



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

RAPPORT

LA PRÉSIDENTE
DU COMITÉ NATIONAL DE SUIVI
DES RYTHMES SCOLAIRES

**du comité de suivi national de la réforme des rythmes scolaires,
adressé à Monsieur Benoît Hamon, Ministre de l'Éducation nationale, de
l'enseignement supérieur et de la recherche**

(juillet 2014)

Monsieur le Ministre,

Le comité de suivi national de la réforme des rythmes scolaires a été mis en place par votre prédécesseur le 23 avril 2013. Sa composition atteste de la diversité des acteurs impliqués dans la réforme : l'Éducation nationale, dans toutes ses dimensions (encadrement, enseignants), mais aussi collectivités locales, associations de parents d'élèves et de partenaires de l'école, ministère chargé de la jeunesse, CNAF, experts. Ce comité s'exprime en respectant la pluralité des points de vue ; ainsi le travail mené signale-t-il toujours les éventuels points de désaccord entre les différents membres, qui peuvent joindre leur contribution aux travaux. Ce sera le cas à nouveau dans ce troisième rapport.

Les membres du comité ont reçu une lettre de mission dans laquelle il leur est moins demandé de mesurer les aspects quantitatifs de l'application de la réforme depuis septembre 2013 que d'examiner les valeurs qualitatives des modes locaux d'organisation tels qu'envisagés et la façon dont ils induisent ou non de nouveaux projets éducatifs.

Le comité a été invité à s'interroger sur les remontées d'expériences, sur les avancées et les bonnes pratiques que ces nouvelles organisations peuvent engendrer mais aussi sur leurs éventuelles limites ; à être également attentif à l'émergence de nouveaux modes de collaboration locale ou territoriale entre institutions, à la façon dont le principe attendu de coéducation les nourrit et, plus concrètement, à la mise en place de comités de pilotage susceptibles d'instruire les projets dans toutes leurs dimensions : périmètre du territoire concerné, état des lieux des activités existantes et à venir, ressources à mobiliser, public cible, objectifs visés, opérateurs pressentis, etc.

Lors de sa première séance de travail, le comité a arrêté une méthode fondée sur une alternance de débats, d'analyse de matériaux, d'auditions et de visites de terrain.

Pour remplir au mieux l'ensemble de ces missions d'analyse, de suivi et de conseil, la DGESCO met à disposition toutes données et analyses susceptibles de nourrir les réflexions du comité et d'étayer les rapports semestriels qu'il produit.



Depuis le dernier rapport, remis en décembre 2013 à votre prédécesseur, le comité s'est réuni cinq fois : les 9 janvier, 12 février, 11 avril, 11 juin et 8 juillet 2014 ; il a poursuivi ses visites de terrain, ses auditions et ses analyses des remontées académiques. Aujourd'hui, le comité de suivi, tout en capitalisant sur les travaux déjà réalisés, agit dans un double cadre d'observation, celui du décret de janvier 2013 et celui, complémentaire, de mai 2014. C'est bien dans ce double cadre que la réforme sera mise en œuvre nationalement à la rentrée 2014.

Il n'est pas superflu de souligner que la réforme des rythmes scolaires a engendré, depuis plus d'une année maintenant, de passionnants débats qui en excèdent largement les contours stricts et embrassent l'ambition éducatrice de tout un pays. L'éducation -le comité l'a maintes fois constaté (y compris en son sein)-, est considérée comme une question extrêmement mobilisatrice, voire fédératrice, et capable de susciter une large adhésion au bien-fondé de la réforme, plus spécifiquement à ses enjeux initiaux. En effet, favoriser les apprentissages et mieux penser les temps éducatifs sont deux objectifs qui font consensus. De ce point de vue-là, il est entendu et partagé que la réforme encourage l'ouverture de l'école vers l'extérieur (les parents, les intervenants, les activités, etc.), favorise les mises en commun, la mutualisation des moyens et des lieux, les concertations... Ce point de réussite est à valoriser même si des marges de progrès restent toujours possibles.

Le concept d'éducation globale et celui de complémentarité éducative, à mettre en relation avec les politiques familiales et à asseoir sur toujours plus d'inter-ministériarité, sans faire l'unanimité, font néanmoins leur chemin. Tel est sans doute l'un des grands acquis de la réforme. Dès lors, notre comité, bien que centré sur l'objet précis pour lequel il a été missionné, est amené à aborder bien d'autres questions relevant de l'éducation au sens large.

A la différence du précédent rapport de décembre 2013 qui s'appuyait sur les premières expériences de terrain et sur les préconisations du comité en vue de la généralisation de la réforme, ce troisième rapport entend aborder les points suivants :

1. la façon dont se prépare la rentrée 2014 du point de vue de l'organisation du temps scolaire ; cette préparation suscite un certain nombre de points de vigilance et des recommandations générales de la part du comité et quelques préconisations relatives aux expérimentations souhaitées ;
2. les premières réflexions sur l'organisation scolaire et pédagogique telles que déjà suscitées sur le terrain sur la base d'une synthèse émanant de la DGESCO et des avis du comité de suivi ;
3. les temps de l'enfant, sur la base d'une contribution du professeur Marcel Rufo et des échanges qu'elle a suscités au sein du comité ;
4. en annexe du rapport, sont recueillies les contributions croisées des membres du comité de suivi et figure le compte rendu de la visite du comité de suivi à Angers.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

En souhaitant, Monsieur le Ministre, que les travaux du comité de suivi soient de quelque utilité à la mise en œuvre de la réforme, je vous prie de croire, au nom du comité, en notre parfaite considération,

Françoise Moulin Civil,
Rectrice de l'académie de Lyon,
Présidente du comité de suivi de la réforme des rythmes scolaires

1. Mise en place de la réforme à la rentrée 2014

1.1 Les organisations du temps scolaire à la rentrée 2014 (DGESCO)

Nouveaux rythmes scolaires dans le 1^{er} degré à la rentrée 2014 Présentation des organisations du temps scolaire au 1^{er} juillet 2014

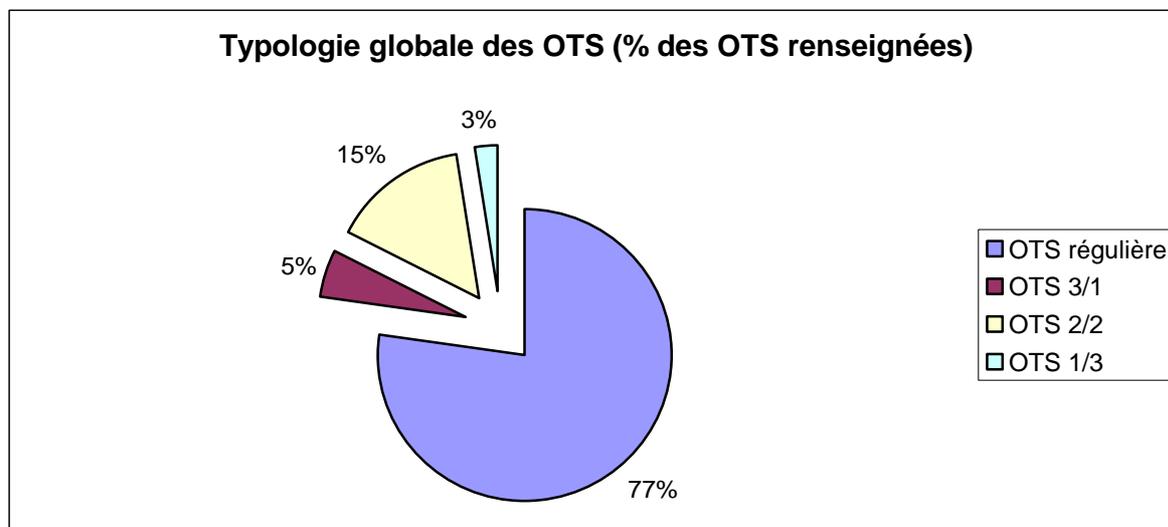
Les typologies des nouveaux rythmes scolaires présentées s'inscrivent dans le décret du 24 janvier 2013, les données relatives au décret du 7 mai 2014 étant encore incomplètes.

L'analyse a été faite à partir des 52 000 organisations du temps scolaires (OTS) renseignées au 1^{er} juillet 2014 dans l'application EnrySCO. Dans le cas des écoles comportant des classes de niveau maternel et élémentaire, deux OTS sont comptabilisées.

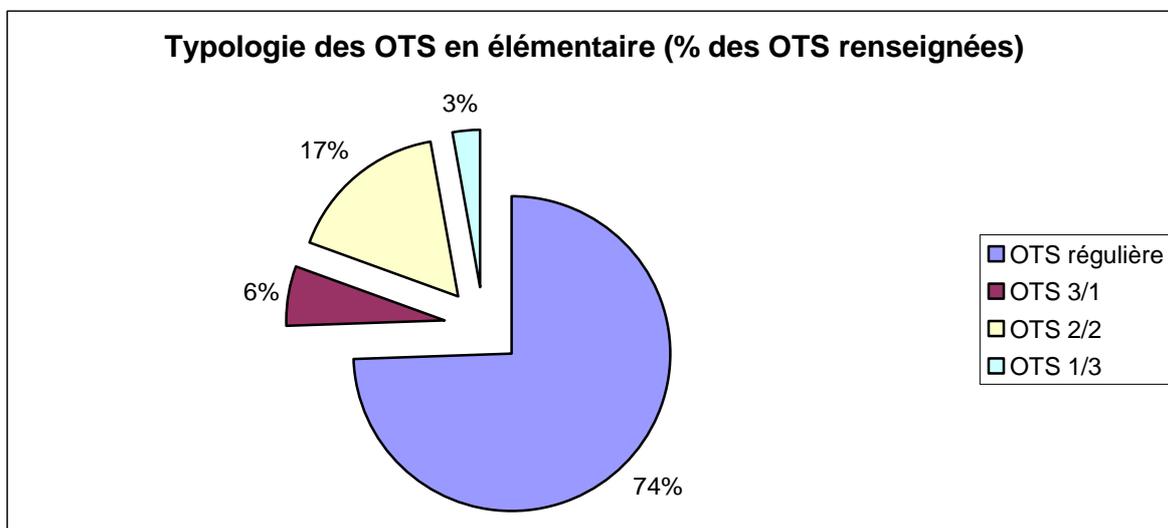
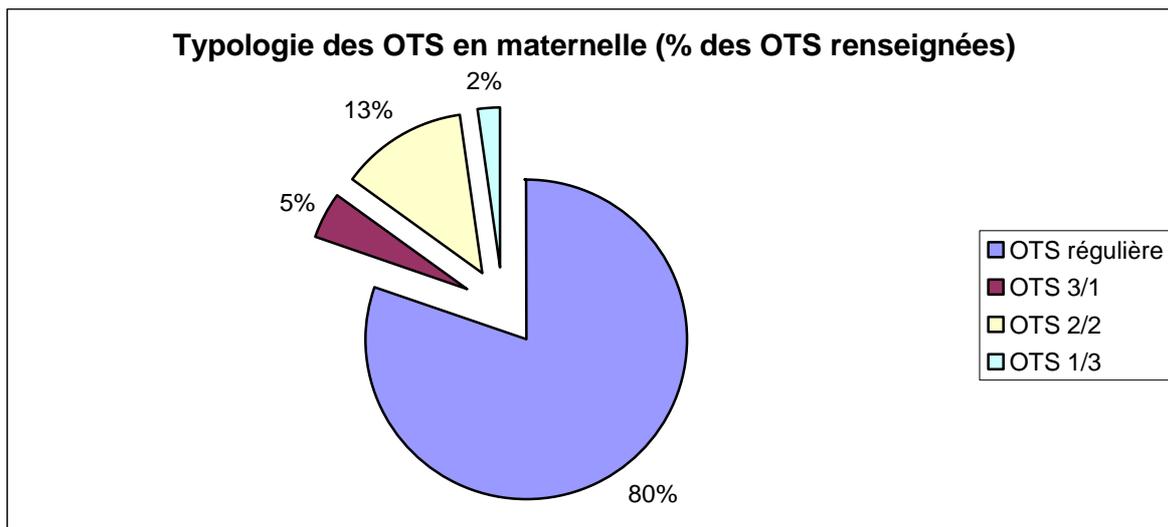
- *Typologie des OTS dans le cadre du décret du 24 janvier 2013*

Quatre types d'OTS sont distingués – les variations de moins d'une heure ne sont pas prises en compte :

- 77 % ont opté pour une organisation « régulière », avec quatre après-midi identiques ;
- 5 % pour un après-midi plus court, OTS dites « 3/1 » ;
- 15 % pour deux après-midi plus courts, avec 2 après-midi plus courts
- 3 % pour trois après-midi plus courts, OTS dites « 1/3 » avec 3 après-midi plus courts



80 % des écoles maternelles ont opté pour une organisation régulière et 13 % pour un après-midi plus court, contre respectivement 74 et 17 % des écoles élémentaires.

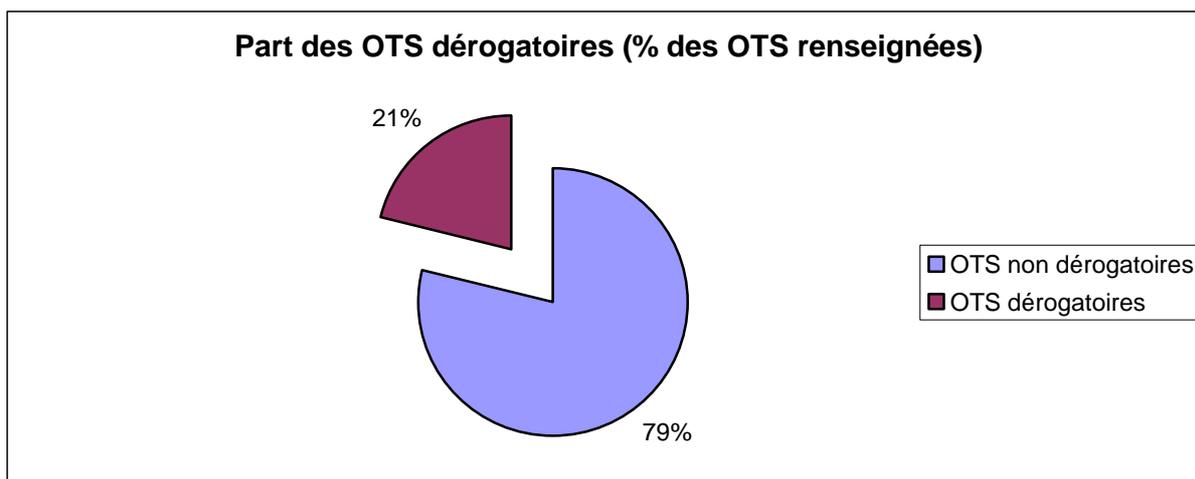


- *Dérogations dans le cadre d'un PEDT*

- **Part des OTS dérogatoires**

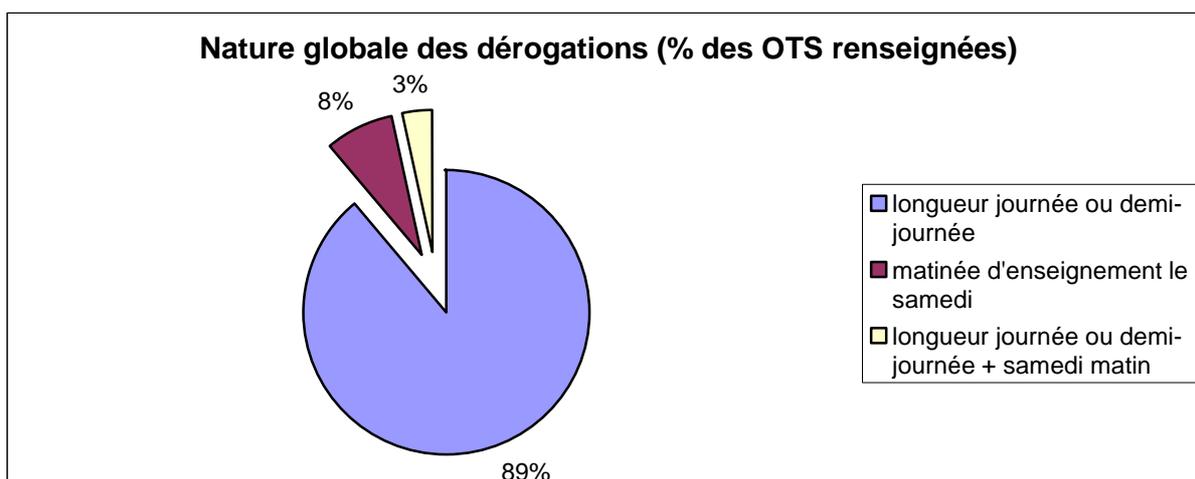
Ces données sont celles des écoles. A elle seule, Paris représente 8 à 9 % des établissements. Les dérogations portent sur une demande de cours le samedi matin ou sur l'établissement d'une journée de plus de 5 heures 30 ou d'une demi-journée de plus de 3 heures 30. Nous constatons que

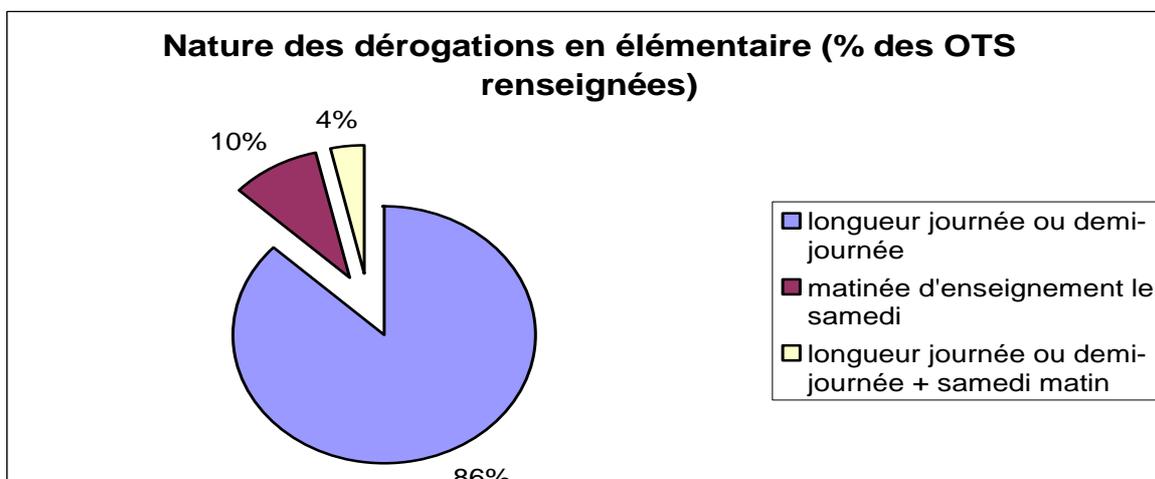
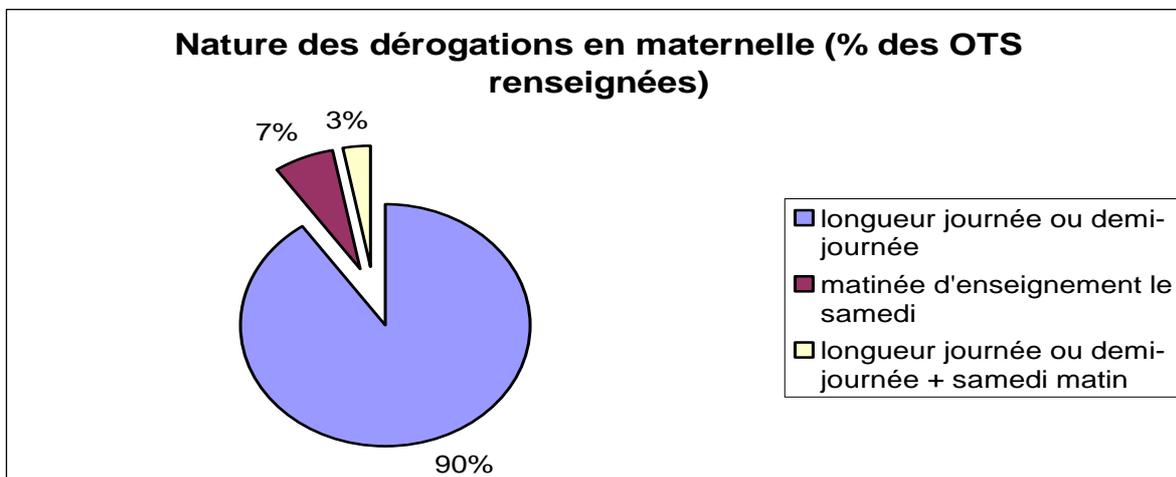
79 % des écoles ne demandent aucune dérogation. Environ 1 OTS sur 5 bénéficie d'une dérogation obtenue dans le cadre d'un PEDT (samedi matin, journée > 5h30, demi-journée > 3h30).



– Nature globale des dérogations

Les dérogations pour des journées ou des demi-journées plus longues représentent 89 % des demandes, contre 8 % pour des cours le samedi et 3 % pour les deux dispositions. Les résultats sont très proches entre écoles maternelles et élémentaires.





1.2. Points de vigilance et recommandations générales

La grande majorité des recommandations que nous avons formulées dans notre rapport précédent peuvent être reprises en vue de la mise en œuvre généralisée à la rentrée 2014. En particulier, le comité de suivi préconise de :

a) du point de vue de l'ambition éducatrice, enjeu initial de la réforme

- penser d'abord le pédagogique et la réorganisation des apprentissages à la faveur de la cinquième matinée retrouvée ;
- renforcer la formation initiale et continue ainsi que l'accompagnement des équipes éducatives ;
- penser cette réorganisation dans le sens d'une continuité éducative cohérente ;

- penser la différenciation des temps éducatifs en fonction de l'âge, avec une attention accrue aux maternelles.

b) du point de vue des partenariats, socle et clé de la réforme

- bien informer les parents, bien coordonner en s'appuyant sur des organes partenariaux pensés dans la durée ;
- bien anticiper et poursuivre la formation des intervenants, réhabiliter aussi l'image disqualifiée qui a pu être donnée d'eux, d'autant plus que les recrutements, dans certaines grandes communes, ont été ou vont être conséquents ; encourager les formations communes pour sortir de la méconnaissance du travail et de la compétence que chaque acteur a de l'autre ;
- bien prendre en compte la multiplicité des métiers –y compris émergents- et des statuts relevant de l'animation ;
- favoriser l'accès à un accueil périscolaire de qualité ouvert à tous sans tomber toutefois dans l'inflation des activités ;
- encourager les projets éducatifs territoriaux.

c) du point de vue de l'articulation entre temps scolaire et temps périscolaire

- bien soigner les transitions ;
- mettre en place des chartes pour l'utilisation partagée des locaux, voire des équipements ;
- bien clarifier les missions des uns et des autres en dépassant les clivages ;
- tenir compte de la spécificité des territoires (urbains/ruraux, par exemple) ;
- bien informer sur les circuits de financement de la réforme et sur la façon dont ceux-ci s'adosent à une réglementation précise.

A la question du soutien à apporter aux territoires en difficulté et face aux diverses inquiétudes qui ont pu se faire jour par rapport à la généralisation de la mise en œuvre de la réforme à la rentrée de septembre 2014, le décret de mai 2014 autorise désormais un certain nombre d'adaptations et d'aménagements, réponse tangible à l'accompagnement demandé, en particulier, par les collectivités. Cela s'est déjà concrètement traduit sur le terrain. Toutefois, à la lumière des nouveaux projets d'organisation qui ont été présentés dans les dernières semaines, le comité de suivi et notamment les enseignants qui y siègent ont identifié le risque potentiel d'une multitude d'organisations et d'emplois du temps à la rentrée 2014 et celui de leur impact sur la gestion des temps partiels et des remplacements.

Enfin, le comité de suivi préconise de rester vigilant quant aux effets d'annonce. Que la réforme se mette en place dans le cadre du premier décret ou du second, elle doit pouvoir être observée et évaluée dans ses contenus et dans ses effets, à l'aune de la refondation de l'Ecole et d'un temps plus long et plus serein que deux rentrées successives. La réforme exige une rigueur d'analyse que seule une observation continue peut permettre. De ce point de vue-là, une réforme est conçue comme un processus qui implique qu'elle puisse être retravaillée pour tenir compte des réalités de la mise en œuvre.

En particulier, le comité de suivi a identifié, au cours de ses travaux les plus récents, un certain nombre de questions qui méritent d'être approfondies et qu'il se propose d'aborder dans les prochains mois, sur la base de visites de terrain et d'auditions :

- la façon dont sont organisées, en termes d'encadrement et de contenu, les pauses méridiennes
- l'articulation entre activités pédagogiques complémentaires (APC) et temps d'activités périscolaires (TAP)
- la façon dont sont accompagnés, dans le passage du scolaire au périscolaire, les enfants en inclusion scolaire

1.3. Premières préconisations relatives aux expérimentations

Le comité de suivi intègre dans sa réflexion la mise en place et le suivi des mesures d'assouplissement prévues par le décret du 7 mai 2014. Ces mesures permettent la mise en place d'expérimentations prioritairement destinées aux communes qui rencontraient des difficultés de terrain (communes rurales au premier chef). Le comité est sensible à l'idée que les expérimentations, au sens scientifique du terme et dans leur dimension innovante, peuvent être facteur de progrès.

Dans ce cadre, le comité, saisi des divers modèles retenus, a entamé une réflexion sur :

- les projets d'organisation simplifiée qui permettent la mise en œuvre sans déroger aux fondamentaux ;
- les propositions d'aménagements du temps susceptibles de faciliter l'intégration d'activités locales ou saisonnières ;
- les schémas de regroupement des activités périscolaires sur une demi-journée, dès lors que cela facilite les mutualisations de moyens ou d'intervenants ou bien alors que cela permet la mise en place d'activités spécifiques.

Par ailleurs, le comité de suivi restera attentif à ce qu'il n'y ait pas de retour en arrière quant aux bénéfices attendus de la réforme en termes d'apprentissage, de régularité, de respect des temps de l'enfant, de sérieux du projet pédagogique en lien avec l'organisation des activités. C'est la raison pour laquelle il restera tout particulièrement vigilant quant aux effets, sur les enfants et les parents, du regroupement des activités le vendredi après-midi, dans la mesure où cela instaure de fait un week-end de deux jours et demi (cet inconvénient disparaîtrait d'ailleurs si les enfants avaient classe le samedi matin) et dans la mesure où cela exclurait les enfants les plus défavorisés des activités, si celles-ci devaient être payantes ou non suffisamment intégrées à un projet très construit.

De la même façon, le comité préconise d'être vigilant quant aux expérimentations qui allègeraient les enseignements hebdomadaires avec en conséquence un impact sur les vacances.

De manière générale, et concernant toutes les demandes d'expérimentation, le comité de suivi souhaite :

- la plus grande vigilance quant au consensus à obtenir entre conseil municipal et conseil(s) d'école afin que le projet d'expérimentation soit partagé au mieux et ne contrevienne pas à ce qui avait pu faire consensus auparavant ;
- la consolidation du lien entre les enseignants, les intervenants extérieurs, les parents et les élus ;
- la production de critères et d'indicateurs de suivi (par exemple, le taux de participation des enfants aux activités périscolaires en cas de regroupement de celles-ci sur une demi-journée, notamment le vendredi ou/et en cas d'activités payantes) ;
- la mise en place de comités de pilotage et/ou de comités de suivi dont on s'assurera de la représentativité (Education nationale, collectivités, parents, associations, caisse d'allocations familiales, autres partenaires...), dès après la rentrée scolaire ;
- une évaluation qui prenne place avant la fin des trois années prévues d'expérimentation, sur la base de constats et de bilans pour le moins annuels. Il semble essentiel de définir, pour cette évaluation, une grille de lecture commune, avec des critères élaborés de façon précise et concertée, mais qui ne soit pas, dans le même temps, trop contraignante et uniformisée et, de ce fait, impuissante à rendre justice à la diversité des territoires et des situations. Sur ce point de l'évaluation, nous renvoyons à la contribution du professeur François Testu, en annexe.

2. Premières réflexions sur l'organisation scolaire et pédagogique dans le cadre de la réforme

2.1. Intervention de Mme Marie-Claire Mzali-Duprat, chef du Bureau des Ecoles (DGESCO) - 8 juillet 2014

Nous avons tenu huit séminaires inter-académiques – à Amiens, Bordeaux, Lyon, Dijon, Marseille, Montpellier, Paris et par visioconférence avec l'outre-mer – dont l'objet était de porter la réflexion dans les académies, en présence des équipes. Cette année, nous avons opté pour un nouveau format, en privilégiant les ateliers aux conférences. Ces ateliers regroupaient des enseignants, des directeurs d'écoles, des maîtres formateurs, des inspecteurs de l'Éducation nationale, des inspecteurs d'académie ; directeurs des services départementaux et leurs adjoints, ainsi que des représentants des écoles supérieures du professorat et de l'éducation. La parole était libre. Ces rencontres ont apporté une véritable visibilité sur la réflexion engagée et les actions conduites dans les différents départements et territoires.

Préalablement à ces séminaires, nous avons organisé une journée de travail au mois de novembre sur les problématiques spécifiques à l'école maternelle, qui ont permis la rédaction et la diffusion de recommandations à destination des enseignants d'écoles maternelles et des familles.

Ces séminaires inter-académiques ont tous permis de constater que l'« enfant qui apprend », l'élève, s'est authentiquement trouvé au cœur de la réflexion de l'ensemble des acteurs. Après le temps légitime consacré à la régulation des contraintes matérielles et organisationnelles induites par la nouvelle organisation du temps scolaire, les séminaires ont souligné, et les équipes l'ont pointé, l'attention portée à la mise en œuvre d'un enseignement qui prenne véritablement en compte les phases constitutives du processus même de l'apprentissage, découverte, conceptualisation, compréhension, mémorisation, automatiser, transfert, dans les différents moments de la journée et de la semaine. C'est donc sur ces points que nous avons fondé nos échanges en faisant porter la réflexion sur la construction des emplois du temps : la souplesse d'organisation permise par les nouveaux rythmes favorise la prise en compte des apprentissages nécessitant la plus grande attention aux moments les plus propices.

La succession des 5 matinées a été soulignée comme étant un point très positif, car elle permet une régularité des apprentissages et des routines d'entraînement.

La question du choix des apprentissages proposés aux élèves le mercredi est une question qui, partout, a été soulevée par les équipes : faut-il en faire un moment particulier, « à part », ou la matinée du mercredi doit-elle, au contraire, être une matinée comme les autres ? Certains ont abordé cette demi-journée comme un moment plus ludique, sous forme d'ateliers, par exemple, mais ont constaté un absentéisme des enfants potentiellement plus important qu'à l'ordinaire. Ainsi, ces équipes ont choisi d'en faire un temps pour renforcer la régularité des entraînements et des réinvestissements.

D'autres ont renforcé l'enseignement des sciences, par exemple, en mettant en œuvre une réelle démarche d'investigation sur ce temps du mercredi matin, d'autres encore ont renforcé la conduite de projets faisant interagir les disciplines, avec des actions phare à ces moments. Partout, la continuité des cinq matinées a été saluée par les enseignants de cycle 2, car cette organisation offre la possibilité de poursuivre, le mercredi matin, les temps d'entraînement entamés le lundi et le mardi. L'efficacité de l'apprentissage est accrue et les enseignants, particulièrement ceux du cycle 2, disent avoir gagné deux à trois semaines sur le programme par rapport aux années précédentes. Les résultats les plus évidents qu'ils évoquent portent sur l'apprentissage de la lecture.

La place des activités pédagogiques complémentaires a également été évoquée. Là où elles sont proposées le mercredi matin, les équipes ont fait part de leur insatisfaction : en empiétant d'une heure sur le temps d'enseignement de la matinée elles génèrent un potentiel absentéisme, notamment en zones rurales. Il a ainsi été évoqué d'être particulièrement attentifs à leur positionnement, en évitant une organisation qui les situerait systématiquement comme une alternative aux activités périscolaires ; les trois types d'activités prévues dans le cadre des APC, en fonction des besoins des élèves, ont été rappelés par les corps d'inspection.

Lors de ces séminaires inter-académiques, la question du décloisonnement a également été très souvent abordée. Certains enseignants ont le sentiment d'avoir davantage de temps et en profitent pour construire des projets en équipe. Ces témoignages de terrain ont largement porté la réflexion sur les progressions, programmations, décloisonnements, échanges de service, parfois.

Il apparaît que le travail d'équipe, la collégialité des écoles se trouvent renforcés par cette réforme : les enseignants disent ne plus pouvoir ni vouloir travailler seuls. A Marseille, une directrice soulignait, par exemple, l'unanimité de tous les acteurs de son école contre la réforme des rythmes. Aujourd'hui, au terme d'un authentique travail collégial, qui a permis de dialoguer, d'essayer, d'ajuster, parents et équipes se réjouissent de la nouvelle organisation.

Des points de vigilance sont par ailleurs apparus durant les échanges, en tête desquels, la récréation. Les participants se sont massivement interrogés sur l'utilité de proposer une récréation lorsque les après-midis sont raccourcis. Beaucoup d'enseignants lui préfèrent un temps interne à la classe de transition entre les apprentissages. En école maternelle, l'idée qu'une récréation n'est pas adaptée lorsque les enfants se réveillent de la sieste est largement partagée et a conduit à des réaménagements des fonctionnements.

Dans ce cadre, d'ailleurs, la DGESCO souhaite étendre les espaces ludiques aux écoles maternelles ; une sélection de jouets pour les enfants de moins de 36 mois et pour ceux entre 3 et 5 ans vient d'être testée dans plusieurs écoles, pour être proposée à la rentrée aux municipalités.

Enfin, les participants ont souligné le rôle central et essentiel des directeurs d'école dans la coordination entre les acteurs et la communication avec les parents. Cette mission requiert une expertise particulière. Aussi, les équipes de circonscription, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont accompagné les directeurs dans ce nouveau rôle.

Il est intéressant de constater que, sur l'ensemble du territoire, des questions sont largement partagées – même si les réponses apportées peuvent différer –, notamment celle de la place des apprentissages demandant une forte concentration, pour que les enfants en profitent au mieux. Les enseignants, accompagnés par les équipes des circonscriptions, ont mené une vraie réflexion sur ces points et souligné l'importance de ne pas créer une hiérarchie implicite des disciplines, instituant systématiquement l'enseignement du français ou des mathématiques le matin, au détriment potentiel d'autres enseignements, soulignant le fait que les compétences fondamentales en lecture, écriture, mathématiques, se construisent aussi transversalement, dans le premier degré. Les projets pédagogiques y font en effet interagir les disciplines et permettent de porter le sens explicite des apprentissages auprès des élèves, notamment les plus fragiles. La polyvalence des enseignants est perçue comme réaffirmée.

Autre point à signaler, les personnels, forts de ce travail en équipe, disent s'accorder le droit d'observer les enfants au travail et sont attentifs aux interactions entre leurs élèves. Les enseignants ne disposent pas de plus de temps avec les enfants, mais disent avoir cette impression, se sentir moins contraints, moins pressés. Il convient donc d'être vigilant sur ce point, car ce sentiment – subjectif – ne doit pas conduire à « étirer » simplement certaines séances. Le découpage de type deux fois une heure trente par demi-journée n'est, bien sûr, plus toujours pertinent. Lors des après-midi raccourcis, les enseignants proposent des activités d'entraînement, de mémorisation, de transfert de certains savoirs et compétences dans des situations- problèmes, par exemple, qui permettent la construction d'une véritable mémoire des apprentissages ; auparavant, on renvoyait souvent aux familles la responsabilité de cette mémorisation, de ces entraînements.

S'agissant de l'investissement des ESPE, les échanges ont abouti sur la pertinence de l'articulation entre ces nouvelles professionnalités, personnels enseignants, animateurs, éducateurs en formation initiale.

En conclusion provisoire, il est souhaitable de souligner l'importance de cette coéducation qui se met en place. A cet égard, il n'a pas été question de conflits au cours de ces séminaires ; tout le monde semblait satisfait du dialogue, des ajustements, des avancées partagées.

2.2. Discussion

L'intervention de Mme Mzali-Duprat appelle l'attention sur ce qui apparaît comme des acquis en construction, que ce soit pour l'école maternelle (séminaires de novembre) –qui a donné lieu à un document recensant un certain nombre de recommandations- ou l'école élémentaire (séminaires de mars et avril). Les bénéfices pédagogiques induits ou produits par la réforme ne pourront sans doute être constatés qu'avec plus de recul.

Les membres du comité n'ont pas manqué de réagir à la présentation des contenus des séminaires interacadémiques, en particulier sur les points suivants :

- le caractère très encourageant des réflexions engagées par les équipes de terrain dans un contexte où l'unanimité n'est pas forcément acquise (M. Raoult, M. Bruneau, M. Jacquemain, M. Testu). De son côté, le SNUipp indique que si les pistes présentées sont très intéressantes, notamment sur l'organisation de la semaine et de l'apprentissage, elles ne correspondent pas aux remontées de terrain faites lors de l'enquête du SNUipp qui montre qu'il n'y a pas d'amélioration au niveau du travail collégial principalement par manque de temps (Mme Bordachar), même s'il est, à cet égard, rappelé que l'enquête du SNUipp est antérieure à la tenue des séminaires inter-académiques et que des évolutions positives ont pu être enregistrées depuis (Mme Mzali-Duprat) ;
- l'importance de substituer à la préoccupation organisationnelle le pédagogique. La continuité des cours lors de cinq demi-journées permet d'une part, une mise au travail des enfants plus rapide le matin, d'autre part, un travail sur l'autonomie : l'enfant devient évaluateur de ses propres compétences, ce qui est essentiel pour qu'il puisse continuer à apprendre et le faire avec plaisir (M. Bruneau) ;
- le regret que les parents n'aient pas été conviés à ces séminaires (M. Raoult), bien que le caractère strictement pédagogique et didactique de ces rencontres ait été rappelé. Ici et là, des présentations, par les équipes aux parents d'élèves, des principes et des choix ayant prévalu à leur construction ont pu être faites (Mme Mzali-Duprat) ;
- l'importance de ne pas hiérarchiser les compétences et de mettre en avant la transversalité, de façon à mettre sur un pied d'égalité tous les enseignements et à s'assurer qu'ils demeurent sur le temps scolaire. A cet égard, le SNUipp rappelle qu'il est favorable à la cohérence éducative à partir du moment où l'on clarifie ce qui relève du champ scolaire d'un côté et ce qui relève du champ périscolaire de l'autre mais rappelle aussi cette inquiétude de certains enseignants que la pédagogie reste du domaine de l'école et non du hors temps scolaire (Mme Bordachar). Ce point de vue n'est pas forcément partagé par ceux qui défendent la coéducation (en particulier MM. Jacquemain et Testu) ;
- dans le même ordre d'idées, la nécessité d'une cohérence pédagogique entre les temps et leur contenu. S'y ajoute le besoin d'une cohérence entre les programmes, le cadre de références et la transversalité des apprentissages (Mme Bordachar, -SNUipp-, M. Subsol –UNSA-). La réforme des rythmes scolaires est un pan important de la refondation de l'école, mais les autres aspects sont également importants (M. Subsol –UNSA-) ;
- la nécessité de réaliser un travail sur la place des récréations, y compris au niveau réglementaire : il n'y a pas d'opposition à une modification de la forme mais l'interdiction de la récréation en fin d'après-midi peut être mal perçue par les équipes qui ont parfois recouru

à cette solution pour pallier des difficultés d'organisation ou de transition, à défaut de le prendre sur le temps de service des enseignants (Mme Bordachar). Il est clairement rappelé que si personne n'entend interdire les récréations, le temps de transition entre scolaire et périscolaire, indispensable et parfaitement légitime, ne peut toutefois être pris sur celui d'enseignement (Mme Mzali-Duprat) ;

- la vigilance à avoir quant à la différenciation des temps entre la maternelle et l'élémentaire qui peut avoir un effet négatif sur la complémentarité et l'organisation des concertations (M. Bruneau) ; ou encore la vigilance à avoir sur la place des APC, à ne pas placer forcément le mercredi en fin de matinée (Mme Marty) ou à redéfinir dans leur contenu (M. Subsol – UNSA-) ; ou enfin la vigilance à avoir quant aux pauses méridiennes plus longues (Mme Bordachar) ;

- l'utilisation des temps en bonne intelligence, au sein et en dehors de l'école, réflexion à mener avec les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public, d'où la nécessité que le comité s'empare du concept de coéducation, capable de promouvoir une réflexion collective sur les besoins de l'enfant en matière éducative (M. Jacquemain, M. Testu, M. Subsol –UNSA-). Sur ce point, il est rappelé que les réflexions inter-académiques se sont déroulées sous l'angle de la classe même si a été abordée la question de la formation conjointe car les participants ont pris conscience que ce qui se passe à l'école appartient à l'école, certes – contenus d'apprentissages, compétences et savoirs scolaires, évaluation, etc. –, mais pas seulement : les activités culturelles, par exemple, ou sportives, en sont un bel exemple ; il convient d'expliquer aux parents d'élèves ce qui différencie une sortie au musée sur temps scolaire et sur temps périscolaire : les objectifs, les enjeux et les attendus ne sont pas identiques mais bien complémentaires (Mme Mzali-Duprat) ;

- la place centrale de l'enfant dans ces réflexions sur une meilleure efficacité du temps et une meilleure prise en compte des travaux de chronopsychologie. A cet égard, il convient de continuer à identifier les pics de performance (moments où l'attention des enfants est la plus grande) en dépassant le stade du subjectif, c'est-à-dire sur la base de tests scientifiques (M. Testu) ;

- le rôle essentiel du directeur d'école (M. Bruneau), la réflexion à poursuivre sur son statut (Mme Marty) et la nécessité, pour lui, d'avoir plus de temps, plus de moyens et plus d'accompagnement et de formation (M. Subsol –UNSA-) ;

- l'indispensable réflexion à poursuivre sur les temps de transition, les transferts de responsabilité, les cohabitations, y compris et surtout dans les communes rurales où les transitions géographiques et temporelles constituent une réelle problématique (M. Mzabo – AMRF-). Au-delà, un indispensable temps de concertation a été nécessaire et le restera pour aplanir les difficultés ; il est essentiel que les enseignants aient du temps pour réfléchir à la particularité de leur école, pour avoir le recul nécessaire sur la situation de leur établissement et adopter une réflexion collégiale (M. Subsol –UNSA-) ;

- la nécessité de diffuser les contenus des réflexions et des préconisations recueillies lors des séminaires inter-académiques pour apporter la preuve tangible que ces nouvelles organisations se traduisent par un bénéfice pour les enfants (M. Testu, M. Szabo –AMRF-).

3. Contributions des membres du comité ayant donné lieu à discussion

3.1. Professeur Marcel Rufo –pédopsychiatre- 12 février 2014 *Les temps de l'enfant*

a) Contribution

Je vous remercie pour cette belle question d'actualité. La façon d'être un enfant aujourd'hui n'a plus rien à voir avec celle du passé. La recherche scientifique aide l'enfant à se développer.

Vous posez la question passionnante du temps. Nous aurions également pu poser la question de l'espace-temps. L'espace de l'enfant est d'abord celui du ventre de sa mère. Le débat actuel sur la grossesse par mère porteuse se pose également sur cette question d'espace. La recherche montre qu'il se passe des choses particulièrement importantes entre la mère et l'embryon à ce moment. Il apparaît ainsi nécessaire de reporter la question de la GPA jusqu'au fait que nous obtenions de meilleures connaissances sur ce qui se passe durant la grossesse. Nous avons tort d'associer GPA et PMA. Pourquoi nous poserions-nous la question d'une insémination pour un couple d'homosexuelles, alors que nous ne nous la posons pas pour un couple stérile ?

Les tests montrent qu'un bébé qui a entendu une chanson à partir du sixième mois de grossesse s'en souvient à sa naissance. Cette mémoire fœtale est extraordinaire. De même, en passant un coton sous l'aisselle et en le présentant au bébé, ce dernier reconnaît l'odeur de sa mère, démontrant que les éléments organiques fixés dans la spatialité du corps de la mère sont intégrés. Le bébé distingue également le lait de sa mère ou se souvient des aliments mangés par sa mère durant la grossesse. Dès la naissance se crée un dialogue tonique : le bébé appuie de manière particulière afin de reconnaître le portage.

En tant que pédopsychiatre, je ne peux pas être favorable à la GPA, car de réelles interactions sont constatées durant la grossesse. La mère possède la capacité de vivre et d'interpréter ce moment – ce qui permet notamment de comprendre la culpabilité maternelle sur l'anxiété transmise au bébé.

La grossesse se déroule en deux temps : le fantasme de la grossesse, puis le fantasme de l'enfant – dès les premiers mouvements fœtaux. La motricité du fœtus organise déjà la relation entre la mère et l'enfant. J'applaudis le congé de paternité ; la présence du père entre les six et douze mois est extraordinaire pour le développement de l'enfant, car il passe de l'espace, au temps. Un bébé possède le goût du développement. Il réalise les progrès que les parents anticipent pour lui. La question des modes de garde se pose rapidement. Pourquoi les universités ne proposent-elles pas un service de crèche ? Les étudiantes ne peuvent pas être mères. Les femmes hypothèquent leur carrière, car elles ont le mandat d'être mères. Je souhaite que les présidents d'université soient sensibilisés à ce sujet.

J'en reviens à la question du temps posée. La matérialité du bébé nous projette sur son avenir. Au début de la grossesse, les propos des mères sont intéressants : leur statut bascule dès le test de grossesse. Le père représente un tiers séparateur entre la mère et l'enfant. En remplaçant la mère dans l'occupation, il crée la notion de temporalité par l'absence. Nous constatons ce développement avec le deuxième organisateur du bébé, qui matérialise son angoisse de l'étranger, vers le huitième mois. Le père sert de plate-forme sensible et calmante à l'enfant pour qu'il parte à la conquête du monde par reconnaissance de deux personnages essentiels : le père et la mère.

La recherche montre que dès le septième mois, les échanges entre nourrissons sont possibles. Ainsi, les lieux de collectivités favorisent davantage le développement de l'enfant, notamment du langage, que la mère ou la grand-mère. Ce constat pose des questions pour les enfants de migrants. A

Marseille, il a été démontré que les bébés venant des Comores parlaient moins en première section de maternelle, car ils se trouvent face à un choc de langage. En installant une préparation à la maternelle, ce retrait a été supprimé. Le langage inscrit l'histoire. Le socle identitaire de sa famille est fondamental. Les migrants pauvres perdent le lien avec leur pays. L'identité narrative de l'origine de la famille se perd dans les méandres de la pauvreté. Cette perte d'histoire constitue la base du développement du temps. Un enfant issu de migrants ayant perdu leur temporalité intime ne peut pas accéder à une temporalité narrative. Il est important d'entendre les histoires de la famille. Nous retenons une chanson *in utero*, puis une histoire racontée. L'enfant est d'abord un chercheur d'histoire et de temporalité. Il grandit et, par le langage, enrichit ses capacités. Son souvenir est sans cesse réactualisé et réinterprété.

Dans le temps, le constat est clair : il faut se séparer pour grandir. L'espace et le temps doivent être différenciés. L'enfant ne doit pas demeurer dans un confort affectif. Anna Freud évoque les « frustrations nécessaires », telles que celle de ne pas rester dans le confort intimiste de l'affectif – particulièrement de la mère. La position de la mère et du père est, sur ce point, très différente. Cette nécessité de se séparer explique le succès de l'école maternelle qui, bien que n'étant pas obligatoire, accueille tous les enfants.

La deuxième année de l'enfant est la plus dynamique. Nous passons de 150 mots à deux ans à 1 500 mots à trois ans. C'est également à cet âge qu'apparaît le mensonge. La scolarité précoce, entre deux et trois ans, est une question fondamentale sur le temps de développement de l'enfant. Les enfants en retard de développement devraient avoir la priorité dans ces structures sur ceux se développant harmonieusement dans les crèches ou haltes garderies. Des moyens préventifs doivent être accordés aux personnes les plus en difficultés plutôt que pour le confort général d'une nation déjà hautement confortable. En Finlande, les enseignants les plus talentueux exercent dans les petites sections. A deux ans, deux personnes très qualifiées s'occupent de quatre enfants ; à trois ans, se sont encore deux personnes pour huit enfants. En France, les professeurs de classes préparatoires sont-ils prêts à exercer en maternelle ? En côtoyant tôt le talent, les enfants ont plus de chance de réussir par la suite.

A trois ans, le temps de l'enfant est réversible. Son temps d'attention est très court, de l'ordre de quatre à six minutes, voire quelques secondes pour les enfants instables. Pour ces derniers, le temps accéléré dégrade la spatialité.

La représentation apparaît à l'âge de deux à trois ans et restera toute la vie. Un gériatre m'a demandé de rencontrer des centaines qui ne communiquent pas. Lorsque je leur ai demandé de dessiner, tous ont dessiné, une maison, un sentier, des arbres. Ces gens qui ne communiquent plus ont conservé la représentation de l'espace, premier signe du temps.

L'érotisation joue sur l'affection. Elle est directement reliée au temps, par exemple lorsqu'un enfant promet à un autre qu'ils se marieront lorsqu'ils seront « grands ». Le temps amorce, mais il est réversible. La notion de mort, la temporalité n'apparaît chez l'enfant qu'à six ans. Certaines inadaptations précoces à l'école maternelle s'expliquent par la confusion chez l'enfant entre le temps scolaire et le temps familial. Des possibilités intermédiaires doivent être mises en place pour ce temps et cet espace séquencés et partagés. Des réflexions doivent être menées sur l'accueil des enfants en bas âge afin que les plus fragiles en termes de temporalité puissent distinguer ces temps. Ce point est d'autant plus important que le trouble de la temporalité mène parfois à un trouble de l'estime et de la confiance en soi, qui s'organise rapidement dans des souvenirs de l'enfant, parfois enfouis. Nos souvenirs de zéro à trois ans n'existent qu'à travers ce que les autres nous racontent. L'amnésie infantile nous protège de ces méandres de l'espace et du temps partagés. La conquête du temps permet la conquête de la liberté.

En moyenne section, un enfant est capable d'écouter et de distinguer le discours d'autrui. Cette évolution représente un saut cognitif majeur. L'enfant progresse jusqu'à atteindre un moment tragique de sa temporalité : sa finitude. Celle-ci vient souvent les perturber à cet âge. La perte d'un grand-parent génère la crainte de perdre ses parents. Certaines difficultés de séparation et d'individuation tiennent leur source dans cette finitude. La conquête du temps permet de se séparer. Nous pouvons uniquement nous projeter dans l'avenir si nous avons notre vie passée en tête. J'en reviens aux

populations migrantes, qui perdent leur passé. Sans le respect des origines, il est impossible d'intégrer. La perte du passé est visible dès la seconde génération. La période de latence, au moment de l'apprentissage, est importante.

Je suis presque certain que l'écriture précède la lecture. Aussi, les enfants doivent dessiner lorsqu'ils apprennent à lire. Nous touchons là une fonction essentielle de l'école maternelle, plus adaptée que l'apprentissage précoce de la lecture. Pour un enfant à l'école primaire, le temps représente la liberté. J'insiste sur la conquête de liberté à travers la conquête du temps et l'impact de ce processus sur le développement.

Nous constatons chez les garçons une plus grande appétence pour les animaux préhistoriques ; à l'inverse, les filles préfèrent la narrativité. Une étude montre que les filles apprennent le langage en six mois de moins que les garçons, grâce à la lecture. Ces dernières sont merveilleusement adaptées à l'école, notamment car elles sont plus sociables. Le CM1 est selon moi un marqueur temporel du secondaire. Les professeurs des écoles devraient transmettre à leurs collègues du secondaire ce qu'ils ont constaté chez les enfants en CM1. Jusqu'au CE2, nous donnons aux élèves des matériaux qu'ils ingurgitent de manière boulimique ; au CM1, il est demandé aux enfants de synthétiser et de créer, au travers la rédaction notamment. En rédigeant, ils présentent le passé pour proposer l'avenir. Certains ont des limites dans leur imagination, car leur passé est défaillant. Sur ce point, la question des rêveurs est passionnante. Le primaire constitue le socle absolu de la temporalité. Les parents vieillissent lors du passage au collège de leur enfant, car c'est à ce moment que ce dernier part à la conquête de son temps propre. Une discordance apparaît également avec les enseignants qui travaillent sur l'avenir alors que les enfants se trouvent dans le présent.

Je rêve d'une proposition : que les professeurs des écoles à la retraite puissent consacrer du temps à un élève en difficulté en sixième. Rapidement, les fondamentaux peuvent être réacquis. Il est évident qu'un trouble de la temporalité trouble l'apprentissage, puisque le temps organise le cognitif. Les phobies scolaires sont un parfait exemple de ces troubles. Ces phobies naissent de la crainte de sa propre mort ou de celle d'autrui dans l'enceinte de l'établissement.

La temporalité s'accélère pour un temps à soi. Nous amorçons notre temporalité avec nos parents, avant de disposer de ce temps à soi. Dans cette optique, l'internat est une solution formidable. La temporalité met les parents en péril : ils sont persuadés qu'ils pourront temporaliser toute leur vie avec leurs enfants, alors que ce sont les gens avec lesquels ils vivent le moins longtemps. À l'inverse, nous serons amenés à passer plus de temps avec nos frères et sœurs – ce qui explique les rivalités fraternelles.

L'évocation du temps vécu par Eugène Minkowski devrait être abordée dans les discussions avec les enseignants et les parents : deux amis partent marcher dans la montagne, avant d'être arrêtés par la pluie. Le syntone propose d'y retourner lorsque le beau temps sera revenu, tandis que le schizoïde considère qu'il n'y retournera jamais. Cette différence de comportement scinde le monde. Le pessimisme du schizoïde est très français. Nous ne pouvons pas maîtriser l'ensemble des données du temps vécu. Le pessimisme des adultes risque d'être contagieux. Nous devons être syntones auprès des enfants. Le temps est une conquête de soi.

Les rencontres sont importantes dans le temps. Les enseignants possèdent une mémoire incroyable du temps passé avec les élèves, talentueux ou turbulents. Je trouve que la possibilité de revoyure est un trésor inexploité. En Hongrie, un orphelin passe 18 mois avec une nurse avant de pouvoir être adopté. Plus tard, l'opportunité de la revoir lui est donnée. Il peut alors savoir comment il était lorsqu'il était enfant. Ce modèle de l'adoption doit être appliqué aux enseignants. Le souvenir de l'école influe sur la réussite de l'orientation. Le temps vécu, au sens d'Eugène Minkowski, est la clé de la relation humaine, bien au-delà du développement de l'enfant. Les temps se métissent. Une relation réussie est une relation partagée. Les relations temporelles nous permettent de nous construire. Il est troublant de constater que les personnes âgées perdent la mémoire de fixation, mais conservent la mémoire d'évocation. Cette dernière constitue probablement le socle sur lequel nous pouvons appuyer notre avenir.

La description du temps chez l'enfant et son organisation doivent faire partie du métier d'enseignant.

b) Discussion

Le comité de suivi s'est montré extrêmement intéressé par la contribution de M. Rufo, dans le sens où elle éclaire la question générale des temps de l'enfant et la nécessaire continuité éducative.

Plusieurs réactions ou questions se sont fait jour portant sur :

- l'articulation entre les domaines d'activités ludiques et éducatives et les domaines d'activités scolaires, l'articulation entre les divers espaces de la journée, tout cela en lien avec la relation à trois entre parents, enseignants et élus (M. Berberian) ;
- cette approche nouvelle qui permet aux parents et aux enseignants de parler ensemble des enfants et de leur éducation et comment cette approche nouvelle transforme le modèle éducatif institué depuis Jules Ferry (M. Jacquemain) ;
- le sens de la mission de l'École et sur le constat que celle-ci, au nom du devoir d'universalité, ne réalise pas toujours tous les efforts de transition nécessaires (M. Sève) ;
- l'opportunité laissée ou non aux enfants de choisir eux-mêmes leurs activités, en anticipant le fait que l'autodétermination, si elle ouvre le champ des possibles, peut aussi compliquer l'organisation (Mme Fougère-Cazalé, M. Bruneau) ;
- la temporalité à construire entre temps scolaire et temps familial, question qui pose du même coup celle de l'ouverture de l'école aux parents (M. Raoult) ;
- la richesse du croisement de différents intervenants aux approches éducatives différentes dont M. Rufo pense qu'elle répond à une attente et une adaptabilité fortes des enfants (M. Jacquemain) ;
- la nécessité, pour l'enfant, de recomposer une image de lui plus cohérente et la conviction que les ouvertures diversifiées favorisent l'estime de soi (M. Rufo) ;
- la complémentarité entre les temps et la compatibilité des regards croisés au-delà des différences de formation et de missions entre les intervenants, idées à mettre en parallèle avec le souhait des enseignants du 1^{er} degré d'être en nombre supérieur par rapport à leurs classes et d'être rassurés sur leur mission fondamentale (Mme Bordachar, M. Sève) ;
- les progrès réalisés et à réaliser encore en termes de concertation, de travail en commun, de rencontre des acteurs (M. Jacquemain, M. Raoult, M. Sève, M. Bruneau)

3.2. Jérôme Henry – animateur, Direction Départementale de la Jeunesse et de la Cohésion Sociale du Rhône – 12 février 2014 **Impact de la réforme sur l'animation socio-éducative**

a) Contribution

Je vous remercie de me donner la parole pour apporter un témoignage de terrain.

Ce comité a été formé le 23 avril ; près d'une année a été nécessaire pour se connaître et apprendre à travailler ensemble. Nous sommes libres de paroles et pouvons avancer dans nos travaux. Cette évolution et la mise en place d'une continuité éducative nous permettent de créer un espace de travail. Je partage la plupart des propos tenus ici.

En me voyant préparer mon intervention de ce matin, la personne assise à côté de moi dans le train m'a abordé pour évoquer la réforme des rythmes éducatifs. J'ai échangé durant deux heures avec cette dame, nouvellement élue dans une petite commune, qui éprouvait des difficultés sur ce sujet. Le

regard des gens change. Même si certains opposants ne changeront jamais d'avis, nous avons besoin de référents pour aider les personnes concernées. Cette personne était perdue.

Je tiens à apporter un sous-titre à mon intervention : « *Témoignage sur un processus de changement de culture* ». Je m'investis dans le groupe d'appui départemental. Je souhaite témoigner du processus qui s'est mis en place dans ce groupe, composé d'un représentant de l'Éducation nationale, de deux représentants de la CAF, de deux d'associations d'éducation populaire, de deux représentants de la DDCS du Rhône, de conseillers d'éducation populaire, d'un représentant de l'union des familles. Un représentant du Conseil général a récemment quitté le groupe, tandis qu'un représentant du CNFPT régional vient de nous rejoindre. Nous avons débuté d'une manière similaire à celle de ce comité. Le Rhône possède une culture du travail en partenariat depuis de nombreuses années.

Le groupe a été perturbé par la réforme et le changement de culture qu'elle a entraîné. Ce dernier a impacté les institutions pilotes. Les gens ne comprenaient plus le rôle du groupe d'appui ni leur légitimité à y participer. Certains se sont mis en retrait. Nous avons décidé que le groupe, qui doit théoriquement accompagner les collectivités et donner son avis sur les PEDT, devait dépasser ces missions. Nous nous sommes interrogés sur la manière dont nous pouvions aller vers les professionnels en place. Nous constatons que les élus et les familles avaient été écoutés, mais que les animateurs avaient été oubliés. Nous avons réfléchi à la création d'un moment de réflexion et de partage.

Le groupe d'appui a ainsi décidé de mettre en place une journée autour de l'impact sur l'animation socio-éducative. Je remercie Madame la Présidente d'y avoir participé. La mobilisation des institutions et de ses représentants est essentielle pour transmettre le message dans l'ensemble des strates. Cette journée s'est déroulée en plusieurs temps : l'actualité des acteurs, un point sur les expérimentations en cours et des tables rondes sur le partenariat éducatif, l'intérêt des temps libérés et le personnel adéquat. Nous avons décidé d'animer ces moments et de faire intervenir tous les acteurs de l'éducation, en optant pour un format collaboratif. La journée a réuni 320 personnes, dont 60 % d'animateurs travaillant dans des associations et 30 % dans des collectivités territoriales – le reste des participants était composé de têtes de réseaux, d'élus locaux, d'associations et de parents d'élèves. Un tiers du public était composé de professionnels très avertis tandis que les deux autres tiers débutaient seulement leur réflexion. Ces derniers attendent ces informations.

L'évaluation que nous avons réalisée après cette journée rejoint les problématiques que nous avons détectées ici. Cinq axes se dégagent : la formation, le métier, les contenus, le recrutement et les moyens.

Pour la formation, la nécessité d'être accompagné de mieux connaître les formations, de travailler à de nouvelles formations adaptées aux nouveaux métiers et aux enjeux et objectifs du périscolaire ainsi que celle de connaître les acteurs, les programmes et les moyens de l'école et surtout d'avoir des temps de formation communs entre les enseignants et les personnels intervenants.

Autour du métier, nos participants ont souligné l'émergence de nouveaux métiers et profils, comme les référents ou coordinateurs périscolaire. Ils ont insisté sur la dévalorisation des diplômes professionnels de l'animation et la survalorisation des BAFA et BAFD, qui ne sont pas des diplômes professionnels mais deviennent la référence de recrutement avec un impact à court terme sur la qualité du contenu des temps périscolaires. Les questions relatives au fractionnement plus important du temps, avec des temps d'intervention très réduits remettant en question les pratiques, les façons de faire ainsi que les contenus classiques. La fin de la journée complète du mercredi, l'impact sur les temps de travail et la précarité des animateurs sont aussi source de fragilité. Pour les personnels associatifs, beaucoup s'inquiètent pour leurs activités le mercredi et en soirée ainsi que sur la place qui sera laissée aux intervenants associatifs dans un dispositif qui a tendance à municipaliser. Ce qui soulève selon nos participants l'articulation du scolaire, périscolaire et extrascolaire et donc la question du travail commun et des espaces communs pour construire la communauté éducative et la faire vivre. En effet cette journée a été l'occasion de rappeler que les attentes autour d'un travail commun et d'un véritable partenariat entre les différents acteurs sont fortes. Dans cette assemblée comme dans tous les groupes, nous avons eu besoin d'un temps d'apprentissage pour nous connaître

et construire malgré nos différences, les acteurs de l'animation témoignent de la nécessité de ce temps pour travailler avec les enseignants.

La question du contenu des activités revient souvent, selon la durée de l'activité, la place dans la journée, l'âge des enfants et leur rythme. Ce qui pose la question de la construction du parcours éducatif. Le PEDT a été très peu évoqué, en effet le travail autour d'un projet n'est pas un frein pour les professionnels de l'animation, mais au contraire, le moteur d'un travail partagé et il est intégré dans les pratiques de base de l'animation donc est indispensable.

Nous devons aborder ici en comité l'une des préoccupations de la rentrée: le recrutement – type de contrat, de personnel et de qualification, le besoin massif au regard du nombre de professionnels formés, et comment garantir une qualité des temps périscolaires. A ce sujet, il faut en effet distinguer en terme de contrat, de type de formation et de durée de temps de travail, les animateurs permanents qui constituent l'ossature de ces temps et s'inscrivent dans une logique professionnelle aux personnels ponctuels qui vont seront en nombre important pour lesquels une formation adaptée et à ces personnels doit être repensée

Enfin la problématique des moyens, identifiée très rapidement car depuis le début de nos travaux, nous avons détecté ces problèmes de locaux et nous avons aussi pointé que l'échange, la discussion permettaient de trouver des solutions. Le budget disponible interroge également. Nous rencontrons des territoires qui disposent d'un budget, mais ne souhaitent pas mettre la réforme en place. À l'inverse, certaines communes manquent de moyens pour adopter le dispositif voulu mais font preuve de créativité pour compenser cette difficulté. La pérennité des financements et des postes alimente l'inquiétude des animateurs. Les élections et les changements de municipalités ont été source d'interrogations quant à la continuité de la réforme et paralyse la mise en œuvre opérationnelle des animateurs.

Au final cette journée a confirmé le besoin d'accompagnement fort des acteurs, la problématique d'isolement, la nécessité de communiquer, de travailler ensemble à la montée en qualité de la réforme. Elle a permis aussi de rappeler qu'il n'y a pas de modèle type mais une construction en fonction des réalités et synergies locales qu'il faut activer et soutenir.

Le département du Rhône est représentatif en ce qu'il regroupe des collectivités de tailles très différentes, tant urbaines que rurales. Nous observons que, dès lors que les équipes règlent le problème de l'organisation, elles passent au sens de la réforme – même si cette chronologie n'est pas nécessairement adéquate.

Nous avons beaucoup échangé en groupe d'appui sur ces différents points et je constate un changement profond de culture des membres du groupe d'appui. Nous avons passé une étape, mais celle-ci reste toutefois fragile. Les messages doivent être transmis en permanence afin de mobiliser tous les acteurs. Il est nécessaire de conserver un discours fort et de poursuivre l'accompagnement des territoires, particulièrement les plus fragiles. Vous évoquiez tout à l'heure les CDEN et les présentiez comme une bonne piste de travail. J'ignore le fonctionnement dans les autres départements, mais le groupe d'appui mis en place dans le Rhône a développé sa propre culture et souhaite poursuivre son action. Il est important de donner les moyens à ces organisations qui sont parvenues à créer leur légitimité. Elles doivent jouer un rôle moteur dans la mise en œuvre de la réforme.

Les animateurs, au-delà des freins locaux, des différences de positions et de formations, sont impactés fortement par la mise en œuvre de la réforme. Ils sont prêts à se mobiliser dans la réforme, pour le bien et l'intérêt des enfants car c'est le sens même de leur travail. Un accompagnement et un discours communs sont toutefois nécessaires.

b) Discussion

L'intervention de M. Henry a permis au comité d'aborder de plain-pied un sujet peu abordé jusque-là : l'animation socio-éducative. Ce faisant, elle a suscité bon nombre de réactions portant sur :

- la position centrale des animateurs et la nécessité qu'ils soient soutenus, notamment par les « politiques ». Ils constituent, en effet, un pivot central dans la bonne mise en œuvre de la réforme et connaissent bien les partenariats (M. Leonarduzzi) ;
- les réponses différentes à la question de l'animation ou à la nécessité des confrontations d'idées, selon que l'on est dans un département urbain ou un département rural. Or, il est primordial d'avoir partout des instances facilitatrices, des temps de concertation (M. Raoult, Mme Bordachar), même si tout cela nécessite une implication de tous les acteurs. Dès lors que les gens sont porteurs de cette dynamique, indépendamment de leur statut, les projets avancent (M. Henry). Dans ce domaine, les bonnes pratiques sont légion (M. Jacquemain) ;
- la multiplicité des métiers et des statuts (titulaires, vacataires) de l'animation qu'il est nécessaire de recenser et prendre en compte (M. Raoult), préoccupation partagée depuis longtemps par les associations d'éducation populaire qui, par leur activité, ont contribué à structurer ces filières (M. Jacquemain). Il reste à régler la question des contrats de travail à temps partiel d'au moins 24 heures, sauf si un accord de branche est établi d'ici la rentrée (M. Jacquemain). Ces négociations de branche se déroulent dans la branche animation. Elles doivent permettre de répondre aux objectifs affichés, à savoir donner des temps de travail cohérents et adapter aux métiers de l'animation. Il convient de distinguer les animateurs généralistes et les animateurs spécialisés, ces derniers intervenant probablement sur un temps plus court (M. Henry) ;
- la nécessité de la formation –y compris commune aux enseignants et aux animateurs (Mme Bordachar), en tenant compte de l'interministériel et sans négliger le recours aux bénévoles (M. Jacquemain) ;
- le choix de certaines communes de recourir à des délégations de service public, au profit d'associations. La question se pose de savoir si cette délégation de service public correspond réellement à la réalité du terrain, si la commune ne perd pas le contact direct avec cette même réalité de terrain et si une rupture ne se crée pas de fait dans la communauté éducative (M. Bruneau). Si un cahier des charges est établi, le risque devrait être moindre mais l'interrogation de fond subsiste : est-ce le meilleur mode de mise en œuvre ? (M. Jacquemain).

3.3. Claire Bordachar –professeur des écoles, SNUipp- 11 avril 2014 **Enquête SNUipp-FSU sur la mise en place de la réforme des rythmes**

a) Enquête

Je vous remercie d'avoir accepté de mettre ce rapport à l'ordre du jour.

Le SNUipp ne se retrouvait pas dans l'intégralité du rapport remis au mois de décembre, puisque nous contestons le décret sur lequel il repose. Nous considérons également qu'il ne montre pas l'avis des enseignants, que son parti pris enthousiaste n'est pas révélateur de la réalité du terrain et que la rentrée 2014 doit être davantage prise en compte. Ainsi, nous avons décidé de donner la parole aux enseignants afin de recueillir le ressenti de nos collègues.

Les questions abordent l'impact de la réforme sur l'apprentissage des élèves, sur les conditions de travail et la vie personnelle des enseignants, sur le climat scolaire et l'organisation de l'école ainsi que sur les conditions de préparation de la rentrée 2014.

Au total, 3 568 enseignants passés aux nouveaux rythmes en 2013 et 3 906 qui passeront en 2014 ont répondu au questionnaire. Ces enquêtes ont été transmises par voie syndicale. Les réponses

n'ont pas vocation à montrer une réalité exhaustive du terrain, mais l'échantillon permet de dégager certaines grandes lignes. Les situations ont pu évoluer depuis la récolte des données il y a deux mois. L'enquête nous apporte plusieurs enseignements. Nous constatons tout d'abord les difficultés rencontrées pour impliquer toute la communauté éducative. Seule une minorité de conseils d'école ont été consultés et leur avis n'a pas toujours été pris en compte. Ce constat est alarmant. Des temps et une volonté partagés étaient nécessaires. Des problèmes se sont posés dans les grandes villes où beaucoup d'écoles et de conseils d'école existent. Il est désormais primordial de trouver une méthode de travail prenant en compte tous les avis. Nous souhaitons que, lorsque le conseil d'école ne partage pas le projet de la mairie, les DASEN ne le valident pas sans procéder à de nouvelles concertations – sous peine que les enseignants ne soient pas porteurs de la réforme.

Le second problème identifié est le déplacement de la prise de décisions vers les mairies. Même si ces dernières constituent un partenaire indispensable, l'organisation scolaire relève de l'Éducation nationale. Nous souhaitons que le soutien des DASEN aux enseignants soit fort et que les mises en place soient l'objet d'une médiation. Certains projets ont été imposés par des contraintes bien éloignées de l'intérêt de l'enfant – le ramassage scolaire notamment. L'organisation du périscolaire a parfois pris le pas sur le scolaire. De même, nous constatons que l'emploi du temps de l'élémentaire prévaut souvent sur celui du maternel.

Nous soutenons la volonté d'un accès du plus grand nombre d'enfants à des activités de qualité, mais le manque d'infrastructures empêche parfois la tenue correcte des heures de sport scolaire. Un financement approprié est nécessaire.

La réforme des rythmes doit être un levier pour la réussite des élèves. L'Éducation nationale doit avoir la main et mettre en avant l'intérêt pédagogique. Sur les trois premiers mois, l'amélioration sur l'apprentissage n'est pas visible. En l'absence de formation spécifique et de temps dégagé, la réflexion sur l'organisation pédagogique par les enseignants est impossible. L'ensemble de la semaine doit être retravaillé. Les enseignants rappellent que le changement des rythmes ne règlera pas tous les problèmes de réussite.

La question des locaux revient fréquemment. La classe est un outil de travail ; elle doit être considérée comme telle et ne doit pas servir dès la fin des cours, sous peine que les enseignants se trouvent « dépossédés » de leur lieu de travail. S'il n'existe pas d'alternative dans le choix des locaux, il conviendra de réglementer l'utilisation des salles de classe pour les activités périscolaires.

S'agissant du décret, nous ne comprenons pas le caractère dérogatoire du samedi matin. Il est nécessaire de définir si le temps qui prévaut est le temps scolaire ou le périscolaire. Nous l'avons dit tout à l'heure, le décret permet une certaine souplesse, mais interdit des organisations qui respectent le rythme de l'enfant, font consensus et existent depuis des années. Nous attendons des réponses pour les communes qui proposent des projets différents. Il est incroyable de constater qu'il est impossible de libérer un après-midi, alors qu'il est possible de ne faire cours qu'une heure dans la demi-journée. Poitiers et Toulouse ne disposent plus du système dérogatoire. Les communes qui souhaitent rester sur quatre jours lissés sur l'année n'ont toujours pas de réponses.

La réforme est réussie dans certaines communes. Il est désormais impossible de revenir à la semaine de quatre jours. Les personnels ne sont toutefois entendus ni par les partenaires ni par leur Administration. La réforme telle qu'elle existe actuellement n'est pas applicable à tous les établissements dès la prochaine rentrée. Des réponses doivent être apportées sur les conditions de travail des enseignants. Les animations ne doivent pas se dérouler le mercredi après-midi, car elles accroissent la fatigue chez nos collègues. Ces remarques doivent être entendues. Le métier doit être revalorisé afin que les enseignants se sentent en confiance. Ils ne percevront positivement cette réforme que si leur quotidien et celui des élèves sont améliorés.

b) Discussion

L'enquête du SNUipp, parue au mois de février, a suscité bon nombre de réactions au sein du comité, portant principalement sur les points suivants :

- l'échantillonnage pas forcément représentatif sur lequel est fondée l'enquête même s'il est important d'avoir des retours du terrain (M. Jacquemain) ;
- les instances de l'Education nationale qui doivent être repensées dans leur rôle et dans leur organisation (M. Raoult) ;
- l'importance à accorder aux locaux, particulièrement en maternelle où les enfants se repèrent par rapport aux lieux (M. Raoult) ;
- la possibilité que la cinquième matinée soit le mercredi matin ou le samedi matin, celui-ci sans dérogation obligatoire (M. Raoult, M. Testu) ;
- la vigilance à avoir par rapport aux week-ends de deux jours pour lesquels l'expérience montre qu'ils ont des répercussions jusqu'au mardi midi (M. Testu) ;
- le caractère déraisonnable de matinées de quatre heures ou du lissage de la semaine de quatre jours sur l'année (M. Testu) ;
- le rôle de médiateurs assumé par les IEN afin d'explicitier le sens de la réforme, notamment auprès des enseignants, et d'assurer le partenariat avec les élus et les parents. Leur rôle est aussi d'accompagnement des équipes (Mme Loze) ;
- l'impact de cette réforme qui questionne le modèle éducatif, qui oblige à ne pas aborder la réflexion à partir d'anciens cadres. En particulier, il faut penser le partage de l'éducation, accepter la porosité éducative entre les espaces, reconnaître la pédagogie réalisée dans le périscolaire et comprendre l'impact de l'organisation matérielle qui est loin d'être anodine dans la mise en œuvre de la réforme (M. Jacquemain) ;
- les conséquences de l'évolution du modèle éducatif sur le métier enseignant (M. Jacquemain). Au-delà, la question porte plus globalement sur les conditions d'exercice et de travail des enseignants du premier degré, souvent indépendantes du temps de présence (M. Sève).

3.4. Vanik Berberian –président de l'Association des Maires Ruraux de France– 11 juin 2014

Présentation de l'enquête AMRF

a) Enquête

J'ai demandé une compilation des retours des maires ruraux sur ce sujet. Le document comprend trois parties : un préambule qui rappelle le rôle et la place de l'Etat, un chapitre sur les communes ayant appliqué la réforme des rythmes en 2013 et un chapitre offrant une vision à celles amenées à basculer à la rentrée 2014. Les assouplissements du décret du 7 mai ainsi que les communiqués de presse de l'AMRF depuis le lancement du projet sont également intégrés.

Le panel est constitué de communes de différentes populations réparties sur le territoire.

L'AMRF est née en 1972, lorsque Monsieur Marcellin, Ministre de l'Intérieur de l'époque, a décidé de fusionner les communes rurales. Un groupe d'élus s'est alors constitué pour défendre la spécificité des communes. Nous défendons également la présence des services publics sur les territoires ainsi que le développement d'une image positive des territoires ruraux. Une soixantaine de départements est constituée en associations départementales. Dans les régions où il n'existe pas d'association, les communes adhèrent directement. Au total, l'AMRF compte environ 10 000 membres.

Dans mon action, je considère toujours la démarche à entreprendre et l'environnement psychologique en amont du projet. Si nous ne tenons pas compte de ces éléments, nous risquons l'échec. Le contexte dans lequel les rythmes scolaires ont été mis en place était particulier, en période d'élections municipales et, plus généralement, alors que les collectivités voient leurs ressources diminuer. Les maires ruraux sont favorables à cette réforme depuis le début. Les différents communiqués de l'AMRF ont pointé des difficultés, sans jamais freiner la mise en place de la mesure. Dans les nombreuses réunions auxquelles j'ai participé, jamais un maire n'a dit que la réforme était inutile ou mal faite. Les réalités du terrain se sont toutefois rapidement rappelées à nous.

L'AMRF a énoncé une adhésion de principe à cette évolution en raison de la baisse constante de la qualité de l'école et de la nécessité de se donner les moyens pour rétablir la situation. Vincent Peillon a présenté un projet de « Refondation de l'école », qui démontre que la problématique de la qualité ne se limite pas aux rythmes scolaires. Parmi les sujets qui doivent être pris en compte figurent la formation des enseignants, le contenu des programmes, l'organisation des temps, la pédagogie.

Nous avons parfois tendance à oublier que la réforme des rythmes scolaires est réalisée dans l'intérêt de l'enfant, chacun se retranchant derrière ses prés carrés. Nous regrettons que cette réforme de société n'ait pas disposé de tous les éléments nécessaires à sa réussite. Le manque de temps est le premier élément qui a nui à sa mise en place. Ce sujet est évoqué depuis plus de 30 ans ; il est inimaginable de penser qu'un point aussi fondamental puisse se régler en une seule année. Lors de chacune de nos rencontres avec les ministres, nous avons souligné ce besoin de temps. Cette réforme ne sera adoptée que lorsque nous serons convaincus de son bien-fondé.

Nous sommes défavorables à l'instauration d'un moratoire, parfois évoqué. Les communes qui n'ont pas souhaité mettre en place la réforme en 2013 ont majoritairement pris cette décision en raison d'un manque de moyens – locaux, encadrement –, et ce, même si elles étaient convaincues du bénéfice de ces mesures. Il est impératif de réexpliquer le bien-fondé de cette réforme et d'y associer l'ensemble des citoyens, au-delà des élus, des enseignants et des parents. Nous devons également sortir de notre zone de confort. Cette réforme n'est pas faite pour arranger les élus, les enseignants ou les parents. Il est impossible de trouver un système satisfaisant tout le monde : nous devons définir celui qui satisfait le plus grand nombre.

Ainsi, un travail de sensibilisation et de coordination doit être mené. Notre DASEN se réjouissait ce matin que plus de 90 % des communes de l'Indre aient rendu leur projet ; il ne s'agit que d'emplois du temps, sans contenu. Nous devons prendre le temps d'échanger, notamment sur le contenu, car les activités périscolaires ont un rôle à jouer dans le développement et l'éducation de l'enfant. Ainsi, lorsqu'une thématique est commune au scolaire et au périscolaire, elle doit nécessairement se rejoindre.

La question des moyens est essentielle et avec elle, le partage des richesses entre les collectivités et les régions. Le fonds d'amorçage est de 50 euros par enfant – un peu plus si la commune se trouve en zone cible : ce montant est insuffisant. Il est, en outre, anormal que toutes les communes perçoivent une somme identique alors que les besoins sont différents. Le critère de la capacité financière doit être intégré dans le fonctionnement de nos collectivités locales. Il est également maladroit d'octroyer une somme de 50 euros par enfant aux communes adoptant la réforme en 2013 et de ne rien donner à celles qui préfèrent basculer à la rentrée 2014, car les mairies se trouvent parfois dans l'incapacité objective de débiter dès 2013. Certains maires, refusant de ne mettre en place qu'une simple garderie, ont repoussé la mise en œuvre des rythmes, tandis qu'une seconde catégorie a accepté leur application pour percevoir l'argent et une troisième a mis en place les rythmes pour s'assurer les services des quelques encadrants encore disponibles.

Cette situation pose à nouveau la question de la partition des responsabilités entre l'Etat et les collectivités. Le schéma voulant que le premier prenne en charge le salaire des enseignants tandis que les secondes assument l'investissement et le fonctionnement doit être revu. L'éducation contemporaine comprend des outils numériques qui touchent directement à la pédagogie et dont l'Etat est responsable. Certains considèrent que nous sommes confrontés à un glissement des compétences de l'Etat vers les collectivités lorsque celui-ci leur demande de prendre en charge des temps devant être assumés par l'Education nationale. Ce sujet devra être abordé.

La question de l'encadrement se pose également. Lorsqu'une commune possède les moyens financiers de mettre en œuvre la réforme, elle doit encore trouver des intervenants. Selon les systèmes, ceux-ci sont rétribués ou bénévoles, formés ou non, permanents ou temporaires. Une politique ambitieuse de formation des intervenants est nécessaire, car certains se trouvent dépassés. Les enfants distinguent les temps en classe et en dehors et en jouent. Une politique ambitieuse de formation est nécessaire, même si la reconstruction prendra du temps.

Enfin, la réforme des rythmes scolaire pose la question des locaux. Les activités périscolaires peuvent se dérouler au sein même de l'école, mais les enseignants n'y sont pas favorables, considérant que la salle de classe est la leur. Ce sentiment est compréhensible, car ils s'investissent beaucoup et peuvent être gênés par l'appropriation des lieux par quelqu'un d'autre, mais ils ne doivent pas oublier que la classe appartient à l'école. L'unité de lieu peut également poser un problème de repères pour l'enfant. Aussi, il semble cohérent de partager les locaux avant que la mairie ne trouve un espace. Chaque contexte doit définir le processus. Nous devons sauver cette réforme. Toutes les personnes convaincues de ses bénéfices doivent se réunir et travailler dans cette optique. Le sujet de l'Education est le seul à pouvoir fédérer la diversité des acteurs.

b) Discussion

La discussion s'engage et les participants, dans le sillage ouvert par le président de l'AMRF, insistent sur la nécessité de replacer la réforme dans un ensemble plus vaste, la refondation de l'école qui engage d'autres points, comme les programmes ou la pédagogie. Le débat porte sur plusieurs points :

- la question du délai nécessaire à la mise en œuvre fait débat ; en effet, tous les membres ne sont pas en accord avec cette assertion selon laquelle il n'y a pas eu assez de temps puisque deux années ont été laissées aux communes (Mme Moulin Civil). Ce qui est certain, c'est que les communes qui ont mis en place la réforme dès la rentrée 2013 avaient des prédispositions pour une concrétisation rapide (M. Berberian) ;
- l'accord entre élus, parents et enseignants est une condition nécessaire et un travail de sensibilisation doit avoir lieu, en particulier auprès des médias (M. Berberian) ;
- une réforme est un processus qui doit tenir compte des réalités de mise en œuvre et dont l'architecture n'est ni parfaite ni figée, même si certains membres du comité pensent que « faire en faisant » crée des difficultés, particulièrement lorsque les instances de régulation peinent à se mettre en place (Mme Bordachar) ;
- le premier objectif de la réforme reste de favoriser l'apprentissage et d'organiser la semaine sur cinq matinées afin de parvenir à du mieux-être même si le périscolaire a focalisé l'attention (M. Crochet, Mme Bordachar, M. Raoult, M. Testu, Mme Loze) ;
- la difficulté subsiste parfois dans l'identification entre autorité scolaire et autorité périscolaire, ce qui oblige, collectivement, à réhabiliter les temps périscolaires et les activités qui, bien que simples, ne sont pas sans intérêt (M. Crochet) ;
- il est nécessaire de sortir des clivages politiques et de pointer les problèmes rencontrés sur le terrain, surtout dans la perspective de la rentrée (Mme Bordachar) ;

- l'ouverture de l'école sur l'extérieur est un gain indéniable, l'école cesse d'être sanctuarisée. Cela est particulièrement vrai dans les villages ruraux (M. Berberian) ;
- la gratuité des activités est un thème qui revient souvent ; le comité défend particulièrement ce principe. Dans les communes rurales, la gratuité représente l'opportunité pour des enfants d'accéder à des activités qui sont généralement réservées aux urbains (M. Berberian) ;
- une autre opportunité est la mutualisation des moyens, par exemple au niveau d'une communauté de communes car la disponibilité des intervenants et la variété des activités peuvent être un problème (M. Berberian, Mme Loze, M. Raoult) ;
- la question est posée du débat sur ce que la puissance publique doit produire en matière d'éducation. Dans une société moderne comme la nôtre, elle doit produire bien au-delà de l'école, notamment dans une relation aux politiques familiales. Cela aiderait à articuler le scolaire et le périscolaire (M. Jacquemain) ;
- la question des communes rurales pose celle des territoires et de leur compétence en matière d'éducation. Plus largement, aborder la réforme des rythmes scolaires engage le comité à se saisir de questions plus vastes, au sein d'un véritable travail interministériel (M. Jacquemain, M. Raoult, M. Testu) ;
- l'essentiel de la réforme est en marche, alors qu'on en parle depuis 20 ans, et c'est primordial car c'est une réforme ambitieuse, pensée pour les enfants, même si sa mise en place n'est pas simple ; dans tous les cas, la nouvelle organisation sera nettement meilleure que celle qui était en place jusqu'ici. (M. Testu) ;
- l'importance des comités de pilotage, qui doivent agir dans la proximité, la transparence et la participation, est à nouveau soulignée. Leur travail est loin d'être terminé (Mme Marty) ;
- la question est posée du financement des activités périscolaires pour l'école privée alors qu'elle n'est pas tenue d'appliquer la réforme (M. Raoult, Mme Marty, Mme Bordachar, M. Crochet) ; l'article 67 de la loi du 8 juillet 2013 prévoit que les écoles privées qui organisent les enseignements sur neuf demi-journées peuvent bénéficier de ce financement afin de faciliter la mise en œuvre de la réforme ;
- il faut toujours distinguer activité périscolaire et garderie qui ne recouvrent pas les mêmes réalités (M. Berberian), notamment en termes de taux d'encadrement (M. Raoult). Mais il ne faut pas les opposer (Mme Loze) ;
- la question de la pérennisation du fonds d'amorçage reste posée (M. Berberian). A l'aune de plusieurs études menées récemment et permettant désormais d'avoir une vision plus précise des choix organisationnels envisagés par les collectivités territoriales pour la rentrée de septembre 2014, des propositions d'évolution des modalités de financement des Caf seront proposées au conseil d'administration de la CNAF en juillet. L'objectif est de gagner en lisibilité et d'en simplifier la gestion pour les Caf et leurs partenaires. Il s'agit aussi de veiller à l'organisation d'accueils de qualité dans l'intérêt des enfants et de garantir l'équilibre budgétaire prévu dans la Cog Etat/Cnaf (M. de Chalup – CNAF).

ANNEXES

ANNEXE 1 Contributions des membres du comité de suivi n'ayant pas donné lieu à discussion

1. Déclaration du SNUipp-FSU au comité de suivi des rythmes scolaires du 11 juin 2014

Pour le SNUipp-FSU, le décret Hamon ne remet pas en cause les « fondamentaux » de cette réforme des rythmes. Celle-ci reste soumise à la volonté des municipalités guidées par les contraintes du périscolaire et dans un contexte où les capacités de financement sont inégales. Elle relègue au second plan le temps de l'école pour les élèves et la prise en compte des demandes des enseignants. Les difficultés rencontrées cette année (inégalités territoriales, non gratuité, partage des locaux, confusion des rôles, public/privé...) vont s'étendre. Nous continuons donc de demander sa non généralisation, la suspension de sa mise en œuvre partout où les équipes enseignantes le demandent et une réécriture complète du décret Peillon. Pour nous l'Education nationale doit reprendre la main. La semaine scolaire doit s'organiser selon un cadrage national avec des possibilités de dérogation émanant des conseils d'école dans l'intérêt du service public d'éducation et non selon le bon vouloir des collectivités locales.

Lors de la présentation du décret Hamon, nous avons remis en cause des éléments du contenu mais aussi fait des propositions et demandé des modifications sur le calendrier qui était très serré. Cela conduit sur le terrain à des CDEN qui se tiendront fin juin voire début juillet.

Il semble difficile de préparer la rentrée dans ces conditions.

Le décret Hamon rajoute à la précipitation du décret Peillon. Dans certaines communes, il est le prétexte à un détricotage d'organisations qui avaient fait consensus. Il porte en lui des contradictions comme celle de rallonger la journée de classe (plus de 20% des écoles dans certains départements) ou de rallonger le week-end avec deux jours et demi de pause sachant que plus la coupure est longue, plus la reprise est difficile ; autant d'organisations contraires à l'objectif affiché d'un allègement de la journée.

De plus, certaines remontées pointent des décisions qui pourraient être prises sans les enseignants alors que le décret Hamon mettait en avant la nécessité de consensus de la communauté éducative.

A trois semaines de la sortie, alors que les enseignants préparent la rentrée pour accueillir au mieux leurs nouveaux élèves, le flou qui règne dans certains départements inquiète la communauté éducative. Certaines organisations ne sont pas encore arrêtées et nous savons déjà que des difficultés pour gérer les regroupements de service vont se poser.

Nous souhaitons alerter sur les conditions de la rentrée et ses suites. Autant d'emplois du temps dans un même département complexifie et désorganise les habitudes de gestion départementale des

services administratifs en termes de décharges de directions d'école, de temps partiels, de remplacement... Tout cela va entraîner une désorganisation du service sans précédent.

Un bilan sera à faire à la rentrée mais ce que nous pointions dans le contre rapport est toujours d'actualité comme l'absence de TAP ou TAP payants dans certains endroits. Peu ou pas de réponses sur les maternelles et la prise en compte de leur spécificité.

Sorti du clivage politique que certains entretiennent, de véritables inquiétudes pèsent en cette fin d'année scolaire.

Pour nous, et nous voulons le rappeler ici, la réforme des rythmes n'était pas la priorité. Il est plus que temps de traiter des vrais enjeux de l'école publique : les conditions d'apprentissages des élèves et les conditions de travail des enseignants. Il faut donc sans attendre que l'institution entende le profond malaise enseignant et il est urgent qu'elle apporte des réponses spécifiques à ces 24 heures d'enseignement. Cela demande des moyens pour que les bonnes intentions se traduisent en acte pour les collègues et les élèves : baisse des effectifs, retour de la formation, revalorisation salariale...

La préoccupation de l'intérêt de l'enfant, qui doit être au cœur de toute réforme repose sur la reconnaissance et la valorisation de la parole et de l'expertise des enseignants. La transformation du système éducatif pour qu'il puisse faire réussir tous les élèves passe aussi par là.

2. Contribution de Frédéric Sève – Secrétaire général du SGEN-CFDT – et Dominique Bruneau, directeur de l'école de l'Isoret à Angers – juillet 2014

La mise en place de la réforme des rythmes scolaires va voir 100 % des communes françaises l'appliquer à la rentrée prochaine. Cette volonté de s'intéresser collectivement aux temps de l'enfant est en soi une réussite. C'est en effet collectivement que nous pourrons demain voir les résultats de nos enfants, nos élèves s'améliorer.

Les enquêtes menées par notre syndicat ont montré très largement la nécessaire réflexion des enseignants sur la question des apprentissages. Les enseignants travaillant dans les communes ayant mis en place le dispositif pour la rentrée 2013 rapportent très largement que le matin est très favorable aux apprentissages et que l'arrivée du mercredi matin a supprimé la rupture de milieu de semaine et donné surtout une matinée supplémentaire d'apprentissage. Pourtant, au-delà du constat, ces nouveaux rythmes entraînent logiquement la réflexion nécessaire autour des emplois du temps. Elle suppose d'être capable de découper les enseignements en fonction des processus cognitifs qu'ils impliquent, d'où le nécessaire travail avec les chronobiologistes et chronopsychologues. Il est en effet nécessaire de distinguer ceux qui sont les plus exigeants pour les placer temporairement dans la journée de l'enfant sur les temps d'attention les plus favorables. Il faut donc réfléchir autrement qu'en terme de disciplines (maths, français le matin pour résumer) mais plutôt en terme de compétences. La hiérarchie traditionnelle entre les savoirs dits fondamentaux et les autres perd ainsi beaucoup de sens et de portée. Un approfondissement de la démarche autour des compétences du socle commun nous semble primordial pour donner du sens à cette mise en place de nouveaux rythmes. Cette réforme ne doit pas rester un verre vide et les équipes de terrain attendent d'être soutenues dans cette réflexion pédagogique.

La formation continue mais aussi initiale dans les ESPE peut en cela être une réponse. Mais elle doit aussi se faire sur chaque territoire et sur tous les temps dans une réflexion de coéducation. Les équipes en ont besoin pour le pilotage et la conception des enseignements. Il convient également de réfléchir à la coordination nécessaire entre les différents intervenants scolaires et périscolaires.

Pour cela, le Sgen-CFDT souhaite que la démarche « rythmes scolaires » soit intégrée dans la formation continue des enseignants – dans les ESPE pour les futurs enseignants – mais aussi que soient proposés des modules de formation à destination des intervenants périscolaires – pourquoi pas également en ESPE. Plus spécifiquement, la formation des intervenants périscolaire est un enjeu essentiel de réussite de la réforme, non pas qu'il y ait un mauvais procès à conduire envers ces personnels, mais bien pour marquer l'importance que l'on accorde à cette éducation globale qui se développe à l'occasion de la réorganisation des rythmes scolaires.

Cela ne suffira pas cependant car chaque équipe, dans son école, dans son territoire a besoin de construire le projet global de l'école au profit des enfants. Aussi, il paraît essentiel de prévoir des formations continues sur « site » qui s'adresseraient à l'ensemble des personnels de l'école. Loin de nous de vouloir aller vers une municipalisation de l'école, mais la prise en charge globale d'un élève, d'un enfant passe inévitablement par la rencontre entre les personnels intervenants.

On le voit bien, cette réforme va modifier profondément la place de chacun au sein de la communauté éducative et entraîner bien souvent des problèmes d'organisation, nous l'avons connu dans les expérimentations passées et dans les communes qui ont fait le choix de partir en 2013. La relation avec les parents notamment devient plus lourde mais elle est essentielle pour permettre à l'enfant de progresser sereinement. La coordination des différents intervenants (animateurs, RASED, orthophonistes....) est également un élément clé du fonctionnement de l'école aujourd'hui. Cette concertation entre les différents acteurs placés autour de l'enfant est repérée comme un facteur décisif de réussite. De l'exception, il faut l'envisager comme une dimension normale de l'activité scolaire où chaque acteur doit jouer son rôle éducatif et pédagogique en complémentarité. La concertation ne peut être ponctuelle et annexe. Tout cela implique donc inévitablement des transformations qui ne peuvent reposer sur la bonne volonté des élus municipaux et encore moins sur les seules épaules des directeurs dans leur fonctionnement actuel. Cela suppose pour nous la nécessité claire d'engager une réflexion sur la création d'établissement du premier degré et plus particulièrement des instances qui permettront et la concertation et la coopération.

Pour conclure, l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui est à un tournant important. D'une démarche verticale, nous devons entrer dans une phase d'éducation globale partagée où chaque acteur doit trouver sa place, se former, être accompagné. D'une démarche individuelle, nous devons passer à une réflexion collective sur l'éducation de l'enfant où l'ensemble de la communauté éducative doit être mobilisée (parents, enseignants, intervenants). Cette réforme des rythmes scolaires a donc le mérite de poser ces questions. Il nous reste maintenant à construire collectivement les réponses.

3. Contribution du Professeur François Testu, chronopsychologue – juillet 2014 - De la nécessité d'évaluer les nouveaux aménagements du temps scolaire

La mise en place de nouveaux aménagements des temps de vie et plus particulièrement des temps scolaires des jeunes a suscité des interrogations voire des oppositions quant à leur pertinence. Pour répondre en partie à ces inquiétudes qui aboutissent parfois à des analyses subjectives, partiales voire partisans où l'enfant est oublié, il me semble indispensable d'évaluer le plus objectivement possible ces nouvelles politiques d'aménagement. Ce d'autant plus qu'il est question dans la circulaire d'application du ministre Hamon « d'expérimentations ». Or, qui dit « expérimentation », dit application de la méthode expérimentale devant permettre d'évaluer objectivement et comparativement les effets de tel ou tel aménagement. Il n'est pas question d'impressions, de sentiments, de ressentis... Il s'agit de déterminer le plus objectivement possible si les aménagements mis en place au titre des « expérimentations » permettent aux enfants d'avoir des comportements

plus adaptés à l'école tout en réussissant mieux. On peut d'ailleurs s'interroger sur le concept de réussite à l'école.

A la suite des changements des emplois du temps scolaire français, Il me semble donc nécessaire de chasser la subjectivité mentionnée précédemment et d'établir de nouveau un bilan des connaissances scientifiques relatives aux rythmes de vie des enfants. Les rythmes sont ici compris comme les variations périodiques des processus physiologiques (rythmes biologiques) et psychologiques (rythmes psychologiques) des enfants. De plus, il est important de mieux connaître quelle est l'influence des nouveaux emplois du temps et des activités complémentaires de l'école sur les performances de l'enfant, sur ses propres rythmes. Or, s'il existe un domaine où la démarche expérimentale s'avère périlleuse, c'est bien celui es rythmes scolaires Je soulignerais que la première difficulté consiste à bien distinguer les rythmes propres de l'enfant et ceux de son environnement scolaire. Cette double compréhension constitue la pierre angulaire de tout action ayant trait aux rythmes scolaires.

La rareté des recherches scientifiques en chronobiologie et encore plus en chronopsychologie de l'enfant s'explique en grande partie par la difficulté d'appliquer stricto sensu la méthode expérimentale à l'école. L'école n'est pas un laboratoire et les enfants ne sont pas des cobayes Mais ceci ne saurait nous encourager à abandonner cette démarche rigoureuse. La méthode expérimentale n'est pas une fin en soi, elle est seulement une condition nécessaire à l'élaboration de la connaissance scientifique. C'est dans le respect de cette condition que les chronobiologistes et les chronopsychologues doivent conduire leurs travaux C'est également dans cet esprit qu'il semble nécessaire d'évaluer les effets des aménagements expérimentaux avant de les retenir définitivement. Au-delà des indispensables analyses, enquêtes pédagogiques et socioéconomiques, l'application des nouveaux aménagements des temps scolaires doit être évaluée aux plans chronobiologique et chronopsychologique.

Les évaluations seront alors réalisées auprès des écoles et des élèves les plus représentatifs des nouvelles formes d'organisations pédagogiques et des environnements socio-culturels.

Tout d'abord, avant d'évaluer, nous étudierons comment alternent et se complètent les différents temps de vie de l'enfant et les effets sur son développement. Ainsi est analysé leur vécu à l'école, dans les structures d'accueil et de loisirs, en famille. Le protocole expérimental et le mode de recueil des données doivent nous permettre de bien connaître les temps de l'enfant dans ses différents lieux de vie.

En second lieu, la phase expérimentale évaluative aura pour objectif :

- D'établir les niveaux d'attention, des performances scolaires des élèves dans les différents sites expérimentaux;
- D'analyser l'influence des différents facteurs de personnalité et de situation sur les rythmes de l'activité intellectuelle ;
- De déterminer quantitativement le sommeil nocturne ainsi que son évolution, nuit par nuit, au cours de la semaine ;
- De mesurer l'estime de soi.

Pour conclure, je dirai que de la qualité des indispensables évaluations dépendra un meilleur respect des rythmes scolaires de l'enfant.

4. Contribution de Valérie Marty, présidente de la PEEP – juillet 2014

La PEEP a toujours soutenu l'idée d'alléger les journées de classe pour permettre un meilleur équilibre entre temps d'enseignement et temps plus récréatif. Elle est depuis longtemps favorable à une réflexion sur l'organisation du temps de la journée, la semaine et l'année scolaire. Elle est néanmoins consciente de la complexité de la mise en œuvre d'une réforme des rythmes.

Que ce soit dans les écoles faisant déjà l'expérience des nouveaux rythmes, ou bien celles dont les communes préparent leur mise en place, les constats dressés par les parents d'élèves de la PEEP amènent leurs représentants à demander que l'éducation nationale sorte de sa posture idéalisante et ait le courage de voir la réalité en face pour que les problèmes qui se posent d'ores et déjà dans les écoles soient rigoureusement traités les uns après les autres.

D'une part, dans les communes qui ont vécu l'instauration des nouveaux rythmes à la rentrée dernière, il ne peut être question d'évaluer un quelconque bénéfice pédagogique après quelques mois d'une mise en place frénétique qui n'a pas permis une véritable adaptation des programmes à cette nouvelle gestion du temps scolaire et périscolaire.

D'autre part, si la quasi-totalité des autres communes a présenté des « emplois du temps », contentant ainsi les DASEN qui voient leur feuille de route complétée, la PEEP remarque tout de même que seule une minorité de conseils d'école a été véritablement consultée et entendue. Que ce soit après la publication du premier décret – dit décret Peillon- ou celui de mai 2014- dit d'assouplissement- les parents restent sceptiques sur les contenus de ces organisations qui répondent davantage à de nouvelles contraintes horaires qu'à une véritable réflexion pédagogique mise en cohérence avec les rythmes – notablement différents selon les âges- de nos enfants.

Le deuxième décret paru dans la deuxième quinzaine de mai n'a laissé que deux semaines aux communes qui désiraient faire une demande de dérogation pour organiser une nouvelle concertation avec les différents acteurs, et censément en priorité avec les conseils d'école. Ce délai s'est révélé insuffisant dans de nombreux cas et les communes ont présenté des projets d'organisation le 6 juin 2014 qui n'avaient pas eu le loisir d'exploiter les nouvelles possibilités ouvertes par ce second décret.

Le manque de cohérence du pilotage de cet aménagement des rythmes pose problème sur le terrain : des organisations équivalentes proposées par les communes sont acceptées par certains services académiques et refusées ailleurs. Il est difficile pour les parents de dégager le sens de cet aménagement dans ces conditions.

Les parents émettent des remarques sur la qualité de l'encadrement des élèves et la formation des nouveaux intervenants.

Des problèmes de sécurité sont constatés lors du passage de relais entre temps scolaire et périscolaire.

La mise en place d'une harmonisation entre les règles encadrant les temps d'enseignement et celles des temps d'activités périscolaires est nécessaire. Sans elle, la confusion des règles de comportement a tendance à s'installer chez les enfants, d'autant plus lorsque les différents types d'activités prennent place dans les mêmes lieux. Moins de rigueur est alors mobilisée lors des temps d'enseignement.

De la même façon, il nous apparaît nécessaire que soit menée une réflexion sur les temps de pause et de récréation articulant les différents temps de la journée des élèves.

Les parents sont dubitatifs sur le gain véritable apporté par la matinée d'enseignement supplémentaire pour ce qui concerne les apprentissages.

En effet, pour instaurer celle-ci, des après-midis sont en contrepartie sévèrement tronqués par les nouvelles organisations horaires, et notamment par la perte de temps induite par le partage, fréquent, des lieux d'enseignement qu'il faut préparer pour leur utilisation lors des TAP.

Le positionnement des APC dans l'emploi du temps de la semaine semblent révéler selon eux une certaine négligence de l'importance de ces temps complémentaires aux apprentissages.

La fatigue accrue des élèves soumis aux nouveaux rythmes est pointée par les parents, notamment celle des plus jeunes. Ils dénoncent au passage l'absence d'amélioration dans la prise en compte de la spécificité des rythmes selon les âges. Toutes les recommandations possibles en maternelle, visant selon les parents à « faire passer la pilule », n'apporteront pas ex nihilo une soudaine utilité à cette réforme.

Il leur semble qu'au bout du compte, cette réforme soit principalement une réforme du périscolaire, ne garantissant pas d'amélioration notable du scolaire.

La PEEP estime qu'il aurait été judicieux de prendre le temps de mettre en place une nouvelle organisation, qui soit en adéquation avec les futurs nouveaux programmes de l'élémentaire. Ainsi, les



nouveaux rythmes auraient été soutenus par une pédagogie adaptée et l'objectif d'une véritable réforme du scolaire aurait pu être atteint.

La PEEP demande que des comités de suivi des rythmes soient mis en place dans toutes les communes, dont les sujets seraient visés en Conseil d'école, et que des aménagements visant à réajuster les emplois des temps scolaires et périscolaires soient autorisés en cours d'année.

La PEEP demande que soient prises en compte les disparités territoriales et milite par conséquent pour que le libre choix soit laissé aux communes pour cette nouvelle organisation, notamment en ce qui concerne la maternelle.

ANNEXE 2

Compte rendu de la visite du comité de suivi à ANGERS le 13 février 2014

1. Quelques données sur la ville d'Angers et sur la mise en place de la réforme

- 154000 habitants
- 36 écoles maternelles et 34 écoles élémentaires.
- 9663 enfants scolarisés dans l'enseignement public et 3769 dans l'enseignement privé
- 606 intervenants sur les TAP : ATSEM , Responsables d'unité, animateurs. A cela, il convient de rajouter environ 50 personnes pour remplacement ou renfort.
- Une soixantaine d'associations interviennent dans le cadre de ces temps : associations sportives, culturelles et de loisirs, les maisons de quartier, Francas, Terre des Sciences, FOL, AESA, Ablette Angevine, Bobo planète, Musique et mouvement, Paq la Lune, Scriptoria... Les partenariats associatifs représentent environ 30 % de l'offre péri-éducative. 70 % des ateliers son donc assurés en régie directe.
- Coût : DCM de juin 2013 – 2 331 000 € en année pleine soit 240 € par enfant (avant recettes de l'Etat et de la CAF).

2. Rencontre à la Mairie d'Angers

a) Membres présents

Ville d'Angers

Monsieur le Maire : Frédéric Béatse.

Monsieur le Député Luc Belot

Monsieur l'Adjoint chargé du secteur Education Enfance : Michel Houbine

Monsieur le Directeur Général Adjoint : François Landais

Monsieur le Directeur Adjoint du cabinet du Maire : Jocelyn Leclerc

Monsieur le Directeur du Service Education Enfance : Jean-Michel Macault

Madame la Directrice des Temps de l'enfant : Juliette Fouret

Education Nationale

Monsieur le recteur de l'Académie de Nantes : Monsieur Marois

Monsieur l'IA-DASEN de Maine et Loire : Monsieur Launay

Monsieur l'IEN-A : Monsieur Larronde

Monsieur l'IEN Angers Est : Monsieur Bertrou

Membres du comité de suivi

Présidente du Comité de Suivi : Françoise Moulin Civil

Monsieur François Testu

Monsieur Dominique Bruneau

b) Présentation du dispositif

Monsieur le Maire présente le dispositif mis en place par la municipalité d'Angers (cf. document joint). Sept écoles bénéficient d'une dérogation particulière liée à un projet spécifique sur leur établissement. (École en réseau Eclair, école possédant des CLIS, écoles maternelles, école dérogatoire depuis 2010...) Le fait d'avoir eu une école expérimentale a certainement permis d'aller plus vite à l'essentiel même si le dispositif de l'école de l'Isoret n'était pas extensible à l'ensemble des groupes scolaires :

problèmes du recrutement des animateurs et volonté de mettre en place un temps important pour les activités péri-éducatives (minimum 1 h 30). 33 % du budget de la ville est déjà consacré à l'enfance. Mettre en place ces rythmes, c'est miser sur les générations futures.

Pour le Maire, il s'agit d'ouvrir les enfants sur des activités qu'ils ne pratiqueraient pas autrement. 92 % des enfants à ce jour pratiquent une activité dans le cadre de ces temps alors qu'auparavant, on était aux alentours de 24 %. Il s'agit aussi de positionner les temps d'apprentissage en classe sur les meilleurs moments possibles : le matin. Le choix de la ville s'est porté sur le mercredi matin afin d'apporter une continuité à la semaine scolaire.

La mise en place a fait l'objet de réunions sur tous les quartiers de la ville. Un élément était non négociable : la possibilité de déroger et de reporter à 2014 la mise en place de la réforme sur le territoire angevin. Cela fut l'objet d'après discussions avec les syndicats locaux. Cela a nécessité un travail de concertation important entre les services de la ville et la Direction Académique de Maine-et-Loire qui a participé à l'ensemble de ces réunions. Deux réunions plus importantes ont permis de rassembler l'ensemble de la communauté éducative qui le souhaitait : une pour enclencher le dispositif de concertation et l'autre pour présenter le dispositif retenu.

A partir de ces éléments, un PEDT a été signé et ratifié. Monsieur le Maire précise que ceci est une première version et qu'elle méritera d'évoluer pour mieux coller à la réalité de la ville et des besoins tant financiers qu'éducatifs.

Pour répondre aux besoins d'encadrement, la ville a recruté plus de 120 personnes : 70 % en interne et 30 % en extérieur. Elle fait également appel au réseau d'associations locales qui ont souhaité intervenir sur ces temps. Des enseignants ont également fait le choix d'intervenir sur les TAP en dehors de leur temps d'APC. Ils mènent ainsi des ateliers théâtre, initiation aux échecs, jardinage.

Le choix d'organisation en « quinconce » permet de ne pas précariser les personnels en leur garantissant au minimum des mi-temps en temps de travail. Les animateurs bénéficient de temps de préparation tous les jours afin de garantir un projet cohérent pour les enfants.

Les ATSEM ont été sollicités pour encadrer les enfants en maternelle sur les TAP. Une formation leur a ainsi été proposée afin de les préparer au mieux et surtout d'éviter de faire de la continuité scolaire.

Cinq parcours ont été créés en lien avec la DRAC sur cinq écoles de la ville. Il s'agit de travailler l'artistique et le culturel en mélangeant les temps et sur une année scolaire. Il est certain que l'implication des personnes est la garantie de ce qui peut fonctionner.

c) Des questions se posent aujourd'hui

- Comment permettre à des enfants qui découvrent une activité en TAP de continuer cette même activité dans un club en cours d'année. Une réflexion en ce sens sera menée avec l'ensemble du tissu associatif.
- Comment créer des continuités éducatives à l'échelle d'un territoire.
- La question de la fatigue des enfants se pose mais il est difficile d'étayer la question par rapport à avant. En effet, des parents ont tendance à proposer des activités à leurs enfants après les activités faites à l'école d'où pour certains enfants du surbooking. La ville réfléchit à la mise en place d'un cahier de consommateurs bien éclairé pour sensibiliser les familles à cela.
- Les parents sont beaucoup plus exigeants vis-à-vis de la mairie et des personnels engagés qu'envers les enseignants. D'autre part, des enseignants mettent en cause la compétence des animateurs sur certaines activités d'où la nécessité de laisser le dispositif s'installer. Les enseignants se permettent un regard et souvent un jugement sur le travail de l'animateur mais n'admettent pas la réciproque. Cela provoque donc parfois une certaine confusion chez les familles d'où la nécessité pour le responsable d'unité d'être très présent et à l'écoute des familles.

- Il convient de bien informer les familles et d'utiliser des outils pour les parents. La ville a ainsi utilisé deux outils : la lettre aux parents et un document spécifique « Rythmes scolaires » distribués aux enfants dans les écoles.

Néanmoins, Monsieur le Maire précise que c'est en marchant que le dispositif se met en place et que malgré certaines difficultés au début, cela fonctionne plutôt bien dans l'ensemble grâce à la volonté de l'ensemble de la communauté éducative dans les écoles.

Les activités proposées dans le cadre des TAP vont tourner d'école en école sur l'année. La municipalité a ainsi souhaité mettre en place une logique de parcours afin de favoriser les découvertes des enfants.

3. Rencontre à l'École Lareveillière

a) Présentation de l'école et visite des lieux

Cette école est le résultat d'une fusion entre deux écoles situées de part et d'autre d'une avenue. La municipalité a regroupé ces deux écoles sur un même lieu en créant ainsi un groupe scolaire avec direction unique.

L'école bénéficie depuis le mois d'octobre du dispositif permettant d'avoir un enseignant de plus que le nombre de classes.

b) Rencontre avec les enseignants de l'école

Il y a eu une volonté de l'ensemble de l'équipe que cela se mette en place au mieux. La municipalité a été d'un grand soutien et l'ensemble de l'équipe a immédiatement voulu créer du lien entre les différents membres de la communauté éducative. Pour ce faire, un cahier commun a été mis en place pour créer ce lien entre les différents temps de l'enfant. La continuité éducative doit se construire mais l'équipe pense que c'est dans l'échange que l'on met en place des choses au bénéfice de l'enfant.

L'équipe note que les cinq matinées sont très profitables aux apprentissages. Il a cependant fallu réorganiser ces temps car on ne fonctionne pas de la même façon si on est sur quatre jours ou quatre jours et demi.

Au Cycle 3, le point fort est mis sur le français et les maths les matins. Du fait de la longueur de la matinée du mercredi matin (matinée longue : 3 h 30), la fin de la matinée offre moins de concentration d'où la nécessité de mettre en place autre chose de plus « ludique » : lecture en petits groupes, jeux mathématiques...

Les après-midi sont courts et l'équipe y positionne plutôt des apprentissages autour de la culture humaniste. Compte tenu du temps imparti, il est cependant difficile de faire deux séquences différentes notamment les jours où l'après-midi est court. Il est nécessaire d'organiser ces activités en fonction des TAP. Ainsi, ne pas prévoir de séance d'EPS si les enfants ont sport en activité TAP.

Monsieur Houbine, l'adjoint au Maire, précise qu'il y a eu volonté de la part des services municipaux de ne pas créer de doublon entre les différents temps (séance à la patinoire, par exemple, sur le temps scolaire et sport sur les temps périscolaires).

Les journées longues sont difficiles pour les enfants notamment le vendredi qui est sur l'école une journée sans TAP. Les enseignantes de maternelle notent la difficulté des enfants à se repérer dans ces temps surtout au début. Cela va mieux du fait de la présence des différents acteurs (ATSEM, enseignants). Cela a provoqué des perturbations aussi chez les parents qui ont eu quelques difficultés à repérer les interlocuteurs.

L'école a installé un temps d'un quart d'heure de récréation, co-surveillé entre les temps scolaires et les TAP afin de permettre le passage des enfants entre ces temps. Ce moment est bénéfique et permet aux enfants d'enchaîner dans de bonnes conditions les TAP.

Les enseignants ont dû à plusieurs reprises modifier leur emploi du temps au cours de l'année afin de mieux appréhender ce nouveau rythme et les conséquences sur les enfants au niveau de leur attention.

Au niveau de la fatigue, l'équipe enseignante trouve les enfants plus fatigués le vendredi et ils ont dû à cet effet adapter les enseignements. Il n'a pas été repéré de fatigue plus importante sur les autres jours de la semaine. L'équipe est consciente qu'il convient de faire évoluer ses pratiques pédagogiques pour permettre de faire face aux différentes journées qui sont arythmiques.

Après la pause méridienne, ce sont les animateurs qui ramènent les enfants dans les classes ce qui permet une mise au travail plus rapide.

c) Rencontre avec deux mamans de l'école

Il s'agit d'une maman d'un enfant en CE1 et d'une autre dont les enfants sont en CE1 et en GS.

Une maman sent ses enfants plus fatigués que l'année dernière. Elle pense que c'est davantage lié aux activités extra-scolaires que font ses enfants (pratique d'activités en plus de l'école et des TAP). Cela vient surajouter de la fatigue pour ses enfants. « Quand il rentre d'activité, il demande le lit à 19 h 15 ». Cette maman ne travaillant pas pouvait garder l'année précédente ses enfants à la maison le mercredi.

La seconde maman nous dit ne pas noter de différence sur la fatigue de ses enfants. Les horaires de lever et de coucher sont identiques à l'année passée. Pour elle, le mercredi matin non travaillé entraînait des soucis d'organisation : garde de ses enfants, centre de loisirs... la famille s'est donc réorganisée en fonction de ces nouveaux horaires. Elle dit que son enfant a désormais davantage envie d'aller à l'école. Au niveau de l'envie, la différence est flagrante entre les deux années. Elle pense que cette répartition semble mieux convenir aux enfants car plus équilibrée au niveau du temps scolaire avec des matinées travaillées tous les jours.

Enfant de l'une des mamans : Activités : sport le lundi AM : il adore. Jeudi AM : expression corporelle, cela lui plaît moins. Cette maman pense que le « timing » d'organisation est certainement trop rapide. Pour elle, l'équipe des animateurs n'est pas encore assez connue si ce n'est le responsable d'unité.

Concernant le retour au travail le soir, les mamans n'ont pas noté de changements notoires dans le comportement de leurs enfants. L'école ne donne aucun devoir le lundi et le vendredi et offre la possibilité d'étaler le travail sur la semaine. Les devoirs ne sont pas obligatoires et les enfants passent environ 20 minutes en CE1 à ces devoirs.

d) Rencontre avec les animateurs

Sont proposées aux enfants sept activités en maternelle et sept en élémentaire : activités différenciées en fonction des âges des enfants. Les enfants n'ont pas d'activités tous les jours. Une activité du conservatoire est proposée le lundi et certaines n'ont lieu qu'une seule fois.

Les animateurs ont un temps de pause avec le temps du midi et un temps de préparation en début d'après-midi avant de récupérer les enfants dans les classes.

Une animatrice a participé à l'expérimentation sur l'école de l'Isoret et cela permet donc aux autres animateurs de bénéficier de son expérience. Ce temps de préparation permet aux animateurs de travailler ensemble et donc de construire des projets communs.

L'approche avec les élèves est devenue plus sympathique dans la cadre de cet aménagement des temps et a permis de développer des rapports meilleurs.

Le travail est ressenti comme très dense et chargé. Cela entraîne la difficulté pour les enfants de récupérer. Les animateurs apprécient le contact avec l'équipe enseignante. Les animateurs bénéficient d'une tenue spécifique afin de pouvoir être repérés par les parents mais aussi par les enfants.

Les animateurs du fait de ces rythmes en quinconce sont deux jours dans une école et deux jours dans une autre sur la semaine. C'est pour eux regrettable car ils ont l'obligation de changer d'école, donc de s'adapter à des enfants et des fonctionnements différents suivant les écoles. Il n'est ainsi pas toujours facile de franchir la barrière créée entre temps scolaire et TAP sur certaines écoles (barrière entre enseignants et animateurs).

Sur les TPS, il faut veiller au rythme de l'enfant : niveau d'activité réduit. Certains enfants se réveillent à 16 h. Un travail conjoint a été mis en place entre un animateur et une ATSEM pour assurer le suivi de ces enfants et éviter les ruptures.

Pour les ATSEM, l'arrivée de ce fonctionnement a été un grand changement qui a nécessité une réorganisation. Elles soulignent la qualité de l'équipe enseignante qui les a beaucoup soutenues dans ces changements. Bonne communication pour trouver des solutions. Il est difficile pour elles d'être présentes sur tous les temps. Elles sentent une certaine fatigue qui s'installe mais elles disent qu'il faut encore du temps pour que tout fonctionne au mieux.

Les animateurs objectent le manque de contact avec les parents du fait de leur obligation de partir rapidement à la fin de l'activité pour faire de la garderie ailleurs.

Il est donc difficile pour les parents de savoir ce qu'il se passe sur les différents temps.

e) Conclusion de ces rencontres

La rencontre entre les acteurs est un levier de cohérence éducative. Il convient que sur chaque territoire une réflexion soit menée pour travailler sur comment chaque membre de la communauté éducative peut venir en complément de l'autre. Dans cette école, les enseignants vont plus facilement vers les animateurs pour pouvoir trouver des temps communs et travailler le projet ensemble.

Il n'y a pas de souci sur le partage des locaux dans la mesure où il y a cohésion et confiance commune entre les temps.

Les temps de transition sont repérés comme très importants pour permettre à la fois la rupture et la continuité entre les temps. La réalité a été parfois difficile et des ajustements successifs ont été nécessaires.

4. Table ronde

a) Participants

- Ensemble des représentants du comité départemental de suivi de la réforme des rythmes
- Quatre IEN du bassin d'Angers
- Des directeurs d'école.
- Equipe pédagogique de l'école Lareveillière
- FCPE
- DDEN
- Syndicats enseignants

b) Discussion

- La Présidente du Comité revient, pour les personnes présentes, sur le rôle du comité de suivi : le comité représente l'ensemble des acteurs de la communauté éducative autour de l'école. Il s'agit pour le comité de suivi de suivre la réforme et d'en noter les améliorations possibles à destination du ministre et des collectivités locales.

- Monsieur Rabin (SNUipp49) pointe la diversité des modèles d'organisation des temps sur la ville d'Angers. Il pense que la situation angevine cristallise les difficultés du fait principalement de l'alternance entre journées longues et journées courtes. Cela nuit fortement aux conditions de travail des personnels. Il y a cependant des réussites et des satisfactions sur certains sites et à certains moments.

- Présidente du comité : Le décret rend possible la proposition de plusieurs modèles. Il convient de les tester sur un temps plus long que six mois. Il est très difficile six mois après de tirer un bilan définitif, même si, au niveau des fonctionnements mis en place, un bilan positif des TAP peut être tiré. Aucune difficulté particulière n'est ressortie au niveau de l'alternance. La majorité des communes se sont prononcées pour des journées raccourcies sans alternance. Cela doit être éprouvé sur un plus long terme pour savoir si le modèle est à suivre ou non. Il faut laisser les choses s'installer.

- Maternelle Descartes : (école maternelle dérogatoire ayant un fonctionnement où les TAP ont été placés sur les temps de pause méridienne pour ainsi sortir la sieste du temps d'enseignement) :

L'équipe se dit satisfaite de cette réforme. Les journées sont de 5h15 (avec des TAP placés en début d'après-midi). Une équipe d'animateurs tourne sur deux écoles, ce qui permet aux enfants de bénéficier de TAP en début d'après-midi. La sieste est ainsi proposée à des enfants de moyenne section voire de grande section. L'équipe enseignante est satisfaite, les ATSEM le sont également, les animateurs aussi tout comme les parents d'élèves. Néanmoins, la matinée du mercredi est perçue comme longue pour les écoles angevines.

- Ecole Voltaire (dérogatoire). Travail sur une proposition de rythmes particulier en lien avec les contraintes de la municipalité. Deux journées de 4h40 et deux journées de 5h15. Les enseignants sont satisfaits car ils ont participé à la mise en œuvre. Nécessité d'adaptation. Après-midi : la plage d'une heure trente d'apprentissage est mieux car sans récréation. Le point faible est le mercredi matin avec 3h30. Cela induit des fonctionnements pédagogiques différents. Personne ne souhaiterait revenir en arrière. Cette expérience est prévue sur trois années. Adaptation des récréations. Cette organisation est le fait d'une problématique en réseau Eclair de la fin de journée pour les élèves.

- ADPEP 49 : en milieu rural, les communes sont parfois réticentes. On trouve des communes qui, pour ces temps, font des appels d'offres par rapport aux partenaires qui vont intervenir. Est-ce normal ? Qu'en est-il du niveau de diplôme des animateurs et des taux d'encadrement ?

- Comité de suivi : En cas de délégation de service public, oui, mais pas en dehors de ce dispositif. Pour les animateurs, le niveau de diplôme des animateurs et la règle d'encadrement des activités sont déterminés par la DDCS.

- FCPE : considère-t-on qu'un enfant travaille seulement en classe ? Cela n'interroge pas seulement le temps scolaire mais aussi le temps de la famille. Regret que les TAP ne soient pas obligatoires.

- François Testu : les nouveaux aménagements du temps vont-ils rendre l'enfant moins fatigué ? Non, mais pas oui non plus. Le concept de fatigue est difficile à définir pour tout le monde. Il est préférable de travailler sur les temps de la journée de l'enfant et leur complémentarité car les journées peuvent être les mêmes mais dédensifiées. Il ne faut pas proposer des activités trop gourmandes en énergie et mieux les répartir. La semaine de quatre jours n'est pas la solution qui respecte l'enfant. Il n'y a pas de différence entre le mercredi et le samedi. Il vaut mieux étaler et libérer du temps. Deux axes : respect de l'enfant et de son développement et libérer du temps pour faire autre chose. On peut arriver pour l'enfant à des activités de surbooking. Libérer du temps, c'est rendre possible l'égalité.

- Présidente du comité : rendre les TAP obligatoires aurait pu rendre cela plus inégalitaire. Il y a des adaptations nécessaires sur ce projet. Les IA-DSDEN sont là pour aider à la mise en place.

- Eric Mathé (Fédération des Œuvres Laïques). Communes rurales : on ne sait pas si on va pouvoir avec le réseau d'animateurs que l'on possède satisfaire au projet. Création de parcours éducatifs. En fonction du temps, on ne va pas avoir le même dispositif CAF d'où la nécessité de simplifier.

- OCCE 49 : Possibilité de faire intervenir des bénévoles associatifs.