamment au niveau des circonscriptions) ;
- utiliser toutes les possibilités institutionnelles d'évaluation de façon à « croiser les regards » : évaluations d'écoles, inspections croisées (notamment conduites par des IEN et des IA IPR, dans la perspective du cycle CM2-sixième), évaluations globales (notamment des APC) ;
- cette priorité pourrait être prise en compte dans un plan de travail académique des corps d'inspection.

## Une nouvelle organisation de l'enseignement

### Constats

Dans la première période de l'année scolaire, l'organisation des nouveaux horaires a été la première préoccupation des équipes. Les réflexions sur les modalités pédagogiques à mettre en place arrivent dans un second temps.

L'impact sur la répartition des enseignements (organisation des activités pédagogiques et progression des apprentissages) est inégal : certaines écoles ne sont pas encore entrées dans cette démarche ; l'attente des nouveaux programmes pour investir différemment les disciplines explique que les ajustements constatés restent souvent marginaux.

En outre, la transition entre les temps scolaire et périscolaire est rarement l'occasion d'une concertation pédagogique, alors qu'une réflexion partagée à ce sujet permettrait de réduire les risques de confusion entre les activités proposées dans ces différents cadres.

Cependant, quelques constantes indiquent des évolutions significatives :

Les enseignants partagent l'impression d'avoir plus de temps, ce qui leur permet d'accompagner davantage les apprentissages, de tenir compte des difficultés des élèves et de proposer des démarches plus variées.

Ainsi, des pratiques pédagogiques comme la découverte, la manipulation, l'expérimentation, retrouvent toute leur place.

La demi-journée supplémentaire est un facteur de sérénité ; les enseignants éprouvent moins la crainte de ne pas pouvoir « tout faire ». Cette respiration permet de redonner toute leur place à des disciplines parfois considérées comme « périphériques » et, ainsi, de construire des alternances dans la journée entre des activités qui demandent une concentration et des aptitudes différentes.

Les matinées sont en général consacrées aux enseignements fondamentaux (raccourcissement des demi-journées de l'après midi), mais le fait de disposer de cinq matinées permet d'éviter l'effet d'empilement, notamment en ayant recours à des démarches de réinvestissement (transdisciplinarité).

Il faut aussi souligner que l'instauration d'une demi-journée de classe supplémentaire et la diversification des temps permettent de nouvelles modalités d'inclusion des élèves en situation de handicap ; la démarche d'inclusion tire profit d'une semaine scolaire sans coupure et d'horaires alternant les séquences longues et les séquences courtes.

## Propositions

Ces constats indiquent des évolutions qui peuvent être renforcées dans les perspectives suivantes:

- ✚ Les nouveaux rythmes scolaires permettent un temps pédagogique moins cloisonné, et un enseignement moins déterminé par les matières que par les objectifs d'apprentissage ; ils favorisent donc la différenciation pédagogique et la mise en place d'un travail par compétences dans la perspective de l'acquisition du « socle commun ».
- ✚ Ils favorisent aussi l'intégration de l'utilisation des outils informatiques (blogs d'école et des espaces numériques de travail) dans l'espace et le temps de la classe.
- ✚ Les enseignants se montrent soucieux de placer les activités fondamentales aux moments où l'attention de l'élève est la plus importante, ce qui implique qu'ils aient le même niveau d'information sur les acquis de la chronobiologie en matière d'apprentissage.

## De nouveaux gestes professionnels

### Constats

- ✚ On relève d'abord que la nouvelle organisation du temps scolaire renforce la position du directeur d'école comme personne de référence pour la communauté éducative et coordonnateur des différents acteurs. En outre, cette organisation amène les enseignants à se situer par rapport aux co-éducateurs, en prenant en compte le périscolaire et ses acteurs.
- ✚ Si les enseignants travaillent encore trop souvent de façon juxtaposée, on remarque que la mise place des nouveaux rythmes a une incidence positive sur le travail collectif. Notamment, le passage de l'aide personnalisée aux activités pédagogiques complémentaires (APC), qui ouvrent davantage de possibilités, a renouvelé la réflexion des équipes pédagogiques sur la différenciation.
- ✚ La souplesse des nouveaux rythmes scolaires permet de tirer un meilleur parti de la polyvalence du maître par des pratiques de réinvestissement qui donnent sens aux apprentissages.

## Propositions

- ✚ Il faut accorder une attention particulière à l'évolution du positionnement du directeur d'école : il doit avoir le temps de jouer son rôle d'animateur d'une équipe pédagogique dont les formes d'activité professionnelle se sont diversifiées. La mise en place de nouvelles instances, comme le « référent périscolaire » créé par certaines communes, facilite la fonction d' « interface » du directeur et témoigne des volontés locales (départementales et communales) de mettre en cohérence les différents temps.
- ✚ La mise en place d'un document élaboré conjointement par l'école et la mairie (appelé parfois « cahier de vie » ou « registre des activités »), dans lequel sont retracées les activités périscolaires, permet la mise en cohérence des deux temps. Certains enseignants ont la possibilité de s'appuyer sur des pratiques proposées à leurs élèves lors du temps périscolaire pour faire du lien.

### Les projets d'école

La réécriture des projets d'école se fait généralement dans la temporalité des projets académiques ; leur structure est aussi déterminée par les axes de la politique académique ; en outre, l'annonce de nouveaux programmes d'enseignement a pu amener à différer les instructions pour une refonte prenant en compte la nouvelle organisation du temps scolaire. L'actualisation s'est donc généralement faite par « avenants », notamment pour la mise en place des APC.

## Constats

- ✚ La pratique des « contrats d'objectifs de circonscription » se développe ; dans ce mode de pilotage, les avenants annuels au projet d'école indiquent dans quelle mesure et comment chaque école contribue aux objectifs retenus pour la circonscription. Quelques évolutions significatives peuvent être soulignées :
- ✚ L'adoption des nouveaux rythmes permet de passer de projets définis par des juxtapositions d'activités à des projets définis en termes d'objectifs d'apprentissage.
- ✚ Dans certaines communes, les responsables des activités périscolaires ont demandé à avoir connaissance des projets des écoles.

## Propositions

- ✚ L'organisation du projet d'école en « volets » ne permet pas de tirer le meilleur parti des évolutions pédagogiques favorisées par la nouvelle organisation du temps scolaire.
- ✚ La réécriture des projets d'école devra prendre en compte la possibilité d'organiser l'extension du temps d'enseignement, notamment par des dispositifs comme le « parcours d'éducation artistique et culturelle » (P.E.A.C.) ou des « ateliers



informatiques », qui peuvent apparaître à la fois dans le projet d'école et dans le PEDT.

## La place de la famille

Pour l'aborder, il convient de distinguer la position des « parents usagers » et des « parents institutionnels ».

Les premiers se sont fréquemment montrés très exigeants pour les activités périscolaires ; ce dialogue a permis une nouvelle réflexion sur la globalité de l'action éducative, et certains parents ont exprimé leur satisfaction de voir leur rôle mieux reconnu, à la fois comme interlocuteurs de l'école et comme co-éducateurs. Les seconds s'investissent volontiers dans le pilotage départemental par leurs organisations, et dans l'offre éducative par le bénévolat.

### Constats

- ✚ Les relations entre les équipes pédagogiques et les familles sont très différentes selon les horaires choisis ; en général, les relations avec les parents s'établissent le mercredi matin.
- ✚ En effet, en fin de journée, ce n'est généralement plus l'enseignant qui remet l'enfant à sa famille.
- ✚ De ce fait, certains parents confondent les rôles de leurs interlocuteurs.

### Propositions

- ✚ Faire des plannings identifiant les temps, les lieux et les acteurs (avec « trombinoscope » par exemple), de façon à ce que les parents sachent à qui ils s'adressent.
- ✚ Utiliser les heures annualisées pour des rencontres formelles.
- ✚ Utiliser les espaces numériques de travail pour une communication plus fluide.

## La place des APC dans la nouvelle organisation

L'organisation des APC a fait l'objet d'une étude de la DGESCO qui est confirmée par ces échanges (voir les constats ci-dessous) On a pu aussi noter que la mise en place des APC a été une priorité de l'accompagnement pédagogique de la réforme.

### Constats

- ✚ Les élèves des écoles fonctionnant en « 9 demi-journées » qui ne sont pas pris en charge dans le cadre des APC bénéficient majoritairement d'activités périscolaires (71 % des écoles), avec ou sans garderie en complément.

- ✚ On note peu de variation selon les types d'école, avec davantage de garderie au niveau des écoles maternelles (21 %).
- ✚ Les élèves des écoles primaires (regroupant des classes maternelles et élémentaires) bénéficient davantage d'activités périscolaires (74,4 % des écoles).
- ✚ La mise en œuvre des APC est très diversifiée pour ce qui est de la durée (de 15 minutes à 1h30) et du contenu.
- ✚ On remarque cependant que le nombre d'APC de type « activités prévues au projet d'école, éventuellement en lien avec le PEDT » augmente progressivement dans les écoles qui ont adopté les nouveaux rythmes.
- ✚ La souplesse d'organisation laisse place à des projets innovants : on peut signaler, par exemple, un temps d'APC consacré à la gestion interne des conflits entre élèves.

## Propositions

- ✚ Adapter le contenu et la durée des APC à des besoins préalablement identifiés.
- ✚ Considérer les APC comme une « extension du temps d'enseignement » favorisant la diversification des pratiques.
- ✚ Pour les APC de type « aide aux élèves rencontrant des difficultés » éviter une organisation sur le modèle « l'enseignant et sa classe » qui ferait implicitement référence à des points établis en classe.

## La rédaction de chartes, les moyens mobilisés et autres outils

L'utilisation des locaux et du matériel pédagogique a pu cristalliser des tensions, et rend nécessaire la définition de codes de bonnes pratiques. Un peu partout ces chartes pour l'utilisation des locaux scolaires et le respect de l'intégrité de lieux sont formalisées.

La transition entre la fin des classes et les activités périscolaires fait aussi l'objet de réflexions et de régulations : des protocoles de « transfert de responsabilités » pour l'articulation des temps scolaire/périscolaire sont définis.

Des « documents types » nationaux ne sont pas souhaités mais un guide pour l'élaboration de ces chartes et protocoles (points à ne pas oublier, formulations à éviter) ou un canevas de quelques principes structurants permettant à chaque rédacteur de s'approprier sa charte seraient utiles.

## Constat

- ✚ La question de la responsabilité du directeur sur les différents temps est fréquemment posée.

## Propositions

- ✚ Les documents permettant le suivi des élèves seront d'autant plus efficaces que ceux-ci seront mieux informés sur les lieux et les personnes responsables de leurs activités : prévoir des documents (« quoi ? où ? avec qui ? ») qui leur soient adaptés.
- ✚ Dans le cahier des charges des nouvelles écoles prévoir un espace pour les échanges et la mutualisation, et des locaux « non scolaires » permettant des activités diversifiées.
- ✚ Des séminaires d'échanges de pratiques
- ✚ Des formations.

**Des bonnes pratiques favorisant la mutualisation et la capitalisation des pratiques peuvent être retenues.**

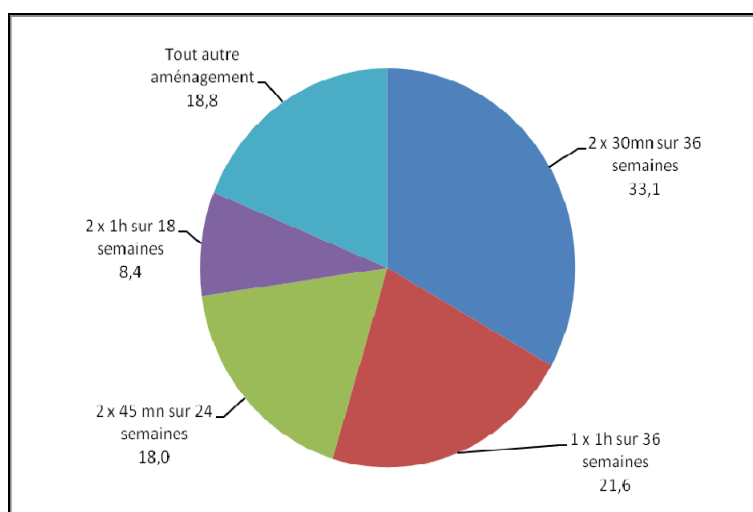
Le site de la DSDEN peut héberger une F.A.Q. et un recueil d'expériences sur les rythmes scolaires.

En zone rurale, la mise en place de la nouvelle organisation du temps scolaire peut être un moyen pour accompagner la montée en puissance des intercommunalités sur les problématiques éducatives (compétences scolaires et périscolaires), en recherchant la cohérence entre ces EPCI et ceux qui gèrent des moyens concourant à l'action éducatrice (restauration scolaire, équipements sportifs ou culturels, transports scolaires).

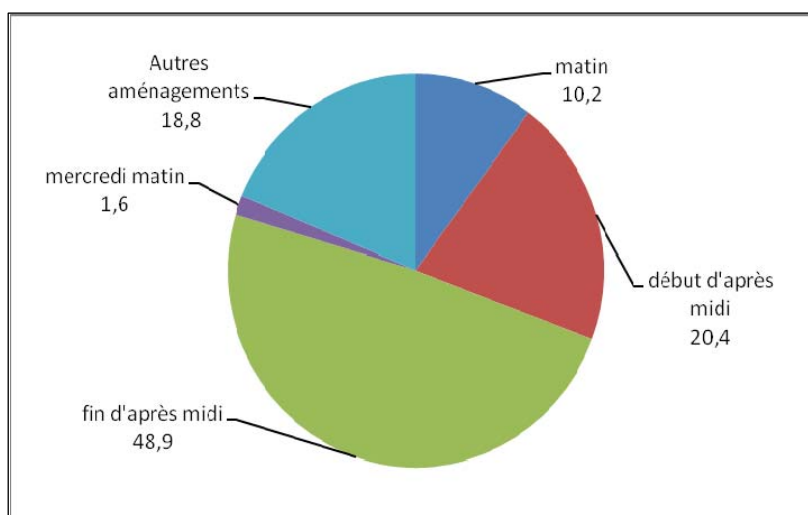
APC	TAP
<p>Les <b>APC font partie de l'obligation de service des enseignants</b> (36 heures / année, auxquelles s'ajoutent 24 heures consacrées à l'identification des besoins des élèves, à l'organisation des activités pédagogiques complémentaires et à leur articulation avec les autres moyens mis en œuvre dans le cadre du projet d'école pour aider les élèves.</p>	<p>Les TAP ne font pas partie de l'obligation de service des enseignants. Leur participation relève du <b>volontariat</b>.</p>
<p>Les APC répondent aux <b>besoins des élèves identifiés par l'enseignant</b> : difficultés dans les apprentissages, aide au travail en autonomie, actions dans le cadre du projet d'école.</p>	<p>Les TAP constituent une offre d'activités sportives, culturelles, artistiques, proposée au <b>choix des enfants</b> et qui cherchent à développer la curiosité intellectuelle, à leur permettre de se découvrir de nouveaux centres d'intérêt.</p>
<p>Les APC sont de la responsabilité des personnels de l'éducation nationale.</p>	<p>Les TAP sont de la responsabilité des collectivités territoriales.</p>
<p>Les APC sont menées par <b>les enseignants</b> (dans le cadre des missions liées à leur statut). En dehors du champ de l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, ils peuvent être aidés le cas échéant, par des personnels mis à disposition par la commune, comme ils peuvent déjà le faire dans le cadre des 24 heures d'enseignement hebdomadaire.</p>	<p><b>Les intervenants</b> peuvent être des animateurs, des éducateurs sportifs, des employés municipaux, des bénévoles ou des salariés d'associations à finalité éducative, voire des enseignants (dans ce cas, il est important de rendre lisible pour chacun le cadre de son intervention car ils sont dans ce cas sous contrat d'emploi avec la commune).</p>
<p>Les APC constituent un <b>temps pédagogique complémentaire</b> aux 24 heures d'enseignement.</p>	<p><b>Le temps périscolaire</b> est placé immédiatement avant ou après l'école. Ce terme peut donc désigner outre les TAP, le temps de transport scolaire, la période d'accueil avant la classe, le temps de restauration scolaire, les études surveillées, l'accompagnement scolaire, les activités culturelles ou sportives du mercredi après-midi (s'il y a classe le matin).</p>
<p>Le <b>projet éducatif territorial</b> (PEDT) articule le temps scolaire avec les activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation. Le PEDT est élaboré à <b>l'initiative de la collectivité territoriale</b> et associe à cette dernière l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation : administrations de l'État concernées (<b>éducation nationale</b>, sports, jeunesse, éducation populaire et vie associative, culture, famille, ville...).</p>	

## Répartitions horaires des APC, sur l'année et la journée

- **La répartition horaire des APC emprunte des formes diversifiées**, avec des choix différents selon les cycles de l'école.
- **La répartition en 2 fois 30 minutes sur les 36 semaines de l'année scolaire représente un tiers des réponses**, les autres répartitions proposées représentent environ 1/5 des réponses (y compris « tout autre aménagement »).
- L'organisation « massée » en 2 fois 1 heure sur 18 semaines est très minoritaire (8,4 %), un peu plus fréquente au cycle 3.

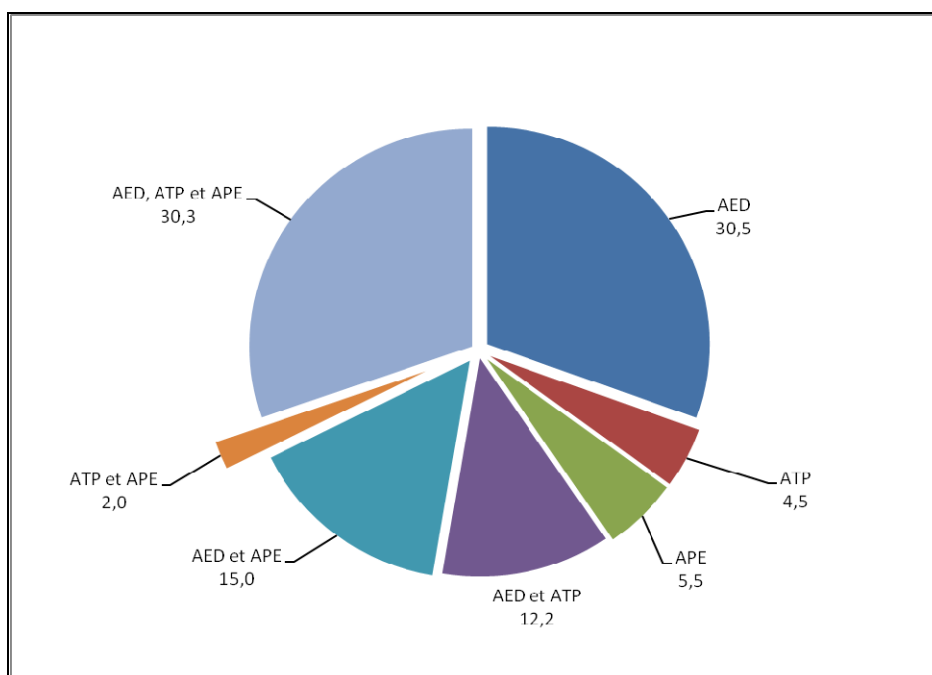


- **Pour la moitié des écoles, les APC sont organisées en fin de journée**, à la suite du temps de classe.
- L'organisation des APC le mercredi matin, par exemple avant ou consécutivement aux heures de classe est très peu représentée.
- L'importance de l'item « autres aménagements » (près de 19 %) renvoie à des modalités mixtes, avec des APC organisées à différents moments selon les jours.



## Champs d'action développés dans le cadre des APC

- **Les équipes pédagogiques ont largement investi l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages (AED : 30,5 %) en tant que modalité unique de mise en œuvre des APC (36,7 % pour les écoles maternelles).**
- Au total, **88 % des écoles exploitent ce champ d'action** en l'associant ou pas aux autres possibilités.
- 30,3 % des écoles ont décidé d'associer les trois champs d'action (38,3 % pour les écoles primaires et 33,2 % pour les écoles élémentaires, pour 19,7 % pour les écoles maternelles).



- AED : Aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages
- ATP : Aide au travail personnel
- APE : Activité prévue au projet d'école

# ANNEXES

Fichiers spécifiques

**Annexe 1 : Exemple de charte**

**Annexe 2 : Document de recommandations concernant les maternelles**

**Annexe 3 : Cartographie**