

# La Commune

La lettre d'information des directeurs de l'éducation

n° 53 / septembre 2014 - [www.andev.fr](http://www.andev.fr)

## SOMMAIRE

### 02 DOSSIER REFONDATION DE L'ÉCOLE ET RÉFORME DES RYTHMES

- 02 Rencontre au Ministère de l'Éducation nationale
- 05 Journée d'actualité territoriale autour de la réforme des rythmes éducatifs
- 15 Les parents et l'école
- 18 La place du sport dans le cadre de la loi de refondation de l'école
- 19 Nouveaux rythmes éducatifs et métiers périscolaires

### 16 DOSSIER PLAN NUMÉRIQUE

- 21 Faire réussir les élèves à l'ère du numérique
- 26 À l'heure du développement des équipements interactifs des classes, quelles modalités d'acquisition des ressources numériques ?

### 31 DES RÉACTIONS

- 31 Le socle commun, fédérateur national des interventions éducatives
- 33 Le rattachement des IUFM aux universités : Quelle évolution ? L'exemple de l'IUFM du Gard
- 35 La démarche PEL et ses incidences sur l'organisation administrative des services : éléments de problématique et appel à partage d'expériences

### 37 L'INNOVATION ÉDUCATIVE LOCALE

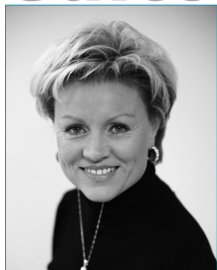
- 37 L'équipe éducative municipale de Toulon : des fiches de postes fédératrices

### 39 VIE DE L'ASSOCIATION

- 39 Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative : contributions
- 40 Rencontre territoriale Champagne/Ardenne sur la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs

### 42 LECTURES

## édito



Anne-Sophie Benoit,  
Présidente de l'ANDEV

Chaque rentrée des classes est unique pour tous les directeurs ou responsables que nous sommes et les milliers de personnels qui profitent des vacances d'été pour la préparer. La rentrée 2014 avait cependant cette particularité d'être celle de la généralisation de la réforme des rythmes scolaires, s'inscrivant par là même dans l'histoire chaotique de l'aménagement des temps.

Les nombreux témoignages que notre association a reçus démontrent une rentrée plus sereine que prévue. L'ensemble des services s'est mobilisé, que ce soit les services des ressources humaines, pour le recrutement et la rémunération des animateurs nécessaires, les services financiers interpellés sur le coût de cette réforme alors que le point sur les aides et les règles de l'État reste encore nébuleux, les directions de la culture et des sports impliquées avec les associations dans la construction des temps d'accueil périscolaire ou encore les ATSEM, agents de restauration, agents d'entretien ou animateurs, dont les temps de travail et les missions ont souvent fait l'objet de réflexions et de réorganisation.

Ceci étant, la gestion des activités après l'école sur les temps libérés a été complexe, je pense à la gestion de la transition des temps, la communication avec les acteurs éducatifs et en premier les parents, ou encore au lien entre le projet d'école et le projet éducatif. La communication avec les parents s'est avérée quelque fois difficile, ceux-ci subissant la désinformation ou la surinformation qui troublent les esprits et obscurcissent les fondamentaux de cette réforme. Enfin, la relation avec les enseignants, encore résignés, est restée fragile, ceux-ci étant plutôt dans une situation de contrainte que de partage.

Au-delà de la réforme des rythmes scolaires, notre expérience de terrain nous invite à réfléchir à l'impérieuse nécessité de travailler sur la parentalité et sur le lien parents, enfants, enseignants, acteurs éducatifs, sur la continuité éducative, chère à l'Andev et qui doit être au cœur des projets éducatifs et sur la concertation qui doit se poursuivre avec tous sur le terrain, pour ne pas perdre le sens et pouvoir réorienter les stratégies à temps pour la réussite des enfants.

Je vous donne rendez-vous pour le prochain congrès national de l'Andev qui se déroulera cette année à Reims, les 4 et 5 décembre, au cours duquel vous sera présentée l'analyse de l'enquête sur les rythmes scolaires, qui sera prochainement en ligne et à laquelle je demande au plus grand nombre de répondre.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement.

# Refondation de l'école et réforme des rythmes

## Rencontre au Ministère de l'Éducation nationale

Dans le cadre de la préparation d'une rencontre en Mai 2014 à la DGESCO, Anne-Sophie BENOIT, présidente de l'ANDEV, et Ornella DEL GIUDICE, vice-présidente de l'ANDEV, ont questionné les membres de l'association sur leur expérience. Nous remercions tous les contributeurs pour leurs réponses qui ont permis une fois de plus à notre association de faire des propositions concrètes à l'Éducation nationale.

### 1. ÉTAT DES LIEUX - CONSTAT

Si les organisations mises en place en 2013 ou envisagées en 2014 sont très variables d'une collectivité à une autre, le positionnement sur le mercredi matin de la cinquième demi-journée et le départ anticipé le soir semblent être majoritairement la règle.

Dans tous les cas, les processus de « concertation » et/ou de travail collaboratif ont été, dans un ordre chronologique, les suivants :

**Première étape :** mise en place de réunions d'information auprès des principaux partenaires sur la réforme et ses attendus.

**Deuxième étape :** interrogation des familles ainsi que des enseignants et/ou des conseils d'école au travers d'enquêtes. Les résultats et analyses de ces enquêtes ont souvent servi à fixer l'organisation horaire.

**Troisième étape :** diffusion de l'information de l'organisation définie auprès des différents acteurs.

**Quatrième étape :** organisation de réunions de travail et/ou de partage pour la mise en œuvre de la réforme avec les partenaires et acteurs éducatifs (par thème, par territoire...).

**Cinquième étape :** constitution d'un comité de pilotage et/ou de suivi de la réforme pour l'évaluation.

Le PEDT, n'est quant à lui pas toujours la règle, et n'existe pas partout, et pas uniquement là où un PEL existe déjà.

### 2. LES POINTS QUI FONT DÉBAT

- Le positionnement des TAP sur le temps de pause méridienne et donc son allongement.

- La nécessité de rappeler aux parents les fondamentaux de la réforme, ainsi que de rappeler la qualité des activités qui ne se mesure pas à leur quantité et donc de remettre en perspective l'opposition entre parcours éducatifs/activités et activisme.
- La question de la gratuité des TAP.
- La question de la restauration du mercredi midi ainsi que l'organisation de l'après-midi.
- La gestion des différents temps de transition.
- Le devenir des études surveillées et plus globalement la place de l'aide au travail personnel, en concurrence avec des ateliers plus ludiques si ces études, très demandées par les familles soucieuses de réussite scolaire, sont organisées pendant le temps d'accueil périscolaire (TAP).
- Dans le même registre, la « concurrence » entre les TAP et les APC activités pédagogiques complémentaires s'adressant à des petits groupes d'élèves en difficulté.
- La possibilité de décaler les horaires d'entrée et de sortie entre l'école maternelle et l'école élémentaire d'un même quartier, pour faciliter les conduites de fratries.
- L'articulation avec les dispositifs existants dans les maisons de quartier d'une part (les CLAS contrats locaux d'accompagnement scolaire), dans les écoles d'autre part (l'accompagnement éducatif).
- L'accès des enfants porteurs d'un handicap aux activités périscolaires proposées, supposant pour certaines un renforcement de l'encadrement.
- La proximité et à l'inverse l'éloignement de certaines écoles des équipements culturels et sportifs, limitant la diversification des activités périscolaires, et pouvant vite apparaître comme une discrimination (avec les stratégies d'évitement qui pourraient s'ensuivre).
- Les activités périscolaires spécifiques aux enfants de maternelle, avec l'épineuse question de la sieste et de la discontinuité des référents adultes avant et après 15h45.
- La cohérence au quotidien entre les apprentissages scolaires et les activités périscolaires.
- L'accès inégalitaire aux ressources pour les communes rurales.
- Un taux d'encadrement différent sur les temps d'accueil périscolaire et l'accueil périscolaire.
- Le profil des intervenants.

### 3. POUR LES « 2013 » LES POINTS QUI FONT CONSENSUS AUJOURD'HUI

- Une cinquième matinée productive pour les apprentissages de tous les enfants.
- Des constats positifs sur le positionnement des TAP le midi, y compris pour les élémentaires.
- Une évaluation positive lorsque le temps de repos pour les maternelles est positionné sur le temps aussitôt après le déjeuner.
- Le travail partenarial engagé.
- Un plancher d'1 h 30 minimum à respecter pour les TAP.
- La situation des maternelles où il apparaît nécessaire d'aménager, après la sieste, un sas d'entrée dans l'activité.

### 4. DE RÉELLES DIFFICULTÉS

Une fois les organisations calées, les objectifs et modalités de fonctionnement définis, et le travail enclenché, les difficultés subsistent essentiellement dans les relations avec la DDCSPP et la CAF, les processus étant qualifiés par nos collègues de destructurants.

La non pérennisation des financements constitue une forte inquiétude et est considérée, à raison, comme un transfert de charges.

#### Les points de vigilance

L'ANDEV est favorable à l'expérimentation qui permet d'alimenter le débat et de développer l'intelligence collective et le partenariat. Elle permet également d'adapter le projet au territoire, à son histoire et à ses contraintes.

Le maintien des neuf demi-journées et les ajustements proposés sont des mesures qui vont dans le bon sens et qui sont des mesures de bon sens.

Cependant, certaines mesures pourraient être contre productives et nécessitent donc une certaine vigilance dans l'examen des organisations. Des recommandations sont à formuler et quelques éléments à rappeler :

- la libération d'une demi-journée le vendredi après-midi entraînerait une rupture encore plus grande qu'aujourd'hui soit 2 jours et ½ avec des conséquences sur les performances scolaires et la fatigue des enfants,
- l'équilibre 7/2 doit être assuré le plus possible pour les mêmes raisons,

- pour ce qui concerne l'organisation des vacances d'été, l'équilibre des territoires doit faire l'objet d'une attention particulière.

L'ANDEV considère que la mise en oeuvre de la réforme en tant que telle, y compris sur la base du décret de 2013, constitue pour la collectivité une expérimentation. Et cette expérimentation doit s'accompagner d'une évaluation permanente et de la mise en place d'outils de pilotage et d'évaluation. Cette évaluation devra quant à elle permettre de définir les ajustements nécessaires à l'amélioration du projet, au regard notamment des besoins des enfants.

#### Les attentes de l'ANDEV portent également sur :

- Si l'ANDEV est favorable à l'expérimentation, elle doit être malgré tout cadrée par des objectifs qui doivent rester le rythme de l'enfant et sa réussite éducative et elle doit s'inscrire dans le projet éducatif. Exemple : commune avec une alternance politique.
- Les collectivités ont été reconnues comme de véritables acteurs éducatifs, la réflexion de l'Éducation nationale sur le projet éducatif doit se poursuivre pour passer du PEDT au Projet Éducatif Local, sans passer par une validation du DASEN (tutelle de l'État sur des projets locaux qui souvent existent de longues dates).
- Sur les ajustements possibles, les rythmes des maternelles restent la priorité et plus particulièrement le temps de repos sur le temps de midi, avec des décalages d'horaires entre maternelle et élémentaire.
- Les questions liées à la formation des différents personnels est un enjeu pour les collectivités. En effet, le temps périscolaire peut aujourd'hui aller au-delà de la « simple » notion d'animation, pour construire la cohérence éducative recherchée par la réforme. Les personnels doivent pouvoir recevoir une formation. Par ailleurs en ce qui concerne la formation des enseignants il faut y inclure le partenariat et la démarche projet. Les formations communes entre territoriaux et enseignants doivent également être développées.
- En complément des temps de formations, du temps doit pouvoir être dégagé pour poser la question de l'articulation entre les professionnels Ville et Éducation nationale afin de fabriquer la continuité éducative entre les différents temps.

- La place des parents : articulation de la réforme avec une politique de soutien à la parentalité.

**Par Anne-Sophie BENOIT.**

Directrice de l'Enfance et de la Jeunesse,  
Ville de Dunkerque.  
Présidente de l'ANDEV.

## SYNTHÈSE DE LA RENCONTRE AVEC LE DGESCO

Monsieur DELAHAYE ayant démissionné, Anne-Sophie BENOIT et Ornella DEL GIUDICE ont été reçues par Monsieur WAISS, son adjoint à la sous-direction des établissements au sein de laquelle est intégré le bureau des rythmes, et Madame DE BRUNHOFF, Conseillère au cabinet du ministre.

Après des présentations respectives et des échanges sur le fonctionnement à ce jour des communes en général, a été évoqué la difficulté dans cette réforme de passer du général au particulier et non l'inverse. Pour leurs interlocuteurs, les possibilités d'**expérimentations sont finalisées** : c'est le recteur qui valide le projet et uniquement si celui-ci correspond au sens de la réforme. Il doit être concerté, porter sur 24h et 5 matinées d'enseignement, et prévoir un cadre d'évaluation.

Anne-Sophie BENOIT et Ornella DEL GIUDICE ont indiqué les éléments sur lesquels portaient les attentes de l'Andev rédigées dans les pages précédentes. Les autres points d'échanges ont porté sur :

- Les parcours éducatifs et le travail avec les DRAC (difficile) pour les communes rurales.  
Marianne DE BRUNHOFF a indiqué que le Conseil Supérieur des Programmes a été saisi de la question des parcours.
- Les difficultés dans le travail avec les CAF et les DDCSPP. Les différents ministères concernés doivent prendre langue afin de travailler sur une simplification des procédures et sur une homogénéité des taux d'encadrements entre TAP et temps périscolaire.
- Les APC bien souvent positionnées sur le temps des TAP et mis en œuvre uniquement dans le cadre de l'axe 1 « Aide aux élèves en difficultés ».
- Les difficultés liées à l'accueil des enfants en situation de handicap ; l'intervention des AVSI est possible sur les temps périscolaires en étant bien évidemment rémunérée par la commune.

Le décret du 7 mai 2014, qui entrera en vigueur à la rentrée 2014, prévoit que le recteur d'académie peut autoriser à titre expérimental, pour une durée de trois ans, et sur proposition conjointe d'une commune ou d'un établissement public de coopération intercommunale et d'un ou plusieurs conseils d'école, des adaptations à l'organisation de la semaine scolaire dérogeant à certaines dispositions de l'article D. 521-10 du code de l'éducation et aux dispositions de l'article D. 521-2 du même code. L'expérimentation ne peut conduire à une organisation des enseignements sur moins de huit demi-journées par semaine (comprenant au moins cinq matinées), ni sur plus de vingt-quatre heures hebdomadaires, ni sur plus de six heures par jour et trois heures trente par demi-journée. L'expérimentation pourra prévoir l'allongement de la durée de l'année scolaire, dans le cas où la durée hebdomadaire de classe serait de moins de vingt-quatre heures. Le décret prévoit également l'évaluation des expérimentations conduites, six mois avant leur terme.

L'ANDEV s'inquiète de ces assouplissements de la réforme, et notamment de la possibilité de regrouper les TAP sur une seule demi-journée.

Pour l'ANDEV, il est impératif et primordial de :

- Mettre en valeur les exemples réussis.
- Alerter sur la persistance de l'unilatéralisme du national par rapport au local tout en saluant l'implication locale d'un certain nombre d'acteurs de l'Education nationale aux côtés des communes.
- Promouvoir l'observation-action en valorisant l'ensemble des observatoires (POLOC, ORTEJ).
- Continuer les efforts engagés de formation des cadres via le CNFPT, mais aussi les autres organismes partenaires de l'ANDEV.
- Favoriser le travail sur le projet : le PEL reste une clé de l'avancée éducative.
- Réaffirmer le rôle des communes dans les politiques éducatives.
- Etre attentif dans les premiers bilans à partager entre les différents acteurs éducatifs et les solutions d'amélioration à mettre en œuvre.

**Et Ornella DEL GIUDICE.**

Directrice de la Jeunesse, Ville de Reims.  
Vice-présidente de l'ANDEV.



## Journée d'actualité territoriale autour de la réforme des rythmes éducatifs

La journée d'actualité ANDEV/CNFPT sur les rythmes programmée le 30 janvier 2014 à Reims a rassemblé près de 120 personnes.

Les participants et les intervenants ont mutualisé leurs pratiques, apporté une réflexion collective sur l'évolution du cadre réglementaire et sur l'organisation de l'action éducative locale et nationale.

Lors de cette rencontre, l'assemblée a salué la richesse des échanges et l'intervention de Frédéric JESU.

## SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS ET DES RÉFLEXIONS ISSUES DES ANALYSES DE SITUATIONS LOCALES ET DES ÉCHANGES QUI EN ONT RÉSULTÉ

1. Les questions très concrètes que suscitent la réorganisation des rythmes éducatifs (et plus seulement scolaires) amènent assez vite à traiter d'enjeux de fond qui débordent ce seul domaine et qui concernent, à toutes les échelles, les multiples interactions entre les temps, les espaces, les acteurs, les contenus et au total le sens même de l'éducation. Il apparaît aussi, au plan local, que les caractéristiques économiques et sociales d'un territoire engagé dans la réforme des rythmes déterminent pour une large part non seulement les moyens requis mais aussi les finalités visées par ce chantier, plus structurant qu'il n'y paraît de prime abord. L'importance des enjeux, combinée à la diversité des contextes, dans une conjoncture aiguë en outre par la proximité des élections municipales et par la récente divulgation des résultats de l'enquête PISA, contribue à expliquer la vivacité des débats publics auxquels on assiste depuis la publication des décrets du 24 janvier et du 2 août 2013 et de la circulaire du 20 mars 2013.

Ce sont là des débats dont, une fois retombées les premières fièvres de leur médiatisation, il faut sans doute se réjouir. Plus et mieux, en effet, que lors du « grand débat » organisé il y a dix ans par la commission Thélot et lors de la concertation nationale de l'été 2012 - tous deux relativement scolaro-centrés, plus descendants qu'ascendants et ayant fait la part belle aux experts - , la primeur a été cette fois-ci donnée aux concertations « de terrain ». Et elle a de fortes chances de continuer de l'être tout au long de l'année 2014, et même après, pour peu qu'une information objective et exhaustive puisse être délivrée au plus près des principaux acteurs concernés que sont les familles, les enseignants, les animateurs et les intervenants associatifs.

Selon la rigueur méthodologique, l'ambition participative et l'orientation politique des collectivités locales qui les ont initiées, les concertations engagées se sont avérées plus ou moins conflictuelles ou consensuelles, plus ou moins démocratiques ou technocratiques. Mais le fait est là : jamais autant d'échanges de proximité ne se sont instaurés et développés entre les acteurs de l'éducation nationale, ceux de l'éducation familiale et ceux de l'éducation pendant les temps libres non scolaires et non familiaux - soit, peu ou prou, entre les secteurs dits formels, informels et non formels.

Il s'agit *in fine*, du moins en théorie, de permettre à l'ensemble de ces acteurs d'envisager une perspective coéducative globale et très concrètement centrée sur le bien-être, les parcours de « réussite » (notamment scolaire), l'épanouissement et l'émancipation de tous les enfants - ou plus exactement, pour commencer, comme l'a voulu le ministère de l'Éducation nationale, de ceux de 2/3 ans à 11/12 ans.

2. Une commune ou une intercommunalité (EPCI) ayant fait le choix, de conviction et/ou de raison (notamment pour « bénéficier » des nouvelles dérogations réglementaires), de mener la réforme des rythmes éducatifs en s'engageant dans un processus de Projet éducatif territorial (PEdT) peut être progressivement amenée à mobiliser, fédérer voire requalifier à cet effet l'ensemble de ses ressources éducatives, publiques ou associatives, déjà effectives ou potentielles. Et de s'intéresser y compris à celles qui n'étaient pas pensées *a priori* comme éducatives mais qui peuvent le devenir dès lors qu'elles sont sollicitées, considérées et intégrées comme telles (par exemple : services municipaux chargés de la propreté, de l'environnement, de l'urbanisme, des transports, etc. ; artisans et artistes locaux ; étudiants, retraités voire parents et grands-parents, bénévoles ou vacataires, mais recrutés, formés, guidés et supervisés par des professionnels associatifs pour répondre à des besoins spécifiques de co-animation, d'accompagnement à la scolarité, d'initiation aux pratiques sportives, artistiques, linguistiques, civiques ...).

Le « génie co-éducatif » du territoire peut ainsi se révéler aux yeux de tous ses habitants à partir d'une valorisation en partie inédite de leurs propres ressources. Pour peu que se manifeste en outre une forte volonté politique d'identifier et de réduire les inégalités (infra-territoriales, résidentielles, économiques, sociales, culturelles, sexuelles) devant l'éducation scolaire et pendant les temps libres - et, pour commencer, « périscolaires » des enfants -, les acteurs du projet édu-

catif global sont aussi invités, à cette occasion, à promouvoir, rechercher et si possible concrétiser un surcroît de cohésion sociale et territoriale. Ou, à défaut de pouvoir s'y employer à l'échelle communale, notamment en milieu rural, de s'y efforcer à l'échelle inter-communale - au prix cependant d'un certain déficit démocratique lorsque les compétences sur les équipements scolaires et/ou les services et activités « périscolaires » sont transférées au conseil communautaire et qu'elles échappent ainsi à la responsabilité politique directe des élus municipaux.

3. Pour mener, avec ou sans PEdT, la réforme des rythmes éducatifs, un accompagnement méthodologique et stratégique des élus et des décideurs locaux peut être requis. Si la commune ou l'EPCI dispose déjà d'une expérience antérieure de conception et de pilotage d'un projet co-éducatif et partenarial - par exemple pour avoir déjà mis en œuvre un Contrat éducatif local (CEL), un Projet éducatif local (PEL) ou, dans une autre mesure, un Programme de réussite éducative (PRE) à l'échelle d'un quartier relevant de la « politique de la ville » - , on peut penser que l'expertise est déjà présente au sein de son administration et chez ses principaux partenaires institutionnels. Mais, dans le cas contraire, qui peut assurer au mieux cet accompagnement méthodologique et stratégique ?

Ni la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) ni le Groupe d'appui départemental (DSDEN, DDCS/DDCSPP, CAF, Conseil général) prévu par la circulaire du 20 mars 2013 relative au PEdT n'ont été spontanément mentionnés dans ce rôle. Leurs concours sont plutôt attendus aux stades de l'évaluation de faisabilité puis de la mise en œuvre opérationnelle des orientations retenues, notamment en matière : de co-financement conditionnel, par la CAF, des « activités éducatives complémentaires » (AEC), également dénommées « nouvelles activités périscolaires » (NAP) ; d'organisation et de financement, par le Conseil général, des transports collectifs d'enfants ; et de pilotage, par la DDCS/DDCSPP, des plans de formation initiale et continue (co-financés par le Conseil régional) et/ou de qualification des professionnels en charge des AEC/NAP ainsi que de leur encadrement et de leur coordination.

De par leurs missions historiques d'interventions actives, complémentaires aux missions de l'Éducation nationale, sur les espaces-temps « périscolaires » et « extrascolaires » des enfants, les fédérations d'éducation populaire disposent en revanche d'un réel savoir-faire pour identifier des problématiques éducatives transversales, rap-

procher les acteurs de l'éducation et animer leurs concertations, et pour guider des co-constructions participatives d'activités susceptibles, en dépassant leur seule dimension « occupationnelle », de conférer aux loisirs une dimension réellement éducative et émancipatrice. Elles savent et peuvent aussi contribuer à la formation continue et à la qualification des animateurs aptes à encadrer de telles activités. Toutefois, elles sont parfois parties prenantes des décisions que les collectivités locales sont amenées à prendre en ces domaines. De ce fait, malgré leurs compétences avérées en matière de projets co-éducatifs, elles ne sont pas toujours les mieux placées pour assurer, en toute neutralité, et même en position de prestataires de services, le rôle d'accompagnement méthodologique et stratégique ci-dessus évoqué.

L'attribution de ce rôle ne saurait donc être tranchée de façon systématique, et elle peut rester déterminée par les ressources, les opportunités et les circonstances locales. Le principal critère de cette attribution est en revanche bien circonscrit : l'accompagnement requis, interne ou externe à la collectivité locale, doit avant tout permettre que soit définie puis entretenue une référence constante au sens, aux valeurs partagées et aux grandes finalités structurantes susceptibles de guider une réorganisation des rythmes éducatifs et/ou un processus de PEdT.

4. S'agissant des orientations méthodologiques à privilégier, les expériences en cours mettent en évidence que, une fois ses grands axes définis selon des modalités aussi largement partenariales que possible, la réorganisation des rythmes éducatifs et/ou le processus de PEdT gagnent à bénéficier d'un co-pilotage et d'une évaluation intercurrente n'hésitant pas à recourir d'emblée, et même sur la durée, à un certain « tâtonnement expérimental » (cher aux pédagogues se référant aux méthodes de Célestin Freinet). De ce point de vue, les difficultés peuvent être considérées moins comme des freins à l'action que comme des aides précieuses pour mieux l'adapter au contexte. Ainsi les ajustements progressifs des plannings initialement arrêtés et des principaux moyens mobilisés feront-ils pragmatiquement suite à l'analyse partagée des contraintes et des obstacles rencontrés mais aussi des leviers et des opportunités identifiés aux différentes phases de conception et de mise en œuvre du projet. À ces occasions, il pourra également être procédé au remaniement et, surtout, à l'ouverture du cercle des acteurs éducatifs locaux. Il est rappelé que les premiers PEdT envisagés par la loi sont appelés à se déployer sur une durée maximale de 3 ans, et que rien ne les oblige à rester figés sur les

caractéristiques de leurs premiers mois d'implantation.

L'un des moteurs, voire des indicateurs de réussite, d'une telle approche pourrait être le plaisir éprouvé et partagé par les protagonistes de la concertation et de la co-construction engagées. Le « plaisir » est ici à comprendre dans son acception psychanalytique comme ce qui résulte de la réduction du stress de chacun des acteurs éducatifs et surtout des tensions qui pré-existaient entre eux, et ceci au fur et à mesure que le projet prend forme et sens. Il contribue non seulement à encourager et récompenser leur créativité initiale, mais aussi, dans l'idéal, à l'entretenir de façon à susciter de nouvelles mises en commun de leurs compétences respectives et de nouvelles ambitions communes, tout du moins à l'échelle de leur territoire de projet et d'action.

5. S'agissant, en pratique, du lancement du processus de la réforme des rythmes et/ou du PEdT, on observe le plus souvent qu'une dynamique collective initialement hésitante, oscillant entre l'expression de fortes attentes et celle de multiples craintes par les différents acteurs concernés, finit par susciter leurs adhésions raisonnées, parfois ambivalentes voire conflictuelles, mais au total plutôt résolues et constructives même si rarement enthousiastes. Selon les modalités locales - parfois délibérément intensives - de concertation décidées par les élus et les cadres communaux, on voit se déployer les occasions d'échanges de fond entre les acteurs du projet, dont ils se saisissent alors par choix ou par obligation. Les partages d'expériences et de points de vue, la meilleure connaissance mutuelle des besoins et des aspirations en présence et, au total, le dégagement de pistes de coopération nouvelles ou renforcées aboutissent ensuite, au fil des premiers mois de réorganisation effective, à deux principaux résultats : d'une part, une appropriation progressive, par les enseignants, de la nouvelle demi-journée créée (le plus souvent le mercredi matin et, en cas de choix du samedi matin, en s'appuyant sur de réelles spécificités locales ou pédagogiques) ; d'autre part, une confiance croissante des parents envers les NAP proposées à leurs enfants, tout du moins lorsque leurs informations sur celles-ci sont claires et exhaustives. Cette confiance se traduit par une augmentation nette, immédiate et parfois spectaculaire du nombre des inscriptions d'enfants, même si celles-ci sont rendues en partie inévitables du fait des contraintes professionnelles, familiales ou sociales des parents.

Certes, dans ce contexte rapidement évolutif, les enseignants sont souvent plus attentifs aux pers-

pectives pédagogiques (et à leurs propres conditions de travail) qu'à l'organisation des différents temps éducatifs de ceux qu'ils appellent des « élèves », et ils apprécient en particulier de pouvoir dé-densifier les emplois du temps et les apprentissages. De leur côté, les parents s'intéressent tout d'abord à la sécurisation, aux modalités et critères de choix des activités proposées mais aussi - de plus en plus, et c'est relativement nouveau - à leur qualité éducative ; nombre d'entre eux se renseignent, en s'en inquiétant parfois, sur leurs contenus, sur les qualifications des encadrants, sur les agréments accordés par les services de l'État et par la CAF.

Les opérateurs municipaux (élus, cadres, animateurs) ou para-municipaux (associations, clubs, centres sociaux, etc.) sont quant à eux amenés à gérer et résoudre au plus vite une série de problèmes logistiques (partages de locaux, transports, extensions de services, choix de la gratuité ou tarification) et à établir les conventions qui permettront de consolider les coopérations requises. À cet égard, établir les NAP dans les locaux scolaires éveille souvent de vives et classiques protestations des enseignants, que la commune et leur hiérarchie doivent pouvoir apaiser ; mais les établir en dehors peut nécessiter de mobiliser des moyens de transport supplémentaires, si les écoles et les autres équipements à vocation éducative sont distants, ou crée sinon des inconvénients pour les enfants ou pour nombre de familles.

Au-delà de ces aspects gestionnaires immédiats, les décideurs et les acteurs municipaux sont aussi en position de réfléchir et d'influer sur les modes d'occupation des temps libres ou libérés, et ils le font notamment en interrogeant la notion d'« activité ». Le bien-fondé éducatif et, souvent, social d'un accès accru et facilité du plus grand nombre d'enfants à une diversité d'activités culturelles, artistiques, sportives, civiques, etc. de qualité est certes indéniable. Cependant, comment concevoir et promouvoir ces activités-là, ou d'autres encore, comme paisibles, non synonymes d'agitation ? Comment organiser des séquences d'activités qui ne tendent pas à une sur-activation fébrile et occupationnelle des enfants, ni ne ressemblent à cette fameuse « hyperactivité » tant dénoncée en classe par certains enseignants (pour la plus grande satisfaction de quelques grands groupes pharmaceutiques), mais simultanément tant promue dans le monde du travail compétitif qui est souvent celui des parents ? Plus généralement, qui demande et qui refuse tels ou tels types d'activité, pour quels types d'enfants et pourquoi ? Comment diversifier les contenus de ces activités de façon à y donner place à la créativité, à la mobilisation

des savoirs (scolaires ou non), à de nouvelles expériences collectives, mais aussi aux loisirs calmes et aux repos encadrés, voire même à la concrétisation du droit à l'ennui et à la rêverie (explicitement mentionné dans certains PEL) ? La CAF accepte-t-elle de financer, en référence à ses propres critères, des activités « encadrées » mais prévoyant une possibilité de non-activité pour les enfants qui souhaitent s'y adonner, ou tout du moins, comme on l'observe dans les CLSH, de longues phases de retour au calme et de repos ?

Selon les volontés politiques qui animent les territoires et les institutions et selon les moyens (humains, matériels et financiers) susceptibles d'être mobilisés, une grande diversité de réponses peuvent être localement apportées à ces questions et à toutes celles qui concernent de même la prise en compte du bien-être, de l'épanouissement physique et psychique, de l'ouverture culturelle, de l'expression et de la participation, bref de l'intérêt supérieur des enfants. Il n'en reste pas moins que, *in fine*, il revient politiquement aux communes ou aux EPCI d'effectuer les choix et d'assurer la composition (et les évolutions) de la palette des NAP proposées aux enfants - et, au-delà, des activités « préscolaires », « périscolaires » et « extrascolaires » -, que ces différentes activités ouvrent droit ou non aux co-financements de la CAF au titre des « accueils collectifs de mineurs ». La plus-value éducative de cette « offre » municipale - ou associative, mais pilotée et agréée par la municipalité - sera appréciée : par les enseignants en fonction de son degré de complémentarité avec les projets d'école ; par les parents en fonction des champs de découverte et de pratiques qu'elle ouvre à leurs enfants et qu'ils ne peuvent leur assurer par leurs seuls ou propres moyens ; et par les enfants en fonction de leur possibilité de choisir, autant que possible et souhaitable, et parfois indépendamment de leurs parents, les activités qui retiennent leur intérêt, puis de les expérimenter suffisamment bien et longtemps pour évaluer cet intérêt spontané et envisager de passer du stade de l'initiation à celui de l'approfondissement éventuel.

6. Pour dépasser les cloisonnements de cultures et de postures professionnelles, réduire l'étalement des analyses et des réponses institutionnelles et mieux donner suite aux besoins et aux tendances qui se manifestent à l'occasion des réformes en cours, l'ANDEV et plusieurs décideurs locaux souhaitent promouvoir des temps communs d'échanges de pratiques et de formations communes entre les acteurs de terrain (ATSEM, animateurs, autres personnels communaux et

enseignants). Il est aussi affirmé que « *tout le monde peut s'approprier le socle commun de connaissances et de compétences pour faire vivre des projets éducatifs partagés* », sans que ne soit précisé si ce « tout le monde » implique aussi les parents et les enfants, et si oui comment - comment éviter notamment de « scolaro-formater » les activités éducatives pendant les temps de loisirs, y compris celles qui se consacrent à l'accompagnement à la scolarité.

Si toutefois les formations communes restent la plupart du temps à créer de toutes pièces, le cas échéant avec le concours des universités - ou peut-être des ESPE -, on constate d'ores et déjà que la connaissance et la reconnaissance mutuelles qu'elles visent, et qui concernent aussi les parents et les enfants eux-mêmes, peuvent déjà s'installer et se développer lors des occasions et des temps, essentiels pour les enfants, correspondant aux passages d'un espace éducatif à un autre (par exemple : famille/accueil pré-scolaire, famille/classe, restaurant scolaire/NAP, classe/NAP, NAP/famille, etc.). La qualité des transitions et la recherche de continuités cohérentes entre ces espaces-temps (et leurs contenus) sont au cœur, sinon de la réforme des rythmes, du moins des intentions des PEdT (et, de façon plus ambitieuse, des PEL).

Dans les premiers temps des nouvelles réorganisations opérées depuis septembre 2013, et conformément aux habitudes acquises (rigidifiées en l'espèce par la chronicisation de dispositifs sécuritaires résultant ou inspirés, par exemple, des plans « Vigipirate »), ces transitions sont surtout perçues ou agies par les adultes concernés en termes de « transfert de responsabilité » entre eux. D'une minute à l'autre, l'enfant passe de la responsabilité d'un adulte (parent, enseignant, animateur) à celle d'un autre adulte - et ceci, bien souvent, sans que l'emploi de cette minute, ou son extension, à une perspective de dialogue entre eux ne soient spontanément envisagés. Ainsi s'explique par exemple l'exigence récurrente des directeurs d'école de disposer de listes fiables leur indiquant, pour chacune de ces transitions, où doit se rendre chaque enfant et avec qui. Sans sous-estimer l'importance de telles préoccupations, il serait intéressant d'envisager désormais l'établissement de « trios de responsabilités » partagées entre parents, enseignants et animateurs. Cette formulation, et les formalisations concrètes qui peuvent en résulter, conduiraient en effet à penser, présenter et organiser les transitions vécues par les enfants moins comme des passages instantanés de l'égide d'une responsabilité adulte à une autre que comme des « tuilages » entre des espaces-temps



éducatifs, de façon à les rendre propices à un minimum d'échanges entre ces adultes, et donc au dépassement de l'anonymat des fonctions et à la construction progressive, au quotidien, de relations co-éducatives assumées comme telles.

Il s'agirait dès lors, en pratique, de concevoir et de configurer les nouveaux plannings des enfants et des professionnels en prévoyant des chevauchements, par exemple de 15 minutes, des présences adultes dans les espaces scolaires et « périscolaires » : la présence des parents le matin et le soir auprès des professionnels (éventuellement sur rendez-vous, et/ou dans les lieux d'accueils existant déjà dans certaines villes et dont la généralisation est envisagée par plusieurs circulaires du ministère de l'Éducation nationale, notamment celle du 15 octobre 2013 sur le « *renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires* ») ; et la présence dans l'école de tout ou partie des animateurs en charge des NAP - ou du moins de leur coordinateur désigné - en cours ou en fin de journée scolaire.

7. Pour compréhensibles, sinon légitimes, qu'elles soient, les « exigences » des parents ne sauraient être reçues ni encouragées dans la dimension consumériste qu'elles risquent parfois de revêtir. Bien que ni le décret du 24 janvier 2013 ni la circulaire du 20 mars 2013, et moins encore la loi du 8 juillet 2013, ne s'avèrent fortement incitatives en la matière, jamais peut-être les parents n'ont été à ce point consultés et invités à s'exprimer aussi systématiquement, à de tels niveaux de proximité décisionnelle, et au-delà de leurs seuls représentants élus aux conseils d'école, pour participer - plus ou moins étroitement, il est vrai, selon les communes - à la conception, à la mise en œuvre et peut-être, l'avenir le dira, à l'évaluation d'une réforme concernant très concrètement l'organisation de la scolarité et des autres aspects de l'éducation collective de leurs enfants. Il était prévisible, dans ces conditions, que nombre d'entre eux ou du moins que les plus habitués ou les plus déterminés à se manifester en tant que parents profitent de ces circonstances pour faire entendre des besoins, des préoccupations, des aspirations, des points de vue pouvant parfois prendre la forme ou être perçus comme des « exigences », du moins parce que non seulement les occasions mais aussi les thèmes proposés à leur expression étaient relativement nouveaux pour leurs interlocuteurs et pour eux-mêmes.

Plus audacieuses et plus ambitieuses ici que l'État - et peut-être du fait de la proximité des élections municipales ou, dans certains cas, au

risque de cette proximité - , nombre de communes ont fait le choix et engagé le pari de solliciter non seulement les avis des parents, mais aussi leurs implications plus ou moins actives, et ceci aux différentes étapes de la réforme des rythmes et/ou du processus de PEdT. Elles l'ont fait dans le cadre de réunions d'information ou de concertation, au moyen de questionnaires destinés à de larges consultations, ou en associant leurs représentants élus dans les écoles au Comité de pilotage du PEdT, ou encore en constituant avec eux des groupes d'échanges thématiques. Il s'agissait et il s'agit encore, pour ces communes, tout d'abord de mieux connaître et mieux prendre en compte les contraintes objectives des parents (par exemple en matière d'accueil préscolaire du matin, de restauration scolaire le mercredi midi) et le cas échéant leurs options de vie familiale (par exemple à propos du choix du mercredi ou du samedi matin pour positionner la nouvelle demi-journée scolaire). Ensuite de mieux anticiper, pour les rendre à la fois plus pertinentes et plus faciles à programmer, les réponses attendues des parents quant aux choix d'organisation temporelle et spatiale et de contenus des NAP ; et, le cas échéant, d'identifier à ce stade les parents ou les regroupements de parents susceptibles d'y apporter un concours direct. Enfin, d'envisager la participation des parents aux évaluations trimestrielles et/ou annuelles des choix effectués depuis septembre 2013, tant sur des critères organisationnels que sur des critères de réduction des inégalités des enfants devant les temps libres et de loisirs et sur des critères relatifs au bien-être et à l'épanouissement de ceux-ci.

Dans tous les cas où, à des degrés divers, les communes sollicitent et valorisent l'implication des parents, il apparaît que celles-ci font en sorte de les considérer comme les premiers éducateurs de leurs enfants, comme faisant partie des observateurs de l'existant et des porteurs de propositions pour le faire évoluer au moyen des réformes en cours, et au total comme des co-acteurs de l'élaboration et de la mise en œuvre de celles-ci, mais jamais comme des consommateurs passifs des services destinés à leurs enfants.

8. La participation des enfants est plus souvent et plus précisément mentionnée que celle des parents, mais dans une perspective globalement non consumériste assez proche. Toutefois elle ne concerne guère le recueil de leurs attentes en matière d'organisation temporo-spatiale de la scolarité et des NAP (ou de contenus envisagés pour celles-ci), mais surtout leurs modalités de choix des NAP qui leur sont d'ores et déjà proposées

(quand un tel choix est prévu) et l'évaluation de leurs expériences de celles-ci.

S'agissant du choix des activités proposées, l'effort porte le plus souvent sur une démarche d'éducation aux choix, incluant la gestion de la frustration lorsque que les attentes et les options formulées ne peuvent être satisfaites, ou tout du moins pas d'emblée. Il est veillé à ce que la parole des enfants à ce sujet soit dûment sollicitée, recueillie et prise en considération, et qu'elle soit aussi indépendante que possible des préférences et des influences des parents. Ainsi une petite commune a-t-elle mis en place une « Assemblée des enfants » pour traiter, entre autres, de cette question.

S'agissant de l'évaluation par les enfants des activités auxquelles ils ont participé, il est ici aussi veillé à ce qu'elle soit menée sans les parents, par exemple avec l'aide d'une ATSEM et d'un animateur pour les enfants des écoles pré-élémentaires, et l'aide du coordinateur périscolaire et d'un enseignant pour les enfants des écoles élémentaires. Une autre commune s'intéresse chaque trimestre aux choix d'activités des enfants et leur propose de les classer et de les commenter, en y joignant les observations des animateurs.

Une autre commune encore envisage de recourir à un questionnaire en fin d'année scolaire, auquel tous les adultes concernés mais aussi les enfants seront invités à répondre. Il n'est pas précisé si ce questionnaire s'intéressera seulement aux NAP ou aussi à la perception qu'ont les enfants des autres aspects de la réorganisation de leurs rythmes scolaires et éducatifs. S'agissant d'ailleurs de ces aspects, il apparaît de façon générale que les observations des adultes semblent primer sur les points de vue et les témoignages directs des enfants (par exemple sur les accueils du matin, sur les transitions éducatives, sur le choix du mercredi ou du samedi, sur la restauration scolaire et la pause méridienne, sur les centres de loisirs, sur les règlements intérieurs, etc.).

9. Plusieurs des observations concernant spécifiquement les enfants scolarisés dans les écoles pré-élémentaires (dites « maternelles ») rejoignent les « recommandations » formulées dans une note du 12 novembre 2013 rédigée par le ministère de l'Éducation nationale et intitulée « *L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaires* ». Elles concernent pour l'essentiel la « différenciation », supposée nécessaire voire indispensable, entre les espaces, les temps et les intervenants scolaires d'une part, « périscolaires » d'autre part. Pas plus que la cir-

culaire, cependant, les observations ici formulées n'explicitent ni pour qui et ni pour quelles raisons une telle différenciation s'imposerait, sachant par exemple que les missions des ATSEM ont vocation à évoluer, dans plusieurs communes, pour s'étendre des espaces-temps scolaires où elles s'exercent actuellement vers des espaces-temps « périscolaires » (accueil du matin, pause méridienne, NAP) et à fournir de la sorte aux enfants un sentiment accru de continuité éducative et peut-être, pour certains, de sécurité affective. Ou encore que nombre de dispositifs et classes passerelles promus par la circulaire du 18 décembre 2012 sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans valorisent et promeuvent, à juste titre, la coopération permanente, auprès des enfants, d'éducateurs/trices de jeunes enfants et/ou d'ATSEM mis à disposition par la commune et d'enseignant-e-s de l'Éducation nationale.

Certes la localisation et l'aménagement des dortoirs, à proximité ou au sein de la classe, et le respect des temps de sieste nécessaires aux enfants de petite et sans doute de moyenne section doivent-ils être minutieusement adaptés aux besoins de ceux-ci, comme plusieurs observations en font état. Certes aussi les accueils pré-scolaires du matin et les NAP du soir proposés aux jeunes enfants doivent-ils prendre en compte que le réveil précoce ou la fatigue d'une longue journée en collectivité, conséquences des contraintes professionnelles de leurs parents, nécessitent qu'y soient garantis une atmosphère paisible et des contenus calmes, propices au repos et à la rêverie. Pour autant, peu de communes sont en mesure d'atteindre l'idéal en matière d'aménagement et de différenciation des locaux, et peu de parents bi-actifs sont en mesure d'atteindre l'idéal en matière d'harmonisation des différences de rythmes entre les journées, les semaines et les années scolaires et celles de leurs vies professionnelles. Plutôt que de dramatiser ces enjeux de « différenciation » et de culpabiliser parents et professionnels à ce sujet, il conviendrait peut-être de promouvoir des « articulations », douces et logiques pour les enfants, entre les espaces-temps qu'ils fréquentent, les éducateurs qui les y accueillent et les règles de vie qui s'y appliquent. De tels objectifs, qui renvoient aux observations déjà effectuées sur les transitions et les « tuilages » coéducatifs, peuvent être explicitement visés par les aménagements de la réforme des rythmes et/ou par le PEdT.

On notera enfin qu'une commune ayant effectué le choix concerté du samedi matin pour y localiser la nouvelle demi-journée scolaire dans le cadre

de son PEdT, et ceci à titre expérimental sur une année scolaire, a vu la prolongation de cette option conditionnée par la DASEN à l'analyse des taux d'absentéisme scolaire le samedi matin. Or celui-ci s'avère d'emblée assez élevé pour les enfants des écoles pré-élémentaires, ce qui donne à penser que la dénomination usuelle d'écoles « maternelles » attribuées à celles-ci peut troubler la perception que les parents, et donc les enfants, en ont. Tout se passe en effet comme si, lorsque les parents - et en l'occurrence les mères - sont au domicile, l'école perdait son sens et sa nécessité. Autrement dit, la raison d'être d'une école « maternelle » considérée comme facultative de fait parce que non obligatoire en droit serait non pas d'instruire les jeunes enfants, mais de les accueillir et de les garder (voire, comme l'a pensé un ministre, de changer leurs couches) à la place de leurs mères, bref de constituer un substitut parental par défaut. N'étant bien au contraire ni « maternelle » ni, d'ailleurs, « paternelle », l'école pré-élémentaire du PEdT est moins que jamais un simple « mode d'accueil » ni, pire encore, un « mode de garde » des jeunes enfants. Elle doit en revanche être confortée dans son rôle scolaire et valorisée par la qualité éducative spécifique qu'y déploient chaque jour enseignants et ATSEM, même le samedi (ou le mercredi) matin, en lien avec ses autres partenaires éducatifs que sont bien entendu, en première ligne et sur la durée, les parents, pilotes des autres apports éducatifs ; mais aussi, pour cette raison et à leurs côtés, les communes, moins que jamais cantonnées à n'assurer que la construction, l'entretien et le chauffage des locaux scolaires.

10. En conclusion : réaffirmer, développer, populariser et démocratiser le rôle éducatif des communes doit permettre aujourd'hui, à l'occasion des réformes et des projets en cours, de transcender radicalement le traditionnel binôme écoles/parents et de lui conférer la dimension et la dynamique d'une relation triangulaire et co-éducative qui l'ouvre enfin sur le territoire de vie des enfants puis sur la société où, en s'instruisant et en s'émancipant, ils apprennent à prendre place.

### **UNE RÉFORME QUI S'INSCRIT DANS UN CONTEXTE PARTICULIER : APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE GLOBALE DE LA RÉFORME ET DE SES ENJEUX POUR LES TERRITOIRES**

Les liens des communes avec leurs écoles primaires, longtemps dites communales, sont anciens. En relayant voire en concurrençant la volonté éducative et morale de l'Église, la volonté

politique de la Première République puis, avec Guizot, de la monarchie constitutionnelle a abouti à un principe que l'on pourrait formuler comme suit : sans la commune, pas d'école publique.

La Troisième République de Jules Ferry généralise l'accès de tous les enfants de 5/6 à 10/11 ans à l'instruction primaire, publique, gratuite, laïque et obligatoire. Elle le fait parfois contre la volonté de certaines familles, des entreprises qui emploient des enfants, et des clergés. Elle confie à l'État la définition des programmes scolaires ainsi que la formation, la rémunération et la carrière des maîtres. Mais, pour garantir l'inscription de l'école sur son territoire, elle laisse aux communes le soin d'en construire, d'en chauffer et d'en entretenir les locaux, de la doter en fournitures diverses, et souvent de loger ses instituteurs.

Le développement, à la même époque, des mouvements d'éducation populaire contribue par ailleurs à étendre les temps de l'éducation au-delà des seuls temps de l'enfance, avec notamment l'idée de l'éducation tout au long de la vie ; les espaces de l'éducation au-delà des seuls bâtiments scolaires ; et les contenus de l'éducation au-delà des seuls apprentissages et devoirs scolaires. L'éducation populaire préfigure en ceci les conceptions globales et durables de l'éducation qui vont inspirer, plus d'un siècle plus tard, l'ambition et la dynamique des Projets Éducatifs Locaux (PEL) et des Projets Éducatifs Territoriaux (PEdT).

Ce n'est toutefois que progressivement que le XX<sup>ème</sup> siècle va prendre en considération deux autres catégories d'espace-temps et de contenus éducatifs : l'éducation pendant les temps libres des enfants et des jeunes ; et, plus tardivement encore, l'éducation familiale, longtemps abordée à propos de ses seules défaillances.

Or ces deux catégories sont étroitement liées et l'attention qui leur est portée comporte de forts enjeux, éducatifs certes, mais aussi politiques, juridiques, économiques et territoriaux :

- des enjeux pour les familles, juridiquement responsables de leurs enfants pendant les temps libres de ceux-ci : or, aujourd'hui - ou tout du moins depuis la réforme de 2008 et avant l'application du décret du 24 janvier 2013 -, les enfants ne passent à l'école primaire que 9,6 % de l'ensemble de leur temps annuel (sommeil, repos et vacances scolaires compris) ; et à peine plus en crèche collective ou familiale ;

- des enjeux économiques et sociétaux : l'accroissement progressif du temps libre théorique des parents, lié à la réduction du temps de travail depuis 1936 et 1997, est remanié par l'entrée massive des femmes dans le monde du travail, puis par l'explosion des horaires atypiques, peu propices à la vie familiale (sauf au prix du travail à temps partiel, le plus souvent des femmes, pour s'adapter aux calendriers scolaires) ;
- des enjeux de justice sociale, qui se manifestent par les fortes inégalités, souvent trop peu soulignées, des enfants et des jeunes devant les temps libres ou du moins devant la qualité – en termes d'éducation, d'épanouissement, de repos – des cadres et des espaces envisagés pour eux-ci. Comme souvent, parler de « liberté » au sujet de ces temps est trompeur en l'absence de toute évaluation et de toute réduction des inégalités – socio-économiques, culturelles, géographiques, territoriales mais aussi sexuelles – qui les affectent.

Ce sont précisément à l'ensemble de ces enjeux liés aux temps libres des enfants et des jeunes que les villes ont peu à peu voulu faire face, avec leurs partenaires des mouvements d'éducation populaire, dans une moindre mesure avec ceux de l'Éducation nationale, et de façon variable avec les parents, les enfants et les jeunes eux-mêmes. Et ceci en développant, au titre de leurs compétences facultatives, des services et des activités, conçus et fonctionnant en régie directe, parfois confiés à des enseignants après leurs temps de service scolaire, ou délégués à des associations locales ou localement implantées.

C'est de façon quelque peu abusive que ces services et ces activités sont qualifiés de « périscolaires » et « d'extrascolaires ». On aurait aussi pu les désigner de « péri familiaux » et d'« extra familiaux » pour désigner leur singularité tierce. Ni tout à fait scolaro-centrés, ni vraiment déterminés par les cultures et les conditions de vie des familles vivant sur le territoire communal, ces services et ces activités prennent peu à peu place, *de facto*, en s'appuyant souvent sur les acquis et les méthodes de l'éducation populaire. Il s'agit en effet de permettre aux enfants et aux jeunes de bénéficier d'apports spécifiques dont il importe aussi, dans la mesure du possible, d'assurer les articulations – en termes de cohérence, de continuité et de complémentarité – avec ceux de leurs écoles et de leurs familles.

Un objectif devient dès lors théoriquement accessible et commun à l'ensemble des acteurs

éducatifs du territoire de vie des enfants et des jeunes – parents, personnels municipaux et associatifs de l'accueil de la petite enfance puis des accueils et activités dits périscolaires et extrascolaires, enseignants et autres personnels de l'Éducation nationale, autres professionnels de l'éducation notamment spécialisée, mouvements d'éducation populaire. Il est de promouvoir et de concrétiser le bien-être, l'épanouissement et les apprentissages scolaires et non scolaires de chacun et de l'ensemble de ces enfants et de ces jeunes. Mais aussi de mettre en œuvre conjointement, et aussi harmonieusement que possible, une perspective pour l'éducation qui s'avère globale et transversale, évolutive et durable. Bref un projet intégrant ses principales composantes – la protection, la socialisation, l'instruction, la transmission, la formation et l'émancipation – et permettant de fédérer et de mobiliser l'ensemble des acteurs qui y contribuent.

Depuis une vingtaine d'années ont été peu à peu mis en place, voire empilés ou juxtaposés, dans des cadres juridiques diversifiés, différents dispositifs nationaux et localement déclinés : les Contrats Éducatifs Locaux, les Contrats Enfance et les Contrats Temps Libres fusionnés en Contrats Enfance Jeunesse, les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité, la Veille Éducative, les Projets de Réussite Éducative, et encore les Contrats Locaux et les Projets Territoriaux d'Éducation Artistique, les Contrats Territoire Lecture. Et bien sûr, de façon plus généraliste, les PEL et leurs déclinaisons plus réduites et moins ambitieuses, mais légalement reconnues depuis la loi du 8 juillet 2013, que sont les PEDT – dans la dynamique desquels ont progressivement mais facultativement vocation à s'inscrire la « réforme des rythmes scolaires » (ou, plus exactement, des « rythmes éducatifs ») telle que tracée par le décret du 24 janvier 2013.

Nous allons échanger et débattre, aujourd'hui, à propos des importantes questions que la mise en œuvre de cette réforme, depuis 2013 ou courant 2014, pose aux décideurs et aux acteurs municipaux et, dans une autre mesure, associatifs. Ce seront sans doute des questions exprimant le passage de la volonté politique à la concrétisation opérationnelle et partenariale ; et donc des questions d'ordre institutionnel, financier, organisationnel, logistique (locaux, transports) ; mais aussi des préoccupations relatives au recrutement, à la gestion et à la formation des ressources humaines ; mais encore et surtout – et pour commencer peut-être –, des questions de fond portant sur les modalités de prise de décisions, ainsi que de suivi et d'évalua-



tion de celles-ci. Et bien d'autres questions encore, liées à la gestion concrète des processus de changement quand ils viennent affecter des équilibres institutionnels quantitatifs et qualitatifs, satisfaisants ou non, mais souvent considérés à tort ou à raison comme acquis par leurs pilotes et leur acteurs respectifs.

Pour autant, il ne faudra pas oublier d'inscrire ces échanges, ces débats, ces repérages d'obstacles et de leviers, ces pratiques émergentes, etc.... dans la perspective plus générale, et le cas échéant aidante (parce que structurante), du sens politique de la réforme en cours – incluant les références aux PEdT voire aux PEL déjà existant. Il importera aussi de garder à l'esprit les enjeux, ci-dessus brièvement évoqués, auxquels cette réforme entend s'adresser, historiquement et sociologiquement, mais aussi en termes de développement territorial et de cohésion sociale. Il conviendra enfin de prendre la mesure des difficultés à concilier l'inéluctable conservatisme de l'univers scolaire, structuré par des objectifs de transmission et de reproduction de savoirs intangibles, et l'évidente dérégulation de l'univers des temps libres ou de loisirs, de plus en plus souvent structuré, au détriment de ses valeurs émancipatrices, par des logiques de communication et de consommation.

Je propose donc de garder à l'esprit les considérations d'ordre général suivantes - et dont la liste n'est, bien entendu, pas limitative.

- Les communes et les intercommunalités disposent d'une appréciable marge d'initiative voire d'expérimentation (prévue par le Code de l'éducation) pour moduler la mise en œuvre de la réforme, en l'adaptant par exemple aux âges des enfants et aux réalités familiales locales. Et si les options d'aménagement de l'année scolaire sont à ce jour nationalement forcloses, celles de l'aménagement de la journée scolaire sont multiples et celle, entre autres, du choix du mercredi matin ou du samedi matin pour organiser la semaine scolaire reste ouverte, en fonction notamment des diverses contraintes et attentes des familles, en fonction des objectifs politiques des élus locaux et des moyens d'action dont ils disposent, mais en fonction aussi des observations et des orientations pédagogiques des enseignants.
- La prise en compte des projets d'école, dans le cadre d'un PEdT à élaborer, est éminemment souhaitable pour activer et garantir la mobilisation des enseignants et pour encourager et respecter leur créativité locale, leur ouverture

déjà en œuvre aux ressources du territoire. Pour autant, l'objectif de la réforme ne saurait seulement s'attacher – ou nourrir l'illusion de pouvoir remédier à elle seule - aux inégalités scolaires, dans la mesure où celles-ci relèvent de nombreuses causes notamment extrascolaires ; ni se centrer sur la seule « réussite scolaire » des enfants et sur les ambiguïtés de ce terme qui, corrélé à son antonyme, l'« échec scolaire », fait perdre de vue tout ce qui détermine l'essentiel, à savoir les parcours éducatifs et les progrès scolaires.

- Les principaux objectifs de la réforme des rythmes et, au-delà, de la mise en place de PEdT/PEL consistent surtout, en ouvrant les écoles sur leur territoire et le territoire sur ses écoles : à identifier et à harmoniser l'ensemble des ressources éducatives, scolaires et non scolaires, proposées aux enfants, et à favoriser tout particulièrement l'accès de ceux-ci à des pratiques culturelles, artistiques et sportives de qualité, complémentaires de celles que propose l'école ; à structurer, qualifier et coordonner les ressources de soutien scolaire et d'accompagnement à la scolarité, pendant et après l'école ; à rapprocher l'école et les structures périscolaires des parents, et pas seulement les parents de celles-ci, de façon à promouvoir une meilleure connaissance mutuelle des attentes, des contraintes et des compétences des uns et des autres, et à susciter les occasions de coopérations réelles, réalistes, apaisées et créatives entre eux.
- S'agissant du pilotage des processus de changement en cours, il importe de se départir, autant que possible, des travers et des déficits de la culture de l'évaluation souvent propre à notre pays, tant au niveau de l'État qu'à celui de ses collectivités locales : ne pas confondre la programmation et l'évaluation des activités prévues et celles des moyens mobilisés, et promouvoir à cet effet ouverture, confiance et respects mutuels au sein des partenariats (y compris avec les familles) ; ne pas privilégier l'évaluation des résultats attendus sur celle des processus enclenchés, mais développer au contraire cette dernière au moyen notamment de l'entretien des dynamiques des comités de pilotage après la phase d'élaboration et au cours de la phase de mise en œuvre des projets, et en s'appuyant le cas échéant sur la mise en place d'observatoires *ad hoc* ; enfin, en un domaine qui touche les forces vives du territoire (familles, professionnels multiples, associations), rechercher autant que possible

une approche démocratique, et pas seulement technocratique, de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des projets (qu'il s'agisse des projets de réforme des rythmes ou des PEL/PEdT).

Ce dernier point est essentiel, et on a vu à quel point le débat public s'est vigoureusement et largement saisi, à l'échelle de chaque commune (et plus seulement dans le cadre de grandes concertations d'élus, d'experts et de cadres syndicalistes et associatifs), des finalités et des modalités d'application de la réforme des rythmes éducatifs. Jamais les communes et, dans une moindre mesure, les mouvements d'éducation populaire n'ont été à ce point nationalement et localement reconnus dans la réalité de leurs rôles éducatifs de fait. Il importerait que cette reconnaissance concerne désormais tout autant les parents, tous les parents, au-delà des seuls représentants de parents d'élèves et de leurs fédérations, et autrement qu'à travers la mobilisation partielle ou ciblée voire le contrôle social insidieux que suscitent et entretiennent parfois tels ou tels dispositifs de « soutien à la parentalité ».

Enfin, le rôle actif des enfants et des jeunes eux-mêmes dans la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des réformes et des projets qui les concernent peut et doit trouver ici une occasion de choix, parce que pertinente et sans doute gage d'efficacité, d'être encouragé. Il ne suffit pas d'affirmer que la réforme des rythmes et le PEdT sont conçus dans leur « intérêt ». Il faut aussi reconnaître que l'intérêt qu'ils y accorderont déterminera celui qu'ils portent à leurs apprentissages, à la qualité de leurs loisirs et à leur éducation au sens large. L'article 12 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant<sup>1</sup> tout comme certaines de ses applications dans le champ familial (cf. notamment l'article 371-1 du Code civil<sup>2</sup>, relatif à l'auto-

rité parentale) et dans le champ judiciaire doivent pouvoir se concrétiser aussi dans le champ éducatif. Le droit des enfants de formuler leurs points de vue sur des réformes qui les concernent en premier lieu dans ce domaine et de voir ces points de vue pris en considération nécessitent tout d'abord une volonté politique, encore trop rarement formulée à ce jour, puis des méthodes spécifiques qui sont susceptibles de fédérer l'attention et la mobilisation des acteurs éducatifs, et de donner à la fois du sens et de l'efficacité à leur démarche co-éducative.

**Par Frédéric JESU.**

Médecin pédopsychiatre du service public depuis 1979, Frédéric Jesu a également exercé diverses fonctions de chargé de mission, pendant 15 ans, auprès de ministères, de départements et d'une grande ville, dans le champ de leurs politiques sanitaires, sociales, familiales, éducatives. Consultant et formateur, depuis 1999, pour accompagner la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de politiques sociales, familiales ou éducatives locales, il est par ailleurs militant associatif engagé : en tant que vice-président de l'ONG DEI France (section française de Défense des Enfants International), dans la promotion et l'application concrète, en France, de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ; et, en tant que co-fondateur et co-président d'un Centre social et culturel, dans l'actualisation et le développement des valeurs de l'éducation populaire. Depuis une dizaine d'années, ses ouvrages et ses publications portent, pour l'essentiel, sur la bientraitance institutionnelle, sur le développement social local, sur la coéducation, sur la « parentalité » et la condition parentale, sur la participation des parents, des enfants et des jeunes aux politiques qui les concernent et sur la démocratisation des relations éducatives.

1. Article 12.1 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant - « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

2. Article 371-1 du Code civil - « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement dans le respect de sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité ».

## POUR ALLER PLUS LOIN

L'association DEI-France a réalisé et diffusé en septembre 2013 un « Guide argumentaire et méthodologique sur la participation des parents, des enfants et des jeunes aux PEdT ». Ce document est consultable et téléchargeable sur <http://www.dei-france.net/Nouvel-article,111.html> ou sur le site de l'ANDEV.

## Les parents et l'école

L'ANDEV a été auditionnée le 6 mars dernier par la Mission d'information sur les relations entre l'école et les parents de la Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée nationale.

Anne-Sophie BENOIT, présidente de l'ANDEV, et Paul MONNOYER, vice-président de l'ANDEV, ont dressé un état de la relation « école-parents » qui existe aujourd'hui, suivi de propositions et perspectives concrètes d'amélioration.

Ils ont souligné en préambule que le bien-être des enfants à l'école et leur réussite scolaire dépendaient étroitement de la cohérence éducative qui s'instaure entre l'école et les familles et que si, dans un premier temps historique, l'école s'était construite contre la famille, chacun s'accordait aujourd'hui à affirmer qu'il est indispensable qu'elle prenne donc toute sa place.

Après avoir rappelé les différentes représentations et statuts des parents, l'ANDEV s'est attachée, au regard de différents constats, à proposer différentes pistes de réflexions dont vous trouverez ci-après la synthèse.

La question de la participation des parents dans l'école, de la coopération parents école, doit être prise dans son ensemble. En effet l'école fait partie d'un système, dans lequel interviennent aussi les collectivités territoriales et les associations, entre autres. Ce système éducatif se doit d'être bienveillant avec les parents, la cohérence éducative entre les divers intervenants du système devrait permettre une meilleure implication, participation des parents à l'action éducative développée sur le territoire.

### De quels parents parle-t-on ?

De tous les parents ?

Ou des parents que l'on n'entend pas ? Ceux qui sont les plus éloignés des institutions, ceux dont le fait d'être parent est aussi l'identité centrale. À cause de la précarité, du chômage, parce qu'ils ont des emplois peu valorisants, parce qu'ils ont moins d'existence dans la vie collective comme militant, animateur du club de football...

Les parents : c'est une catégorie trop générique qui rend invisible les différences sociales. Or des parents arrivent à se faire entendre car ils sont aussi des professionnels, d'autres sont largement

invisibles - classes populaires ordinaires, populations les plus fragilisées économiquement et/ou culturellement. Ainsi il n'est pas sûr qu'il soit possible d'associer indifféremment tous les parents

Pour autant, pour des raisons compréhensibles et pour d'autres qui le sont moins, les parents ont historiquement de façon générale été tenus à distance des débats et des choix pédagogiques dans les crèches, les écoles primaires et les établissements secondaires (sauf, peut-être en matière de transgressions de la discipline et d'orientation de leurs propres enfants) mais aussi, le plus souvent, des activités et des services dits « périscolaires ». Ils semblent avoir été plus délibérément sollicités dans le cadre des récents débats sur la réorganisation des rythmes éducatifs (et non seulement scolaires) et ils le seront peut-être dans celui de l'évaluation des modalités de tenue voire même des contenus des nouvelles activités « périscolaires » mises en place à ces occasions.

Dans ses relations avec l'école, le parent est considéré de différentes façons et recouvre différents statuts, allant du parent usager au parent partenaire de l'école. Soit il représente un individu responsable d'un élève précis, soit le représentant d'un ensemble de parents et donc d'un groupe social, soit encore le consommateur de services éducatifs. D'où la difficulté à trouver un langage commun qui rend difficile l'échange et le partage d'informations. Cet échange est d'autant plus difficile, qu'il se concentre souvent sur la réussite des enfants et sur leur comportement, ce qui semble a priori normal, mais il élude toute réflexion sur l'environnement, le lieu de vie, sur le contenu des programmes et sur la complémentarité des temps et des activités.

Travailler avec les parents, pour quoi faire ?

Parents comme premiers éducateurs OU parents comme auxiliaires d'éducation portant la responsabilité de la réussite de leurs enfants / et du coup aussi de leurs échecs - qu'il faut armer pour éviter que les enfants aillent trop mal.

Il y a un enjeu d'interconnaissance, c'est-à-dire d'arriver à se connaître et se reconnaître, avec des places, des contraintes et des savoirs et des compétences différents

Cette interconnaissance devrait réduire les représentations forgées sur la distance et la méconnaissance. Il y a des points de vue, des expériences, des organisations qui cherchent à être explicités. Ainsi, elle devrait réduire des comportements, des pratiques maladroits d'un côté comme

de l'autre qui peuvent être sinon vécus comme des formes de violence et/ou de déni. Cet élément est d'importance : en effet, les professionnels doivent dans leurs pratiques faire vivre en permanence la posture juridico-sociale des parents premiers éducateurs et détenteur de **l'autorité parentale**.

Le risque, si l'on s'en tient à cette seule place, c'est d'attribuer l'échec ou la non-réussite au parent défaillant alors même qu'est affirmé une volonté de co-éducation.

En ce qui concerne les relations parents / école, il faut informer et communiquer toujours vers les parents. L'école explique toujours aux parents comment elle fonctionne, mais ne demande pas de retours des parents sur ce qu'ils attendent de l'école. Il n'y a donc pas de co-éducation. Cela est d'autant plus vrai que les enfants deviennent des élèves et perdent leur statut d'enfant quand ils sont sur le temps scolaire.

Il faut donc adapter le(s) discours en fonction des différents publics / parents et s'adapter à la diversité des parents. Et pour faire quoi ? : Leur donner une information descendante ? Leur demander une coopération ou être bienveillant sur leurs projets ?

Laisser la place aux parents, ce n'est pas uniquement leur mettre à disposition une salle, avoir des parents au conseil d'école (qui ne représente souvent qu'eux même) car prendre en compte leur parole est très difficile dans une mécanique (scolaire) broyante pour eux. Mais les autres « mécaniques » n'ont pas pour autant mieux intégré les parents.

Les parents d'aujourd'hui ont changé. Veulent-ils seulement la réussite scolaire de leur enfant, ou d'autres choses sont possibles ? Les objectifs de réussite sont différents en fonction des parents, et pourtant, l'institution formate un groupe et n'individualise pas. Elle ne peut donc pas s'appuyer sur les compétences de l'enfant, tant que la note sera la seule règle d'évaluation.

Mais c'est certainement par le territoire que l'on arrivera à donner la place aux parents dans l'action éducative globale décliné sur celui-ci.

*Exemple des clubs « coup de pouce » où la place des parents est définie par un protocole, ou la question est bien de définir quelle place a le parent en tant qu'animateur ou acteur dynamique du projet.*

Aujourd'hui on ne sait pas bâtir de protocoles qui fixent la place et ce qu'on attend des parents.

Dans nos actions, projets, chartes, il faut veiller à penser la place des parents en tant qu'**acteurs dynamiques**.

Exemples :

Il y a dérive des conseils d'écoles qui ne parlent que des problèmes avec la ville (travaux, TAP, ...) et où l'on évite soigneusement de parler de l'enseignement, de partager vraiment le projet d'école.

Les institutions (ville, école, associations,...) ne parlent que de collectif alors que les parents ne parlent que de leur enfant. Cela entraîne du conflit.

Il faut donc trouver des espaces qui favorisent l'attelage institution / parents à tirer dans le même sens (mettre de la souplesse dans les conseils d'écoles, ou d'établissements). La représentation des parents perd à tous les coups lorsqu'il y a conflit.

*Aujourd'hui, si les parents sont trop intrusifs, on cherche à les éloigner, et quand ils sont éloignés on veut les faire venir.*

Avec la réforme des rythmes éducatifs, le temps de prise en charge des enfants par les collectivités a augmenté. On peut espérer, si on parle des temps de l'enfant, que sur les « moments ville », les parents aient des espaces identifiés, pour faire avancer nos dispositifs, cela fera déjà avancer les choses, si l'institution école peine à se mettre en mouvement. C'est cette place qui sera laissée dans le lieu école, sur les temps ville qui fera peut-être bouger l'institution école. Car l'école est un espace que les parents veulent préserver.

Dans tous les cas, dans un processus de projet les parents ont une responsabilité. Si les enfants sont pris en charge (par l'école, la ville, les associations, les bénévoles ...) cela ne déresponsabilise pas les parents, et cela, les professionnels doivent l'accepter, et c'est peut-être là le nœud du problème.

On sait souvent ce que l'on attend des parents, mais savons ce que les parents attendent de nous ?

### Quelle aide à la parentalité aujourd'hui ?

Les dispositifs d'aide à la parentalité, hors et dans les murs, qui permettent de faciliter le lien avec l'école sont aujourd'hui importants, mais reposent pour beaucoup sur la bonne volonté des municipalités.



- Les CLAS, qui s'accompagnent d'une charte nationale d'engagement à la scolarité et dont la recherche de l'implication des parents est un critère d'éligibilité. Se pose aujourd'hui la question de son avenir.
- Les REAAP (réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents) qui organisent des groupes de parole et participent à des modules de soutien à la parentalité. Qui pilote aujourd'hui ce dispositif qui est un peu trop « hors sol », ou phagocyté par la fonction de médiation ?.
- Les LAEP (lieu d'accueil enfants/parents) dans l'école ou dans les EAJE, forme de soutien à la parentalité, en accompagnant les parents dans leurs questionnements éducatifs.
- Les opérations « coup de pouce », ..... qui inscrivent explicitement la place et la fonction des parents.

## Perspectives et propositions

Améliorer l'accueil en instituant à l'école primaire une « pré-rentree » des parents à intégrer dans la journée de pré-rentree des enseignants (question cruciale notamment dans le cadre des rythmes scolaires pour la présentation des différents adultes intervenant sur tous les temps, la présentation des programmes et des activités).

Intégrer dans la formation initiale des ESPE, des modules théoriques et pratiques sur le partenariat avec les parents, afin de donner aux nouveaux enseignants des instruments concrets permettant de nouer le dialogue avec les parents.

Réfléchir à l'architecture scolaire, et inscrire dans les cahiers des charges des programmes de construction et de réhabilitations avec les collectivités locales, la disposition d'espaces parents spécifiques.

Réfléchir à la création de « maisons de l'éducation » dans lesquelles seront expliqués le fonctionnement de l'école, les attentes de l'institution, les droits des uns et des autres, les procédures de concertation, mais aussi toute l'actualité éduca-

tive. Il s'agirait de lieux ressources destinés aux enseignants, mais aussi aux acteurs éducatifs.

Multiplier les instances de concertation au sein de la collectivité : commissions sur les projets numériques, les dérogations, la construction des temps d'accueil périscolaire, les commissions menus, etc.

Permettre aux parents de participer directement à la vie de l'enfant à l'école : restauration scolaire, réunions parentales le samedi matin avec tous les acteurs éducatifs, etc.

Identifier dans les écoles un « tiers facilitateur » qui permette de fluidifier les relations parents / institution. Ce tiers peut être n'importe quelle personne, du moment qu'elle est reconnue par les deux parties comme garante d'une objectivité et une neutralité dans les échanges.

Aider les fédérations de parents d'élèves de façon à ce qu'elle puissent former les parents d'associations autonomes sur les politiques éducatives, à apporter leur point de vue sur l'environnement éducatif des enfants.

Surtout, faire en sorte que la participation des parents soit effective dès les premières phases d'élaboration d'un projet éducatif local. Elle est d'autant plus précieuse qu'il est acquis que les acteurs éducatifs, participant à cette instance, restent des acteurs éducatifs à part entière sur la durée. Le PEL représente en effet, une forme assez aboutie de co-éducation, qu'il est important de privilégier et qui permet de garantir la contribution active de tous les acteurs et donc des parents.

Ces réflexions se sont appuyées sur le travail effectué pour la ville de Brest par Bénédicte HAVARD DUCLOS, sociologue à l'Atelier de recherche sociologique, attaché à l'Université de Bretagne Occidentale de Brest.

**Par Paul MONNOYER.**

Responsable du projet de réussite éducative et du PEL,

Ville de Brest.

Vice-président de l'ANDEV.

**et Bernard MEYRAND**

Vice-président de l'ANDEV.

## La place du sport dans le cadre de la loi de refondation de l'école

La réforme des rythmes scolaires, intégrée dans la loi de refondation de l'école poursuit deux objectifs : mieux apprendre et favoriser la réussite scolaire de tous. On ne peut qu'abonder à ce noble objectif car rappelons-nous que 150 000 jeunes sortent du système éducatif sans diplôme. « 80% des échecs scolaires se jouent avant l'âge de 7 ans. Ne pas maîtriser les trois fondamentaux du « lire, écrire, compter » conduit à une marginalisation progressive, fondatrice de l'échec des 150 000 jeunes qui, chaque année, quittent le système scolaire sans aucun diplôme. »<sup>3</sup>. Cette réforme était donc cruciale pour sortir de cette impasse. L'éducation s'est retrouvée au cœur de l'actualité et des échanges dès son lancement, mais très vite, l'enfant a malheureusement été oublié. Si tant est que le sujet n'a quasiment pas été abordé lors des dernières campagnes municipales. Et pourtant, 80% des collectivités qui ne sont pas parties à la rentrée 2013 réfléchissaient à cette nouvelle organisation. Les collègues qui ont mis en œuvre pour la rentrée 2013 nous le disent : beaucoup de services sont impactés par ce changement et pas simplement les services éducation.

L'ANDEV est intervenue dans une formation auprès de cadres des services des sports et vous propose par ce retour de poser un regard sur les impacts de cette réforme sur la politique sportive.

En interne, cette réforme bouleverse les organisations, comme toute conduite de changement. Et comme tout projet de ce type, elle nous rappelle qu'entre services, les approches peuvent diverger et nuire à la cinétique du projet sans, bien entendu, le remettre en cause. Mais il faut prendre en compte cet élément dans les freins. Et n'oublions pas que chacun a ses références, ses normes, pas toujours bien connues et comprises des autres collègues. Même si le temps ne joue pas en notre faveur, il semble important de prendre du temps pour s'accorder ensemble sur les objectifs et sur les contraintes réglementaires de chacun. Peut-être faut-il aller jusqu'à définir un cadre commun et saisir l'opportunité de nouvelles démarches de travail collaboratives ?

Cette réforme est une réforme globale des temps de l'enfant. Elle ne touche pas que le sport scolaire, même si une collectivité décide de maintenir toutes ces activités municipales sur le temps

scolaire. Les cours du mercredi matin interrogent automatiquement la politique sportive. En effet, de nombreuses collectivités proposaient des activités municipales le mercredi matin (école des sports par exemple), sans qu'il n'y ait de réelles interactions avec les clubs sportifs qui occupaient plus largement la place du mercredi après-midi. Les communes doivent donc redéfinir leur politique sportive auprès des 2-12 ans et ce en lien avec les clubs. Car nécessairement, le décalage du mercredi matin va nécessiter des créneaux à reporter sur des temps souvent prisées par les clubs. Une fois de plus, il semble opportun d'utiliser ce changement pour réaliser un recensement des capacités d'accueil des installations sportives et de leur utilisation, sans oublier le temps d'entretien nécessaire à une bonne pratique. La concentration devra également amener une réflexion sur la mutualisation des matériels, sur le rangement de celui-ci et son usure. Tout ceci ne pourra s'opérer sans des rencontres des différents acteurs qui permettront de renforcer les liens.

L'animation sportive sera de fait impactée par cette réforme, mais elle doit permettre de s'interroger sur la cohérence des activités sur les différents temps, de travailler sur des parcours sportifs cohérents, de réaliser éventuellement des livrets qui pourraient retracer sur une année scolaire par exemple les nombreuses activités sportives pratiquées par l'enfant dans les différents temps (scolaires, périscolaires et extrascolaires). On peut aussi en profiter pour diversifier l'offre et proposer des activités innovantes. Tout ceci peut amener à redéfinir les missions des intervenants municipaux et faire évoluer le projet de service.

Les associations sportives sont très présentes dans la politique sportive. C'est un enjeu séculaire pour les communes, leur projet sportif étant souvent associé à un projet social. La commune doit s'interroger sur la place laissée ou donnée aux associations dans le cadre de cette réforme. L'organisation de rencontres ou d'assises peut même amener à conduire l'ébauche d'un Projet Sportif Local (PSL), instance qui doit permettre sur le long terme de conduire une politique sportive cohérente et partenariale. Car, ne l'oublions pas, l'un des enjeux de la réussite de cette réforme, notamment dans le domaine sportif, est la coordination des différents acteurs sur les différents temps.

**Par Nicolas DEBUCQUET.**

Directeur de l'Enseignement, des Sports,  
de la Jeunesse, de l'Enseignement supérieur  
et de la Formation professionnelle,  
Ville de Cholet / Communauté d'Agglomération du Choletais.

3. Assises de l'enseignement supérieur : Lettre d'information : [www.cge-news.com](http://www.cge-news.com)-2012

## Nouveaux rythmes éducatifs et métiers périscolaires

Une première limite se pose à partir de la question des financements des temps périscolaires.

Avec l'augmentation de la durée du temps périscolaire et le coût qu'il induit à la charge des communes, la recherche de financement pérenne est un axe de travail quasi incontournable pour les services communaux.

À ce jour, le seul financement pérenne identifié est celui des accueils de loisirs périscolaires (= accueil de loisirs associé à l'école = ALAé) : étant précisé qu'il continuera à être pérenne à la condition que les montants financiers qui lui sont attribués au niveau national soient abondés pour lui permettre de répondre aux très nombreuses sollicitations à venir de la part des communes.

Pour être éligible aux ALAé et au financement en PSO versé par la CAF, les critères requis confortent les formations des métiers de l'animation (BAFA, BAFD, etc.).

Or, une difficulté rencontrée dernièrement pour la région Languedoc-Roussillon, pointe les limites de cette approche pour les qualifications BAFD.

Les exigences liées au BAFD se sont consolidées dans le temps et, progressivement, cela a permis d'obtenir un niveau de reconnaissance de cette qualification par d'autres corps professionnels intervenant auprès des enfants (même s'il y a encore des marges de progression ...). La reconnaissance atteinte pour cette qualification tient aussi au niveau d'exigences pour l'obtenir : cela passe théoriquement par la démonstration à faire par l'agent de différents savoirs, y compris une expérience de gestion de séjours, de gestion de budget afférent, etc. Pour les BAFD, les validations de la qualification s'obtiennent au niveau des services de l'état à l'échelon régional (DRCS).

En région Languedoc-Roussillon, la validation des BAFD demeure ancrée sur ces fondamentaux qui ont construit la crédibilité du BAFD, parmi lesquels on retrouve l'exigence d'avoir été en responsabilité de gestion de séjours de vacances, par exemple.

Or, ce type d'exigences, s'il paraît toujours intéressant à ne pas abandonner pour les temps dits de loisirs (ou temps libres), ne présente pour les communes que peu d'intérêt dans la problématique professionnelle qui est la leur avec la gestion des temps périscolaire.

Cela a d'autant moins d'intérêt que souvent les communes s'appuient, pour la gestion de ces temps, sur des personnels qui, malgré un niveau scolaire général souvent bas, ont, en revanche, le

plus souvent fait la démonstration de leur capacité à gérer des équipes et à organiser ce temps d'accueil particulier.

Dans ces conditions, le BAFD ne peut pas être considéré comme une qualification pleinement adaptée au cadre et contraintes de la gestion des temps périscolaires et conditionner les financements de la PSO à la présence d'agents titulaires du BAFD peut être considéré comme étant en profonde contradiction avec la réalité de terrain des temps périscolaire... sauf si des dérogations à cette approche stricte en termes d'exigences d'expériences professionnelles s'avèrent possibles pour les Collectivités territoriales de la part des instances de la DRCS.

Et il s'avère que ces dérogations existent dans certaines régions, au sein desquelles les représentants des services de l'État n'ont pas la même position que ceux de la région Languedoc-Roussillon. C'est par exemple, le cas de la région Pays de la Loire, avec l'exemple rapporté par notre collègue de Cholet, à qui il n'est pas demandé d'expériences professionnelles en gestion des séjours pour que les BAFD de ces agents puissent être confirmés.

Un peu d'homogénéité dans la position des services de l'État serait donc aussi bienvenue pour soutenir les communes.

**Mais outre cette première limite posée à partir de la question des financements des temps périscolaires, une deuxième limite est à évoquer cette fois-ci, sous l'angle des savoir-faire et niveaux de connaissances spécifiques à détenir pour la gestion des temps périscolaires.**

Plutôt que de demander des dérogations vis-à-vis d'une qualification (le BAFD) dont les composantes ont fait leurs preuves en termes d'adaptation aux exigences professionnelles des temps d'animations et de loisirs, pourquoi ne pas privilégier une nouvelle approche favorisant la constitution d'un corpus de compétences spécifiquement adapté au contexte professionnel des temps périscolaires ?

Cette interrogation (qui n'est pas nouvelle) prend un relief nouveau avec l'augmentation de la durée du temps périscolaire.

Il est fréquent déjà aujourd'hui, que les communes fassent appel à des animateurs BAFA (voire BAFD) pour la gestion de leurs services périscolaires, car cela propose ainsi aux animateurs des ALSH un complément de temps de travail non négligeable.

Avec la hausse de la durée du temps périscolaire, c'est aussi peut être le moment de proposer un temps de travail principal en temps périscolaire,

qui pourrait ensuite se compléter dans les métiers de l'animation : l'inverse de ce qui se pratique donc, souvent aujourd'hui.

Deux corps de métiers, l'animateur en temps libre et l'animateur en temps périscolaire, pourraient ainsi mieux se positionner et se compléter, en étant mieux adaptés aux réalités professionnelles propres au temps libre et au temps périscolaire.

Cela pourrait aussi éviter bien des déconvenues que plusieurs communes ont connu et connaissent encore, lorsqu'il s'agit de faire travailler ensemble deux positions professionnelles distinctes, le directeur d'école et le directeur d'accueil de loisirs, qui ont toutes les deux un contenu de formation (et des réalités professionnelles) qui soulignent au quotidien l'importance de leur responsabilités respectives dans l'organisation d'un accueil d'enfant. Ce n'est pas toujours le cas, mais l'indépendance de fonctionnement du directeur d'accueil périscolaire (ALAé ou pas), qui duplique en temps périscolaire son mode de fonctionnement habituel en temps de loisirs, peut parfois heurter, voire créer des tensions, avec l'autorité naturelle du directeur d'école.

Alors, ce pourrait être le moment pour le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) de composer une offre de formation adaptée aux attentes et exigences parfaitement identifiées depuis de nombreuses années par les Collectivités Territoriales dans le domaine des temps périscolaires (dans certaines régions, le CNFPT s'est déjà montré intéressé).

Ce travail pourrait aussi faire, ensuite, l'objet d'une négociation au niveau national (CNAF, ministère jeunesse et sports) pour que le corpus de compétences ainsi constitué soit reconnu comme ouvrant droit au financement PSO de la CAF, s'il y a création d'ALAé par les communes, notamment.

Des fédérations de l'éducation populaire sont sensiblement sur la même approche, en proposant un certificat de qualification professionnelle (CQP, qui est à considérer comme un diplôme de branche) orienté plus spécifiquement vers la gestion des temps périscolaires.

Mais, outre le problème de coût que peut poser actuellement, le CQP pour les collectivités, il y a une offre de formation à bâtir nécessairement en étroite complémentarité avec le CNFPT : n'oublions pas qu'en matière périscolaire, les communes ont développé depuis de nombreuses années un savoir-faire inégalable.

On le sait, on en fait tous majoritairement le constat, la réforme des rythmes scolaires a perdu en route beaucoup de ses questions de fond.

Au travers de ces propositions, il est peut être possible de « sauver » l'une d'entre elle, en trouvant là, une occasion d'accélérer formidablement la reconnaissance au niveau national d'un véritable métier périscolaire.

**Par Thierry LEOUFFRE.**

Directeur de l'Éducation, Ville de Nîmes.



# PLAN NUMÉRIQUE

## Faire réussir les élèves à l'ère du numérique

Le 3 avril 2014 été proposé à l'ESEN de Poitiers un séminaire national à destination des IEN chargés de mission pour les TICE.

Il s'agissait de définir un cadre dans lequel pourraient s'inscrire les missions de l'IEN- TICE, d'analyser les pratiques dans une dimension transversale à partir de scénarios pédagogiques et de concevoir un plan d'action territorial.

Dans le cadre de la table ronde intitulée « La politique du numérique dans les collectivités territoriales », l'ANDEV est intervenue pour décliner sa vision des politiques numériques dans l'éducation.

Vous trouverez ci-dessous un condensé de cette intervention.

## 1. ÉTAT DES LIEUX NATIONAL

Les collectivités territoriales ont un rôle majeur à jouer dans le cadre de la politique éducative. Elles sont au carrefour d'enjeux divers tels que bien entendu le numérique, l'attrait des territoires, l'égalité - et peuvent fédérer un ensemble d'acteurs éducatifs qui n'ont pas toujours les mêmes intérêts et pas nécessairement la visibilité des problématiques de chacun.

Or, une politique numérique se construit à plusieurs ; c'est plus qu'un partenariat, il s'agit d'actions combinées sur des choses communes au bénéfice des enfants et des familles. Le vœu est formé que nous soyons loin de la maxime de 1833 « à l'état le spirituel, à la commune le matériel ».

Mais aujourd'hui, quelles sont les réalités ? Quels sont les engagements des communes ? Quelles sont les priorités des communes ?

Pour répondre à ces questions l'ANDEV s'attache à recenser ces éléments et réaliser des enquêtes. Nous en avons réalisé une en 2011, dont les éléments ont certainement un peu évolué mais ils permettent de fixer le contexte.

Voici extraits en six points quelques éléments principaux :

- Le taux d'équipement est de 1 ordinateur pour 8, toutes communes confondues, dans

les écoles élémentaires et de 1 pour 20 dans les écoles maternelles, et plus précisément 1 pour 10 dans les communes de moins de 5 000 habitants et de 1 pour 6 dans les communes rurales pour les élémentaires. Ces derniers chiffres rejoignent les statistiques de l'Éducation nationale.

- Deuxième point : les communes s'engagent financièrement de façon pluriannuelle sur des périodes qui s'étendent de 1 à 3 années. C'est un véritable engagement politique qui s'inscrit dans la durée : de cette manière le premier équipement arrêté financièrement et techniquement peut être suivi d'un renouvellement.
- Troisième point : la programmation d'équipement est réalisée sur des choix techniques tournant autour de la nature des équipements, le nombre et le type d'utilisation, le mode d'installation et le renouvellement.
- On constate aussi que le choix varie selon l'académie et relativise la notion de ratio par rapport au nombre d'ordinateurs. On est aujourd'hui sur la création de classes mobiles qui permet d'obtenir un équipement plus élevé par élève (après être passé par la salle informatique et 2-3 ordinateurs en fond de classe nous reparlerons de ces difficultés pour la collectivité de maintenir un cap dans la durée). N'oublions pas dans ces équipements les TBI ou les TNI qui entrent dans la même enveloppe budgétaire. Et, est-ce un effet de mode, certaines communes expérimentent les tablettes tactiles pour les classes de maternelle. Même s'ils n'entrent pas pour les collectivités dans le budget d'investissement, n'oublions pas les ENT (Environnement Numérique de Travail). On constatait en 2011 qu'il y avait très peu d'ENT dans le 1er degré, et même si cela a progressé cela reste marginal. Le coût en fonctionnement en est certainement la raison mais aussi les retours sur le terrain des ENT du second degré.
- Le cinquième point concerne la mise en réseau et l'accès à internet. Il est aujourd'hui quasiment généralisé : 98,76 % des écoles élémentaires dont 94,27 % par une connexion à haut débit.
- Enfin dernier point de cette enquête : les critères de choix des dotations.

On peut retenir trois tendances :

- Une répartition équitable entre les établissements, pondérée parfois par une discrimination positive au profit des écoles en réseau ECLAIR ou en ZUS.
- L'utilisation d'appels à projets pour garantir une réelle implication des acteurs dans l'utilisation des matériels au profit des enfants.
- Ou tout simplement une combinaison des choix.

## **2. LE NUMÉRIQUE, UN SUJET À INVESTIR POUR INTERROGER LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET LE MODÈLE D'ÉCOLE ET DE SOCIÉTÉ QUE NOUS VOULONS TOUS ENSEMBLE POUR DEMAIN**

### **Pour le Service Public de l'Éducation nationale, le numérique interroge :**

- Sur la finalité de notre politique éducative - le numérique est-il par exemple un acteur de la réussite de tous ou un outil de lutte contre l'échec scolaire ?
- Sur les pratiques pédagogiques et les outils des enseignants dans les échanges que nous avons avec les enseignants.
- Sur l'accompagnement des équipes : quelle formation ? Qui s'occupe de la logistique et du matériel ?
- Sur les inégalités des territoires dans l'accès aux TICE, dans les dotations en matériel et logiciels sur le plan national.
- Sur la place des parents dans cette politique car on pourrait avoir tendance à les oublier, et pourtant ils sont les premiers éducateurs. Les collectivités ne peuvent faire l'impasse de penser aux familles qui n'ont pas accès à Internet en termes de ressource physique ou de savoir-faire. Et la solution se trouve sans doute dans l'ouverture des établissements, la mise en libre accès des ordinateurs, avec une assistance et un accompagnement. Le débat est ouvert.

### **Pour les collectivités territoriales, le numérique doit conduire :**

- À la mise en perspective de l'ensemble des politiques sectorielles au-delà du seul cadre scolaire (petite enfance, enfance, jeunesse, culture, information et documentation, emploi, sécurité...) et à leur inscription dans un projet éducatif global.
- À une réflexion sur la conception des équipements scolaires de demain (avec l'inclusion en

leur sein d'établissements d'accueil du jeune enfant, la participation des usagers) et la mise en place d'un réseau global territorial entre équipements publics (médiathèques, écoles, ALSH, maison de l'emploi, point cyb... et le domicile des familles).

- À une réflexion sur le service rendu.
- À s'interroger sur la faculté de mutualiser des matériels. Certes ouvrir l'école et utiliser les ordinateurs en dehors du temps scolaire est compliqué mais investir autant pour 140 jours par an d'utilisation est-ce raisonnable, quand l'argent public devient rare ? La pérennité des investissements est une question primordiale !

## **3. LE NUMÉRIQUE, UN SUJET AU CŒUR DE LA CO-ÉDUCATION QUI INTERROGE LES MODALITÉS DE COLLABORATION ENTRE ACTEURS ÉDUCATIFS**

Situer le développement de la politique numérique au cœur de la coéducation est un sujet complexe. Il fait apparaître des enjeux fondamentaux pour notre système éducatif avec, d'une part, le problème de gouvernance partagée entre État et Collectivité et, d'autre part, les modalités de collaboration et de partage entre acteurs, voire de mutualisation, mais aussi les problèmes d'inégalités territoriales.

Comme en matière de fournitures scolaires, les manuels scolaires, l'équipement informatique des écoles, n'est que de la compétence optionnelle des collectivités soit pas une charge obligatoire.

La décision de principe d'équiper les écoles pour l'équipement informatique repose sur une volonté politique locale forte de développer le numérique dont le passage du B2I aura été un des supports des demandes de l'Éducation nationale. L'engagement local constitue un des leviers structurants d'une politique éducative locale globale.

### **Six points ont été retenus pour la réussite des projets numériques :**

- La reconnaissance et le respect de l'ensemble des acteurs – encore faut-il se connaître !
- La définition de modes de collaboration - comment travaille-t-on ensemble ?
- Le partage d'un diagnostic initial.
- La définition d'objectifs partagés - lorsque ces 4 premiers points sont déjà pris en compte, c'est plus facile.
- Avoir des temps et des espaces de rencontres entre membres de la communauté éducative.
- Avoir des critères d'évaluation.

**Pour nous l'État doit :**

- veiller au respect des équilibres territoriaux et lutte contre les inégalités,
- favoriser les innovations pédagogiques et encourager les volontés des acteurs de terrains,
- fixer des objectifs et développer un projet éducatif national numérique,
- mettre en place des conventions locales (académie, régions, département, interco, commune) pour organiser une coopération efficace,
- et laisser du temps au temps. Stop aux annonces multiples, pensons développement durable !

**De leur côté, les collectivités territoriales doivent :**

- Développer un projet éducatif local global prenant en compte les bassins de vie ; c'est un espace territorial à préciser, qui est très différent entre les villes et les zones rurales. Chaque territoire a ses particularités, ses atouts- et je préfère parler de différences, plutôt que d'inégalités - ces différences qui sont à la base de la richesse et de la diversité des territoires.
- Fédérer les initiatives au niveau local (enseignants, services, entreprises...) et animer des comités de pilotage locaux. Un exemple : les collèges et lycées ont des ENT, certaines écoles ont un ENT ; la mairie a un espace famille, qui prend également en compte le temps « hors scolaire » ; le Conseil Général gère autrement et ailleurs la demi-pension, les transports scolaires etc... Au final les familles ont plusieurs identifiants différents, plusieurs cartes magnétiques ou à puce, différents sites pour se connecter alors qu'on parle de plus en plus de guichet unique à l'heure du numérique ! Il y a dans ce domaine encore beaucoup à faire.

#### **4. LE NUMÉRIQUE, UN OUTIL QUI PEUT ÊTRE UN LEVIER DE CHANGEMENT et qui devrait permettre de mieux remplir certaines missions parfois moins connues :**

- l'enseignement à domicile
  - les enfants malades absents de l'école
  - les enfants nomades
  - les élèves handicapés qu'ils soient accueillis à l'école ou dans les établissements spécialisés.
- Et ainsi participer à la réussite de tous les élèves !

#### **5. LE NUMÉRIQUE, UN OUTIL AU MILIEU D'AUTRES, MAIS QUI MOBILISE LES ÉLUS ... ET QUI COÛTE RELATIVEMENT CHER !!**

- Les politiques numériques sont pour les Élus un levier véritablement structurant d'une politique éducative locale globale. Ce n'est pas une politique en soi - c'est une politique intégrée dans une politique éducative inscrite dans un projet éducatif du territoire. Développer le numérique pour les Élus est donc un vrai choix de politique éducative.
- Les Élus sont très attachés à leur école, les relations qu'ils entretiennent avec elle reposent sur des liens séculaires. Au-delà des demandes sociales et politiques en faveur de la proximité, ils ont conscience que des équipements de qualité peuvent aussi retenir les enseignants et les familles et participent à l'attractivité des territoires.
- Ils ont aussi l'ambition de donner aux élèves un enseignement et des moyens de très bon niveau, de permettre aux enfants, notamment dans les communes rurales, de vivre dans le XXI<sup>e</sup> siècle avec les mêmes chances que les enfants des communes urbaines.
- Quant à l'outil numérique particulièrement et sachant qu'il peut améliorer la pédagogie et participer à l'apprentissage sous ces différentes formes, voire le faciliter, il devient un véritable enjeu :
  - pour l'égalité des chances,
  - pour la réussite scolaire, en développant le numérique et en mettant à disposition des outils performants, on développe du plaisir, mais aussi de l'appétence aux apprentissages, qui favorisent la réussite scolaire, en réduisant les risques de décrochage,
  - comme outil d'intégration sociale, car tous les enfants partagent le même attrait pour les TICE, en mettant des outils à disposition des élèves, on donne les moyens de les mettre en confiance, de leur redonner le goût et l'envie d'apprendre.

#### **6. QUELQUES CLÉS DE LA RÉUSSITE DU NUMÉRIQUE**

Une politique du numérique nécessite de savoir comment, pourquoi on achète, avec quel budget, selon quel équilibre, comment on les renouvelle, avec quels partenariats ?

Définir le bon niveau local de pilotage et donc le périmètre géographique qui renvoie à la question du projet éducatif local.

L'ambition d'un développement des TICE à l'école a plus de sens s'il s'inscrit dans un projet éducatif territorial, garantissant la continuité éducative dans la gouvernance, l'espace et le temps, lui-même inscrit dans un projet de société.

Le point qui suit est un souhait qui ne verra peut-être jamais le jour mais se poser la question peut aider au changement : définir les champs de compétences et les engagements des acteurs avec un cadre national fixant le niveau d'équipement et de mise à disposition des réseaux et leur financement pour les collectivités territoriales - et pour l'état la définition d'une politique d'enseignement par le numérique, associée à des formations initiales et continues pour les enseignants et participer au développement d'outils numériques ; le réseau Canopée (Sceren CNDP) peut accompagner efficacement.

Peut-être en commençant à établir un cahier des charges ou recueil de bonnes pratiques, en veillant à respecter la richesse des territoires, leur diversité et notamment leurs différences.

Et peut-être encore un rêve : la réalisation d'une feuille de route globale au plan national : un plan numérique pour l'école permettant pour toutes les communes, dans le cadre de conventions de partenariat État et collectivités territoriales, de mettre en œuvre des efforts concertés pour former les jeunes.

Il est fondamental d'inscrire un projet numérique combinant le projet d'école et le projet du péri et de l'extrascolaire dans le projet éducatif de la commune, élaboré avec l'ensemble des acteurs concernés et dans le respect des ressources de chacun.

Il faut notamment tenir compte que l'élève va passer de l'école maternelle à l'école élémentaire, puis au collège et au lycée d'où la nécessité de continuité territoriale. La nouvelle liaison CM2 – 6<sup>ème</sup> devrait dynamiser cette prise en compte. Le développement numérique nécessite cohérence et articulation d'un projet numérique de la commune avec celui du collège mis en œuvre par le département et celui du lycée mis en œuvre par la région. Dans la nouvelle réforme territoriale annoncée, les régions devront gérer les collèges et les lycées, participant ainsi à la réduction de ces fractures.

## La continuité éducative est nécessaire aussi dans tous les temps

Les politiques éducatives des communes étant complémentaires de l'école, l'apprentissage et l'accompagnement des enfants pour un usage critique et responsable des outils numériques doivent se faire aussi autour de l'école autant que dedans.

Fortement présents sur les territoires que ce soit l'accompagnement scolaire dans le cadre des CLAS, les études surveillées sur les territoires de droit commun, ou encore les actions menées dans le cadre de l'accompagnement éducatif sur les territoires de la politique de la ville (PRE ou encore contrat urbain de cohésion sociale), et n'oublions pas les NAP - toutes ces actions ouvrent un large éventail de possibilités de découverte ou de perfectionnement à l'usage utilitaire ou créatif des outils du numérique, qui doit là aussi s'inscrire dans un projet éducatif sur tous les temps de l'enfant. Il ne faut donc pas oublier de prendre en compte cette notion cruciale de polyvalence des matériels.

Je l'ai dit tout à l'heure, le rôle des parents est primordial mais faut-il qu'ils en aient tous les moyens - d'où cette idée d'ouverture des établissements scolaires sur les temps extra-scolaires, en reprenant l'idée que l'école doit être un lieu de vie.

Mais rien ne peut se faire sans la formation des accompagnants et l'ANDEV continue à croire que des formations communes enseignants, animateurs TICE des collectivités et de l'Éducation nationale seraient très bénéfiques. Ces temps de rencontres manquent !

## 7. QUELLE PEUT ÊTRE L'EFFICIENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU TRAVERS DU PRISME DU NUMÉRIQUE ?

Si le développement du numérique apparaît aujourd'hui comme un moyen de faire évoluer le système éducatif, participe-t-il à l'efficacité du système éducatif et contribue-t-il à la réussite scolaire ? Faut-il en faire une priorité ? Aussi importante que celle de l'organisation des rythmes scolaires ?

Il est cependant nécessaire aujourd'hui de penser une refondation de l'école autour du triptyque « valeurs, attentes et réalités » en matière éducative.

### Qu'est-ce que l'efficacité éducative aujourd'hui ?

On souhaite que cela soit de faire en sorte que les enfants vivent mieux que leurs parents et réus-



sissent mieux. Or ce n'est plus le cas aujourd'hui ! - d'où la perte de confiance reconnue des familles dans le système éducatif, d'où la pression scolaire, d'où la surenchère éducative, d'où l'augmentation de l'offre du privé...

Il faut réfléchir à l'efficacité de l'ensemble des institutions et des systèmes de gouvernance, des actions d'éducation et l'ensemble des dispositifs. Cela ne doit pas reposer sur les enquêtes PISA, ni les résultats des évaluations de fin de CP, ni encore sur les performances au bac et les évaluations de celles des écoles.

L'efficacité doit reposer sur bien d'autres choses en rapport avec l'évolution de la société, d'où l'idée portée de nombreuses années par l'ANDEV d'un observatoire des politiques éducatives.

Un observatoire a vu le jour récemment, auquel participe l'ANDEV - porté par l'Ifé, peut-être est-ce là une réponse ? En tous cas, nous en formons le vœu car pour nos enfants, il nous faut encore plus travailler ensemble.

**Par Nicolas DEBUCQUET.**

Directeur de l'Enseignement, des Sports,  
de la Jeunesse, de l'Enseignement supérieur  
et de la Formation professionnelle,  
Ville de Cholet / Communauté d'Agglomération  
du Choletais.

## DÉFINITION D'UN OBSERVATOIRE :

Outil de conception des grandes composantes de l'efficacité du système de l'éducation (élus, parents, Education Nationale) pour bâtir un système nouveau.

C'est un élément à construire collectivement de façon à ce qu'il soit reconnu comme une base d'outillage de l'efficacité du système.

Il faut un positionnement institutionnel, négocié avec tous les acteurs éducatifs.

Les collectivités locales recourent de plus en plus souvent à l'observation et ceci dans tous les domaines.

### Pourquoi et dans quel objectif ?

L'objectif est bien, dans le cas des collectivités locales, de faciliter, de permettre une gestion éclairée des affaires de la commune, à partir de données fiables et partagées et d'analyses objectives qui permettent aux élus des communes de décider de la mise en place de politiques éducatives ; de les réorienter si cela s'avère nécessaire ou même de les modifier pour atteindre l'objectif recherché.

L'observatoire local, c'est un levier pour faciliter le travail transversal entre les services municipaux et les partenaires, pour conforter les choix techniques et financiers des politiques et des PEL.

C'est lui aussi qui peut aider à l'élaboration et à la mise en œuvre des parcours éducatifs.

Ces services sont les anti-chambres d'un observatoire local.

## À l'heure du développement des équipements interactifs des classes, quelles modalités d'acquisition des ressources numériques ?

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République instaure un Service Public du numérique éducatif avec une mobilisation administrative sans précédent. Ainsi une gouvernance académique se formalise avec les collectivités, l'ESPE et le CRDP pour accompagner le développement des Environnements Numériques de Travail notamment du premier degré, les sites de ressources en ligne dédiés. **Mais comment satisfaire concrètement les demandes de ressources en lignes spécifiques des enseignants ?**

Le réseau Sud Méditerranée, dans ses journées thématiques consacrées au numérique (inaugurées avec la ville de Nîmes) a consacré une journée sur ce sujet, accueilli par la ville de La Ciotat en novembre 2013, dont le rapport complet se trouve sur le site de l'ANDEV.

Les Directions de l'Éducation des villes ont pour particularité d'effectuer des fournitures pour un tiers : l'Éducation nationale. Cela les positionne souvent, entre le marteau et l'enclume, à savoir entre les enseignants - qui ont des demandes pédagogiques dont la temporalité correspond peu au calendrier budgétaire des communes effectué en année civile - et le responsable municipal de la commande publique qui, en vertu du code des marchés publics, demande un marché pluriannuel sur des besoins anticipés avec des délais d'exécution administratifs et d'analyse correspondant peu au service à rendre.

La tâche n'est pas simple non plus pour les éditeurs de manuel scolaire qui doivent produire un manuel conforme aux plus récents programmes officiels, dans des temps très courts, avec des sources et des auteurs multiples. C'est un défi permanent et un enjeu économique lourd. Les villes s'interrogeaient sur le changement des programmes dont la sortie prévue pour 2014 pour les maternelles et 2015 pour les élémentaires serait prolongé « est-ce que cela valait le coup d'acheter un manuel du Maître version programme 2008 dans ce contexte ? ». Ainsi, quelle peut être la politique des achats des ressources numériques dont l'intérêt du manuel dans ce contexte ?

### Petit rappel sur la prise en charge des fournitures scolaires par les communes

L'article L. 132-1 du Code de l'Éducation affirme que « l'enseignement public dispensé dans les

classes maternelles et enfantines et pendant la période d'obligation scolaire est gratuit ». Le rapport « Les communes et l'école de la République » de la Cour des comptes de décembre 2008 rappelle que « la commune a la charge de toutes les fournitures à usage collectif. Celles qui sont destinées à un seul et même élève et qui restent sa propriété ne relèvent pas du principe de gratuité. Il est toutefois fréquent que les communes étendent leur prise en charge à tout ou partie des fournitures individuelles. Quand ce n'est pas le cas, les prescriptions des enseignants doivent rester limitées pour ne pas grever le budget des parents et ne pas créer d'inégalités entre les élèves, ce qui mettrait en cause le principe général de gratuité de l'école primaire. »

Le débat qui domine porte sur le financement des manuels scolaires. Il échoit par tradition aux communes et s'inscrit dans le budget global des fournitures scolaires. Cependant la loi n'oblige en rien les communes à acheter et renouveler les manuels scolaires (dont le décret remonte au 29 janvier 1890 pour les livres et fournitures obligatoires dans les écoles primaires). Un communiqué de presse du Syndicat national de l'édition (SNE) note que « la France se situe dans le peloton de queue des pays de l'Europe tant en termes d'équipement en manuels de ses écoliers ... qu'en termes d'investissements multimédias ». Aussi les éditeurs préconisent une dotation moyenne par élève de 57 euros en école élémentaire.

En répondant aux besoins de fonctionnement des écoles, les villes participent à une politique éducative globale : elles ne font pas toujours la distinction entre les dépenses obligatoires et facultatives, en matière d'achat de livres scolaires, d'équipement informatique et de fournitures. Elles souhaitent aider les familles et favoriser la réussite scolaire de tous les enfants. Un budget souvent important est ainsi dédié par les collectivités pour répondre aux besoins de fonctionnement des écoles.

**Avec la venue des ressources numériques, les directions financières des communes attendent que ces achats suppléent en partie les manuels papiers, dans un budget constant des fournitures scolaires. Est-ce réaliste, voire souhaitable, en cette période transitoire de révolution technologique et donc pédagogique ?**

### Petit rappel sur l'équipement technologique et pédagogique lié au numérique

Dans le contexte de l'ère de l'information et du numérique d'aujourd'hui, les nouvelles technologies jouent un rôle de plus en plus important dans l'apprentissage scolaire. Les outils numériques offrent

de larges possibilités d'apprentissage **bénéfiques à l'ensemble des élèves**. C'est un phénomène que nombre de villes ont anticipé par l'informatisation de leurs écoles maternelles et élémentaires, notamment depuis le Brevet Informatique et Internet (B2I).

Du point de vue de l'équipement, certaines villes l'ont organisé par des salles informatiques spécifiques, d'autres par des charriots mobiles d'ordinateurs, ou encore des Tableaux Numériques Interactifs qui devraient à terme remplacer le traditionnel tableau noir. Pour l'heure ces TNI peuvent encore être accompagnés d'un tableau mobile pivotant blanc et les oreillettes des anciens tableaux noirs conservées afin de pallier à un problème technique (panne d'électricité, connexion internet...). Les tablettes numériques se développent avec des fournisseurs qui ne ménagent pas leurs actions commerciales.

La plupart des villes informatisent leurs écoles en mixant ces solutions selon le niveau des classes. Les choix ne sont pas sans poser un certain nombre de questions sur la continuité pédagogique entre le primaire et le secondaire pour les villes ayant les outils les plus novateurs quand le secondaire ne les a pas encore acquis.

La liaison CM2-6<sup>ème</sup> devrait aider à cette prise de conscience.

Quoiqu'il en soit, la question qui devrait se poser dès la définition du marché est celle de l'usage et notamment de l'acquisition de nouvelles ressources, dont le souhait de manuels numériques demandés par les Inspecteurs de l'Éducation nationale.

### Les achats de ressources numériques

Les constats, sur les villes présentes en cette journée, sont que peu d'entre elles se sont engagées dans l'achat de manuels numériques parce que :

- la procédure est complexe sur l'abonnement, leur coût adoptant/ non adoptant. Le statut d'adoptant diffère du non adoptant du moment que les élèves (au nombre minima de 15) possède le modèle papier le tarif du manuel enseignant est trois à cinq fois moindre. Les plateformes d'édition KNE et CNS précisent qu'elles demandent une déclaration sur l'honneur lorsque la recherche de factures pour attester d'achats de manuels papiers est trop compliquée pour l'acheteur.
- l'installation par ordinateur par code enseignant est longue
- les directions budgétaires des communes souhaitent que les achats numériques remplacent les commandes papiers correspondantes - donc soient faits dans l'enveloppe globale constante - or les enseignants, du moins en cette période transitoire, ont besoin des deux produits.

- trop de manuels ne sont encore que de simples scans de la version papier : les enseignants trouvent bien d'autres ressources numériques pour construire leurs cours

Les solutions semblent de proposer une ligne budgétaire spécifique afin de « matérialiser » la possibilité pour les enseignants de commander ce type de produits et de la pérenniser notamment au sujet du renouvellement des abonnements des produits en ligne.

Les plateformes d'éditeurs présentes informent qu'elles s'ouvrent à certains libraires, afin de simplifier l'appel d'offres des villes et par conséquent leurs achats. Certains éditeurs étudient d'offrir le manuel numérique de l'enseignant avec la commande des manuels papiers. Les villes présentes expriment leur attente d'une simplification du traitement de ces commandes grâce aux nouvelles technologies.

### Quels recensements des besoins ?

Concrètement, il est primordial de rendre possible la conduite du projet avec l'IEN ou son conseiller pédagogique dédié à ce domaine. Celui-ci dresse un état des besoins en recensant le choix des manuels numériques et par connaissance du contexte des directeurs de l'Éducation et les attendus du programme à enseigner pourra affiner si nécessaire le cadre des critères de la commande.

Il faut distinguer le choix des supports de ces ressources : en ligne ou pas, et donc le type de support : Clefs USB, CDRom, DVD ou ressources en ligne. Va-t-on aller vers des ressources de base ou des ressources enrichies, sachant que les enseignants sont déjà demandeurs de ressources complémentées car plus interactives (en sciences, langues vivantes, histoire, géographie, histoire des arts) ?

### Constats sur l'usage des ressources numériques

Laurence Géri, enseignante Ressources en Informatique et Pédagogie de la circonscription de la ville de La Ciotat fait part de l'expérimentation menée sur l'usage du manuel numérique :

- Panel de choix énorme, enseignants PERDUS !
- Les manuels enrichis plaisent beaucoup (audio, vidéo) surtout en sciences, histoire/Géo, histoire des Arts.
- Possibilité de déplacer les éléments pour créer le cours sur le TNI (moins de copies, cartable plus léger).

- Préfèrent DVD/Clés USB à la connexion internet (Problème du débit notamment).
- Les enseignants attendent une vraie pédagogie du TNI à travers le manuel.
- Aucun intérêt du manuel numérique simple (déception).

En 2013 une expérience en compréhension de lecture a été testée avec une enseignante de CM1 et a démontré un panel de possibilités énorme. Mais la contrepartie est que les enseignants risquent d'être perdus dans un choix trop large de ressources. Les avantages, sont de pouvoir faire des pages personnelles et de réduire le nombre de photocopies. L'avantage certain pour les élèves c'est l'allègement du cartable.

Entre les téléchargements internet et les supports de type clé USB, les professeurs préfèrent les supports, car internet ne fonctionne pas toujours dans les écoles. Se posent encore beaucoup de questions sur les droits d'utilisation d'une licence.

### Auprès de qui trouver ces ressources ?

Les ressources numériques sont commercialisées par certains groupements d'éditeurs mais également par certains éditeurs en direct... tels que représentés dans ce schéma de la page 64 du rapport de l'IGEN de mars 2012 « Les manuels scolaires : situation et perspectives », rapport très intéressant à l'aube des changements de programme. <http://www.education.gouv.fr/cid61373/les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives.html>

Actuellement les ressources numériques éditeurs nécessitent un login et un mot de passe pour chaque enseignant attributaire de la ressource.

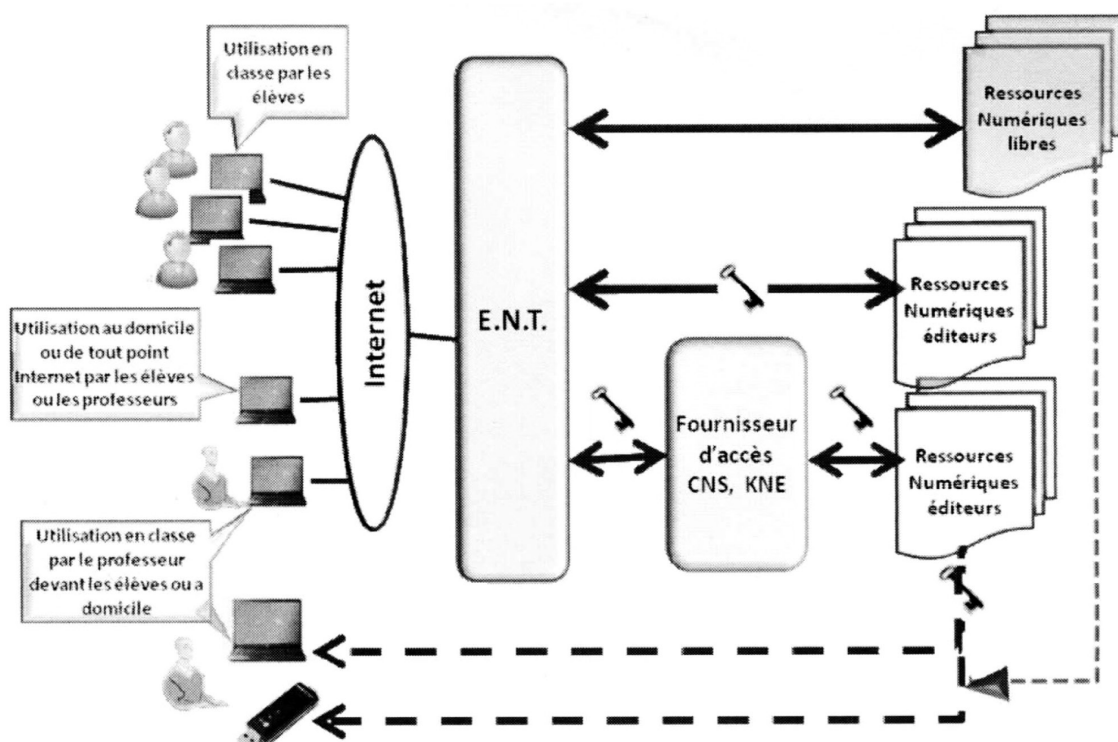
### L'ENT et les ressources numériques

Illustrant le chemin parcouru depuis les débuts de « l'informatique à l'école » puis du déploiement généralisé des ENT, M. Jacques Papadopoulos, directeur du CRDP d'Aix-Marseille rappelle que, alors que la plupart des autres collectivités s'orientaient plutôt sur une offre de services numériques à visée plutôt « vie scolaire », la région PACA s'est, elle, la première, dès 2006, engagée dans le développement et la mise à disposition auprès des lycéens d'une plate-forme sécurisée à des ressources éditoriales numériques : CORRELYCE. De même, le conseil général des Bouches-du Rhône a mis disposition des collégiens la plate-forme COURDECOL13 et enfin, le CRDP, à l'attention des écoliers propose désormais la plate-forme CORE-PRIM.

Cette évolution, véritable prise de conscience de l'intérêt que représente l'usage des ressources numériques, s'est réalisée pas-à-pas sur plusieurs années.

### Quelques points de repère :

En 2010, le plan École Numérique Rurale dédie 10% du budget à l'offre de ressources numériques pédagogiques ou culturelles.





En 2011, le plan « DUNE » consacre 20 Millions d'Euros intégralement affectés à l'acquisition de ressources dans le cadre du CCR tant pour le primaire que le secondaire.

En 2012, les régions Rhône-Alpes et Aquitaine lancent chacune un marché ENT pour les Lycées intégrant une plate-forme d'accès à des ressources.

En 2013, enfin, dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école est institué le dispositif « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique ».

Nous sommes ainsi passés de questions de stratégies liées à des investissements en matériel, à celles liées aux ressources; de l'utilisation de ceux-ci aux usages pédagogiques de celles-ci. Vingt-huit ans donc pour ce cheminement visant à promouvoir, à généraliser ces usages dans le cadre des apprentissages, dans la classe, et offrir ainsi aux enseignants un nouvel outil pour l'exercice quotidien de leur métier.

Nous avons suivi le même chemin, la même évolution et c'est afin d'accompagner le dispositif national, « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique », que le CRDP vient de créer un nouveau service intitulé : « espace Éducation numérique (eEn) ». Ouvert à tout public, enseignants, parents, collectivités et industriels, l'eEn intervient selon trois modalités :

- à distance : en offrant l'accès à des services en ligne comme esidoc, iprofdoc, et bien sur une médiathèque numérique ;
- sur place, dans les CDDP, en proposant des « rendez-vous professionnels » (comme les mardis de l'ORME ou les ateliers du numériques) ;
- dans les établissements et les écoles, en y intervenant pour la présentation aux enseignants d'exemples d'usages des ressources numériques dans le cadre de l'exercice de leur métier.

## L'acquisition des ressources numériques par les plateformes d'éditions

Mesdames Anne-Marie Ferrut (CNS) et Géraldine Charvin (KNE) précisent qu'il s'agit de deux groupes d'éditions différents mais qui fonctionnent de manière similaire avec des spécificités propres. Chaque plateforme a développé une diffusion sur internet.

Les canaux de diffusion des offres numériques se font directement depuis les sites d'éditeurs, et commencent via les libraires (achat dématérialisé) et par la plateforme (soit par les enseignants, ou

par la Ville). La plateforme permet de visualiser plus facilement avec le SSO (un seul login et mot de passe pour toutes les ressources numériques). Depuis 1 à 2 ans, elle permet des demandes d'intégrateurs qui doivent utiliser plusieurs outils pour un même logiciel (les collèges par exemple).

Pour les Villes, on peut dissocier l'acheteur de l'utilisateur. Il faut prendre en compte les besoins et les choix pédagogiques : les marchés multi-attributaires sont les plus adaptés (marchés à bon de commande).

Pour les villes la difficulté est d'allotir, mais le cahier des charges évolue. Il y a un problème de modélisation des ressources. La rédaction des marchés est complexe.

C'est pour cette raison que le CRDP, qui ne distribue pas les ressources, mais sert de médiation entre la ressource et l'ENT, conseille à ces plateformes de privilégier le téléchargement en ligne.

### ➤ Présentation de KNE/CNS

- L'offre cumulée KNE et CNS représente la majorité des éditeurs scolaires
- Les canaux de diffusion des offres numériques :

Pour les supports physiques : directement depuis les sites éditeurs, via les libraires

Possibilité d'association matériel informatique/Manuels ou ressources

Pour les manuels en ligne : depuis les sites KNE/CNS

Pour KNE : diffusion via des libraires (LDE ...)

Devant la complexité des choix, (offres en ligne, supports physiques, téléchargements, adoptant, non-adoptant, manuels simples, enrichis, premium, durées différentes d'abonnement selon les éditeurs...), il y a une demande forte d'harmonisation.

- Pour CNS : Évolution des manuels vers des versions multi-supports  
Téléchargeables sur ordinateurs PC/MAC, tablettes i-pad et android et également accessibles en ligne via ENT ou non (horizon rentrée 2014)

### ➤ Conseils pour les marchés/appels d'offre :

- Le 1<sup>er</sup> critère est de respecter le choix pédagogique des enseignants en donnant accès à l'offre la plus large possible (marques, manuels, ressources, supports, versions techniques etc...)
- La solution la plus adaptée pour permettre au plus grand nombre d'éditeurs d'être représentés résiderait dans la construction d'un appel d'offre « multi-attributaires ».

## Présentation de l'avantage de l'acquisition des ressources via l'ENT

En préambule, Alain Garcia, Directeur du CDDP04 et Président de l'association des directeurs de CDDP, expose les avantages du téléchargement de ressources en ligne car elles peuvent être ainsi actualisables alors que les clés USB, les CDROMs etc... une fois achetés deviendront obsolètes par leurs contenus, voire leur support technique.

### ➤ Un outil facilitateur : Coréprim

Coréprim est une plate-forme de services et de ressources en ligne à l'usage des élèves et des enseignants du premier degré. Dans un environnement sécurisé et cohérent, il simplifie la gestion des abonnements et les droits d'accès aux ressources pédagogiques :

#### ■ Au niveau de la classe

Les élèves utilisent des ressources sélectionnées par les enseignants et intégrées à leur Environnement numérique de travail (ENT), depuis l'école ou le domicile.

#### ■ Au niveau de l'école

Les équipes éducatives disposent d'un éventail de contenus organisés et fiables, dans le cadre de leur projet pédagogique.

#### ■ Au niveau de la commune ou de l'agglomération

Les responsables en charge de l'éducation disposent d'une gestion globale des acquisitions et des attributions aux écoles, augmentée d'outils de suivi et de pilotage.

- Création des groupes classes d'une école
- Étagère de ressources /accès aux ressources
- Corréprim a réglé l'accès ICONITO/Ressources
- L'enjeu du CRDP est de fédérer les éditeurs et de proposer 170 ressources
- Possibilité de Création d'un espace manuels numériques
- Établissements des devis
- Abonnements à l'année scolaire (1<sup>er</sup> septembre/31 août)
- Avantage des ressources en ligne : pas d'installation sur les machines :
- Actualisation
- Question des budgets pérennes
- 15€ par classe abonnement Corréprim
- Pour l'instant, ressources gratuites, seulement 12 ressources payantes
- Choix du poids allégé du cartable !
- Corrédu : 69 champs de sélection des ressources

L'enjeu du CRDP est de fédérer les éditeurs (175 aujourd'hui). Il y a environ 100 ressources gra-

tuites (les éditoriales) avec des critères juridiques, techniques, de propriété intellectuelle, SSO... Et des ressources payantes. C'est ce qui constitue la plateforme GAR (Gestion d'Accès aux Ressources). Grâce aux étagères de COREPRIM, tout le monde aurait accès à la même chose (CORELYCE, COREPRIM, COURS D'ÉCOLE ...).

Tous les manuels numériques ne sont pas présents sur COREPRIM pour une raison purement comptable, il y a seulement les lycées à ce jour.

L'actualisation de la ressource sur le site du CRDP se fait automatiquement, alors que pour les plateformes d'éditeurs, les abonnements proposés aux Villes nécessitent toute une installation puis des login et des codes.

Les villes présentes s'interrogent : comment simplifier la validation des commandes qui sont effectuées sur des lignes distinctes par école et par enseignants... ? Comment faciliter le contrôle des services municipaux notamment afin que les crédits d'école ne soient pas dépassés ?

À cette journée sont intervenus : Monsieur le Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille représenté par Mme Jauffret Déléguée Académique au Numérique, Patrick Boré Maire de la Ville de la Ciotat et Vice-président du Conseil Général des Bouches-du-Rhône, Mireille Benedetti Adjointe au Maire déléguée à l'Éducation et à la Citoyenneté de la ville de La Ciotat et conseillère régionale PACA, Jacques Papadopoulos Directeur du CRDP d'Aix-Marseille, Alain Garcia Chef de projet Iconito-Plus au CRDP, Michel Jean Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription de La Ciotat, Laurence Geri ERIIP de la circonscription de la Ciotat, Chantal Blandel Secrétaire nationale de l'Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes (ANDEV) et DGA Enfance de la ville de Vitrolles, Claude Grassi Direction de l'Éducation de la ville de Vitrolles, Laurent Pascal Directeur de l'Éducation de la ville de Grasse, Medhi Chentouf Direction de l'Éducation de la ville de Nîmes, Anne-Marie Ferrut plateforme CNS, Géraldine Charvin plateforme KNE, Jean-François Rueda Direction de l'Éducation de la ville de la Ciotat, Janine Bouvat Directrice de l'Éducation de la ville de La Ciotat et membre du conseil d'administration de l'ANDEV.

Et ont participé les Directeurs de l'Éducation, des Services Informatiques des villes d'Aix-en-Provence, Gardanne, Grasse, La Ciotat, Nîmes, Toulon, Vence ou Vitrolles, Conseillers pédagogiques, Chefs d'établissements du secondaire et IEN de la circonscription de La Ciotat.

**Par Janine BOUVAT.**  
Directrice de l'Éducation, Ville de La Ciotat.

# DES RÉACTIONS

## Le socle commun, fédérateur national des interventions éducatives

Au moment où le Conseil supérieur des programmes (CSP) est décrié pour sa révélation le 10 juin 2014 de la déclinaison du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini par la loi d'orientation de 2013 comme « le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous », le socle commun ne pourrait-il devenir le fédérateur national des interventions éducatives ?

### 1. Le socle commun fédérateur national des interventions éducatives

La loi Fillon instituant en 2005 un « socle commun de connaissances et de compétences » constitue le premier acte posé par la représentation nationale en vue de définir les éléments d'acquisition de tous les enfants à l'issue de la scolarité obligatoire.

#### Les piliers du socle

Issus du travail effectué à l'échelle de l'Union Européenne (Déclaration de Lisbonne 2001), 7 piliers ont été choisis pour décliner les différents domaines d'acquisitions :

- 4 piliers portant sur les connaissances : Lire-écrire- parlé avec la maîtrise du Français(1) et les langues étrangères (2), les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technique (3), les techniques de communications, informatiques, (4).
- 3 piliers valorisant des compétences culturelles (5), sociales et civiques (6), et portant sur les enjeux d'autonomie et d'initiative(7).
- La loi portant refondation de l'école a complété le titre du socle par le mot culture complétant les catégories de connaissances et de compétences. Elle a engagé un vaste travail de réécriture des programmes scolaires afin de donner une plus grande cohérence entre les deux concepts.

La mise en place du socle s'est révélée, complexe, marquée par des postures critiques au sein du monde enseignant interpellé dans ses méthodes, qui en ont clairement retardé la mise en œuvre ; dans le même temps, un très gros travail a été conduit au sein de l'Éducation nationale pour créer un référentiel de compétence à maîtriser à l'issue du parcours, pour décliner des « paliers » impliquant les

évaluations et les remédiations nécessaires, pour donner du sens à une terminologie foisonnante de « capacités, attitudes, savoir-faire, savoir-être .... ». Ceci conduit à promouvoir une logique intégratrice donnant du sens au projet d'équipes conjuguant interdisciplinarité et transversalité tout en mettant en évidence par ailleurs tous les obstacles relevant d'une tradition scolaire « un maître, une classe », un enseignant, une discipline » fortement partagée.

### 2. Les Projets éducatifs des Collectivités entrent en résonance avec le socle commun

#### L'intérêt suscité par le socle commun dans les collectivités

La montée en charge des projets éducatifs territoriaux, depuis la fin des années 1990 a amené nombre de collectivités à définir des objectifs de réussite de tous les enfants, articulant en fonction de l'ambition de leur projet des éléments éducatifs et des éléments scolaires dans les trois champs de l'éducation, formelle, non formelle, informelle.

La décision de mettre en place le socle commun, interpelle directement les Projets des collectivités, au sens où ce socle inclut des « connaissances » traditionnellement dévolues à l'école, mais également des compétences touchant au savoir-faire et au savoir-être, et donc aux pratiques éducatives dont les collectivités sont devenues coutumières sur les différents temps de l'enfant. Il s'agit aussi bien aujourd'hui d'une démarche collective au sein du groupe que d'une démarche plus personnalisée, au sein des Projets de Réussite Éducative mis en place en même temps que le socle.

#### Les implications sur le temps scolaire

En effet, l'appui aux projets d'école, d'établissements, de réseaux d'éducation prioritaires, de circonscription, formalisent les interventions de professionnels qualifiés, éducateurs sportifs, intervenants musicaux, personnels des musées, bibliothécaires, artistes,..... au côté des secteurs périscolaires et extrascolaires (centres de loisirs notamment) qu'elles mettent pleinement en œuvre.

À ce titre, les intervenants territoriaux de par leur spécificité, contribuent au côté des enseignants aux acquisitions des enfants, dans les différents domaines sportifs, culturels, artistiques,

environnementaux, techniques, sociaux. Refusant les stratégies de consommation (« je confie ma classe à un spécialiste et je corrige les devoirs en fonds de classe »), Ils participent au montage des projets des enseignants qui inscrivent les paliers du socle concerné et les éléments puisés dans le référentiel de compétences, contribuent aux pédagogies en œuvre pour favoriser connaissances et compétences, et participent aux bilans permettant l'évaluation des acquisitions par les enseignants.

### **Savoir-faire et savoir-être sur les temps périscolaires et temps libres**

#### **Illustration de la dialectique réussite éducative - réussite scolaire dans les temps non formels.**

Le renforcement de la continuité éducative et de l'articulation des temps éducatifs, loin de générer une dilution et une confusion des temps et des intervenants, et loin de promouvoir une école au rabais, peut favoriser un nouveau développement de l'éducation, visant à promouvoir la confiance, l'émancipation individuelle et collective, et donc « faire société ».

Les Projets Éducatifs territoriaux ont conduit les collectivités à réfléchir aux enjeux liés à la prise en charge grandissante des enfants sur le temps périscolaire, à partir notamment de l'encadrement de ce temps (matin- midi-soir) des deux temps d'apprentissage scolaire. En relation avec la refondation de l'école, la construction des nouveaux temps périscolaires renforce l'enjeu de constituer un continuum d'interventions

De fait, le principe de continuité éducative qui caractérise les Projets Éducatifs conduit à construire des Projets pédagogiques, Chartes, Règlements intérieurs qui prennent en compte les besoins des enfants partie prenante d'une communauté de vie incluant les parents dans l'école et affichant des exigences éducatives pour chacun cohérentes avec l'objectif de les conduire tous au regard du socle à savoir « construire leur avenir personnel et professionnel et réussir leur vie en société »

Les Centres de loisirs accueillant enfants et adolescents ont depuis longtemps adopté des projets éducatifs visant à construire des futurs adultes ouverts, critiques, et solidaires pour faire société et vivre ensemble, le tout dans une dynamique temps libre, distincte de l'école. Ce faisant, ils contribuent en dépit des difficultés liées pour une part à un problème de qualification des intervenants, et en tout état de cause à une trop grande hétérogénéité des profils des animateurs (du CAP à Bac + 5), à ces savoir-faire et savoir-être mentionnés dans les piliers 5, 6 et 7 du socle. Pour y parvenir, les équipes

d'animation n'hésitent pas non plus à recourir aux compétences de collègues et intervenants qualifiés, qu'il s'agisse de bibliothécaires, ludothécaires, ou encore d'artistes et d'enseignants artistiques.

### **3. Quelques pistes de travail entre Projets Éducatifs Territoriaux et socle commun**

#### **Faire connaître et réciproquement**

La communauté éducative (parents inclus) dans son ensemble doit connaître le socle commun pour reconnaître la contribution de chacun de ses acteurs dans ses objectifs. Il ne faut pas hésiter à saisir les cadres de l'Éducation nationale pour venir expliquer son contenu. Dans un même esprit de réciprocité, les ESPE doivent inscrire les PEL/PEG dans le cursus pour permettre aux enseignants de mieux comprendre l'implication des acteurs éducatifs locaux dans la mise en œuvre du socle.

#### **Développer des outils pertinents facilitant les actions communes**

Les appels à projets issus des Projets Éducatifs de Territoire constituent des moments clés : reliés aux projets d'école et d'établissement, ils permettent de structurer les interventions de chacun au service d'un même objectif en portant reconnaissance des rôles respectifs des acteurs dans les actions. De même, la reconnaissance des temps éducatifs non formels comme champ d'expérience de savoir-faire et savoir-être devrait être explicite dans les textes à venir sur le socle commun.

#### **Évaluer les actions en soi ou s'impliquer dans les acquis du socle**

La question de l'évaluation constitue le leitmotiv de tout projet éducatif qui se respecte : à tel point parfois que les actions sont soumises à une « batterie » d'indicateurs visant à démontrer leur pertinence en soi, au point que l'on en finit par oublier l'objectif fondamental de l'action éducative.

En clair, ne faudrait-il pas développer les efforts de l'ensemble de la communauté éducative dans une implication collective plus partagée dans les bilans d'acquisition des connaissances et compétences du socle animées par les enseignants ?

#### **Contribution collective.**

Membres de la Commission permanente de l'ANDEV sur un texte de Bernard MEYRAND, Vice-président de l'ANDEV.



## **Le rattachement des IUFM aux universités : Quelle évolution ? L'exemple de l'IUFM du Gard**

Le travail de diversification des filières de formation engagé, à des niveaux divers, par les IUFM, depuis leur rattachement à des universités, les fait s'intéresser de plus en plus aux métiers territoriaux de l'éducation.

Le métier d'enseignant ne peut plus constituer la seule filière de formation proposée par les IUFM, c'est pourquoi il leur est ainsi demandé de plus en plus de construire d'autres parcours de formation, permettant à leurs étudiants d'envisager des projets professionnels vers d'autres métiers.

C'est ce type d'objectif qui a conduit ainsi l'IUFM (nouvellement ESPE) du Gard à organiser, il y a un peu plus d'un an, une réunion rassemblant différents représentants d'organisation travaillant auprès des enfants (Fédérations d'éducation populaire, par exemple) ou gravitant autour du métier de professeurs des écoles (mutuelles, par exemple), sans oublier les collectivités territoriales (le CNFPT et la ville de Nîmes étaient représentés). Les échanges qui ont eu lieu ont permis aux responsables de l'IUFM du Gard de réfléchir à de nouvelles orientations professionnelles pour leurs étudiants qu'ils ont mises en œuvre à la rentrée 2011. L'expérience est récente, mais elle s'est prolongée dans le courant de l'année scolaire 2011-2012 par une présentation plus formelle, en direction des étudiants ne se destinant pas au métier d'enseignant, du paysage des collectivités territoriales, de leurs fonctionnement et des métiers concernant l'éducation que l'on y trouve. Un cadre fonctionnaire représentant du Conseil Général du Gard et un de la ville de Nîmes ont ainsi été sollicités pour effectuer ce travail d'information.

Sous cet angle, les perspectives qu'offrent ces évolutions peuvent s'avérer très intéressantes pour le fonctionnement des services des collectivités territoriales traitant des questions d'éducation. Cela constitue une tendance que l'on peut considérer comme étant plutôt en phase avec celle que connaissent les domaines d'intervention des communes, notamment, au travers de l'extension de leur champs d'intervention vers des métiers pour lesquels la technique administrative n'est plus la compétence première souhaitée (l'exemple des PRE ou des PEL est assez symptomatique de ces changements des profils

des agents au sein des services de l'éducation des communes).

Ces constats amènent également à s'interroger (à nouveau) sur les filières professionnelles des collectivités territoriales et plus particulièrement sur la filière administrative à laquelle la plupart des agents et responsables des services de l'éducation appartiennent, quelles que soient les formations initiales de chacun.

La polyvalence administrative (droit, gestion, RH) qui caractérise cette filière demeure une des clés de la réussite à un poste de travail au sein du secteur de l'éducation. Ce que l'on observe, en revanche, c'est que cette clé ne se suffit plus à elle-même et ce, de plus en plus souvent, du fait du besoin croissant pour les communes de disposer d'une expertise relative aux enjeux de la question de l'éducation. Et développer ce type d'expertise s'avère souvent nécessaire pour conforter et crédibiliser la position communale lors des échanges partenariaux avec les « métiers historiques » de l'éducation (notamment, les IA, les IEN, les directeurs d'école, ou bien encore les cadres de la DDCS pour la partie politique de la ville et pour la partie ex-DDJS). On constate alors, qu'il peut y avoir un décalage avec le principe de la formation de généraliste qui demeure le fondement de la filière administrative. Mais s'il faut défendre les vertus de cette formation et de cette filière, il ne faut probablement pas l'opposer aux autres besoins émergents. Il appartient peut être aux membres de l'ANDEV de les souligner plus régulièrement afin qu'ils soient mieux appréhendés par les différents responsables et représentants du CNFPT (car les concours actuels d'entrée dans la FPT n'offrent que peu de possibilités de valoriser ces compétences spécialisées), ainsi que par les DRH, DGA et DGS des collectivités au sein desquelles chacun travaille (pour opportunément soulever la question du besoin de nouveaux profils lors des besoins de recrutement).

Car il faut ajouter que la filière animation, si elle a pris certes, de plus en plus d'importance dans plusieurs secteurs d'activité des métiers territoriaux de l'éducation, n'offre pas un contenu de formation toujours adapté et la définition même de la filière ne permet pas de répondre à tous les besoins émergents et à un certain niveau de spécialisation attendu.

Un dernier élément de réflexion à ajouter concerne cette fois-ci les filières universitaires. Le positionnement en train d'être pris par les

IUFM pose la question de la complémentarité ou de la concurrence avec la filière universitaire des sciences de l'éducation. Si la différence entre les deux approches se confirment comme étant, pour les IUFM, de se centrer sur des formations plus « professionnalisantes », cela pourrait réduire les débouchés professionnels des étudiants en sciences de l'éducation, ces derniers étant déjà actuellement très fortement concurrencés, lors des concours de professeurs des écoles, par les étudiants issus des filières scientifiques, en raison

d'un contenu de concours faisant la part belle aux matières d'enseignement plus qu'aux techniques d'enseignement. C'est une situation dont commencent à s'inquiéter des universitaires responsables d'UFR en sciences de l'éducation quant aux effets sur le fonctionnement des classes que pourrait avoir à terme cette uniformisation des profils d'enseignants.

**Par Thierry LEOUFFRE.**  
Directeur Éducation, Ville de Nîmes.

## **La démarche PEL et ses incidences sur l'organisation administrative des services : éléments de problématique et appel à partage d'expériences**

L'élaboration d'un PEL, quelle que soit la forme ou la traduction plus ou moins ambitieuse que cela peut prendre dans différentes collectivités, consacre l'intérêt reconnu par tous d'aborder la question de la politique publique en direction de l'enfant selon une approche très transversale, fédérant, coordonnant l'ensemble des acteurs. Même si cela est plus facile à écrire qu'à rendre effectivement tangible et incontournable pour chaque acteur sur le terrain, la tendance est bien et ce, de plus en plus, de reconnaître l'intérêt d'une démarche de type PEL. Si l'on considère cette tendance comme une donnée incontestable qui, peu à peu, s'imposera à tous, il est intéressant de s'arrêter quelques instants sur les effets que cela pourrait (devrait) avoir en matière d'organisation des services et de pointer ainsi quelques révolutions (difficiles) à venir ou tout au moins à favoriser au niveau des responsables de l'éducation regroupés au sein de l'ANDEV.

Un premier constat qu'il semble important de souligner est l'inadéquation actuelle de l'organisation des délégations d'élus (à partir desquelles souvent demeure définie l'organisation administrative) à l'égard du principe même de la démarche d'élaboration du PEL. Lorsque les délégations d'élus demeurent ancrées sur le principe de la répartition des responsabilités par grand domaine d'activité « historique » (éducation, sports, culture, petite enfance, etc.), cela constitue généralement plus souvent un frein qu'un appui au développement, au sein de la collectivité, d'une adhésion unanime au principe de transversalité comme seul moyen efficace de construire une action publique efficiente au bénéfice de la réussite éducative de l'enfant. C'est que le PEL, qui se fonde sur une démarche politique en direction d'un public-cible (l'enfant) se trouve fondamentalement en opposition avec les organisations des délégations d'élus reposant quant à elle sur une division de l'action politique par grand champs d'intervention. On comprend aisément en conséquence, que toutes les villes à la pointe dans le domaine de l'élaboration des PEL mettent l'accent régulièrement sur l'importance de l'implication directe du Maire dans une démarche de type PEL pour rassembler et motiver tous les élus concernés. Ce qu'il est intéressant de rappeler c'est que si l'organisation des délégations d'élus s'opérerait différemment, notamment

en direction donc de l'enfant pour ce qui concerne le domaine d'action des membres de l'ANDEV, les situations de demi échec ou de relative déception fréquentes dans une démarche d'élaboration d'un PEL seraient probablement plus rares.

Bien sûr, on pourra toujours rétorquer que ce type de difficulté se retrouve au plus haut niveau de l'État, puisque l'organisation d'un gouvernement n'échappe pas elle-même à cette problématique, malgré quelques nouveautés ici ou là, selon les alternances politiques. De ce point de vue, il sera intéressant de suivre de près la façon dont l'intitulé ministériel « réussite éducative » qui a surgi dernièrement au niveau du gouvernement Ayrault, se déclinera de façon opérationnelle.

Un deuxième constat intéressant à pointer concerne le cœur même de l'organisation des services de l'éducation au sein des collectivités. Car il faut bien convenir que ce qui est relevé comme une difficulté au niveau de l'organisation des élus, se retrouve de la même manière entre les différents services et directions et au sein même desdits services et directions. Et la réalité de ce constat est telle que l'on peut parfois, aussi se poser la question quant à savoir si ce ne sont pas les services eux-mêmes (en raison, entre autre, d'enjeux de pouvoir inhérents à toute organisation, à tous ses échelons) qui entretiennent cette difficulté à penser l'action publique au-delà des « plates-bandes » de gestion de chacun, tant il est vrai que ne serait-ce que frôler lesdites plates-bandes par des services voisins peut s'avérer rédhibitoire à l'émergence d'un PEL.

Pour rester centré sur les services de l'éducation eux-mêmes, les organisations qui les composent demeurent fortement marquées par un mode de gestion privilégiant là aussi de grands champs d'intervention : la restauration scolaire, les inscriptions scolaires, les crèches multi-accueil, les personnels des écoles, les accueils de loisirs, etc. Cela s'explique par la présence de métiers spécifiques, porteurs chacun d'un véritable savoir-faire, voire d'une réelle expertise. Chacun de ces métiers s'appuyant lui-même sur une obligation mécanique : celle de faire en sorte que le service public qui est à assurer fonctionne tous les jours correctement. Cela ne doit pas pour autant conduire à éviter de s'interroger sur cette organisation, qui, dans une logique de type PEL, n'est pas non plus facilitatrice, car rarement aisée à manier et n'intégrant pas naturellement un fonctionnement transversal entre services : ces derniers se côtoient malgré tout plus souvent qu'ils ne partagent, obligation de résultat oblige vis-à-vis du fonctionnement des services publics qu'ils organisent. Et c'est ainsi, par ailleurs, que chaque secteur d'activité, au sein

des mêmes services ou directions de l'éducation, méconnaît souvent la nature précise du travail qui est réalisé chez son voisin : ce simple rappel met en évidence le niveau très élevé de méconnaissance et les représentations erronées qui vont avec, existant dès lors naturellement entre de grands champs d'activités très différents (culture, sports, etc.) et qui sont des écueils à ne pas négliger lors de l'élaboration des PEL.

Le rôle managérial du responsable de l'éducation (chef de service, directeur) reste bien évidemment essentiel, mais le poids de l'organisation et le risque de déstabiliser le bon fonctionnement des services publics qui y sont gérés peut clairement l'empêcher d'être décisif. On en revient donc à pointer comme étant finalement stratégiquement crucial pour l'efficacité des PEL de se pencher sur les organisations des services de l'éducation.

Une porte d'entrée à la réflexion pour penser de nouveaux modes d'organisation est proposée en prenant en compte comme un élément potentiellement déterminant, le développement des projets d'actions éducatives, qui foisonnent depuis le positionnement des collectivités en véritable acteur éducatif, et dont la place est grandissante au milieu des « actions classiques » de fonctionnement et d'organisation matérielle des services public. Ces projets d'actions éducatives foisonnent, mais se télescopent aussi de plus en plus souvent avec les actions classiques des services et directions de l'éducation : puisque nos organisations par grands champs d'intervention sont, comme cela a été déjà évoqué, le plus souvent majoritairement pensée sous l'angle du service public à faire fonctionner et non sous l'angle du projet d'actions à développer en tant qu'acteur éducatif responsable des enjeux d'éducation à l'échelle d'un territoire. On peut ainsi considérer que le PEL est la version la plus aboutie et la plus ambitieuse de ces

actions éducatives développées en tant que nouveaux projets d'actions de politiques éducatives (dépassant la mécanique de l'organisation matérielle des services publics), d'où l'impact profond sur les organisations qu'il porte en lui.

L'agencement de nouveaux modes d'organisation devra probablement être attentif à ne pas scinder trop strictement (au risque d'opposer) le travail des services centrés sur l'organisation matérielle des services publics (fournitures scolaires, maintenance des bâtiments scolaires, fournitures des repas dans les écoles, etc.) au travail qui serait davantage caractérisé par des domaines de conceptions, pouvant être englobés dans le cadre général du PEL : projet éducatif périscolaire, politique de soutien scolaire, projet de réussite éducative, observatoire de l'enfant et de la famille, gestion d'instances de régulation et de coordination entre services porteurs d'actions éducatives, etc. Cette proposition d'approche met nettement en exergue des volumes de charges de travail liés à la notion de projets nouveaux que les services gestionnaires des missions classiques du secteur de l'éducation ne peuvent pas toujours prendre en compte : c'est ce qui a déjà fait et fait encore émerger aujourd'hui de nouveaux métiers et, potentiellement, de nouveaux services.

Plusieurs villes ont déjà testé différentes approches d'ajustements d'organisation à la suite ou concomitamment à l'instauration de PEL. Il serait intéressant de partager des retours d'expériences et de rassembler les niveaux de réflexion de chacun sur ce thème dont l'objectif est donc de favoriser la réussite des PEL au sein de nos organisations, en rendant ces dernières « PEL compatibles » !

**Par Thierry LEOUFFRE.**  
Directeur Éducation, Ville de Nîmes.



# L'INNOVATION ÉDUCATIVE LOCALE

## **L'équipe éducative municipale de Toulon : des fiches de postes fédératrices**

À l'aune de l'entrée en vigueur de la réforme des rythmes scolaires, les questions liées au personnel sont au cœur de la recherche de qualité du Projet Éducatif Territorial et de la continuité éducative. La révision des fiches de poste par des méthodes actives peut s'avérer un outil fédérateur telle que présentée par la direction de l'Éducation de la ville de Toulon accueillant une rencontre du réseau sud méditerranée.

Depuis trois ans, la Ville de Toulon a mis en œuvre une journée de travail pour les personnels des directions Éducation, Jeunesse et Personnel de Service et des Écoles, axée sur la « Journée de l'enfant », fruit d'un projet porté par ces trois directions. Cette approche du travail à mener auprès des enfants est construite à partir d'objectifs tant pédagogiques qu'organisationnels.

Le premier objectif de la ville est d'améliorer l'offre périscolaire aux familles.

Dès la première année, il a s'agi d'interroger les pratiques professionnelles des personnels communaux, de trouver les complémentarités, les passerelles entre les uns et les autres, pour valoriser la fonction éducative de chacun, mais aussi en préciser le champ d'intervention.

A ainsi été généralisée à toutes les écoles de la ville l'organisation d'un accueil périscolaire décliné le matin (7h30-8h20), le midi (11h30-13h20) et le soir (16h30-18h), avec des personnels communs aux trois temps, qui depuis est évaluée tous les ans. Ce principe permet à l'enfant de mieux se repérer lors de sa journée d'école, et permet simultanément aux agents de renforcer leur rôle éducatif. En filigrane, il s'agit, progressivement, de mettre en place les conditions préalables à l'émergence d'une communauté éducative.

Labellisé ALSH, cet accueil périscolaire garantit aux familles un encadrement qualitatif et quantitatif de qualité. De nouvelles activités ont ainsi vu le jour, allant au-delà de la traditionnelle garderie en maternelle ou de la simple étude surveillée en élémentaire.

En réunissant tous les acteurs de ces temps, quel que soit leur statut (titulaires comme vacataires), quel que soit leur métier (ATSEM, animateur, agent d'entretien, enseignant), la journée de l'enfant a été analysée presque heure par heure,

pour redéfinir le rôle de chacun tant sur le temps scolaire que sur le temps périscolaire.

De ce travail transversal et participatif est né un premier document ressources : la journée type en école des agents municipaux (document consultable sur le site [www.andev.fr](http://www.andev.fr)).

La « journée type en école maternelle », déclinée également en école élémentaire, décrit temps par temps la place, les activités, le champ de responsabilité des personnes présentes dans l'école. Ainsi par exemple, toutes les facettes du rôle de l'ATSEM ont été détaillées : participation à l'accueil périscolaire du matin avant la classe, ouverture et accueil des élèves au portail à 8h20, assistance de l'enseignant sur le temps scolaire, encadrement du temps méridien à hauteur d'1h30 quotidienne, et en fin de journée temps dédié à l'entretien de « sa » classe.

Cette (r)évolution a nécessité presque un an de réflexion, guidé par l'intervention d'un prestataire spécialisé dans la conduite de changement en matière de management. La première étape a été de définir les attentes et les missions de la collectivité en ce qui concerne son implication dans le cadre scolaire. Second temps, l'analyse des pratiques professionnelles et des services rendus au public. Cette phase, cœur du projet, a fait l'objet de réunions Ville - Éducation nationale, de séances de travail entre équipes d'encadrement des 3 directions, de visites dans les écoles afin de rencontrer et échanger avec les agents sur le terrain. 10 réunions ont enfin été organisées mêlant au total 200 agents issus des différents services, lors desquelles ils ont pu échanger sur leur quotidien, leur métier, leurs perceptions, leurs aspirations. Toutes ces rencontres ont permis de mesurer les écarts entre les évolutions attendues et les pratiques observées. Place alors à la recherche de solutions, ou parfois d'ajustements pour améliorer le rôle et la place de chacun dans sa relation à l'enfant.

Le point d'orgue du projet a été la rédaction - transversale et participative - de nouveaux profils de poste (consultables sur le site [www.andev.fr](http://www.andev.fr)).

La diversité des catégories d'agents travaillant sur les écoles nécessite de trouver comment les relier. Chaque catégorie a un métier différent et une relation aux parents, aux enseignants ou aux élèves, différente. Le lien entre le service éducation et ces catégories d'agents a permis de travailler la notion d'équipe, de créer en quelque sorte une « équipe éducative municipale ».

Travailler en ce sens a permis de travailler ensemble, d'éviter que chacun travaille dans son coin. Pour cela, chaque catégorie de métiers a du connaître et reconnaître le travail des autres catégories d'agents.

On sait que les a priori et les images sur les uns et les autres sont difficiles à changer. Une des difficultés est la vision que les agents ont des autres métiers. Les animateurs ou encadrants de restauration sont souvent perçus comme des jeunes non impliqués dans leur travail ou faisant partie d'une corporation à part, ne se mélangeant pas non plus avec les enseignants qui ont, eux aussi, une vision de l'animation peu valorisante.

Les personnels de cuisine peuvent aussi être vus de manière dévalorisée par les enfants et les animateurs.

Travailler les nouveaux profils de poste a permis de donner du sens et de la cohérence entre l'ensemble des intervenants. L'objectif a été d'arriver à faire en sorte que les différentes catégories d'agents se sentent appartenir à une seule et même équipe de l'école incluant les enseignants.

Travailler en ce sens a permis de valoriser les agents et leurs missions.

À partir du moment où un agent travaille dans une école, ses missions ont un aspect éducatif, car l'objectif commun à tous est d'accueillir l'élève dans les meilleures conditions possibles. C'est pourquoi, les agents doivent être associés à la vie de l'école et le travail de l'équipe en entier doit s'insérer dans le projet d'école. Ceci ne peut se faire sans un travail étroit avec le directeur d'école et l'équipe enseignante. Pour cela les trois directions

coordonnent leur action et leur présence dans les écoles (visites sur site, réunions avec les directeurs d'ALSH chaque trimestre). Cette étroite collaboration est la garantie d'un élan commun dans l'intérêt de l'enfant, quel que soit le rattachement des agents à différents services ou pôles, et quel que soit leur statut.

L'entrée du profil de poste n'a plus été le métier, mais le rôle à développer auprès de l'enfant.

Deux fiches de poste ont ainsi été créées, l'une décrivant le poste d'animateur du temps méridien, l'autre celui de l'animateur périscolaire, axé sur les activités du matin et du soir.

Leur rédaction a été envisagée dans l'objectif de favoriser la notion d'équipe, en rattachant chaque poste aux objectifs de la direction. Ainsi, dans chacune des fiches de poste les missions de la Direction de l'Éducation puis du service spécifique sont rappelées avant la description des tâches du poste (cf. fiches de postes).

Il s'agit là d'un document fédérateur, que l'on soit enseignant, ATSEM, ou animateur, permanent comme vacataire.

Après quelques années de mise en œuvre, ce dispositif s'avère bénéfique pour les petits comme les grands, et constitue un socle structurant à la veille des nouveaux rythmes scolaires... et périscolaires.

**Par Peggy FELIX-FAUCHER.**  
Directrice de l'Éducation, Ville de Toulon.

# VIE DE L'ASSOCIATION

## Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative : contributions

L'ANDEV soutient depuis de nombreuses années l'idée de constitution d'un observatoire national des politiques éducatives locales ; l'appel de Bobigny rassemblant les principaux acteurs publics, associatifs, syndicaux concernés avait inscrit en 2010 dans ces principes la création de cette structure.

La mise en œuvre de la refondation de l'école accompagnée de l'identification d'un ministère de la réussite éducative a conduit à concrétiser cette demande en 2012 autour de l'Institut Français de l'Éducation (ex-INRP) : c'est ainsi que le PoLoc est né, dirigé par un Conseil d'administration et un Conseil scientifique dans lesquels l'ANDEV est partie prenante.

Le **site internet** du PoLoc opérationnel depuis mai 2014 est l'un des dispositifs majeurs prévus dans la convention du 19 juillet dernier, signée entre le Ministère délégué à la Réussite éducative, le Ministère délégué à la Ville et l'Institut français de l'Éducation.

Ce site collaboratif et participatif entend favoriser la construction d'une culture commune entre tous les acteurs publics et associatifs de l'éducation formelle, non formelle, informelle œuvrant pour la réussite et l'égalité éducative et scolaire.

Il s'attache à assurer le partage des problématiques professionnelles et scientifiques sur ces questions, tout en fonctionnant comme lieu d'information de capitalisation et d'analyse des expériences éducatives locales en France et dans quelques autres pays européens. Il a pour vocation à devenir un laboratoire d'initiatives en favorisant les coopérations entre les différents acteurs et en animant le débat sur les expériences, les formes d'organisation et les pratiques éducatives et scolaires.

Il présente une cartographie de différents dispositifs, projets ou initiatives mis en place à l'échelle des territoires, ainsi que des ressources scientifiques, sous la forme d'explicitation des grandes problématiques auxquelles nous confrontent les politiques éducatives et de présentation de travaux de recherches.

Ce site se développant progressivement avec les contributions volontaires de chacun, l'ANDEV qui porte depuis le début la démarche des Projets Éducatifs locaux, globaux a demandé à ses membres de procéder à l'enregistrement du Projet Éducatif porté par leur collectivité respective en saisissant la fiche signalétique de l'observatoire.

En retour, le POLOC sera à même de réaliser des éditions de synthèse qui seront mises à disposition de l'ensemble des acteurs, et de l'ANDEV en particulier.

## ORTEJ

Des membres de la plate-forme Jeunesse Au Plein Air (J.P.A) d'échanges et d'études sur « *Les rythmes scolaires et les rythmes de vie des enfants et des jeunes* » ainsi que des personnes qualifiées, des associations et syndicats, ont décidé de créer une association loi 1901, dénommée l'Observatoire des Rythmes et des Temps de vie des Enfants et des Jeunes (ORTEJ).

L'ORTEJ a pour objectif principal de développer les échanges, les analyses, les évaluations et les recherches scientifiques pour une meilleure prise en compte des rythmes de vie et des besoins éducatifs des enfants et des jeunes.

L'ORTEJ, animé des valeurs de laïcité, de citoyenneté, d'indépendance, de pluralisme, de rigueur scientifique, permettra d'alimenter la réflexion et l'action de tous les acteurs du système éducatif pour qu'enfin l'élève soit respecté dans ses rythmes de vie, qu'il soit plus que jamais au centre du système et devienne réellement la vraie question de l'École.

### Les membres fondateurs de l'ORTEJ sont :

L'ANDEV, l'ATPS, la CASDEN-BP, la FDDEN, les EEDF, la FCPE, l'équipe recherche Société, Éducation, Travail (U. de Tizi-Ouzou), le SE-UNSA, le SGEN-CFDT, le SIEN, le SNPDEN, l'Université de Tours.

A.Carayon (personne qualifiée), R. Clarisse (M.C. Université de Tours), J.Durand (Directeur honoraire de l'IUFM d'Orléans-Tours), S.Estaun (P.U. Université Autonome de Barcelone), G.Fotinos (Inspecteur général honoraire de l'EN- Chercheur), N. Le Floch (M.C. Université de Tours), L. Marouf (M.C. Université de Tizi-Ouzou), A. Reinberg, Chronobiologiste, Fondation Rothschild), F.Testu (P.U. Chronopsychologues, Université de Tours) Paris, Y. Toutou, (Chronobiologiste, P.U. Pitié Salpêtrière)

## LE PROCHAIN CONGRÈS NATIONAL DE L'ANDEV SE DÉROULERA À REIMS LES 4 ET 5 DÉCEMBRE 2014

La rencontre se décomposera en quatre demi-journées thématiques :

- Ecole maternelle.
- Education prioritaire.
- Parcours éducatifs.
- Bien-être à l'école.

## **Rencontre territoriale Champagne-Ardenne sur la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs**

Le 30 Janvier dernier, les réseaux Nord-Est, Grand-Est et Ile-de-France/Normandie de l'ANDEV et la Délégation Régionale du CNFPT Champagne-Ardenne se sont associés afin de proposer une rencontre territoriale permettant de décrypter la mise en œuvre de la réforme de rythmes éducatifs.

La réforme des rythmes scolaires, prévue dans la loi de programmation et d'orientation sur la refondation de l'école de la République (8 juillet 2013 et par le décret du 24 janvier 2013), concerne depuis septembre 2013, 22 % des élèves et près de 20 % des communes.

Si cette réforme peut constituer une opportunité pour réinterroger le sens et les projets des territoires, pour accompagner les enfants et les jeunes dans leur éducation et leur réussite éducative, elle peut aussi susciter quelques inquiétudes de la part des collectivités confrontées à la réorganisation des temps de vie de l'enfant. En effet, au-delà de la réorganisation des temps périscolaires, de leur implication financière et de gestion, c'est l'organisation de la vie sociale d'un territoire qui est bousculé. Cela concerne tout à la fois les enfants, les familles, l'école, les services municipaux ou communautaires, et les associations.

### **Cette journée proposait donc :**

- De questionner les acteurs institutionnels et les associations sur leurs objectifs et leur mission d'appui vis-à-vis du déploiement de la réforme
- D'initier une première analyse à partir de l'expérience des collectivités qui se sont engagées dans cette réforme, notamment à travers le réaménagement des temps péri-éducatifs.
- Et de consolider ainsi les points de repères éducatifs et méthodologiques pour les collectivités ayant différé l'entrée dans la démarche à 2014.

Après une Conférence introductive de Frédéric Jésus, Médecin pédopsychiatre de service public, vice-président de DEI France (section française de défense des enfants international) (voir p.10 et suivantes), une table ronde rassemblant les représentants institutionnels de l'Éducation Nationale, des services de l'État mais aussi de la Ligue de l'Enseignement et de l'Andev a permis d'établir un

état des lieux du déploiement au niveau national et local.

Témoignages de collectivités (communes et/ou groupement de communes) rurales, périurbaines et urbaines, après un trimestre de mise en œuvre de la réforme sur leur territoire.

**Communauté de Communes du Tardenois :**  
6 écoles - 600 enfants - répartis sur 20 écoles

**Commune de Saint Brice Courcelles :** 2 écoles (1 maternelle et 1 élémentaire) ; initialement classe le samedi matin par dérogation

**Commune d'Eragny-sur-Oise :** 7 écoles maternelles et 7 élémentaires

**Commune de Bouzy :** 1 école à 4 classes accueillant 88 enfants de maternelle et d'élémentaire

**Communauté de communes de Vitry, Champagne et Der :** 35 communes, 20 écoles accueillant 2 237 élèves. Septembre 2013 transfert de la compétence scolaire, périscolaire et extrascolaire à la Com Com avec la mise en place de la réforme des rythmes !

**Commune de Compertrix :** 2 écoles (1 maternelle et 1 élémentaire)

**Commune de Pavant :** 1 école à 4 classes accueillant 100 enfants

**Commune de Brest :** 36 maternelles, 34 élémentaires qui accueillent 8 000 élèves

### **Ce que l'on peut retenir :**

- là où la culture PEL existe, le travail de concertation et de partage des objectifs et des actions à développer a été facilité
- un temps d'adaptation nécessaire pour tous (en opposition avec la fatigue des enfants mise en avant dans les médias)
- création de postes d'animateur coordinateur pour assurer la cohérence des dispositifs sur le territoire
- création d'outils de gestion et de suivi administratif des différents temps d'accueil
- des comités de suivi mis en place pour le suivi, l'évaluation et les ajustements à mettre en place
- de nombreuses activités diverses et variées ont souvent été mises en place
- un temps de pause méridienne souvent controversé
- des recrutements parfois difficiles

### **Les constats après quelques mois de fonctionnement :**

- une réforme souvent plus adaptée aux élémentaires qu'aux maternelles



- trop d'activités proposées et donc trop de sollicitation des enfants
- en maternelle un déséquilibre entre le temps de mise en place d'une activité et l'activité elle-même
- une coordination et un partage de l'information essentielle
- une utilisation partagée des locaux parfois difficile
- des parents investis d'une façon ou d'une autre

### Quelques préconisations :

- pour les maternelles : privilégier les coins d'activités libres et une activité par semaine pour les GS

- pour les CP, voir les élémentaires, limiter à 2 activités différentes par semaine
- dans le cadre du respect des rythmes des enfants rester vigilants sur le temps de pause méridienne, ainsi que sur les temps de sieste et de récréation.

### Quelques constats des enseignants :

- des enfants plus réactifs aux temps de classe de l'après-midi allégés
- la classe le mercredi matin permet une meilleure répartition des apprentissages et une suppression de la rupture

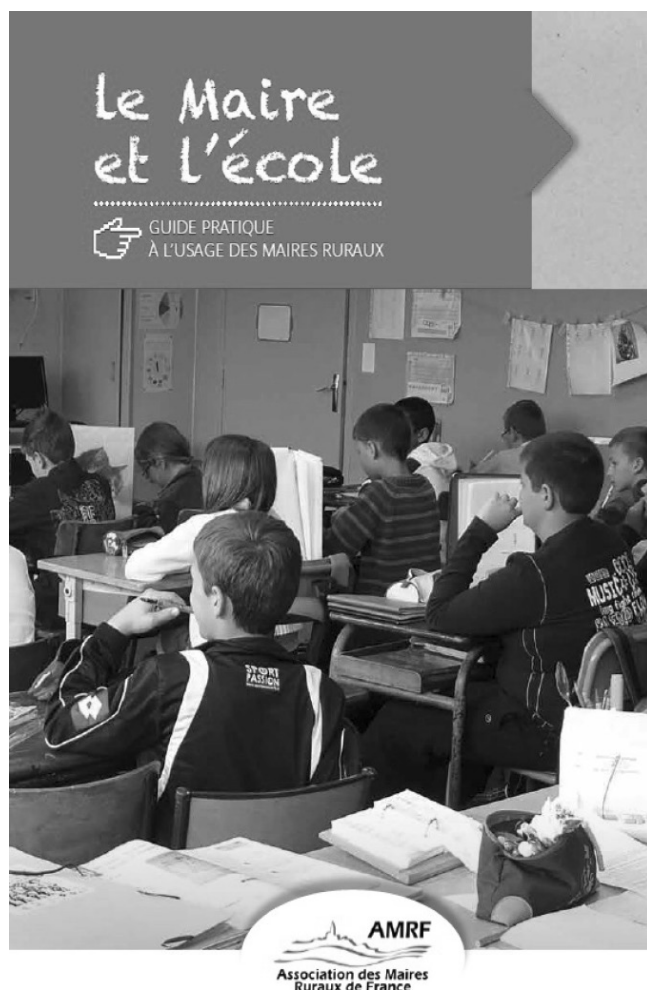
**Ornella DEL GIUDICE.**

Vice-présidente de l'ANDEV.

# LECTURES

## **Le maire et l'école. Guide pratique à l'usage des maires ruraux.**

Ouvrage collectif



### **Un outil simple qui donne les clés de la gestion scolaire**

Afin d'aider les élus ruraux à se repérer dans la constellation des dispositions juridiques (le transport, la responsabilité des élus, la restauration, la réforme des rythmes, ou encore les activités périscolaires), l'AMRF a conçu un **vadémécum** de ce que le maire doit savoir sur l'école **primaire publique et rurale** (avec des sources qui permettent d'aller « plus loin » sur certaines questions).

« Le maire et l'école » prend la forme d'un assemblage de **fiches synthétiques**, qui présente l'essentiel des **sujets scolaires les plus importants** et les plus sensibles pour les communes rurales.

Sous quelles conditions ma commune doit-elle participer financièrement à la scolarisation d'un de ses enfants dans l'école privée d'une commune voisine ? Qu'est-ce qu'un RPI, au sens juridique ? Comment créer un point d'arrêt de transport scolaire sur ma commune ? Quel est la cadre juridique des nouveaux rythmes scolaires ? Qui compose le Conseil d'école ? Quels sont les critères de financement des activités périscolaires par la CAF ? Peut-on regrouper un conseil d'école ? Qu'est-ce qu'un Plan de Maitrise Sanitaire ? Existe-t-il un barème national pour l'ouverture et la fermeture de classes ?... C'est à ces questions - et à bien d'autres encore - que le guide « Le maire et l'école » se propose d'apporter des éléments de réponse.

### **Un travail collaboratif : élus, ministère et structures compétentes**

Ce projet inédit a mobilisé les compétences d'élus (la « commission école » de l'AMRF, ...) et de **plusieurs partenaires** (Ministère de l'Éducation nationale, Assemblée des Départements de France (ADF), Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes (ANDEV), SMACL Assurances, Fédération Nationale pour l'École Rurale (FNER), Association « École et territoire », magazine « Cuisine Collective »).

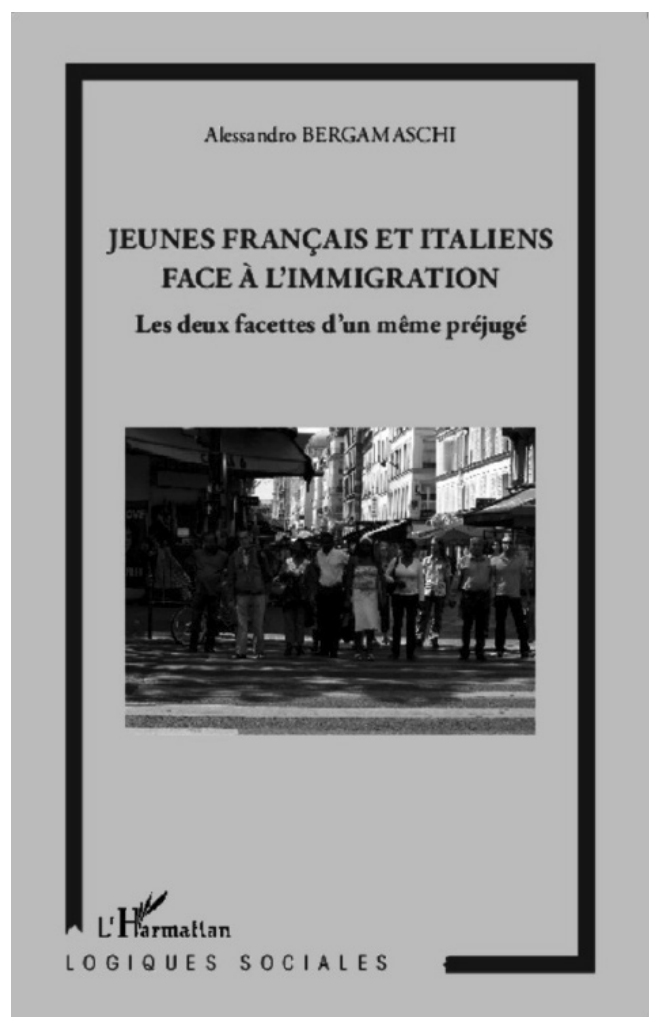
### **Deux versions (papier et électronique) et un contenu évolutif**

La version papier a été diffusée courant mai par voire postale **en exclusivité aux communes adhérentes à l'AMRF**, tandis qu'une version électronique sera disponible à la rentrée 2014 sur le site internet de l'AMRF avec les premières évolutions.

Parution : Mai 2014

## **Jeunes français et italiens face à l'immigration. Les deux facettes d'un même préjugé.**

Alessandro BERGAMASHI



Dans l'espace européen, les discours publics sur les questions sociales suscitées par l'immigration internationale prennent différentes formes

et sont influencés par une multitude de facteurs hétérogènes. Cet ouvrage présente les résultats d'une étude menée dans deux pays, la France et l'Italie, considérés comme deux cas évocateurs concernant la « question migratoire » en Europe. L'enquête vise à identifier les représentations de l'immigré et les attitudes envers les questions soulevées par l'immigration chez la population adolescente de France et d'Italie (1 200 lycéens).

Il ressort que l'ancienneté de l'immigration et le statut public que la culture politique nationale accorde à la diversité sont les principaux facteurs qui expliquent la typologie de préjugé établie au fil de l'analyse des données : un préjugé à caractère économique et social pour l'échantillon italien et un préjugé à caractère identitaire pour l'échantillon français. À une époque marquée par une conjoncture sociale difficile qui représente le milieu propice à la hausse des positions xénophobes, il n'est alors pas sans intérêt de comprendre les mécanismes de diffusion des rhétoriques de l'intolérance et, notamment, leur capacité d'emprise sur une jeune génération de plus en plus méfiante envers la société.

Alessandro BERGAMASHI, docteur en sociologie, enseigne actuellement à la Faculté des sciences du sport de l'Université Nice-Sophia Antipolis. Ses recherches ont trait à la question de la jeunesse dans une perspective européenne, avec un soin particulier apporté aux relations inter-ethniques dans le système éducatif et au rôle des activités physiques et sportives comme outils de prévention de l'échec scolaire.

Éditions L'Harmattan

Collection « Logiques sociales »

Parution : Décembre 2013

214 pages ; Prix Éditeur TTC : 20,90 €

ISBN : 978-2-336-29326-4

## Le tsunami numérique

Emmanuel DAVIDENKOFF

« Un tsunami s'apprête à déferler sur nos écoles, nos universités, nos grandes écoles. Du nord au sud de la Silicon Valley californienne, l'écosystème qui a converti en quelques décennies des milliards d'êtres humains au smartphone et à Internet a mis toute sa puissance de travail et d'innovation au service d'un objectif : réinventer l'éducation. »

Parents, enseignants, élèves, étudiants, nous sommes tous concernés. Le numérique, qu'on le veuille ou non, va bouleverser le système éducatif français, dont Emmanuel Davidenkoff dénonce au passage l'élitisme et la rigidité. Suivi personnalisé des élèves à l'école primaire, correction des copies par ordinateur, cours magistraux consultables sur Internet (MOOC), tableaux blancs interactifs, formation continue des professeurs... Si l'on veille à ne pas en laisser le monopole aux Américains, cette véritable révolution sera extrêmement bénéfique : elle offrira une meilleure égalité des chances et une formation davantage tournée vers l'accès à l'emploi. Mais sommes-nous prêts ?

Éditions Stock

Collection « Essais - Documents »

Parution : Mars 2014

200 pages ; Prix Éditeur TTC : 18 euros

EAN : 9782234060548

Ce livre existe en version numérique

## L'action éducative en pratique



Dynamiser l'innovation éducative locale, organiser le travail des ATSEM dans les temps périscolaires, utiliser la sectorisation comme outil de mixité sociale scolaire, articuler projet d'école et projet éducatif local,

choisir le bon mode de gestion pour l'entretien des locaux scolaires, garantir qualité et sécurité dans le service de restauration scolaire, s'engager dans un programme de réussite éducative, etc. : autant de sujets que *L'action éducative en pratique* aborde de façon simple et opérationnelle.

150 fiches et outils pratiques, ce service documentaire apportera des réponses claires à chacune de vos interrogations :

- > Diriger un service municipal de l'éducation
- > Mettre en oeuvre le projet éducatif local
- > Financer les actions éducatives

Éditions WEKA

L'abonnement comprend :

1. Le guide de référence
2. L'accès au site Internet des abonnées [www.weka.fr](http://www.weka.fr)
3. La lettre d'information hebdomadaire

Tarif : 377 euros TTC pour un an, hors frais de port : 7,91 euros TTC et frais d'ouverture d'abonnement : 41,86 euros TTC. Tarif préférentiel à 320 euros pour les membres de l'ANDEV.

### La Communale

Édition de L'ANDEV

Ville de Dunkerque,  
Direction de l'Enfance  
et de la Jeunesse,

Résidence des 3 Ponts, BP 6537,

59386 DUNKERQUE Cedex 1

Tél : 03 28 26 26 60

Directrice de la publication  
Anne-Sophie Benoit

Rédaction  
ANDEV,  
Résidence des 3 Ponts,  
59386 DUNKERQUE

Comité de rédaction  
Anne-Sophie BENOIT,  
Nicolas DEBUCQUET,  
Janine BOUVAT,  
Ornella DEL GIUDICE,  
Thierry LEOUFFRE  
et Paul MONNOYER

Maquette - Réalisation  
CANOPÉ

Imprimerie du CANOPÉ  
Téléport1@4 BP 80158 86961  
Futuroscope Cedex  
ISSN en cours

Dépôt légal septembre 2014

