



INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION

Rapport d'évaluation

Projet éducatif de la
Ville de Clermont-
Ferrand

Yves FOURNEL
Edwige COUREAU-FALQUERHO
Anouk FLAMANT



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





Sommaire

1. OBJECTIFS ET DEROULEMENT DE L'EVALUATION	4
1.1 CONTEXTE ET ORIGINE DE LA DEMARCHE	4
1.2 LES QUESTIONS EVALUATIVES	5
1.3 LA RECHERCHE-ACTION SUR L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE	6
1.4 LES INSTANCES DE L'EVALUATION	8
1.5 PLUSIEURS ENSEIGNEMENTS ISSUS DU DEROULEMENT DE L'EVALUATION	8
2. UN PROJET EDUCATIF AMBITIEUX MAIS INEGALEMENT APPROPRIE	19
3. L'IMPACT DE LA REFORME DES RYTHMES SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	21
3.1 UNE COMPLEMENTARITE ALEATOIRE ET LIMITEE DES ACTEURS SCOLAIRE / PERISCOLAIRE	21
3.2 UNE COMPLEMENTARITE SEULEMENT PARTIELLE DES ACTIVITES SCOLAIRES ET PERISCOLAIRES ...	22
3.3 UNE COMPLEMENTARITE EN PROGRESSION MAIS ENCORE FAIBLE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	23
4. LE ROLE ET L'IMPACT DU PROJET EDUCATIF DE LA VILLE DANS LA REUSSITE SCOLAIRE ET EDUCATIVE.....	25
5. LA QUESTION DE L'EGALITE D'ACCES AUX ACTIVITES PERISCOLAIRES DU MERCREDI APRES-MIDI	26
6. L'IMPACT DU PROJET EDUCATIF DE LA VILLE SUR LA PLACE ET LA RELATION AUX PARENTS.....	28
7. LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS SUR LES DEVOIRS ET ETUDES SURVEILLEES : ENJEUX ET QUESTIONNEMENT	29
7.1 LES DEVOIRS : ENJEUX ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	29
7.2 METHODE ET TERRAINS D'ENQUETE	31
7.3 LES DEVOIRS : UN INSTRUMENT DU « MOINDRE MAL » ENTRE L'ECOLE ET LES FAMILLES ?.....	33
7.1 PISTES DE TRAVAIL POUR LES ACTEURS EDUCATIFS DU TERRITOIRE DE CLERMONT-FERRAND.....	39
7.2 CONCLUSION	44
8. LES RECOMMANDATIONS.....	45
8.1 RENFORCER LE PILOTAGE ET LA GOUVERNANCE DU PEV	45
8.2 RENFORCER LA COHERENCE ET LA COMPLEMENTARITE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	45
8.3 OBJECTIVER ET AMELIORER L'EGALITE D'ACCES A L'ENSEMBLE DE L'OFFRE PERI ET EXTRASCOLAIRE 46	
8.4 ENCOURAGER LES ACTIONS ASSOCIANT LES PARENTS ET DEVELOPPER LA COMMUNICATION	47
8.5 RENFORCER LE TRAVAIL PARTENARIAL SUR LES CONTENUS EDUCATIFS ET LA MISE EN PLACE DE PARCOURS	47
9. ANNEXES	48
9.1 BIBLIOGRAPHIE GENERALE	48
9.2. BIBLIOGRAPHIE DE LA RECHERCHE-ACTION SUR L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE	55
9.3. EXEMPLES D'INDICATEURS DE SUIVI DU PERISCOLAIRE	56

1. Objectifs et déroulement de l'évaluation

1.1 Contexte et origine de la démarche

La Ville de Clermont-Ferrand s'est engagée dès 2013 dans la réforme des rythmes scolaires. Il s'agissait d'une volonté politique affirmée par l'ancien maire et son équipe (la Ville étant par ailleurs adhérente du réseau des villes éducatrices - RFVE - depuis longtemps).

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

La Ville a ainsi conduit en 2015 une large concertation des acteurs éducatifs afin d'élaborer son PEV. Des ateliers thématiques ont eu lieu par territoire et par catégorie d'acteurs, y compris avec ses agents. Elle a conclu cette démarche par des assises de l'enfance rassemblant toute la communauté éducative, y compris les enseignants. A la suite de ce travail partagé, la Ville a défini son projet éducatif (PEV) et en a déduit le PEDT conçu comme une obligation administrative pour le financement de l'Etat et de la CNAF. La collectivité a signé son PEDT en 2015, conçu comme une simple déclinaison de son projet éducatif de ville (PEV) lui-même élaboré de manière plus large. Le PEV (et le PEDT) sont coordonnés par l'adjointe à l'éducation, les adjoints au sport, à la culture et à la politique de la ville étant présents aux assises de l'enfance et dans les moments institutionnels.

Dans le cadre du nouveau mode d'organisation des temps périscolaire et scolaire de l'enfant, censé améliorer la réussite éducative et générer la complémentarité des acteurs (scolaires/hors scolaires) en particulier dans le cadre des projets éducatifs territoriaux (PEDT), la Ville de Clermont-Ferrand souhaite pouvoir s'appuyer sur une démarche de suivi et d'évaluation tendant à produire des résultats et des observations scientifiques partagés. Une expérimentation pour l'évaluation participative des actions et démarches mobilisées dans les politiques éducatives locales a donc été mise en place début 2016 avec ses partenaires.

Cette démarche nécessitait un accompagnement méthodologique et scientifique, visant à la formation et l'outillage des acteurs, puis à la mise en œuvre d'une démarche participative et coopérative pérenne d'évaluation. C'est donc à ce titre que la Ville de Clermont-Ferrand a sollicité l'IFÉ/Observatoire PoLoc à propos de son projet éducatif de ville (PEV). Une première réunion de travail a réuni le 29 janvier 2016 Roland Goigoux et Marianne Woollven pour l'ESPE, Boris Solodki Directeur de l'enfance de la Ville et Amine Fatih coordinateur du projet éducatif, Bruno Benazech IEN de Clermont représentant le DASEN et ses deux autres collègues des circonscriptions de la Ville, Philippe Léotoing chargé de mission auprès de la Rectrice sur les PEDT, et Yves Fournel chargé d'étude pour l'Observatoire PoLoc-IFE/ENS de Lyon.

L'objectif était de cerner les priorités de la Ville, et de croiser la double commande d'évaluation de la Rectrice et du Maire avec les programmes de travail du PoLoc et de l'ESPE, lui-même associé au laboratoire ACTE.

Au final, l'évaluation du PEV de la ville de Clermont-Ferrand a découlé d'une double commande de la Ville et du Rectorat. Il s'agissait d'une démarche d'évaluation à moyen terme (étalée sur la fin de l'année 2015-2016 et l'année 2016-2017), articulant les interventions de l'Observatoire PoLoc-IFE/ENS de Lyon en relation avec son laboratoire associé Triangle, et de l'ESPE avec son laboratoire associé ACTE.

Les résultats attendus de cette évaluation étaient de :

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

1.2 Les questions évaluatives

Lors de l'élaboration de la démarche, début 2016, la direction de l'éducation avait identifié trois axes prioritaires de réflexion et de recherche :

1. Un enjeu d'articulation et de coopération éducative entre scolaire et périscolaire, qui se déclinait aussi bien à travers la superposition des dispositifs d' « accompagnement à la scolarité » qu'avec le développement des parcours éducatifs (sur temps scolaire sur la durée de la scolarité ou d'un cycle ou entre temps scolaire/péri et extrascolaire). L'approche de cet enjeu devait s'appuyer sur une interrogation des représentations à l'œuvre et des pratiques et cultures professionnelles en tension, sur l'analyse des organisations et du pilotage concerté et coordonné - ou non ;
2. Un enjeu d'égalité à interroger à travers les offres éducatives du mercredi après-midi ;
3. Un enjeu de compréhension de l'explosion, en 2014, de la fréquentation du périscolaire quotidien de 16h à 18h (et ce au-delà même des trois heures nouvelles de périscolaire liées à la réforme).

La première phase de la démarche d'évaluation a conduit à retravailler et amender ces questionnements, dans le cadre des entretiens menés et de l'analyse documentaire conduite. Au final, cinq problématiques évaluatives ont été formalisées et validées par le comité technique du 11 juillet puis par le comité partenarial du 15 septembre 2016 :

1. **Quel impact de la réforme des rythmes sur les pratiques professionnelles ?**
2. **Quelle pertinence et quelle cohérence des dispositifs et pratiques d'accompagnement à la scolarité ?**
3. **Quel rôle et quel impact du projet éducatif de la Ville dans la réussite scolaire et éducative ?**
4. **Quelle égalité d'accès aux activités périscolaires du mercredi après-midi ?**
5. **Quel impact du projet éducatif de la Ville sur la place et sur la relation aux parents ?**

1.3 La recherche-action sur l'accompagnement à la scolarité

L'enjeu des devoirs est comme une question structurante du PEDT de la ville de Clermont-Ferrand. Un temps spécifique après l'école a été dédié à l'aide aux devoirs avec les animateurs du périscolaire. La restructuration des activités périscolaires du soir dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires a conduit la Ville à renforcer la place attribuée aux devoirs en élémentaire en 2013. Il a, en effet, été décidé de généraliser et d'homogénéiser le dispositif des études surveillées, l'ensemble des enfants d'élémentaire fréquentant le SMAP se voyant obligés de participer à 3/4h d'études surveillées encadrées par des animateurs, de 16h30 à 17h15. Cette démarche semble poser question aux enseignant(e)s pour deux raisons principales : ils ne connaissent pas les modalités de réalisation des devoirs pendant ce temps ; et des retours négatifs sur ces études leur sont parfois faits, aussi bien par les parents que par les élèves (devoirs non faits ou pas finis, description de chahut, etc.). Les animateurs rencontrent aussi des difficultés, en particulier dans la gestion des groupes d'enfants. Une ambiguïté semble exister sur ce temps d'étude : s'agit-il d'étude surveillée ou d'étude encadrée ? Tandis que les méthodes d'accompagnement à privilégier font débat.

L'ESPE de Clermont-Ferrand a engagé à la demande de la Ville la conception d'une action de formation à destination des animateurs du périscolaire, dont la réalisation a dû avoir lieu au 1er semestre 2017. Une première étape de cette formation a consisté à réaliser une enquête pour observer et comprendre le fonctionnement concret des études surveillées dans quatre écoles de la ville. A ce stade, nous n'avons pas eu connaissance des résultats des observations et de l'enquête de l'ESPE.

La recherche-action réalisée par le POLOC et présentée dans le présent rapport (chapitre 7) vise à interroger les pratiques professionnelles des enseignant(e)s pour appréhender leurs représentations sur le « travail à la maison », leurs attentes par rapport à cet exercice (par rapport aux élèves et aux familles) et questionner, in fine, le rôle éducatif conféré à cette activité.

La problématique est la suivante : de quelle manière les enseignants définissent-ils l'apport éducatif (ou non) du travail à la maison ? Comment articulent-ils (ou non) cette pratique avec le temps périscolaire et ses professionnels ? Comment envisagent-ils les devoirs dans la relation établie avec les parents d'élèves et les animateurs, voire les autres structures associatives d'accompagnement à la scolarité ? Quelle place confèrent-ils aux devoirs dans le temps « hors de la classe » de l'élève ?

Quatre axes de questionnement ont structuré la recherche :

- Le travail à la maison est un enjeu fort pour les enseignant(e)s qui y voient non seulement un gage de « sérieux » de leurs activités, mais aussi un élément nécessaire d'affirmation de leur rôle. Les devoirs sont-ils un outil pour définir le « bon enseignant » ?
- Le temps de l'aide aux devoirs proposé à l'école n'apparaît pas comme idéal, mais comme nécessaire pour les enseignants auprès des familles qui rencontreraient des difficultés à suivre la scolarité de leurs enfants. Quelle place confèrent-ils aux devoirs dans le temps « hors classe » pour les élèves identifiés comme étant en difficulté ? Quels sont les objectifs spécifiques des « devoirs » pour les familles jugées « éloignées » de l'école ?
- Le travail à la maison est perçu comme un outil nécessaire pour établir la continuité entre l'école et les parents. Pour autant, les normes et les règles implicites des devoirs sont nombreuses et sont responsables de tensions aussi bien entre les familles et l'école qu'entre les animateurs et l'école. De quelle manière les enseignants explicitent-ils leurs attentes auprès des parents ? Et auprès des animateurs ?
- Le travail à la maison est identifié comme le résultat d'une demande sociale des parents pour lesquels la réussite scolaire passe par cet exercice. Les enseignant(e)s doivent ainsi répondre à cette demande. De quelle manière perçoivent-ils et selon quelle stratégie répondent-ils à cette demande sociale (si elle existe) ?

1.4 Les instances de l'évaluation

Trois instances propres à l'évaluation du PEV de Clermont-Ferrand ont été mises en place :

- Le comité partenarial du PEV a joué le rôle de comité de pilotage. Présidé par l'élue à l'éducation, il est composé de partenaires institutionnels, des principales fédérations d'éducation populaire, des deux fédérations de représentants de parents d'élève ainsi que de parents d'élève indépendants. Il s'est réuni une première fois le 15 septembre 2016 pour valider les objectifs, les questionnements et le déroulement global de l'évaluation ; puis une seconde fois le 12 mai 2017 pour prendre connaissance et échanger autour de l'analyse évaluative et des résultats de la recherche-action ;
- Le comité technique était chargé d'assurer le pilotage opérationnel de l'évaluation et la préparation des comités partenariaux. Il était composé de la Direction de l'enfance (directeur ou adjoint, coordinateur), de la DSDEN 63 (représenté par l'IEN de Clermont-Plaine puis l'IEN A) et de l'équipe PoLoc. Il s'est réuni à quatre reprises (mai, juillet, décembre 2016 et mai 2017) ;
- Des groupes de suivi locaux ont été constitués au sein de chacune des 6 écoles participant aux travaux d'observation et d'analyse partagée. Ils étaient composés du directeur d'école et du responsable d'accueil de loisirs. Ils ont travaillé selon des modalités libres entre septembre 2016 et avril 2017 dans le cadre de la phase 2 de l'évaluation (cf. ci-après).

1.5 Plusieurs enseignements issus du déroulement de l'évaluation

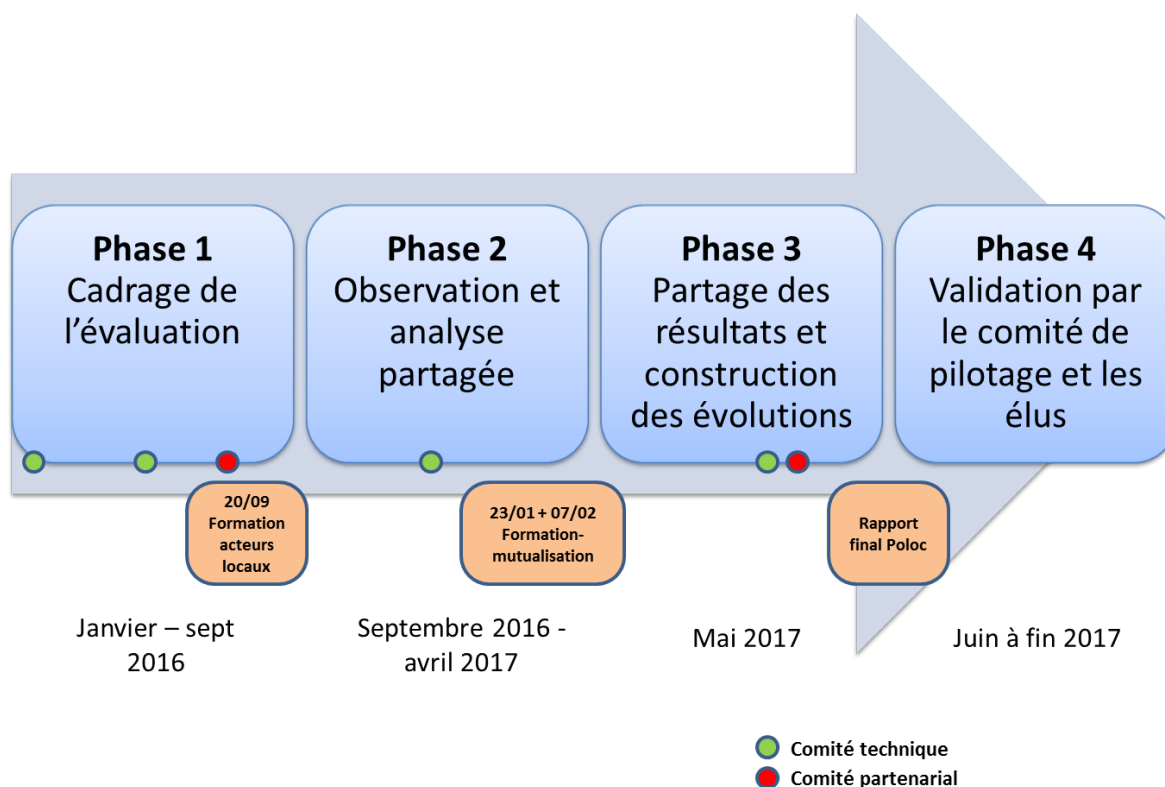
Trois grands principes ont présidé à la conduite de l'évaluation :

1. **Mener une évaluation partagée entre la Ville et l'Education nationale**, avec une implication et un soutien conjoints aux investigations et à la conduite des analyses
2. **Concevoir une évaluation locale avant tout participative et formative** :
 - o Locale car centrée sur les spécificités, le contexte, les enjeux propres au territoire clermontois et menée pour et en partie par les acteurs locaux ;
 - o Participative car non « surplombante », associant à la recherche d'informations et à la production des analyses l'ensemble des acteurs éducatifs, et en particulier les praticiens que sont les directeurs d'école et les responsables d'accueil de loisirs. Il s'agissait ainsi de concevoir une démarche se situant à la croisée de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe ;

- Formative (endo-formative) et « encapacitante » car visant à permettre aux acteurs de s'acculturer à l'évaluation de cette politique publique et de poursuivre la démarche et les pratiques d'évaluation au-delà de la phase de mise en place et d'accompagnement menée sur l'année 2016-2017.
3. **Mettre en place une évaluation vue comme une démarche de pilotage, d'action collective partagée et de progrès continu**, et en aucun cas comme un jugement de valeur sur les personnes et les structures ou comme une simple « parenthèse analytique ».

1.5.1 Une démarche en quatre phases

Sur la base de ces principes et des objectifs assignés à l'évaluation, le comité technique, appuyé par le PoLoc, a proposé une démarche d'évaluation en quatre phases.



Phase 1 : le cadrage de l'évaluation

Cette phase a consisté à analyser et reformuler le besoin d'évaluation. Elle s'est appuyée sur :

- le recueil et l'analyse des documents et des données de référence du PEV
- la réalisation d'une série d'entretiens de cadrage avec l'ensemble des acteurs institutionnels et de terrain participant à la conception et à la mise en œuvre du PEV
- une synthèse diagnostic permettant de présenter et de partager la problématisation évaluative
- le choix d'un panel d'écoles à associer à la conduite de l'évaluation dans la phase suivante
- la validation des questions évaluatives et des modalités de déroulement de la suite de l'évaluation par le comité technique et le comité partenarial.

Le déroulement de cette phase a permis en soi de produire de premiers enseignements sur le fonctionnement et le pilotage du PEV.

→ **Analyse documentaire** : un ensemble de documents de référence ont été recueillis et exploités mais quelques autres documents de référence n'ont pas pu être mis à disposition du PoLoc, soit parce qu'ils n'ont pu être obtenus (diagnostic social CAF), soit parce qu'ils n'existent pas en tant que documents formalisés (projet sportif, projet d'éducation artistique et culturelle). On observe donc déjà que l'articulation politique entre d'une part le projet éducatif de la ville, et d'autre part ses projets sportifs et culturels en direction de l'enfance et de la jeunesse ne sont pas formalisés. L'inexistence – en tant que documents formalisés et partageables – de ces politiques constitue un handicap pour la cohérence et l'appropriation globale de la politique éducative clermontoise dans l'ensemble de ses composantes.

Documents de référence recueillis (en vert : obtenus / en rouge : non obtenus)

Documents Ville	
PEV	
PEDT	
CEJ	
CLAS	
Volet éducatif du contrat de ville	
Document de présentation du projet de parcours	
Démarche de concertation pour l'élaboration du PEV	
Comptes rendus des réunions PEV / PEDT	
Délibérations relatives à l'ancienne et à la nouvelle (2016) tarification	
Diagnostic territorial relatif aux actions en direction des 3-11 ans	
Projet d'établissement du conservatoire municipal	
Documents de présentation des parcours culturels	
Fiche de poste Responsable d'accueil de loisirs	
Fiche de poste Gestionnaire pédagogique	
Dossier d'inscription « Tout en un » 2015-2016	
Projet d'Education Artistique et Culturelle	
Projet Sportif	
CEL	

Documents Education nationale	
Projets de REP	
Projets d'école (6 écoles phase 2)	
Documents CAF	
Diagnostic social	
Autres	
Programme et contenus de la formation partagée PE / ATSEM	

Il apparait ainsi nécessaire, pour favoriser la transversalité et la cohérence de ces différents volets du PEV, d'en préciser les articulations et les convergences stratégiques, techniques et opérationnels entre le périscolaire, le sportif et le culturel. Parallèlement, il apparait indispensable de se doter d'un tableau de bord physico-financier comportant les indicateurs de fréquentation, les caractéristiques sociales et scolaires ainsi que les principaux éléments de coûts et d'investissement.

→ **Analyse statistique** : la première phase de l'évaluation a permis de faire le constat d'un important déficit d'informations statistiques sur le PEV et en particulier sur le fonctionnement et les résultats de l'offre péri et extrascolaire. Les éléments descriptifs de l'offre strictement périscolaire (SMAP et mercredi c'est permis) sont connus, mais les éléments actualisés permettant de caractériser sa fréquentation ainsi que la démographie socio-scolaire des élèves y accédant n'ont pu être recueillis (données datant de 2014). De la même façon, seuls des éléments de base concernant la fréquentation des activités extrascolaire du mercredi après-midi (EMS et conservatoire) ont pu être recueillis. Les échanges avec les représentants des services des sports et du conservatoire ont montré qu'il n'y avait pas d'outil de suivi permettant de mettre en lien la fréquentation des activités et l'origine sociale et scolaire (école / quartier) des enfants. Il n'est donc pas possible de conduire une analyse quantitative de l'impact du PEV et des nouveaux rythmes sur le recours à cette offre au-delà des données initiales. De la même façon, aucune donnée financière autre que l'évolution des tarifs à la rentrée 2016 n'a été communiquée sur l'offre et le fonctionnement du périscolaire. Il apparait donc à ce stade impossible d'établir un bilan physico-financier global du PEV.

Données statistiques de cadrage recueillies (en vert : obtenues / en rouge : non obtenues)

Données Ville	
Données démographie scolaire*	
Fréquentation périscolaire (matin, midi, SMAP LMJ, SMAP Vend apm)*	
Fréquentation ALSH merc apm*	
Fréquentation EMS merc apm*	
Budget analytique sur le champ éducatif / périscolaire*	
Fréquentation Conservatoire merc apm**	

* Données détaillées selon le tableau type d'indicateurs du périscolaire

** Les données transmises correspondent à l'ensemble des élèves (tranche 3-11 ans non distinctes) inscrits au conservatoire en 2015-2016 avec le détail de la répartition par discipline, par sexe, par âge.

Il apparait indispensable que la Ville se dote d'un outil de suivi global comportant les principaux indicateurs démographiques, scolaires, de fréquentation et de coût. Le tableau en annexe du présent rapport peut constituer un guide pour ce faire. Le renseignement de ces indicateurs suppose en outre une évolution des données recueillies lors de l'inscription au conservatoire et à l'EMS, afin de pouvoir identifier et analyser les caractéristiques sociales et géographiques des enfants.

→ **Entretiens** : 38 entretiens de cadrage et exploratoires ont été réalisés entre juin 2016 et janvier 2017 (certaines prises de rendez-vous ont demandé du temps, ce qui a conduit à compléter la réalisation des entretiens dans le courant de la phase 2). Cette série d'entretiens a permis de croiser de façon satisfaisante les points de vue des élus, des services municipaux, des partenaires institutionnels et associatifs, des acteurs de terrain et des parents d'élève. Seuls trois acteurs n'ont pu être interrogés, ce qui appelle plusieurs remarques :

- la non-implication de l'adjoint à la vie associative dans la démarche d'évaluation rejoint le constat selon lequel l'articulation entre le tissu associatif local et le PEV est peu explicite. On relève une volonté politique de prise en compte des associations formulée dans le PEV, mais peu développée et dans ses principes et dans ses déclinaisons concrètes. Cela pose la question de savoir si les associations sont vues comme prestataires de service ou co-constructeur des actions et du projet.
- une des deux fédérations de représentants de parents d'élève, la PEEP, n'a pas répondu aux demandes d'entretien qui lui ont été adressées, et n'a pas non plus participé au comité partenarial de septembre 2016 qui a présidé au lancement partenarial de l'évaluation. Ceci tend à confirmer la faible participation des représentants de parents d'élève à la mise en œuvre du PEV.
- Enfin et surtout, la CAF qui constitue un des principaux partenaires des politiques éducatives locales n'a pas souhaité donner suite à la demande de rendez-vous qui lui a été adressée à plusieurs reprises. Cela soulève l'interrogation suivante : la CAF semblerait se positionner comme un partenaire financier de la Ville mais pas comme un membre actif de la communauté éducative locale ; elle n'a pas souhaité exprimer un point de vue sur le contenu et les effets du PEV et de la réforme des rythmes sur le territoire clermontois.

Entretiens réalisés

Ville de Clermont-ferrand	
C. Audet	Adjointe Education, Enfance, Petite enfance
I. Lavest + R. Besse	Adjointe politique culturelle
I. Dulac-Rougerie	Adjointe Sport
S. Pourret	Adjoint Politique de la ville, jeunesse et animation
B. Solodki	Directeur
A Fatih	Chargé de Mission PEV
L. Surzur	Chargée de mission Direction de l'enfance
R. Boumalassa	Chargé de mission DRE
C. Louiset	Gestionnaire pédagogique secteur centre-ville
A. Medjkoune	Gestionnaire pédagogique secteur nord 1
3 Responsables Accueil de Loisirs	Responsables Accueils de Loisirs écoles des écoles phase 1
5 ATSEM	Ecoles Herriot, Arbos, Ferry, Bert + titulaire volante secteur Nord 1
B. Filhon	Responsable ETAPS / EMS
G. Bachet	ETAPS
D. Duhamel	Responsable pôle action scolaire et culturelle, partenariats et projets hors les murs du conservatoire
M-F Bonnet	Coordinatrice DUMISTES
Education nationale	
Y. Léon	IEN A
B. Bénazech	IEN Clermont Plaine / chargé éducation prioritaire
P. Marsault	IEN Clermont Ville / chargé numérique
P. Venck	IEN Clermont Billom Vic / chargé culture
Mme Charbonnier	Coordinatrice REP+ secteur Charme
M. Koerchel	Coordinateur REP+ secteur Croix de Neyrat
Mme Mey	Directrice école A. France
M. Manzo	Directeur école Jean Butez (Clermont centre)
M. Avond et M. Maurel	Directeurs maternelle et élémentaire école Philippe Arbos
M. Béraud	Délégué départemental USEP 63
M. Navarro	Président de l'ASCO USEP Clermont
DDCSPP	
L. Tabonne	DDCS / Politique de la ville
N. Albuissou	DDCS / Vie associative, jeunesse, éducation populaire, sports
Partenaires associatifs	
M. Pieyre	AFEV Auvergne
S. Cellier-Courtil	CUC loisirs (association multi sport)
G. Coulanjon	Lee Voirien (association Théâtre)
Parents d'élève	
6 parents d'élève des écoles A. France, P. Arbos et J. Butez	

Entretiens non réalisés

Adjoint Vie associative M. Bohelay
PEEP 63
CAF (décision d'abandon en concertation avec la DE)

Il apparaît nécessaire que la Ville renforce le lien avec la CAF. Dans ce cadre, il serait important de faire le lien avec le Schéma départemental de services aux familles et le projet éducatif de la Ville sur des questions aussi importantes que la préscolarisation, les passerelles petite enfance – école, le soutien à la parentalité et les ACM (accueils de loisir de mineurs déclarés). Cela permettrait de gagner en cohérence et en pertinence.

Il est également important que la ville renforce le lien avec les fédérations de représentants de parents d'élève. Enfin, la question d'une plus forte mobilisation du tissu associatif local dans la mise en œuvre de l'offre périscolaire se pose. L'articulation de la politique de soutien à la vie associative et du projet éducatif de la Ville demande à être clarifiée et approfondie.

→ **Choix des écoles participantes** : afin d'assurer l'ancrage de l'évaluation dans la réalité des pratiques et des cultures professionnelles et de favoriser l'acculturation des acteurs de terrain, un panel de 6 groupes scolaires a été constitué en concertation avec la Ville et la DSDEN 63. Il s'agissait de constituer un panel représentatif des différentes situations sociales et scolaires, tout en s'appuyant sur un accord des équipes pédagogiques d'une part, et des équipes d'animation d'autre part, pour participer à la réflexion évaluative. Des entretiens préparatoires ont été conduits avec la moitié des directeurs d'école et des RAL – responsables d'accueil de loisirs, à la fois pour enrichir les résultats de la phase 1 et en prévision de leur participation à la phase 2. A chaque fois, l'école maternelle et l'école élémentaire ont participé, travaillant soit à l'échelle du groupe scolaire, soit à l'échelle de l'école.

Circonscription	Ecoles participant à la phase 2
Clermont Plaine (éducation prioritaire)	Philippe Arbos Charles Perrault
Clermont Centre	Jean Butez Victor Duruy
Clermont - Billom – Vic	Anatole France Jules Michelet

→ **Instances de suivi** : deux comités techniques restreints (Direction de l'enfance, DSDEN 63 et PoLoc) se sont tenu fin mai et mi-juillet 2016. Ils ont permis de formaliser progressivement les éléments de diagnostic et de construire la problématisation évaluative. Ce faisant, ils ont préparé la tenue du comité partenarial du 15 septembre 2016, qui a confirmé et légèrement enrichi les questions évaluatives proposées, et globalement validé les résultats de la phase 1 et le déroulement prévu de la suite de l'évaluation.

Phase 2 : observation et analyse partagée

La phase 2 avait pour objectif d'approfondir le diagnostic et de collecter des informations ciblées en vue de construire des réponses argumentées aux cinq grandes questions évaluatives. Elle s'est appuyée sur trois séquences complémentaires :

- Une journée de formation des relais locaux à la démarche d'évaluation (20 septembre 2016)
- L'engagement des 6 écoles dans une démarche d'observation et d'analyse partagée
- Deux séminaires de travail en janvier et février 2017 dont les objectifs étaient de soutenir la mobilisation des acteurs dans le processus d'évaluation et de partager les premières analyses.

→ **Journée de formation des relais locaux** (20 septembre 2016) : cette journée a rassemblé une quarantaine de personnes parmi lesquelles des cadres de la direction de l'enfance et de la DSDEN 63 (IEN et conseillers pédagogiques), les directeurs et les RAL des écoles concernées, des partenaires associatifs (AFEV). Elle a rempli trois objectifs : d'une part mettre à niveau l'ensemble des participants sur les enjeux et attendus des PEDT ; d'autre part partager les principes et le déroulement de l'évaluation ; enfin, mettre en place les outils de suivi et d'observation proposés aux groupes locaux de suivi (binômes directeurs d'école / RAL).

→ **Démarche d'observation et d'analyse partagée** : il a été demandé aux groupes de suivi locaux de choisir, parmi les cinq questions évaluatives, un objet de travail partagé pour la période couvrant la phase 2 (octobre 2016 à mars 2017). Deux approches étaient possibles : soit travailler à approfondir le diagnostic sur une question donnée pour laquelle on manquerait d'éléments, de données ou de perspectives ; soit mettre en place et analyser en continu les résultats d'une action ou d'un projet « expérimental » visant à apporter une réponse à un enjeu ou une difficulté soulevés dans le cadre du questionnement évaluatif.

Deux outils ont été proposés aux équipes pour conduire ce travail :

- La formalisation d'un « Journal de référence » permettant d'identifier les axes de travail communs entre les acteurs éducatifs locaux, en premier lieu entre équipe pédagogique et équipe périscolaire et de définir, en cohérence avec les questionnements évaluatifs, un axe partagé prioritaire.
- La formalisation de « Journaux de suivi » à échéance régulière (tous les mois ou tous les deux mois), permettant de formaliser de manière partagée le recueil d'observation et les éléments d'analyse liés à l'objet de travail choisi. Il s'agissait, à travers cet outil relativement simple, d'aider les équipes à objectiver le lien entre les évolutions de pratiques mises en place et les résultats observables.

Les axes et objets de travail choisis pour la phase 2 ont été les suivants :

Ecole	Journal de référence	Journaux de suivi
Ecole Charles Perrault Maternelle + Elémentaire	<u>2 axes de travail commun :</u> Relation école-parents Epanouissement individuel des enfants grâce au collectif	Les différents temps de l'enfant
Ecole Philippe Arbos Maternelle + Elémentaire	<u>2 axes de travail communs :</u> Elaborer une charte de fonctionnement / de vie commune Organiser le temps et l'espace dans le respect des rythmes de l'enfant	Accroître l'autonomie et Charte de vie commune
Ecole Jean Butez Maternelle	<u>5 axes de travail communs :</u> Poser (avec illustrations) les règles de vie communes ou non Pour les règles différentes communiquer sur la raison des différences Avoir un discours cohérent Organiser en coordination les différents événements Mettre à jour ensemble les protocoles du PPMS	Les relations entre équipes ayant une hiérarchie différente
Ecole Jean Butez Elémentaire	<u>7 axes de travail communs :</u> Études surveillées Éviter les doublons d'activités au niveau des parcours culturel et sportif Harmonisation de la gestion des locaux (APC + études) Coopération avec l'ETAPS pour mettre en commun l'achat de matériel Mise en place de caisses de matériel pour l'étude (préservation du matériel appartenant aux salles de classe) Réunion de mise en place du protocole de PPMS	L'aide aux devoirs
Ecole Victor Duruy Maternelle	<u>2 axes de travail communs :</u> Définir la posture de l'adulte référent Comment rendre le temps SMAP plus serein	Sérénité du temps SMAP
Ecole Victor Duruy Elémentaire	<u>2 axes de travail communs :</u> Rassembler la communauté éducative autour des besoins des enfants Créer un outil de communication vis-à-vis des familles	Communication entre les partenaires éducatifs vis-à-vis des parents
Ecole Michelet Maternelle	<u>2 axes de travail communs :</u> Aide aux devoirs : communication avec les familles Maternelle : le répertoire de « comptines traditionnelles » issues de la tradition orale	Répertoire de comptines commun
Ecole Michelet Elémentaire	<u>1 axe de travail commun :</u> Aide aux devoirs : communication avec les familles	Les études surveillées et Conflit entre pairs

Ecole Anatole France Maternelle + Elémentaire	<u>5 axes de travail communs :</u> Développement d'outils commun aux familles, enseignants, périscolaire Développement des outils de communication interne Lien renforcés dans la liaison entre les temps scolaires et périscolaires Nécessité de règles (chartes) de vie communes Travail sur les différences/nuances de règles entre les temps et leur raisons	La communication avec les familles (dimension confiance / dimension coéducation)
--	---	--

Pour réaliser ce travail de suivi et d'analyse partagée, les groupes locaux disposaient de l'appui méthodologique de leur hiérarchie (IEN et conseillers pédagogiques et gestionnaires pédagogiques et cadres de la Direction de l'enfance). Le PoLoc était également disponible mais n'a pas été sollicité directement par les équipes.

Il était demandé aux équipes de produire un journal de suivi si possible tous les mois ou a minima tous les deux mois. En dépit de relances par mail, quasiment aucune école n'a été en mesure de produire les éléments demandés avant les vacances de Noël 2016. Le comité technique qui s'est tenu mi-décembre a acté le constat d'une difficulté de mobilisation et a décidé d'organiser début 2017 deux séminaires de suivi, un pour les cadres de la ville et de l'éducation nationale, un autre pour les équipes locales.

→ Séminaires de suivi : le premier séminaire a eu lieu le 23 janvier 2017 et a rassemblé une partie des cadres de la direction de l'enfance (directeur adjoint, coordinateur, 2 gestionnaires pédagogiques) et une partie des cadres de l'Education nationale (un IEN et 5 conseillers pédagogiques). Cette séance a permis d'analyser et de contextualiser les difficultés d'appropriation de la démarche d'évaluation et de production des journaux de suivi. Le PoLoc a présenté une analyse des premiers journaux de suivi recueillis, qui devait permettre aux cadres de retourner vers les équipes pour proposer un accompagnement ciblé et améliorer la qualité des informations produites.

Le second séminaire, rassemblant les mêmes acteurs que le précédent plus les groupes locaux de suivi a eu lieu le 7 février. Il a permis de partager le bilan des premiers journaux de suivi, d'échanger sur les avancées – et les difficultés – du travail en coopération entre directions d'école et RAL, de revenir sur ce qui était attendu et de travailler en séance sur la formalisation des journaux de suivi de février.



Ces deux séminaires de travail ont permis d'observer une réelle appétence des cadres et des professionnels de terrain pour le travail collaboratif entre Education nationale et Ville. Il demeure des difficultés organisationnelles pour trouver des temps et des espaces de travail communs, mais les directeurs d'école et RAL ont fait état d'une amélioration du dialogue depuis le mois de septembre, de temps de rencontre plus fréquents et d'une meilleure capacité à aborder ensemble des sujets de fond nécessitant une prise de recul. Si le travail d'objectivation et de formalisation - indispensable dans le cadre d'une évaluation - demeure dans certains cas difficile, on observe une découverte mutuelle et des habitudes de travail qui se mettent en place. Il serait donc utile, à l'issue de ce premier travail d'évaluation, de soutenir la dynamique en prévoyant des temps a minima trimestriels d'échange formalisé entre directions d'école et RAL, associant, le cas échéant, des enseignants, des animateurs et le/la gestionnaire pédagogique, qui porteraient sur les convergences identifiées entre projet d'école et projet pédagogique.

→ Analyse partagée : au final, ce sont en moyenne deux journaux de suivi qui ont été produits par chacune des écoles. En dépit de ce qui avait été convenu à l'issue de la journée du 7 octobre et des relances, il n'a pas été possible d'obtenir une nouvelle version en avril (à l'exception d'une école). Les journaux de suivi obtenus apportent des éléments d'analyse et témoignent d'une impulsion dans la mise en débat, entre équipes pédagogiques et équipes d'animation, de sujets de fond.

Phase 3 : partage des résultats et construction des évolutions

La phase 3 de l'évaluation consiste à partager l'analyse formalisée en réponse aux cinq questions évaluatives (dans le présent rapport) au sein des instances :

- réunion de restitution à la DEE et à l'adjointe à l'éducation et comité partenarial du 12 mai
- réunion de restitution interne à la Ville, rassemblant DGA, adjoints, Directions concernées par le PEV et réunion de restitution à la DSDEN 63 le 20 juin 2017.

Phase 4 : validation par le comité de pilotage et les élus

Enfin, la dernière phase de l'évaluation, qui appartient pleinement à la Ville de Clermont-Ferrand et à ses partenaires institutionnels, correspondra à un travail de priorisation des évolutions proposées et de validation des arbitrages, à compter de la rentrée scolaire 2017.

2. Un projet éducatif ambitieux mais inégalement approprié

L'élaboration du PEV a été conduite dans le cadre d'une vaste démarche de concertation conduite en 2015, appuyée sur des conférences territoriales, des ateliers rassemblant des agents municipaux, une démarche de recueil de la parole des enfants... Cette démarche a permis de formaliser un projet réellement ambitieux et fortement structuré autour de 5 finalités déclinées en 20 objectifs, eux-mêmes appuyés sur un ensemble de 82 actions. Cette démarche de concertation a constitué un levier majeur pour ancrer au sein de la communauté éducative la notion de projet éducatif local et partenarial. De fait, l'évaluation a permis de constater que l'ensemble des acteurs – y compris la plupart des parents d'élève - sait qu'il existe un projet éducatif de la ville. Beaucoup parmi les acteurs interrogés se souviennent avoir participé à la concertation, et personne ne met en doute le fait qu'il s'agit d'un projet partagé, qui suscite l'adhésion dans ses principes et ses orientations. Mais si le concept est assez largement connu, on constate que le contenu du projet est en revanche très peu approprié, y compris au sein de la ville. Le PEV est perçu comme l'objet de la Direction de l'enfance et ne constitue pas un cadre de référence ni même un outil de travail pour les autres directions intervenant en direction des jeunes (culture, sport, politique de la ville).

Après ce moment initial de dialogue et de travail collaboratif, la première phase de mise en œuvre du PEDT a été, comme partout ailleurs, dominée par les questions d'organisation, de recrutement, de sécurité... liées à la mise en place des nouveaux rythmes éducatifs et à la réorganisation de l'offre et de l'organisation périscolaire. Pour une partie des acteurs interrogés, notamment les acteurs de terrain que sont les directeurs d'école et les parents d'élève, l'impression a donc été qu'a succédé à un moment très positif de construction et de définition d'objectifs ambitieux, un temps de désorganisation, de diminution voire de rupture du dialogue (retrait des directeurs du périscolaire) et, au final, une perte de qualité dans l'accueil périscolaire (fort turnover des équipes d'animation, contenus et organisation des temps périscolaires pas à la hauteur des attentes, sentiment de forte baisse de qualité dans l'encadrement des études surveillées).

S'est ajoutée à ce contexte général une période de forte réorganisation des services au sein de la Ville en 2015-2016. Du côté de l'Education nationale comme des partenaires institutionnels et des parents d'élève, cela a généré des difficultés à comprendre la nouvelle répartition des rôles et des missions, à identifier les bons interlocuteurs et à assurer la continuité dans le traitement des dossiers de fond. En particulier, le retrait des enseignants et des directeurs des activités périscolaires de l'après-midi a généré une césure importante, une méconnaissance et souvent une défiance entre les acteurs du temps scolaire et ceux du périscolaire.

Au final, à l'issue des entretiens menés en phase 1, on observe que le service périscolaire proposé par la municipalité clermontoise est perçu comme un service ancien, réel, et globalement important. En dépit d'un retour à une certaine stabilité dans le courant de l'année 2016-2017, les acteurs restent marqués par un sentiment de désorganisation et parfois de perte de qualité dans l'accueil périscolaire issu des années 2015 et 2016, même si

une stabilisation est perceptible dans certaines écoles sur les derniers mois. Il y a donc parmi les acteurs une conscience inégalement partagée des efforts de la Ville sur les dernières années et du sens de cette évolution. A ce stade, les attentes exprimées par les acteurs vis-à-vis de la Ville et de la mise en œuvre du projet éducatif sont toutefois relativement convergentes.

La première attente est de travailler sur l'amélioration des contenus et l'enrichissement des activités, notamment durant le SMAP.

La seconde attente est de mieux prendre en compte les besoins des enfants et de mieux gérer les temps de l'enfant à l'échelle de la journée. Les acteurs observent des phénomènes d'excitation générant des difficultés d'encadrement à plusieurs reprises dans la journée (pause méridienne, temps de goûter et d'étude) et constatent qu'en dépit des bonnes volontés, l'organisation actuelle des temps de l'enfant ne prend pas suffisamment en compte les recommandations de la chronobiologie. Ceci est en particulier vrai pour les enfants de maternelle qui, lorsqu'ils restent au SMAP l'après-midi, restent dans un cadre et une logique d'activités fortement scolaires, avec peu de temps libre et une tendance à la suractivité selon les entretiens menés avec les directeurs d'école, les ATSEM et les RAL. A l'heure actuelle, force est de constater le maintien d'une césure importante entre le temps périscolaire et les autres temps de l'enfant.

Enfin, une troisième attente fréquemment exprimée est de développer le travail coopératif entre la Ville et l'Education nationale d'une part, et entre les services et délégations de la Ville d'autre part. On constate aujourd'hui que le travail collaboratif existe de manière aléatoire au sein des écoles, et dépend avant tout de la qualité des relations interpersonnelles entre le RAL et l'équipe pédagogique. Par ailleurs, la césure est encore forte entre la Direction de l'enfance et les autres directions, en particulier la Direction des sports et la politique de la ville (« théorisation » de la séparation du volet éducatif du contrat de ville). Une convergence un peu plus forte existe avec la Direction de la culture, mais la complémentarité avec cette dernière est travaillée principalement sur le temps scolaire. En effet, les Dumistes n'interviennent pas du tout sur les temps périscolaire et extrascolaire. La mise en place des parcours culturels en 2016-2017 constitue une impulsion bienvenue pour développer une complémentarité sur le temps scolaire (avec l'utilisation des vendredis après-midi).

En résumé, l'enjeu majeur pour la mise en œuvre du PEDT sur la période 2017-2020 est celui de la cohérence et de la complémentarité entre les différents acteurs de la ville qui interviennent sur les différents temps de l'enfant, et en particulier de la transversalité sectorielle entre l'enfance, le sport, la culture et la politique de la ville.

3. L'impact de la réforme des rythmes sur les pratiques professionnelles

3.1 Une complémentarité aléatoire et limitée des acteurs scolaire / périscolaire

Globalement, on observe une complémentarité assez variable mais encore limitée entre les acteurs du temps scolaire et ceux qui interviennent sur les temps périscolaire et, plus encore, extrascolaire.

Au niveau des écoles, la communication entre RAL et directeurs d'école se fait de manière essentiellement informelle et relativement aléatoire selon les écoles. Les RAL sont désormais présents sur l'école sur des plages horaires élargies englobant une partie du temps scolaire, ce qui leur permet dans la majeure partie des cas de pouvoir rencontrer le directeur sur son ou ses temps de décharge. Il semble toutefois que cette communication soit le plus souvent axée sur de l'échange d'information et des aspects organisationnels, et relativement peu sur des sujets de fond. Les deux parties ont d'ailleurs apprécié le fait que le travail demandé dans le cadre de la phase d'observation et d'analyse partagée les ait poussés à « se poser » et à « prendre du recul » par rapport à l'urgence des questions quotidiennes.

Des pratiques coopératives se mettent petit à petit en place dans certaines écoles (invitation des RAL aux conseils d'école, tentative d'utilisation d'un *Google group* pour favoriser la communication entre équipes pédagogique et d'animation). Mais dans l'ensemble, on constate que la communication entre enseignants et animateurs est très faible voire inexistante, et les uns et les autres émettent un constat de méconnaissance réciproque. Ceci a été alimenté, sur les trois dernières années, par une instabilité des responsables et équipes d'animation, particulièrement forte sur certaines écoles, et qui a renforcé la difficulté à créer le lien et à définir des modalités de coopération enseignants / animateurs.

En maternelle, des échanges avec les directeurs/trices des écoles impliquées dans la phase 2 et avec un panel d'ATSEM issu de différentes écoles font apparaître une complémentarité globalement cadrée mais souvent perfectible entre ATSEM et enseignant. Des initiatives comme la formation partagée Atsem / enseignant qui a eu lieu en 2015 sur le REP de la Charme semblent de nature à travailler de façon constructive l'évolution des rôles et responsabilités et à favoriser le dialogue et l'intercompréhension.

Enfin, les relations entre les ETAPS et Dumistes et les enseignants apparaissent comme globalement bonnes, avec des interventions et des projets souvent vus comme de bonne voire très bonne qualité. Comme à d'autres endroits, une ambiguïté majeure demeure sur la nature de la relation, entre complémentarité et substitution.

A l'heure actuelle, les relations entre personnels Education nationale et personnels municipaux sont donc perfectibles, notamment entre RAL et directeurs d'école, mais semblent globalement évoluer dans la bonne direction. C'est au sein même des personnels municipaux que l'on observe des hiatus plus importants.

Les relations semblent assez aléatoires et parfois réellement mauvaises entre ATSEM et équipes d'animation. Une définition insuffisante et/ou une méconnaissance de la répartition des tâches dans la gestion et le nettoyage des locaux semble en cause.

Et on fait le constat d'une méconnaissance globale entre RAL, ETAPS, et Dumistes. A l'échelle d'une école, ces acteurs peuvent se connaître et échanger de manière informelle, mais il n'existe apparemment aucun temps d'échange ni de structure de collaboration formelle. Les Etaps et la responsable des Dumistes interrogés expriment une quasi méconnaissance des acteurs et contenus des temps périscolaires, ainsi que des projets d'animation et des convergences potentielles avec leurs propres cadres d'intervention. Les interventions sportives et musicales sur le temps scolaire s'inscrivent dans des dispositifs et des organisations bien rodés, qui génèrent par ailleurs une certaine complexité dans la gestion des services et des emplois du temps. L'hypothèse d'une intervention sur le temps périscolaire aux côtés des équipes d'animation soulève un mélange de perplexité et de réserve, qui traduit à la fois des représentations partiellement fausses sur ce qu'est le périscolaire et également une défiance vis-à-vis d'une évolution professionnelle qui paraît a priori porteuse de dégradation des conditions de travail.

3.2 Une complémentarité seulement partielle des activités scolaires et périscolaires

De façon assez logique, la faible complémentarité entre les acteurs du scolaire et du périscolaire se traduit dans une complémentarité encore limitée des activités et des contenus correspondants.

Un des premiers points d'achoppement concerne les études surveillées, avec une absence quasi-systématique de concertation sur les conditions de déroulement et les attendus de ce dispositif. Ce volet, d'importance majeure, fait l'objet d'un travail de recherche spécifique et de plus amples développements dans un document à part. (Il n'est donc pas développé plus avant dans le présent rapport).

Jusqu'à présent, le constat est celui d'une césure entre les activités et contenus proposés sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire. Un effort de convergence apparaît depuis la rentrée 2016 avec la demande faite aux RAL d'élaborer les projets pédagogiques en tenant compte des projets d'école et en cherchant des possibilités de collaboration. Mais les investigations menées dans le cadre de l'évaluation n'ont pas permis d'identifier des exemples de parcours global portant sur des activités et apprentissages scolaires et périscolaires. On trouve dans le meilleur des cas des exemples de complémentarité ponctuelle autour d'un projet initié par un enseignant et/ou d'une manifestation comme

« C'est la fête », qui conduisent à consulter et associer l'équipe d'animation.

La mise en place des parcours culturels depuis la rentrée 2016 traduit une recherche de cohérence entre les acteurs et objectifs du temps scolaire et les ressources éducatives municipales accessibles sur le temps péri et extrascolaire. Mais en dépit de sa qualité, ce dispositif ne produit pas d'articulation explicite avec les acteurs et l'organisation du temps périscolaire.

En ce qui concerne la maternelle, les acteurs interrogés font état d'une absence de complémentarité explicite et identifiée entre ce qui est proposé sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire. Certains acteurs ont à l'inverse un sentiment parfois de redondance des activités et également du rythme proposés aux plus petits, qui aboutit pour eux à « refaire l'école après l'école » et à un déficit de temps de repos et de libre activité.

Sur les activités sportives, on constate une complémentarité partielle au niveau des activités et des acteurs. En effet, l'intervention des ETAPS sur la pause méridienne permet d'établir un lien avec l'EMS et de proposer des passerelles à certains élèves avec l'offre sportive municipale du mercredi après-midi. En revanche, on n'observe aucune complémentarité entre les interventions des Etaps sur le temps scolaire d'une part, et les activités sportives qui peuvent être proposées dans le cadre du SMAP et de l'accueil de loisirs du mercredi d'autre part.

Enfin, on observe également une faible complémentarité en termes de contenus sur les activités culturelles, avec une forme de césure entre les interventions des Dumistes sur le temps scolaire et les activités proposées au conservatoire sur les temps extrascolaires. Les acteurs interrogés confirment qu'aucune passerelle n'est pensée ni structurée. Dans le meilleur des cas, les Dumistes peuvent suggérer à des élèves accompagnés dans le cadre d'un projet de classe de se renseigner sur les activités du conservatoire, mais aucune forme d'incitation ou d'accompagnement ne semble exister.

3.3 Une complémentarité en progression mais encore faible des pratiques professionnelles

Les échanges réalisés avec les divers acteurs confirment que la réforme des rythmes scolaires n'a eu que peu d'impact sur les pratiques professionnelles des enseignants sur le temps scolaire : l'intégration du mercredi matin s'est faite à l'image des autres matinées de la semaine, et la réforme a donné lieu à une réorganisation modérée des enseignements en maternelle, liée au raccourcissement du temps d'apprentissage utile de l'après-midi. Il serait de ce point de vue intéressant de pouvoir recouper cette analyse avec les observations menées par l'Espé et les IEN dans le cadre de leurs inspections.

Le désengagement des enseignants du temps périscolaire à l'occasion de la réforme et de la réorganisation de l'accueil périscolaire a pénalisé, selon les enseignants et les directeurs, une forme de complémentarité plus marquée par le passé, due au fait que des enseignants assuraient ces études. Cependant, les résultats de la recherche ont montré que cette

complémentarité n'était effective et efficace que lorsque c'était le même enseignant qui assurait la classe et l'étude, ou lorsqu'il y avait un réel travail d'équipe autour de la question des devoirs. Ce qui n'était pas toujours le cas, à Clermont-Ferrand comme ailleurs.

Pour autant, les enseignants et directeurs d'école ont aujourd'hui un sentiment marqué de baisse d'efficacité de l'aide aux devoirs, avec le passage d'une étude « encadrée » de leur temps à une étude simplement « surveillée » aujourd'hui par les animateurs, et donc porteuse de peu de bénéfices. Il convient naturellement de prendre ce constat avec prudence, car la situation antérieure n'a jamais été objectivée et on ne dispose d'aucun élément attestant que les études encadrées étaient plus efficaces que les études surveillées. Cette évolution organisationnelle a néanmoins certainement distendu le lien et l'intérêt que les enseignants pouvaient avoir de ce qui se passe après l'école.

Au sein même de la ville, la réorganisation du périscolaire et la mise en place de la fonction de RAL a pu mettre à mal des pratiques antérieures qui favorisaient le lien avec les familles et leur information sur les activités proposées au sein de l'école et l'offre municipale plus large. Les acteurs de la Direction des sports expliquent ainsi que la centralisation des inscriptions sur le RAL a entraîné pour l'EMS une perte de repères et de lien avec les familles (les inscriptions avaient auparavant lieu directement à l'EMS, ce qui permettait des échanges directs entre parents, enfants et éducateurs sportifs). Cette situation reflète bien le manque de transversalité entre les services de la Ville pour aider les RAL dans leur rôle de référent.

La réforme des rythmes scolaires n'a apparemment eu aucun impact sur les pratiques professionnelles des Dumistes. La seule incidence mentionnée est qu'elle a entraîné une complexification des plannings d'intervention du fait du raccourcissement des plages horaires de l'après-midi. La complémentarité des pratiques professionnelles entre d'une part les Etaps et les Dumistes et d'autre part les équipes d'animation reflète la césure persistante entre temps scolaire et temps périscolaire. Comme ailleurs, l'intervention des personnels municipaux spécialisés sur le temps périscolaire est soit un impensé, soit un tabou, qui traduit une double crainte d'« externalisation » hors temps scolaire des interventions de musique et de sport, et de déclassement pour les Etaps et les Dumistes qui l'envisagent comme une dégradation de leurs conditions de travail.

On note toutefois que l'émergence d'une culture de projet chez les RAL constitue un levier intéressant pour la période à venir. Les deux premières années de mise en place de cette nouvelle fonction ont été marquées par les préoccupations de prise de fonction et de mise en place des équipes. Mais la période à venir a vocation à être plus orientée sur la construction d'un projet d'animation propre à l'école et en lien avec le projet d'école, comme en témoignent les échanges et évolutions observés au sein des six écoles ayant participé à la phase 2.



4. Le rôle et l'impact du Projet éducatif de la ville dans la réussite scolaire et éducative

La question du rôle et de l'impact du projet éducatif de la Ville dans la réussite scolaire et éducative des élèves clermontois est bien évidemment de première importance. Pour autant, l'un des premiers constats de cette évaluation est qu'il n'y a pas eu de dispositif de suivi et d'indicateurs définis de façon concertée avec l'Education nationale au moment de la mise en place du PEV. Il n'est donc pas possible de proposer une approche chiffrée et objective de l'évolution des résultats scolaires permettant d'approcher l'éventuel impact du PEV sur ceux-là. Par ailleurs, il faut rappeler que l'analyse scientifique de l'impact des rythmes scolaires sur la réussite scolaire et éducative demande une méthodologie et, en particulier, des suivis de cohorte qui ne peuvent être menés qu'à l'échelle nationale.

De la même façon, la réussite éducative n'a pas fait l'objet d'une définition précise et surtout d'un outillage sous forme d'indicateurs quantitatifs – ni même qualitatifs - qui permettraient de repérer d'éventuelles inflexions sur les deux dernières années.

Une fois ce constat posé, on peut toutefois s'appuyer sur les dires des acteurs pour essayer d'identifier des changements dans les résultats des élèves, que ce soit en termes proprement scolaires, ou encore de comportements, d'implication dans les activités scolaires et périscolaires, d'épanouissement et de bien-être... Les éléments qualitatifs recueillis au cours des entretiens permettent de formuler plusieurs hypothèses.

D'une part, pour les acteurs interrogés, il n'y a pas ou peu d'impacts décelables de la réforme sur la réussite scolaire. La matinée supplémentaire est appréciée, en particulier dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire, et vue comme apportant effectivement un temps d'apprentissage utile supplémentaire. Cet effet positif est toutefois contrebalancé dans les propos par le sentiment de plus grande fatigue des enfants en fin de semaine, sans qu'il soit là encore possible d'objectiver les choses, aucun dispositif d'évaluation n'ayant été mis en place. Les acteurs – enseignants comme animateurs - font état d'interrogations récurrentes sur le rythme et le bien-être de l'enfant, et donc implicitement sur sa disponibilité aux apprentissages. Ils partagent l'idée qu'il y a aujourd'hui entre temps scolaire et périscolaire une tendance à la suractivité, des temps de présence à l'école augmentés pour certains enfants depuis la mise en place du Smap, une insuffisance des temps de repos et en particulier pas ou peu de prise en compte des besoins spécifiques des enfants de maternelle.

Les directeurs d'école et certains RAL partagent le constat que le SMAP est vu par certains parents comme une offre éducative et de loisirs supplémentaire, peu onéreuse. Ceci expliquerait en grande partie l'augmentation importante de la fréquentation sur les dernières années et serait donc la cause d'une augmentation du temps de présence à l'école pour certains enfants. Cette analyse interroge les résultats attendus du PEV et de la réforme en termes de bien-être, de respect du rythme de l'enfant et in fine de réussite scolaire et éducative.

Plus globalement, les acteurs interrogés éprouvent une réelle difficulté à lier PEV et observation de résultats ou d'évolutions en termes de réussite scolaire ou personnelle. Ceci recoupe le constat déjà fait d'un projet éducatif connu dans son concept et dans ses grands principes mais encore faiblement approprié par la plupart des acteurs. Ceux-ci reconnaissent de fait n'avoir aucune visibilité sur les résultats du PEV depuis sa mise en place.

Le sentiment dominant est que les difficultés d'organisation initiales liées à la réforme des rythmes, la mise en place du SMAP et la réorganisation des services municipaux ont pris le dessus pour les premières années sur les objectifs et les projets jusqu'à récemment, et n'ont donc pas permis de produire des résultats lisibles et stabilisés.

Enfin, une autre observation est qu'il n'y a pas d'articulation formalisée dans l'écriture des projets entre le PEV, les projets d'école et les projets de REP sur la question de la continuité et de la complémentarité entre les différents temps éducatifs – scolaires, périscolaires et extrascolaires. Et ce alors que la Ville intervient et soutient de manière importante les projets d'école et de REP à travers plusieurs dispositifs : Etaps, Dumistes, Parcours culturels, formation partagées (ATSEM / PE...), natation, bibliothèques, etc. Ce déficit d'articulation soulève des questions de pertinence et d'efficacité et minore à l'évidence la cohérence de l'action éducative.

5. La question de l'égalité d'accès aux activités périscolaires du mercredi après-midi

De la même façon que pour la question précédente, la question de l'égalité d'accès aux activités périscolaires du mercredi après-midi souffre d'un déficit majeur d'indicateurs statistiques de suivi et de résultats.

On ne dispose que de la fréquentation globale de chacune des offres (*Mercredi c'est permis*, EMS, conservatoire) mais sans pouvoir réellement qualifier l'origine géographique et les caractéristiques sociales et scolaires des enfants concernés sur les deux dernières années.

Cette absence de données reflète le constat posé à l'issue de l'évaluation : il s'agit d'une question quasiment « invisible » pour l'ensemble des acteurs interrogés. Ceux-ci ont en effet une vision purement sectorielle des différentes offres du mercredi après-midi et une très faible appréhension des éventuelles inégalités de fréquentation.

Le constat, globalement partagé et très peu objectivé, est que la Ville propose une offre diversifiée et de qualité, mais que la fréquentation des activités du mercredi après-midi est fortement structurée par une logique géographique et sociale.

Du côté de l'EMS, les acteurs observent une baisse de fréquentation attribuée en majeure partie à la réduction des circuits bus depuis deux ans et à l'arrêt de l'accompagnement des enfants par les personnels municipaux. La mise en place du dossier *Tout en un* et la décentralisation des inscriptions auprès des RAL pourraient également avoir contribué à cette baisse de fréquentation, en coupant le lien entre les parents et les éducateurs sportifs,

ce qui induit plus d'erreurs de choix et au final d'abandon des activités. Ces différentes mesures auraient donc tendanciellement pénalisé l'égalité d'accès aux activités sportives, en limitant la mobilité géographique des enfants éloignés du stade.

Concernant les activités du conservatoire, les acteurs évoquent à la fois le même argument géographique et, s'y conjuguant, un obstacle « culturel » à la fréquentation du conservatoire pour de nombreuses familles. Là encore, il est difficile d'aller au-delà des représentations en l'absence d'informations sur l'origine géographique et scolaire des enfants qui fréquentent le conservatoire. On peut simplement constater qu'effectivement, l'accès au conservatoire situé en plein centre-ville peut constituer un obstacle pour les parents qui doivent accompagner leurs enfants, en l'absence de circuits de ramassage collectif ou de possibilité d'accéder aux activités du conservatoire à l'échelle du quartier (pas de structures de type conservatoire annexe). Enfin, concernant l'accès aux activités culturelles, on note qu'il n'existe pas de passerelle entre l'école et l'offre municipale équivalente à l'USEP, qui permettrait aux enfants de s'initier à ces activités sur le temps périscolaire avant, le cas échéant, de se diriger vers une pratique d'approfondissement.

Au final, c'est la question du transport qui semble jouer un rôle, plus encore que les considérations financières. Ceci est confirmé par les parents d'élève interrogés qui évoquent plus des contraintes d'horaires et de déplacements le mercredi après-midi que des difficultés financières pour inscrire leur enfant à une activité. Pour une activité sportive classique, une mère d'élève interrogée explique ainsi avoir inscrit son fils dans un club sportif de son quartier (pour une adhésion annuelle bien plus élevée qu'à l'EMS) pour éviter des déplacements intra-urbains chronophages.

On peut toutefois souligner que la réforme de la tarification du périscolaire municipal intervenue à la rentrée 2016 constitue vraisemblablement un progrès notoire dans l'égalité d'accès à la restauration et au périscolaire. Le manque de recul et de données d'analyse ne permet pas à ce stade d'objectiver l'impact de cette nouvelle tarification, mais il serait utile de pouvoir le faire à l'issue de l'année scolaire 2017-2018. Il serait également utile de s'interroger sur le prolongement de cette logique pour la tarification des activités proposées par le conservatoire et les écoles de sport.

Il serait également souhaitable d'harmoniser les fiches de renseignement pour pouvoir traiter des indicateurs d'égalité (filles-garçons, répartition par QF, âge, origine géographique, situation de handicap reconnue par la MDPH). La Ville pourrait ainsi traiter ces données pour orienter les évaluations à venir et adapter les modalités de mise en œuvre de sa politique éducative.

6. L'impact du projet éducatif de la Ville sur la place et la relation aux parents

Le constat posé par la plupart des acteurs est que la réforme des rythmes comme la mise en place du projet éducatif n'ont pas eu d'impact significatif sur la place et la relation aux parents, au-delà de la phase de concertation initiale. Comme dans d'autres territoires, les parents interrogés se souviennent de la phase d'élaboration du projet, des réunions et ateliers auxquels ils ont pu être invités ou participer, certains d'entre eux savent qu'il existe un projet éducatif à l'échelle de la ville, mais ils ne se sentent ni plus ni moins investis qu'avant. En tant que fédération de représentants de parents d'élève, la FCPE participe au comité partenarial, mais n'a pas constaté d'évolution majeure de la place des parents et de la relation avec les équipes pédagogiques et périscolaires.

Les contacts existent au quotidien, et les parents élus notamment participent aux conseils d'école et interagissent avec les responsables des temps scolaire et périscolaire. Mais les RAL regrettent que la relation aux parents soit souvent fortement consacrée à des considérations organisationnelles d'une part, et à de la gestion de conflit d'autre part. Et les directeurs d'école confirment que les échanges en conseil d'école portent beaucoup sur des questions d'organisation et de coordination pratique, mais pas vraiment sur les enjeux d'articulation des contenus et de cohérence pédagogique des temps et activités scolaires et périscolaires.

Par ailleurs, le constat partagé par les directeurs, enseignants et les RAL est celui d'un manque de communication persistant avec les parents les plus éloignés de l'école. Certaines écoles se sentent relativement démunies, notamment des écoles comme Jean Butez et Anatole France qui ont vu leur population fortement évoluer et éprouvent des difficultés à entrer en contact et nouer des relations avec une partie des familles. D'autres écoles, comme Philippe Arbos ou Charles Perrault (ou d'autres écoles en éducation prioritaire n'ayant pas directement participé à l'évaluation) ont expérimenté sur les 2-3 dernières années des actions innovantes pour inciter les parents à venir à l'école et créer du lien. Il apparaît que les démarches les plus porteuses sont celles qui associent et impliquent les parents dans la réalisation d'un projet et en font des coacteurs aux côtés de leurs enfants et des enseignants.

Concernant la relation des parents avec les acteurs du périscolaire, les RAL – ainsi que les directeurs d'école – expriment le fait que les parents ont des représentations à la fois hétérogènes et stéréotypées de ce qu'est le SMAP et de ce que sont ses objectifs et les activités qui y sont proposées. A l'inverse, les parents interrogés se sentent parfois victimes de représentations fausses et font état d'interprétations parfois erronées des raisons pour lesquelles les parents mettent leurs enfants au périscolaire (pas simplement pour bénéficier d'un service de garderie gratuit mais bel et bien pour que leurs enfants bénéficient des études surveillées et d'un encadrement éducatif de qualité).

Les parents interrogés expriment aussi le fait qu'ils ont une assez faible visibilité de ce qui se passe sur les temps périscolaire, et expriment le souhait d'une meilleure information. De fait, les outils de communication sont peu développés, ne touchent pas tous les parents, et le conseil d'école n'est pas non plus un moyen de communication suffisant, d'autant que les RAL n'y participent pas encore systématiquement.

7. Les pratiques professionnelles des enseignants sur les devoirs et études surveillées : enjeux et questionnement

Le présent chapitre correspond au rapport de la recherche-action menée par Anouk Flamant, Observatoire POLOC, IFE - ENS de Lyon

7.1 Les devoirs : enjeux et perspectives de recherche

Le travail personnel de l'élève renvoie à « un ensemble de processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement (connaissances et compétences) » (Thibert, 2016). Parmi le travail personnel de l'élève, les devoirs ou le travail personnel de l'élève produit hors la classe pour la classe constituent l'un des points d'achoppement entre enseignants, parents, acteurs de l'accompagnement à la scolarité et enfants. Les devoirs constituent en effet une tâche qui s'est développée depuis la décennie 1960, l'ensemble des activités prescrites dans l'école ne se faisant plus uniquement au sein de l'enceinte scolaire. Ceci s'inscrit dans une modification substantielle du travail attendu, les devoirs ne symbolisent plus l'indépendance du travail fait à la maison d'avec celui de l'école, comme cela était le cas auparavant. Au contraire, les devoirs symbolisent l'interdépendance de l'univers scolaire et de l'univers familial (Rayou, 2009) avec un objectif croissant d'autonomisation de l'élève (Kherroubi, 2009).

Les « devoirs » ou le « travail personnel hors la classe pour l'école » effectués à la maison, dans les études dirigées ou les études surveillées ou dans des structures d'aide aux devoirs, ont des origines diverses. Comme le rappellent Glasman & Besson (2004), il y a tout d'abord le travail explicitement formulé par les enseignants qui a pour objectif affiché celui de s'approprier des tâches apprises en classe mais aussi d'établir un lien avec les parents, de fixer les élèves dans les attendus du scolaire ou de se conformer, pour l'enseignant, au rôle prescrit par les autres acteurs du social. À côté de ce travail donné par l'école, il y a le travail prescrit au sein des familles, à travers les cours particuliers, l'achat de cahiers de vacances, qui concernent une part croissante des élèves, y compris des classes populaires (Cavet, 2009 ; Kakpo, 2010).

Selon un rapport de l'OCDE issu de l'enquête PISA en 2014, si les pays encadrent distinctement les devoirs, aucun d'entre eux n'a trouvé la « manière efficace d'occuper leurs élèves » et ces exercices ont tendance à renforcer les inégalités socio-économiques (OCDE, 2014).

Les devoirs constituent une pratique très répandue en France, aussi bien en élémentaire que dans le secondaire. Les élèves y consacrent donc un temps relativement important même si plusieurs facteurs jouent sur ce temps dédié : sexe de l'élève, milieu socio-économique, environnement familial (Cooper et al., 2006). Pratique personnelle des enseignants, les devoirs sont rarement discutés en équipe pédagogique. Quant à la hiérarchie de l'éducation nationale, elle intervient peu sur cette question (Glasman & Besson, 2004).

Enfin, les devoirs matérialisent l'importance que la scolarisation revêt aux yeux des parents. Pour les familles, et en particulier les familles populaires, les devoirs constituent leur principal moyen d'action dans la scolarité de leurs enfants. Les récents travaux de l'INSEE démontrent un investissement important et croissant, en particulier des mères, dans le suivi des devoirs à l'école primaire. Gouyon souligne que le temps consacré aux devoirs dans les familles s'est accru et plus de 95 % des mères aident leurs enfants avant la sixième (Gouyon, 2004). Dans une étude conduite pour l'association ZupdeCo en 2014, près de la moitié des parents déclare que les devoirs sont un moyen de contrôler les acquis de leurs enfants et près de 42% d'entre eux le perçoivent comme un moyen de faire un lien avec l'école (1). Pour Sévérine Kakpo, quatre raisons principales expliquent cet attachement aux devoirs. Tout d'abord, ils sont perçus comme essentiels pour fixer les apprentissages. Ensuite, les devoirs permettent à l'école d'entrer dans les foyers et donc de créer un lien avec les enseignants. Les parents s'investissant dans les devoirs peuvent ainsi s'affirmer comme des parents partenaires. Enfin, les devoirs sont une manière de contrôler le temps extrascolaire des enfants, puisqu'ils justifient les interdictions et autorisations des parents (Kakpo, 2010, p. 53).

Néanmoins, les devoirs sont le lieu de malentendus nombreux, en particulier entre les familles populaire et l'école (Thin, 1998 ; Périer, 2005, 2010), et sont à l'origine de nombreux conflits entre école et familles et au sein même des familles. Néanmoins, ils apparaissent comme un compromis social (Netter, 2015) et sont plébiscités par les parents alors que leurs enfants peuvent être les premières victimes de leurs effets (Bonasio, Veyrunes, 2016). Ces travaux déconstruisent donc largement le mythe selon lequel les familles, et plus encore les familles populaires, seraient démissionnaires de l'école (Lahire, 2008). Ainsi, l'enjeu des devoirs n'est pas celui de l'investissement des parents mais celui des dotations inégalement réparties au sein des familles conduisant certains parents, les moins bien armés face à l'institution scolaire, à mal interpréter voire à entrer en contradiction avec les demandes de l'école (Kakpo, 2015).

L'enquête menée à Clermont-Ferrand fait le choix de se focaliser sur ce « travail hors la classe pour l'école » explicitement demandé aux élèves par les enseignants d'élémentaire aux élèves. La circulaire ministérielle de 1956 définit quel travail hors de la classe pour l'école peut être prescrit par les enseignants. Soulignant que le travail écrit fait hors de la classe a un « intérêt éducatif limité », la circulaire prescrit aux enseignants de ne pas donner de « devoirs », c'est-à-dire des tâches qui demandent explicitement à l'enfant de réfléchir ou de rédiger. En revanche, un temps dédié aux leçons est autorisé, et peut se décliner à travers la mémorisation de résumés, de vers de poésie ou de lecture. Cette définition des « devoirs » par l'intermédiaire de la circulaire est évoquée, nous le verrons par la suite, de

¹ Communiqué de presse : « Devoirs à la maison : temps d'apprentissage scolaire ou amplificateur d'inégalités sociales ? », 2014, consulté sur : http://www.zupdeco.org/resources/medias/cp-zupdeco_etudedevoirsalamaison_.pdf

façon récurrente par les équipes enseignantes rencontrées pour rappeler que les leçons, les exercices de mémorisation sont autorisés.

7.2 Méthode et terrains d'enquête

L'enquête menée sur le territoire de Clermont-Ferrand s'appuie principalement sur des entretiens semi-directifs collectifs effectués avec les enseignants et directeurs de trois écoles élémentaires (Ecole Michelet, Ecole Anatole France, Ecole Butez) et les responsables des accueils de loisirs de ces quatre écoles. Nous avons également interrogé le directeur de l'école Charles Perrault.

7.2.1 Retour sur la méthodologie

Pour faciliter la mobilisation des enseignants, ces entretiens ont été réalisés collectivement et sur le temps de la pause méridienne. Ainsi, j'ai rencontré sur une première partie de la pause méridienne les enseignants du cycle 2 et dans une deuxième partie les enseignants du cycle 3. Les directeurs des écoles ont été vus avant ou après les entretiens collectifs avec les enseignants, tout comme les responsables d'accueil périscolaire.

Les entretiens ont consisté à interroger les acteurs autour de quatre grandes thématiques :

1. Quelles pratiques professionnelles des devoirs ? Les enseignants ont donc évoqué à ce titre le type d'exercices qu'ils proposaient, leur régularité (selon les jours de la semaine / vacances scolaires), et les objectifs qu'ils assignaient à ces devoirs.
2. Quelles relations avec les parents sur les devoirs ? Les enseignants ont pu évoquer les démarches mises en œuvre pour expliciter aux parents leurs attentes, les temps où la question des devoirs était évoquée et les objectifs d'une telle pratique.
3. Quelles relations avec le SMAP sur les devoirs ? Avec des intervenants extérieurs (comme l'AFEV) ? Les enseignants ont ainsi présenté leur perception des études offertes sur le temps du SMAP, les relations entretenues au quotidien avec les animateurs et les enjeux perçus de ce temps.
4. Quel travail d'équipe sur les devoirs ? Les questions ont porté sur le travail collectif qui pouvait exister (ou non) sur les devoirs, sur cette interrogation aussi bien dans leur formation initiale que continue.

Les entretiens avec les directeurs d'école ont été l'occasion de revenir sur leurs pratiques en tant qu'enseignant, mais aussi et surtout sur leurs perceptions du travail en équipe concernant les devoirs et sur les relations tissées avec les animateurs du temps périscolaire sur ce sujet.

Nous avons complété cette démarche du côté des enseignants avec les responsables d'accueil de loisirs, et ponctuellement des animateurs présents. Les entretiens ont abordé les trois thématiques suivantes :

1. Quelle organisation pour les études ? Les responsables d'accueil de loisirs ont été invités à présenter les modalités d'organisation de leurs études (par cycle, par classe, etc.).
2. Quelles relations avec les enseignants sur les devoirs ? Les responsables d'accueil de loisirs ont pu présenter leurs échanges avec les enseignants et insisté notamment sur les enjeux rencontrés au quotidien.
3. Quelles relations avec les parents sur le temps consacré aux devoirs ? Ces questions visent à comprendre la place occupée par les animateurs dans la relation aux parents et au travail à la maison.

Cette démarche par entretiens semi-directifs a été complétée par un entretien téléphonique avec le directeur de l'école élémentaire Charles Perrault et un entretien téléphonique avec un coordinateur de l'AFEV. La responsable d'un dispositif associatif d'accompagnement à la scolarité n'a pas donné suite à notre sollicitation.

Ce travail d'enquête s'appuie également sur les observations qui ont été menées au cours des journées de formation organisées par l'Observatoire PoLoc en septembre 2016 et février 2017.

7.2.2 Données socio-économiques des écoles

Les quatre écoles sur lesquelles nous avons enquêté peuvent être regroupées en deux types de profils : les écoles Michelet et Perrault sont situées dans des quartiers où l'habitat social domine (respectivement 49% (2) et 69%) avec des populations rencontrant d'importantes difficultés socio-économiques. Les deux écoles sont en dispositif « REP + ». Quant aux écoles Anatole France et Butez, elles sont situées dans des quartiers de Clermont-Ferrand où les données socio-économiques ressemblent à la moyenne de la ville.

	Ville de Clermont	Les Vergnes	La Gauthière	Anatole France	Montferrand
Part des 0-14 ans	13,5	21	21	12	13
Taux de chômage	16,9	21	18	13	13
Part des ouvriers et employés	50,9	31	27	30	30
Part des cadres	18,9	2	2	10	9
Taux de pauvreté	20,1	41,6	39,8	17,5	18,2
Part de la population immigrée	12,7	28	24	9,5	8,6

Données des territoires infra-communaux de la ville de Clermont-Ferrand – 2013 (3)

Ces deux types de profils des écoles clermontoises permettent donc de s'intéresser aux dynamiques territoriales qui affectent la prise en charge de la question du travail personnel des élèves hors de la classe, et en particulier du temps des études durant le SMAP.

² A noter que si le quartier des Vergnes comprend moins de logements sociaux que le quartier de la Gauthière, l'école Michelet accueille les élèves de l'ensemble de la rue du château des vergnes qui sont des immeubles d'habitat collectif.

³ Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-63113#chiffre-cle-3>

7.3 Les devoirs : un instrument du « moindre mal » entre l'école et les familles ?

Dans les quatre écoles où nous avons enquêté, seule l'école Charles Perrault a fait le choix collectif de supprimer les devoirs. Dans les trois autres écoles, les devoirs sont une pratique à laquelle la majorité des enseignants a recours (3.1). Cette diversité des pratiques est à mettre en perspective avec les relations établies avec les parents (3.2) et les animateurs dans le cadre des études surveillées (3.3.).

7.3.1 Pluralité de nature et d'usage des devoirs par les enseignants

Les entretiens avec les enseignants des quatre écoles sont révélateurs d'une grande diversité d'approche et de pratiques sur les devoirs.

Une majorité d'enseignants insistent sur le fait qu'ils donnent peu de devoirs, proposent à leurs élèves des exercices de mémorisation (leçons, parfois de poésie ou de chansons, tables de multiplications), des exercices d'entraînement pour l'orthographe (mots à relire dans le cadre d'une dictée), et des exercices courts de répétition principalement en numération (opérations posées).

« Pour les devoirs, de la lecture tous les jours. Il ne s'agit pas d'avoir une découverte de textes mais vraiment de retravailler sur des sons déjà vus en classe. Les fiches sons, les lectures, sont les devoirs que je propose à la maison, c'est de la relecture »

(Enseignante de CP).

« Donc le tableau, c'est comme cela dans ma classe. Les lundis, relecture de la leçon grammaire, pour le mardi les mots, pour le jeudi il n'y a pas de devoirs car il y a les activités le mercredi après-midi, pour le vendredi, on a les verbes de conjugaison et deux ou trois leçons à relire. Il leur faut environ 30 minutes pour bien apprendre »

(Enseignante de CM)

D'autres enseignants, moins nombreux, évoquent des exercices écrits concernant aussi bien le français (exercices de conjugaison) que les mathématiques.

Moi sur les devoirs, je donne des exercices écrits. Ma semaine s'organise comme cela, avec des devoirs tous les soirs. Le lundi, c'est des tables ou des mots de dictée. Le mardi, ce sont des leçons avec des exercices d'application. Le mercredi soir, ils ont des mots invariables et du vocabulaire à apprendre. Et pour le jeudi soir, c'est de la poésie et de la conjugaison avec un petit exercice ».

(Enseignante de CE2)

Enfin, quelques enseignants, très peu nombreux là aussi, font le choix de ne donner aucun devoir ou de façon très épisodique au cours de l'année. Ils encouragent les enfants à relire les leçons mais n'en font pas un passage obligé de la scolarité.

« La loi à quoi elle sert pour moi ? Elle sert un peu à se justifier, à justifier le peu de devoirs et ils en ont toujours par défaut en l'occurrence relire la leçon de la veille, et relire ce que l'on a travaillé, c'est ce qui fera la différence en sixième. »

(Enseignante de CM)

« Alors, moi dans ma classe, c'est à peu près pareil. On a seulement des lectures, des lectures vues en classe. C'est moins régulier mais quand on étudie un son, cela va être la lecture et on travaille donc sur un album. Mais cela reste épisodique »

(Enseignant de CP)

Quand les enseignants proposent des devoirs, une régularité s'installe soit en proposant de mêmes exercices tous les jours (cycle 2 et en particulier en CP autour de la lecture de mots) soit en proposant des devoirs récurrents selon les jours de la semaine (cycle 3). Les vacances scolaires sont souvent des périodes durant lesquelles les enseignants donnent peu de devoirs, ou proposent des activités distinctes, telles que la lecture d'un roman, la révision des poésies ou des chants appris en classe.

Par ailleurs, une montée en charge des devoirs se produit entre le cycle 2 et le cycle 3 dans trois écoles sur quatre, la quatrième ayant fait le choix collectif de ne plus donner de devoirs (voir infra). En effet, les enseignants de cycle 3 et en particulier du CM2 insistent sur la nécessité de préparer les élèves à affronter le collège, qui est identifié comme une montée en charge du travail personnel de l'élève qui s'actualiserait dans les devoirs. C'est dans cette perspective que les enseignants de cycle 3 justifient le recours à des exercices écrits, et afin de répondre à des demandes récurrentes de parents de s'assurer de la réussite de leurs enfants dans le secondaire.

« En CM1, sur les devoirs, les leçons et des devoirs écrits tous les jours. L'objectif c'est les préparer au collège. Donc je leur donne tous les devoirs pour une semaine sur l'autre, et donc pour se préparer au collège. »

(Enseignante de CM1)

Cette pratique fait écho à la réponse des enseignants à ce qu'ils identifient être une « pression sociale » de la part des parents qui seraient particulièrement inquiets du déroulement de la scolarité de leurs enfants.

Ajoutons que les entretiens révèlent que les enseignants des écoles situées en REP+ ont une pratique plus restreinte des devoirs que dans les écoles situées dans des quartiers mixtes de l'agglomération clermontoise. Les enseignants en REP+ justifient de limiter le recours aux devoirs à travers trois raisons principales :

- une impossibilité des enfants de recevoir une aide à la maison qui justifie de ne proposer que des exercices pouvant être réalisés en parfaite autonomie.
- des enfants avec de grandes difficultés scolaires pour lesquels l'investissement scolaire après la classe est trop coûteux.
- la faible efficacité reconnue des devoirs pour permettre la réussite scolaire de tous.

Nous pouvons faire également l'hypothèse que la pression exercée par les familles est moindre, ou tout du moins que ces dernières n'osent pas questionner les enseignants sur l'absence de devoirs. Par ailleurs, il est possible que les difficultés scolaires plus importantes dans ces établissements conduisent certains enseignants à avoir de moindres exigences sur le travail réalisé aussi bien en classe qu'hors la classe.

Enfin, peu d'enseignants interrogent l'efficacité des devoirs sur les apprentissages des enfants. Les devoirs sont justifiés par la plupart des enseignants comme un outil par l'intermédiaire duquel les élèves mémorisent. Si la mémorisation est une activité souvent effectuée en classe, elle nécessiterait un temps supplémentaire, impossible à trouver dans le déroulement classique des journées d'école. Cette pratique professionnelle s'inscrit donc dans une routine professionnelle, qui serait soutenue par une demande sociale des parents qui jugeraient le « bon » professeur à l'aune des devoirs demandés. Ainsi, certains enseignants insistent sur les demandes récurrentes des parents pour que des devoirs soient proposés.

« Permettre de faire une récitation avec les enfants, cela permet de faire le lien avec les parents, d'établir une relation, et ils sont demandeurs ! »

(Enseignante de CE1)

Si nous développerons ce point par la suite, notons que cette demande sociale est souvent retraduite par les enseignants comme un outil pour favoriser le lien avec les familles, voire pour créer un lien entre l'enfant et ses parents. Or, ce lien serait à renforcer car il serait jugé déficitaire dans les familles, en particulier celles des milieux populaires. Les devoirs sont donc un sujet à travers lequel les enseignants dessinent les contours du « bon » parent.

7.3.2 Les devoirs dans la relation famille - école

Notre recherche s'est appuyée en premier lieu sur les représentations des enseignants, et si nous n'avons pas eu la possibilité de produire un questionnaire auprès des parents d'élèves, nous avons pu nous appuyer sur la littérature existante concernant l'investissement des familles dans l'éducation de leurs enfants. L'image de parents « démissionnaires » a été battue en brèche par de nombreux travaux de recherche (Thin, 2005 ; Périer, 2005) qui insistent plutôt sur les malentendus existants entre l'institution scolaire et les familles, en particulier celles de milieux populaires, et l'investissement croissant des familles dans la scolarité de leurs enfants. Ce dernier point démontre la force de la croyance dans l'institution scolaire à pouvoir offrir des opportunités à leurs enfants tout en étant en forte incapacité d'y parvenir.

Cette image double des parents, à la fois « démissionnaires » et en même temps croyants en l'institution scolaire, se retrouve dans les discours des enseignants que nous avons pu interroger. Pour quelques enseignants, le recours à l'étude pour leurs enfants reflète le faible intérêt des parents pour le travail scolaire et donc d'une utilisation du temps SMAP pour externaliser cette tâche.

« Nous, ici on a beaucoup de parents qui ne travaillent pas. Et on a un peu l'impression qu'ils mettent leurs enfants au SMAP pour être tranquilles »

(Enseignante de CE2)

Cependant, la plupart des enseignants insistent sur le fait que l'usage du temps « devoirs » du SMAP est révélateur de la forte croyance en l'institution scolaire. Ainsi, en particulier dans les deux écoles situées en REP+, les enseignants assurent que les familles ont recours aux études surveillées pour que l'enfant bénéficie d'une aide la plus appropriée possible. Cela est particulièrement vrai pour les familles allophones ou pour lesquelles le français à l'écrit reste difficile, ou pour des parents (en l'occurrence souvent des mères) qui estiment que le cadre familial ne permet pas d'étudier dans des conditions sereines (grande fratrie, appartement de taille réduite, bruits, etc.).

« C'est sûr que c'est parce qu'ils nous font confiance, ils pensent qu'ils [les enfants] font mieux là »

(Enseignant de CP)

L'externalisation du travail personnel de l'élève hors de la classe est finalement re-internalisé par une partie des parents d'élèves qui souhaite que leurs enfants réalisent leurs devoirs dans l'enceinte de l'école.

Ce choix fait l'objet d'une série de critiques par les enseignants, en particulier lorsque les parents jugent dommageable que leurs enfants n'aient pas fait leurs devoirs à 18h. Les enseignants rappellent que le choix de la mairie de Clermont a été celui des études « surveillées », et non « dirigées », comme ils pouvaient les proposer jusqu'en 2015, et qu'il

est nécessaire que les parents vérifient que les devoirs ont bien été réalisés à l'issue du temps SMAP. Les études dirigées proposées avant 2015 sont identifiées par certains enseignants comme une pratique qui permettait la réussite des élèves les plus en difficulté sans qu'aucun travail réel de bilan n'ait été produit par les équipes pédagogiques. Par ailleurs, quelques enseignants jugent très négativement le fait que des enfants, et en particulier en CP ou CE1, dont l'un des parents ne travaille pas (ou tout du moins qu'ils imaginent ne pas travailler) soient laissés sur le temps du SMAP.

Concernant l'accompagnement, l'AFEV intervient dans les écoles où nous avons enquêté pour quelques élèves (entre 4 et 6 élèves). Ces derniers ne sont pas ceux qui sont les plus en difficultés scolaires mais ceux identifiés par l'équipe enseignante comme ayant des difficultés à saisir le rôle de l'élève et à pratiquer des activités socio-culturelles avec leurs familles. Le partenariat avec l'AFEV est bien établi, même si la majorité des enseignants communique très épisodiquement avec les étudiants sur l'élève accompagné. Si l'AFEV rencontre des difficultés de pérennité dans le temps de l'intervention des étudiants (étudiants qui arrêtent leur accompagnement en cours d'année, calendrier universitaire et calendrier scolaire qui s'articulent mal), il est aussi complexe de faire accepter aux familles et à certains enseignants que l'accompagnement mis en place est un accompagnement à la scolarité et non de l'aide aux devoirs. Cette confusion, que l'on retrouve à plusieurs reprises dans les propos des familles, participe à sacraliser les devoirs comme seul moyen d'intervention pour réussir scolairement.

Par-delà l'AFEV, les entretiens menés sur le territoire de Clermont-Ferrand montrent que la connaissance des acteurs pouvant être mobilisés dans l'accompagnement à la scolarité est faible pour les équipes enseignantes. Les relations avec les centres socio-culturels ou d'autres associations comme le Secours populaire ne sont pas toujours établies.

Finalement, la demande sociale est perçue de façon paradoxale par les enseignants. Pour certains, cette demande sociale justifie de donner des devoirs et de s'assurer ainsi d'être reconnu comme un « bon » enseignant, quand bien même cela ne serait pas un outil particulièrement performant pour améliorer la réussite scolaire. Dans le même temps, pour les enseignants (parfois les mêmes), l'établissement de liens avec les familles, perçue comme une nécessité voire une injonction institutionnelle, se fait par l'intermédiaire des devoirs. Ceux-ci constituent un outil pour s'assurer que les familles mettent tout en œuvre pour la réussite scolaire de leurs enfants. Proposer des devoirs n'est donc plus le résultat d'une demande sociale des parents mais d'une demande des enseignants pour que les parents soient dans le « bon » rôle. Les malentendus, les incompréhensions des familles face aux injonctions scolaires sont alors minimisés, voire niés. Les parents n'auraient qu'à prendre le temps de « faire les devoirs » pour accompagner la réussite de leur enfant.

7.3.3 Les études surveillées et les animateurs : un rôle mal accepté

La première question soulevée par les animateurs des temps périscolaires sur le temps consacré à l'étude surveillée est celle du partage des locaux et de l'utilisation des salles de classe. En effet, cette difficulté est d'autant plus grande que certains enseignants refusent de proposer leurs classes pour les études surveillées à la suite de dégradations, vols qui auraient eu lieu sur le temps du SMAP. Cette question des locaux, même si elle s'est apaisée depuis 2013, est révélatrice des tensions qui continuent d'exister entre les équipes enseignantes et les équipes d'animation. Certains enseignants font peu confiance aux animateurs aussi bien dans leur capacité à gérer les groupes d'enfants sur le temps des devoirs (voire sur le temps SMAP dans son intégralité) qu'à adopter une attitude convenable pour surveiller les études. Les études surveillées sont décrites par les enseignants souvent comme « bruyantes », ne permettant pas de réaliser les exercices demandés, en particulier pour les CP et la lecture, et au sein desquelles les animateurs adoptent des postures professionnelles inadaptées (vocabulaire employé avec les enfants, usage du téléphone portable, etc.). Certains enseignants insistent même auprès des parents d'élèves pour qu'ils retirent leurs enfants du temps SMAP qu'ils jugent inadaptés pour les enfants, et ceci particulièrement pour les enfants du cycle 2.

« On a des problèmes de comportement, et franchement à la rigueur pour faire un exo ça va, mais ce ne sont pas des conditions pour travailler. Il y a des désinscriptions et moi d'ailleurs je leur dis. Il vaut mieux quitter le SMAP, enfin l'aide aux devoirs. Et puis ça entraîne des surplus de fatigue, ils sont à l'école de 8h30 à 18h »

(Enseignant de CP)

Les responsables d'accueil de loisirs, sans toujours évoquer des difficultés de gestion de groupe, insistent sur les difficultés de posture professionnelle qu'ils rencontrent concernant le temps des études surveillées. En effet, ces derniers soulignent que ce temps consiste pour eux à faire de la surveillance. Or, ce travail de « surveillance » est mal vécu par plusieurs animateurs, voire dénoncé en insistant sur le fait qu'ils n'ont pas fait de l'animation pour « faire la police ». Ils vivent ce temps des devoirs comme une contrainte forte sur le temps de l'animation et en inadéquation avec le rythme des enfants, qui auraient besoin de « se défouler après une journée d'école », de se voir proposer des activités en extérieur ou pas d'activités pour se reposer. Face à ce refus de n'être que dans la surveillance, les animateurs font le choix d'aider les enfants dans la réalisation de leurs devoirs. Ainsi, dans les écoles où nous avons enquêté, les responsables d'accueil de loisirs déclarent que les animateurs aident les enfants dans la réalisation de leurs devoirs pour répondre aux préoccupations des parents et pour légitimer leur rôle en études. Cette aide se traduit dans l'école Michelet par la mise en place d'études spécifiques pour les enfants repérés par les enseignants comme les plus en difficulté et avec leur accord. Les enseignants sont donc associés à la constitution des groupes d'enfants. Ces études, souvent avec moins d'enfants, sont un moment durant lequel l'animateur aide à la réalisation des devoirs, voire à reprendre avec l'enfant les notions acquises au cours de la journée.

Dans d'autres écoles, les enseignants indiquent ne pas savoir comment les études surveillées se déroulent mais supposent que les animateurs aident les enfants dans la réalisation de leurs devoirs. Les animateurs affirment en effet prendre le temps de répondre aux questions voire de réaliser certaines tâches, comme la lecture pour les CP et CE1. Or, cette aide proposée par les animateurs pose problème à certains enseignants qui évoquent des erreurs cognitives de la part des animateurs.

Enfin, l'enjeu pour les animateurs est celui de l'instauration d'un climat de travail pour les enfants. Là encore, une situation paradoxale peut se créer. Le temps des « devoirs » apparaît comme difficile pour les animateurs lorsque que les enfants n'ont pas ou peu de devoirs. Cette question est particulièrement prégnante pour les CP et les CE1. Certains animateurs ont même réclamé des devoirs aux enseignants pour « occuper » les enfants. Cette injonction faite aux enseignants révèle que certains animateurs perçoivent ce temps d'études surveillées comme ne pouvant être le moment d'autres activités. Cependant, en l'absence de devoirs, les équipes d'animateurs ont réagi distinctement en lien avec les enseignants. Certains enseignants ont fait valoir que les enfants avaient toujours du « travail personnel », en l'occurrence relire des poésies, des chansons ou des leçons, ce qui permet d'occuper les 45 minutes de devoirs. Dans d'autres écoles ou d'autres études, les enfants sont invités à faire des activités calmes (lecture, coloriage). Dans l'école Perrault, le choix de l'équipe pédagogique est de ne plus donner de devoirs aux enfants. La proposition a été d'offrir un temps de jeu calme aux enfants en pratiquant soit des activités individuelles (lecture, coloriage), soit des activités collectives (jeux de société) mais dans le silence. Certains enfants prennent même le temps de se reposer sur leurs tables (voir infra.). Au sein de l'école Philippe Arbos, le temps d'études pour les CP a été aménagé avec la possibilité de proposer aux enfants de débiter le temps SMAP soit par des jeux soit par les devoirs. Un bilan de cette action sera à faire mais d'ores et déjà, les équipes enseignantes et d'animation notent la nécessité d'étendre ce dispositif aux CE1, qui auraient eux aussi peu de devoirs. Ils souhaiteraient assurer qu'un même animateur accompagne chaque soir les élèves de CP pour leur donner plus de stabilité.

Finalement, pour les animateurs, ce temps des « devoirs » n'est pas un temps facile à gérer puisqu'il renvoie à une activité de surveillance qui entre en contradiction avec leur mission d'animateur. Dans le même temps, le regard critique porté par les enseignants sur ce temps d'études surveillées les contraint à adopter cette posture de surveillance et à se retrouver souvent démunis en l'absence de devoirs pour proposer une autre réponse aux enfants.

7.1 Pistes de travail pour les acteurs éducatifs du territoire de Clermont-Ferrand

Le temps consacré aux études surveillées pose un certain nombre de questions sur lesquelles nous souhaitons revenir en préambule aux pistes de travail que nous pouvons suggérer. Il ne s'agit pas de proposer des « solutions » mais d'encourager les différents acteurs, aussi bien enseignants, directeurs d'école, responsables d'accueil de loisirs, animateurs, gestionnaires pédagogiques et responsables municipaux à s'interroger sur la pratique relative aux devoirs et à la pertinence d'un temps d'études surveillées dédié dans le temps SMAP. L'enjeu principal est donc de ne pas « refaire l'école après l'école » mais

d'envisager des pistes de réflexion communes entre acteurs pour agir pour la réussite éducative de tous les élèves.

7.1.1 Travailler sur les représentations enseignantes et des animateurs sur les familles de milieux populaires

Cette enquête est révélatrice, à nouveau, des représentations portées sur les familles et les parents, en particulier des enfants rencontrant des difficultés scolaires et issus de familles populaires. Les enseignants insistent sur les difficultés qu'auraient les parents à se saisir de la scolarité de leurs enfants, qui s'incarneraient par le recours aux « études surveillées », dont ils jugent l'organisation actuelle inefficace pour résoudre les difficultés scolaires des élèves. Ce discours est également partagé par une majorité d'animateurs qui insistent sur le manque d'investissement de certains parents, voire sur le fait que les parents laissent leurs enfants sur le temps SMAP pour moins s'en occuper.

Pour la plupart des enseignants, le « bon » parent est celui ou plutôt celle qui se préoccupe de la scolarité de ces enfants et prend donc le temps, chaque soir, de lire le cahier de devoirs et d'échanger avec l'enfant sur la journée passée à l'école. Si certains enseignants évoquent les difficultés de certains parents pour s'approprier le contenu des savoirs scolaires (difficultés à lire le français, grande fratrie, horaires de travail décalés), peu explicitent véritablement ce qu'ils attendent du « rôle » de parent. Échanger sur l'école, ouvrir les cahiers, vérifier que les devoirs sont faits, leur paraissent être autant de tâches « naturelles » de tout parent. C'est ainsi que certains enseignants recommandent aux familles de ne pas inscrire leurs enfants aux « études surveillées » voire proposent que celles-ci ne soient pas ouvertes aux élèves de cycle 2. Ces enseignants estiment que les enfants de cycle 2 doivent bénéficier d'un accompagnement individualisé pour réaliser leurs devoirs et ne peuvent être autonomes. Quelques enseignants regrettent aussi le temps des « études dirigées ». Au-delà des enjeux financiers qui ont pu exister pour certains enseignants, leur évincement des études dirigées et leur transformation en études surveillées est perçu comme un coup d'arrêt porté à l'aide qu'ils pouvaient offrir aux enfants les plus en difficulté. En revanche, très peu d'enseignants insistent sur le fait que l'école est une institution éloignée des familles par les codes et normes qu'elle prescrit et interroge peu le rôle que les devoirs jouent dans la reproduction des inégalités socio-économiques.

Dans cette perspective, un travail de formation continue aussi bien pour les enseignants que pour les animateurs est une piste pour leur présenter des travaux de recherche sur les familles populaires et leur investissement dans la scolarité des enfants. Il s'agirait de travailler sur leurs représentations à l'égard des familles et de questionner comment ils définissent le « bon parent ». Les représentants des parents pourraient aussi participer pour renforcer le partenariat sur le territoire. Cette piste de travail nécessiterait un travail coordonné entre la municipalité et l'inspection d'académie.

7.1.2 Un travail d'explicitation à réaliser auprès des familles sur les devoirs

Il est nécessaire *a minima* pour **les enseignants d'explicitement fortement leurs attentes en matière de devoirs**. Le travail d'explicitation auprès des parents est fondamental. Plusieurs

enseignants soulignent présenter leurs attentes sur les devoirs au moment de la réunion de rentrée scolaire, ainsi que lors des entretiens individuels de rendu des évaluations. Cette démarche est nécessaire même si les incompréhensions peuvent demeurer, tandis que certains parents ne viennent pas aux réunions de rentrée. L'enjeu là aussi est de ne pas associer une absence à une réunion de rentrée comme un désinvestissement des parents mais de s'interroger sur les modalités par l'intermédiaire desquelles il est possible d'échanger avec ces parents : temps de rencontre autour d'un moment festif dès la rentrée ? Présentation d'un document simple présenté en classe auprès des élèves sur les devoirs ? Temps de présentation renouvelée à l'issue de la première période ?

Le dispositif d'accompagnement des parents dans le cadre des APC mis en place au sein de l'école Rolland est à ce titre intéressant. En effet, certains enseignants du cycle 3 ont fait le choix de consacrer le temps des APC, au cours du premier trimestre, à des rencontres avec des parents d'élèves pour expliciter ce que les devoirs nécessitent comme attitude pour les parents et le type d'exercices demandés. Cette démarche vise à lever les inquiétudes de certains parents sur leurs incapacités à accompagner leurs enfants dans leur travail personnel hors de la classe. Ce temps d'échange permet tout d'abord aux enseignants de rencontrer sur un temps plus conséquent les familles et de saisir ainsi les difficultés concrètes pour la réalisation des devoirs (temps effectif pour la réalisation des devoirs, compréhension des consignes données à l'enfant pendant le temps de classe, objectifs des devoirs). Cet échange est aussi l'occasion pour les enseignants d'interroger leurs pratiques. Il est néanmoins nécessaire d'être vigilant sur le rôle de parents prescrit par l'enseignant afin de ne pas imposer un unique et seul modèle du « bon » parent qui pourrait participer à renforcer la distance de l'école avec les familles qui en sont les plus exclues. Cette action nécessite de faire l'objet d'un bilan de la part des enseignants et surtout pose une série de nouvelles questions : cet échange offre-t-il les conditions de création d'un lien entre l'école et les parents ? De quelle manière faut-il travailler pour que cet échange avec les parents ne soit pas, ou tout du moins perçu, comme un outil pour contrôler ce qu'est la « bonne parentalité » ? De quelle manière cette action peut-elle dépasser la question des devoirs pour aborder celle du travail personnel de l'élève hors la classe ? Comment peut-on associer les responsables d'accueil de loisir pour qu'un discours cohérent soit porté auprès des parents ?

7.1.3 Formation des animateurs et redéfinition du temps SMAP

Les responsables d'accueil de loisirs insistent sur le fait de la dichotomie de leur rôle entre animation et surveillance sur le temps des études surveillées. Si nombre d'animateurs ont fait le choix d'aller plus loin que d'assurer un rôle de surveillance, et donc d'aider dans les devoirs, la question de leur formation est omniprésente. Si l'ESPE de Clermont a engagé une recherche sur ce point, une piste stimulante est celle d'intégrer le temps SMAP à une réflexion sur le travail personnel de l'élève à travers des activités éducatives.

C'est dans cette perspective que l'équipe enseignante de l'école Charles Perrault, qui a décidé de ne donner plus ou très peu de devoirs, a proposé sur le temps des études

surveillées aux enfants d'avoir un moment calme. Durant ce temps, les enfants peuvent pratiquer des activités en étant assis telles que de petits jeux de société, des lectures ou des activités de détente individuelles et silencieuses. Certains enfants reprennent d'eux-mêmes les activités faites en classe (poésie, chansons, tables de multiplication) et ont accès à un temps calme leur permettant ensuite de se mobiliser à nouveau pour les activités périscolaires. D'autres études surveillées offrent aussi la possibilité aux élèves de lire (accès à la bibliothèque de la classe ou de l'école, coloriages). La démarche engagée par l'école Charles Perrault pourrait faire l'objet d'un bilan à la fin de l'année scolaire. Les questions pourraient être les suivantes : que s'est-il produit sur le temps d'études surveillées ? Comment les élèves sont-ils à l'issue de la journée ? Comment perçoivent-ils le temps SMAP ? De quelle manière les parents appréhendent-ils ce temps SMAP ? Quels outils les enseignants ont-ils développé pour réduire fortement la prescription de devoirs ? Cette initiative pourrait faire l'objet d'un échange approfondi avec les écoles de Clermont-Ferrand en associant animateurs et enseignants pour penser des activités ludiques favorisant le travail personnel de l'élève.

Cette perspective permet de dépasser la prescription de devoirs en proposant des activités ludo-éducatives visant à combattre les inégalités sociales à l'école et permettrait d'échanger sur les contenus pédagogiques entre équipes enseignantes et équipes d'animation. Cet enjeu est d'autant plus fondamental que les attentes pour le cycle 2 et le cycle 3 ne sont pas les mêmes. Ainsi, la question de l'étude surveillée pour les CP et CE1 paraît d'autant plus importante que l'apprentissage de la lecture est une activité pour laquelle certains enfants ont besoin de temps et d'une attention accrue de l'adulte. En revanche, cette activité de lecture peut se faire dans le cadre d'activités ludiques. Cette différenciation selon l'âge des enfants a parfois été pensée dans les études surveillées avec la constitution de groupes classe par âge. D'autres ont mis en place des groupes mélangés permettant ainsi aux plus grands d'aider les plus petits dans leurs devoirs. Un bilan des actions innovantes menées dans les différentes écoles serait donc nécessaire.

Engager une réflexion sur les études surveillées constitue une piste stimulante pour affirmer le rôle des animateurs dans la politique éducative de la ville en les mettant moins en difficulté avec l'adoption de rôles contradictoires sur un même temps. La gestion du groupe élève qui peut être difficile pourrait être atténuée par un recentrage de l'activité proposée en adéquation avec leur métier initial.

Ce travail avec les animateurs nécessite aussi d'envisager un travail avec les acteurs de l'accompagnement à la scolarité comme cela a été aussi initié avec le Comis sur les écoles de la Gauthière. Cette démarche est d'autant plus intéressante qu'elle permet de dépasser la question de la réalisation des devoirs à un enjeu d'accompagnement à la scolarité. Les propositions de partenariat avec l'AFEV sont ainsi pertinentes même si elles nécessitent une explication préalable non seulement avec les familles au sein desquelles les étudiants interviennent mais également avec les enseignants. Ce travail de l'AFEV nécessite aussi de penser les modalités d'intervention des étudiants dans des quartiers pour lesquels les structures culturelles ou ludiques sont éloignées et nécessitent un temps de déplacement important. Ceci est d'autant plus important que l'accès au domicile des étudiants peut être un enjeu pour des raisons pratiques (domicile de petite taille, fratrie importante) et pour des

raisons sociales (réticence à accueillir une personne étudiante, réticences des étudiants à intervenir dans ces quartiers le soir).

Ce travail de mise en relation des acteurs éducatifs pourrait aussi être une opportunité pour les sensibiliser à des outils existants comme la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité⁴. Cet outil permet surtout d'engager une discussion entre enseignants, animateurs, acteurs de l'accompagnement de la scolarité, représentants des parents d'un quartier ou d'une école sur les dispositifs qui peuvent être mis en place pour aider l'ensemble des élèves à réussir. Cet outil peut constituer un guide pour réfléchir à de nouvelles modalités d'action sur le temps des « études surveillées ». Une réflexion nécessite aussi d'être engagée sur l'articulation entre les APC, l'étude surveillée et les dispositifs d'accompagnement à la scolarité présents dans le quartier ou à Clermont-Ferrand (AFEV). Ce travail pourrait s'appuyer sur une cartographie produite par la Ville et la DSDEN sur les acteurs de l'accompagnement à la scolarité à l'échelle de chaque quartier. Cette approche fait également écho à la construction de parcours thématiques permettant de faire des liens entre les apprentissages des différents temps (scolaire, périscolaire, voire extrascolaire) et de questionner ainsi ce que pourrait signifier une autre approche du travail personnel de l'élève.

7.1.4 Interroger l'externalisation du travail personnel de l'élève

Le recours aux devoirs est une manière d'externaliser hors de l'école le travail personnel de l'élève. Les familles – ou le SMAP et autres structures d'accompagnement à la scolarité - deviennent donc le lieu où ce travail personnel doit se réaliser, et en particulier les tâches de mémorisation et d'apprentissage que l'école ne pourrait assurer. Cette externalisation est perçue comme le gage de la réussite scolaire, en atteste la multiplication des structures qui proposent de l'aide aux devoirs, qu'elles soient publiques, parapubliques ou lucratives.

Ce recours aux « devoirs » pose question à plusieurs titres. Tout d'abord, et nous l'avons rappelé, les familles n'ont pas les mêmes dispositions sociales pour appréhender l'école, et les malentendus et incompréhensions s'activent sur les « devoirs » et ne permettent pas de diminuer, voire creusent, les inégalités socio-économiques. Ensuite, le recours aux devoirs peut être présenté par les enseignants comme un outil nécessaire pour les enfants qui ont des difficultés d'attention et de compréhension dans la classe. Ainsi, à plusieurs reprises dans les entretiens, les enseignants estiment à moins de vingt minutes les devoirs donnés sauf pour les élèves les « plus en difficulté ou qui n'ont pas écouté ». Or, le recours aux devoirs est dans ce cas un outil qui ne fonctionne pas, voire accentue l'échec. L'école en externalisant les difficultés auxquelles elle est confrontée par les devoirs ne permet pas à ces élèves de réussir pleinement. Comme le rappelle Philippe Mérieux (2006), le travail personnel de l'élève doit d'abord et avant tout être pensé en classe. C'est-à-dire qu'il est nécessaire que les enseignants s'emparent de différentes méthodes pédagogiques pour aider les élèves à faire des liens entre les apprentissages, à se les approprier et non simplement attendre qu'un travail personnel de l'élève soit accompli en dehors de la classe. Ce point paraît central à réaffirmer auprès des enseignants. Si nombre d'entre eux ont

⁴ Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2002 : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-laccompagnement-a-la-scolarite-juin-2001-clas>

conscience de cet enjeu, les entretiens révèlent des pratiques encore importantes de « rattrapage » par les devoirs des difficultés scolaires de certains élèves. Le premier levier d'action est donc celui d'un questionnement en interne à l'école sur ce que signifie le travail personnel de l'élève et de mobilisation d'outils pour favoriser celui-ci tels que le recours au brouillon, le travail en groupe (Feyfant, 2011, Thibert, 2016). Dans ce contexte, la piste de travail est bien celle d'une interrogation en interne à l'école sur la manière de faire du travail personnel en interrogeant la place des devoirs dans celui-ci. Quels sont les objectifs des devoirs ? Les devoirs sont-ils la méthode la plus pertinente pour favoriser le travail personnel de l'élève hors de la classe ? Comment les devoirs s'articulent-ils avec le travail personnel de l'élève dans la classe ? Dans cette perspective, un suivi et une analyse croisée des pratiques professionnelles enseignantes et des animateurs (voire éventuellement des acteurs de l'accompagnement à la scolarité) permettra de poser les questions en terme de travail personnel de l'élève et non uniquement sur les méthodes par l'intermédiaire desquelles les animateurs peuvent obtenir du calme lors des études surveillées.

7.2 Conclusion

Le temps SMAP dédié aux études surveillées est un outil particulièrement riche pour fonctionner comme un levier sur l'articulation entre temps scolaire et temps périscolaire. Afin de dépasser les débats sur l'intérêt ou non de proposer des devoirs, il paraît nécessaire de poser la question concernant les modalités d'apprentissage à travers un travail personnel de l'élève aussi bien dans la classe qu'hors la classe. Si le travail personnel de l'élève en classe nécessite pour les enseignants de recourir à des méthodes pédagogiques diverses (travail en groupe, renforcement de l'autonomisation) pour lesquelles des formations continues régulières peuvent être proposées, le travail personnel de l'élève hors la classe est à considérer sous l'angle des inégalités socio-économiques dans lequel il se déploie. Dans cette perspective, le temps des études surveillées est une opportunité pour proposer des activités ludo-éducatives plutôt que la réalisation des devoirs dont nous avons souligné les difficultés concrètes qu'ils posent aussi bien aux élèves qu'aux familles. Cette orientation nécessite de proposer une réflexion collective pour l'orienter sur la question de la cohérence du système d'acteur local pour renforcer l'efficacité de l'accompagnement scolaire et éducatif et, in fine, la réussite de tous les élèves.

Il s'agit finalement de ne pas répondre à l'angoisse sociale du déclassement et de l'échec scolaire par les devoirs. Ces derniers, qui constituent un « marqueur social » des classes aisées (Rayou, 2009) pour lesquels les classes populaires ne sont pas outillés ne permettent pas de répondre au défi majeur de l'école française, reprise dans les principes fondateurs du PEV de Clermont-Ferrand. Ce défi est celui d'être une institution de lutte contre les inégalités et non de maintien voire de renforcement de celles-ci. Finalement, il s'agit de s'interroger sur la diffusion des travaux de recherche et des conclusions de recherche menées depuis plusieurs années sur les devoirs et le travail personnel de l'élève. Un travail d'échange renforcé entre l'inspection académique et la ville de Clermont-Ferrand pour initier des formations communes entre animateurs et enseignants, en associant les représentants des parents, paraît être une piste stimulante en lien avec l'offre universitaire du territoire, et en particulier l'ESPE.

8. Les recommandations

8.1 Renforcer le pilotage et la gouvernance du PEV

- Mettre en place les indicateurs correspondant au suivi physico-financier des actions du PEV (réalisations et résultats) et définir quelques indicateurs d'impact à moyen terme portant sur les cinq grands axes du PEV et en particulier sur les résultats scolaires et éducatifs.
- Mettre en place les indicateurs d'égalité dans les fiches d'inscription au périscolaire, du conservatoire et de l'EMS (données sur le genre, répartition par QF, âge, origine géographique, situation de handicap reconnue par la MDPH).
- Construire un protocole d'observation et définir des indicateurs communs pour pouvoir objectiver la question de la fatigue et de la suractivité des enfants, en commençant par l'expérimenter sur quelques écoles maternelles. Un outil à tester serait par exemple d'élaborer et d'analyser des frises chronologiques des activités scolaires / péri / extra réalisées par les enfants pour identifier la réalité de la suractivité et la mobilisation de l'offre éducative.
- Travailler sur une articulation plus explicite du PEV avec les cadres de référence culturels et sportifs, formaliser en quoi les politiques sectorielles sont convergentes et définir les actions et modalités de coordination correspondantes.
- Assurer la mise en place des moyens d'observation et d'analyse partagée des actions expérimentales de type parcours (parcours culturels, parcours sportifs, parcours citoyens, parcours EEDD)
- Renforcer la lisibilité, pour les professionnels (équipes d'animation) comme pour les parents, de l'offre culturelle (articulation et mise en cohérence des calendriers, financements, modalités...) et mettre en place des outils permettant une meilleure lisibilité pour les écoles de l'offre culturelle globale proposée par la Ville et par l'Education nationale.

8.2 Renforcer la cohérence et la complémentarité des pratiques professionnelles

- Organiser des temps de rencontre et de travail en commun entre acteurs équipes d'animation, ETAPS, Dumistes et directeurs) afin de favoriser l'interconnaissance et le travail en commun au sein des écoles sur des projets mis en cohérence. Réaliser des observations et des retours d'expérience sur les sites où des pratiques de travail coopératives existent entre ces acteurs et également sur les sites où se développent des actions partagées. Inciter les RAL à développer la mobilisation des ressources éducatives municipales dans le cadre de leur projet pédagogique.

- Systématiser le travail de définition partagée entre enseignants / animateurs / Etaps / Dumistes / Atsem autour des questions de partage et usage des locaux et des règles de vie demandées aux enfants et aux parents, afin d'établir une charte commune et des procédures partagées tenant compte des spécificités de chaque école.
- Reconduire les formations partagées et formation-action entre enseignants et ATSEM à l'image de ce qui a été expérimenté en 2015 sur le REP La Charme. Il serait intéressant d'élargir ce dispositif en intégrant des représentants des équipes d'animation.
- Profiter de l'impulsion donnée par la mise en place des parcours culturels pour enrichir le dispositif avec des parcours sportifs, artistiques, citoyens, environnementaux... La méthode de construction des parcours culturels est à valoriser pour inciter les enseignants, RAL, Dumistes et Etaps à construire des parcours thématiques et ce sur tous les temps de l'enfant.

8.3 Objectiver et améliorer l'égalité d'accès à l'ensemble de l'offre péri et extrascolaire

- Mettre en place les modalités de recueil d'information qui permettraient de documenter à l'échelle des quartiers et des écoles la fréquentation du conservatoire et de l'EMS (enrichir la fiche d'inscription et mettre en place un tableau de bord partagé dans le cadre du suivi du PEV).
- Travailler sur la consolidation et l'explicitation des passerelles entre les activités réalisées sur temps scolaire mobilisant les ressources de la Ville (Etaps et Dumistes), les activités périscolaires et l'offre extrascolaire. Il s'agirait notamment de développer une logique de parcours au travers des projets respectifs, et de développer des modalités de coordination et d'échanges d'information pour pouvoir repérer et orienter les enfants ne recourant pas spontanément à ces ressources. Dans un premier temps, il serait intéressant de faire travailler ensemble les acteurs pédagogiques, périscolaires, culturels (Dumistes) pour mettre en lien les nouveaux parcours culturels, l'offre du conservatoire et des structures culturelles municipales et les activités du mercredi après-midi. Cela pourrait également s'appuyer sur une sensibilisation des parents dont les enfants sont en parcours culturel sur les prolongements possibles de ce type d'activités le mercredi après-midi dans le cadre de l'offre municipale. A l'évidence, il est également nécessaire de mieux informer et sensibiliser les RAL et les animateurs aux offres du conservatoire et de l'EMS, et également de renforcer la connaissance par les Etaps et les Dumistes des tenants et aboutissants de l'offre périscolaire.
- Remettre en place une possibilité d'accompagnement jusqu'aux bus EMS par les personnels municipaux après la cantine du mercredi et adapter les circuits de ramassage en bus aux enjeux de fréquentation et d'équité socio-géographique.

→ Expérimenter des modalités d'accompagnement des familles dans le choix des activités périscolaires et extrascolaires, par exemple en proposant la mise en relation avec une cellule / permanence d'information comprenant le RAL, un Etaps et un Dumiste sur l'école au moment des inscriptions.

→ Développer, en s'appuyant soit sur les Dumistes, soit sur des structures associatives de quartier, des possibilités d'initiation et de découverte des activités musicales sur le temps périscolaire (à l'instar de ce que permet l'USEP ou en donnant aux RAL accès à des compétences spécialisées pour organiser les activités sur le temps du SMAP et le mercredi après-midi).

8.4 Encourager les actions associant les parents et développer la communication

→ Consulter les représentants de parents et les parents volontaires pour l'élaboration et le suivi des projets d'animation à l'échelle des écoles (cf. école J. Butez).

→ Expérimenter des activités associant des parents sur le temps du SMAP.

→ Faire connaître et favoriser la dissémination des projets d'ouverture aux parents conduits dans certaines écoles (cf. groupe scolaire C. Perrault : en maternelle, projet autour de la langue orale conduit il y a trois ans et, en élémentaire, projet de validation des compétences par les arts visuels associant les parents).

→ Reconduire la formation aux relations école-famille conduite sur le REP de la Charme (déjà en projet sur les 2 autres REP) en l'ouvrant aux RAL.

→ Systématiser, dans le suivi et l'évaluation des projets d'école et des projets pédagogiques, des indicateurs dynamiques de l'implication et du rôle des parents sur l'école.

8.5 Renforcer le travail partenarial sur les contenus éducatifs et la mise en place de parcours

→ Développer les parcours culturels en travaillant l'articulation entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.

→ Elargir ce type de démarche à des parcours sportifs, citoyens, numériques, environnementaux, santé.

→ Prolonger les démarches d'observation partagée des six groupes scolaires en les centrant sur la mise en place et les résultats de ces parcours, ainsi que sur l'exploitation des résultats de la recherche-action sur l'accompagnement à la scolarité.

→ Un travail immédiat pourrait être entrepris sur des parcours autour de la lecture pour mobiliser les ressources éducatives disponibles (bibliothèques de la ville, BCD, association *Lire et faire lire*), en priorité autour du cycle 2 et en particulier le CP et le CE1.

→ Une autre action à prioriser serait de mobiliser les ressources éducatives de la Ville pour

soutenir et enrichir des projets d'action éducative partagée autour de la liaison CM2-6^{ème}. Cela permettrait en outre de concrétiser l'objectif d'approche globale de l'enfant inscrit dans le PEV en ouvrant sur le collège.

→ Enfin, il paraît nécessaire de développer l'articulation entre la petite enfance et l'école maternelle (actions et classes passerelles, travail partagé entre la DEE et la DPE et formations partagées entre les professionnels).

9. Annexes

9.1 Bibliographie générale

Version mise à jour le 8 juin 2017.

Travaux scientifiques et expériences d'évaluation mobilisés sur l'évaluation des projets éducatifs

Bouvier, Alain. *Gouvernance et régulations*. La gouvernance des systèmes éducatifs. Paris : PUF, 2012. 384 p. (Politique d'aujourd'hui).

Charlot, Bernard. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin, 1994. 223 p.

Demeuse, Marc, Frandji, Daniel, Greger, David, Rochex, Jean-Yves (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS éditions, 2011. 420 p.

Dupriez, Vincent, Malet, Régis (dir.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck, 2013. 192 p.

Earl, Sarah, Carden, Fred, Smutylo, Terry. *La cartographie des incidences : intégrer l'apprentissage et la réflexion dans les programmes de développement*. Ottawa : Centre de Recherches pour le Développement International, 2002 [en ligne]. 158 p. Consultable à l'adresse : http://www.outcomemapping.ca/download/OM_French_final.pdf

Figari, Gérard, Remaud, Dominique. *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck, 2014. 206 p. (Pédagogies en développement).

Jésu, Frédéric, Le Gal, Jean. *Démocratiser les relations éducatives*. Lyon : Chronique sociale, 2015. 512 p.

Milet, Hélène (coord.). *L'évaluation participative : De la prise en compte des publics au pouvoir d'agir citoyen*. Les Cahiers de la SFE, n°9, décembre 2015 [en ligne]. 84 p. Consultable à l'adresse : <http://www.argos-consultants.fr/wp-content/uploads/sfe-cahier-participation.pdf>

Articles de périodiques

Barrère, Anne. La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire in *Carrefours de l'éducation* n°36, 2013/2. p.95-116.

Fédérini, Fabienne. Refondation de l'éducation prioritaire et réussite éducative [en ligne]. Centre Alain Savary, IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-journees-detude-2014-2015/refondation-de-2019education-prioritaire-et-reussite-educative>

Feyfant, Annie. Coéducation : quelle place pour les parents ? Dossier de veille de l'Ifé n° 98, janvier 2015 [en ligne]. Consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>

Gaussel, Marie. Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. Dossier de veille de l'Ifé n°81, janvier 2013 [en ligne]. Consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/81-janvier-2013.pdf>

Glasman, Dominique. Réflexions sur les contrats en éducation in *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin 1999 [en ligne]. Consultable à l'adresse : http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_VEI_117_1999.pdf

Guyon, Régis, Meirieu, Philippe. Entretien avec Philippe Meirieu. L'enfant a besoin de discontinuités éducatives : entretien avec Philippe Meirieu in *Diversité* n°183, 2016. p.12-16. Consultable également à l'adresse : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8443-11808.pdf>

Kus, Stéphane, Martin-Dametto, Sylvie (coord.). Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité ? Journées d'étude « Questions vives du partenariat et réussite éducative » 2015 [en ligne]. Centre Alain-Savary - IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/journees-detude-accompagnement-a-la-scolarite-2015>

Rancon, Sidonie. Quelles logiques de la "complémentarité éducative" dans les PEDT ? in *Diversité* n°183, 2016. p. 93-98.

Rey, Olivier. Décentralisation et politiques éducatives. Dossier de veille de l'Ifé n° 83, avril 2013 [en ligne]. Consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>

Thibert, Rémi. Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. Dossier de veille de l'Ifé n° 111, juin 2016 [en ligne]. Consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/111-juin-2016.pdf>

Ecole, territoires & partenariats. Diversité HS n°16. Ed. Canopé, nov. 2015. Consultable partiellement en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-hors-serie-n-16-novembre-2015.html>

L'école, entre national et local. Diversité n°181. Ed. Canopé, 3ème trimestre 2015.

Consultable partiellement en ligne à l'adresse :

<https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-181-3e-trimestre-2015.html>

Les temps des apprentissages : quelles continuités éducatives ? Diversité n°183. Ed.

Canopé, 1^{er} trimestre 2016. Consultable partiellement en ligne à l'adresse :

<https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-183-1er-trimestre-2016.html>

L'engagement et la participation dans l'école et dans la cité. Diversité n° 184. Ed.Canopé, 2è

trimestre 2016. Consultable partiellement en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-184-2e-trimestre-2016.html>

Rapports

Evaluation nationale des PEDT. Rapport final, 27 mars 2017 [en ligne]. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports - Direction de la Jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Consultable à l'adresse : <http://www.jeunes.gouv.fr/actualites/zoom-sur/article/evaluation-nationale-des-projets>

<http://www.jeunes.gouv.fr/actualites/zoom-sur/article/evaluation-nationale-des-projets>

Cartron, Françoise. Rapport à monsieur le Premier Ministre sur la mise en place des projets éducatifs de territoires. Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative [en ligne]. Rapport du Sénat, mai 2016. Consultable à l'adresse :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_-_mai/95/9/rapport_projets_educatifs_de_territoires_definitif_579959.pdf

Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes scolaires : une année de généralisation des rythmes [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2015, 84 p. Consultable à l'adresse :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/95/3/RAPPORT_CNSRRS_-_Novembre_2015_-_MENESR_494953.PDF

Glasman, Dominique. Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. DEP, 2004.

152 p. Consultable à l'adresse : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf

Textes de référence

Grandes orientations du système éducatif

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. JORF n°0157 du 9 juillet 2013. Consultable à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République [en ligne]. Education.gouv.fr, MAJ avril 2015. Consultable à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l->

ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html

Communication en conseil des ministres : les grands axes de la réforme du collège

[en ligne]. Education.gouv.fr, 11 mars 2015. Consultable à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid86844/communication-en-conseil-des-ministres-les-grands-axes-de-la-reforme-du-college.html>

Circulaire de rentrée 2017. Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017 [en ligne]. Bulletin officiel n°10 du 9 mars 2017 (encart). Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978

Circulaire de rentrée 2016. Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°15 du 14 avril 2016. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

Refondation de l'éducation prioritaire. Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 [en ligne].

Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 23 du 5 juin 2014. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

Organisation / fonctionnement du système éducatif

Décret n° 2017-549 du 14 avril 2017. Dérogations à l'organisation de la semaine

scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques [en ligne]. JORF n°0091 du 16 avril 2017. Consultable à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/4/14/MENE1711259D/jo>

Décret n° 2016-1049 du 1er août 2016 autorisant des dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques [en ligne].

JORF n°0178 du 2 août 2016. Consultable à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032958366&dateTexte=&categorieLien=id>

Décret n° 2016-1051 du 1er août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre [en ligne]. JORF n°0178 du 2 août 2016. Consultable à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032958631&dateTexte=&categorieLien=id>

Décret n° 2016-269 du 4 mars 2016 relatif au fonds de soutien au développement des activités périscolaires [en ligne]. JORF n°0056 du 6 mars 2016. Consultable à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032154810&dateTexte=&categorieLien=id>

Décret n° 2015-996 du 17 août 2015 portant application de l'article 67 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et relatif au fonds de soutien au développement des activités périscolaires [en ligne]. JORF n°0189 du 18 août 2015. [Consultable à l'adresse :](#)

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/8/17/MENF1512126D/jo/texte/fr>



Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire. Circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 1 du 1 janvier 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85078

Projet éducatif territorial. Circulaire n° 2013-036 du 20-3-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 12 du 21 mars 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631

Référentiel métier des directeurs d'école. Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 [en ligne]. Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014. Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_7_MEN/22/1/BO_SP7_MEN-11-12-2014_376221.pdf

Directeurs d'école primaire : Protocoles de simplification des tâches. Circulaire n° 2014-138 du 23-10-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°41 du 6 novembre 2014. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=83288

Décret n° 2014-800 du 15 juillet 2014 relatif à la coopération entre les services de l'Etat et le conseil général en vue de favoriser la mixité sociale dans les collèges publics [en ligne]. JORF n°0163 du 17 juillet 2014. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029254394&categorieLien=id>

Circulaire relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré. Circulaire n° 2014-181 du 7-1-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°2 du 8 janvier 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85087

Décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège [en ligne]. JORF n°0115 du 20 mai 2015. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613326&categorieLien=id>

Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège [en ligne]. JORF n°0115 du 20 mai 2015. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>

Enseignements au collège : Organisation. Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°27 du 2 juillet 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913

Textes d'orientation

Pacte pour la réussite éducative. Pacte du 6-11-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°41 du 7 novembre 2013. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74631

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne]. JORF n°0078 du 2 avril 2015. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo/texte>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°27 du 2 juillet 2015 (encart). Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves. Circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°5 du 4 février 2016. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97990

Scolarisation des enfants de moins de trois ans. Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°3 du 15 janvier 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627

Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves [en ligne]. JORF n°0268 du 20 novembre 2014. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/18/MENE1418381D/jo>

Le plan d'accompagnement personnalisé. Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°5 du 29 janvier 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550

Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap [en ligne]. JORF n°0287 du 12 décembre 2014. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029884555&categorieLien=id>

Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°19 du 9 mai 2013. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

Parcours d'éducation artistique et culturelle. Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°28 du 9 juillet 2015. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

École élémentaire : Recommandations pour la mise en œuvre des programmes. Circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°25 du 19 juin 2014. Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation

nationale n°30 du 25 juillet 2013. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Arrêté du 6 octobre 2015 relatif à l'approbation du cahier des charges « Territoires éducatifs d'innovation numérique - Espaces de formation, de recherche et d'animation numériques (e-FRAN) » [en ligne]. JORF n°0236 du 11 octobre 2015. Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/10/6/PRMI1518337A/jo>

Arrêté du 30 novembre 2015 relatif à l'approbation du cahier des charges « Collèges numériques et innovation pédagogique [en ligne]. JORF n°0285 du 9 décembre 2015.

Consultable à l'adresse :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=40B1D4B2A9421E3C7C63DDEC115FE277.tpdila13v_1?cidTexte=JORFTEXT000031585125&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000031585079

Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires [en ligne]. JORF n°0022 du 26 janvier 2013.

Consultable à l'adresse :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Décret n° 2014-1205 du 20 octobre 2014 modifiant le décret n° 2013-705 du 2 août 2013 portant application de l'article 67 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. JORF n°0244 du 21 octobre 2014. Consultable à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029613586&categorieLien=id>

Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°6 du 7 février 2013. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991

Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°38 du 17 octobre 2013. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017. Circulaire n° 2017-060 du 3-4-2017 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°15 du 13 avril 2017. Consultable à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286

Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°6 du 5 février 2015. Consultable à l'adresse :



http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723

En particulier l'annexe 1 : **Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D)-référentiel de mise en œuvre et de labellisation** : http://cache.media.education.gouv.fr/file/6/59/4/ensel1684_annexe1_E3D_demarche_globale_388594.pdf

9.2. Bibliographie de la recherche-action sur l'accompagnement à la scolarité

- Bonasio, Rémi, Veyrunes, Philippe. Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs in *Education & Formation*, n° 304-01, 2016, p. 73-86.
- Bonasio, Rémi, Veyrunes, Philippe. Les devoirs : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? in *Recherches en Education*, n° 19, 2014. p. 164-174.
- Brown, Phillip et al. La méritocratie scolaire in *Sociologie*, n° 1, 2010 p. 161-175.
- Cavet, Agnès. Sur les traces du marché mondial de l'éducation in *Dossier d'actualité Inrp*, n° 42, 2009. p. 1-21.
- Cooper, Harris et al. Does Homework Improve Academic Achievement ? A Synthesis of Research, 1987–2003 in *Review Of Educational Research*, vol. 76, n° 1, 2006. p. 1-62.
- Feyfant, Annie. Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages in *Dossier d'actualité Veille et Analyses Ifé-Ens Lyon*, n° 65, 2011.
- Glasman, Dominique, Besson, Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (rapport public) Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004.
- Glasman, Dominique, Rayou, Patrick. *Qu'est-ce qui soutient les élèves ?* [en ligne] Lyon, Institut français de l'éducation, 2015. Disponible à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves>.
- Gouyon, Martine. L'aide aux devoirs apportée par les parents in *Insee première*, n° 996, 2004.
- Kakpo, Séverine. *Les devoirs à la maison: Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2015.
- Kakpo, Séverine, Netter Julien. L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? in *Revue Française de pédagogie*, n° 182, 2013. p. 55-70.
- Kherroubi, Martine. *Aspects d'une externalisation. Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009. p. 17-32.
- Lahire, Bernard. *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008.
- Meirieu, Philippe. L'aide au travail personnel des élèves : quels enjeux ? quelles méthodes ? [en ligne]. Site personnel, 2006. Disponible à l'adresse : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/atp.pdf>
- Périer, Pierre. *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- Périer, Pierre. *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- Rayou, Patrick. *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- Thibert, Rémi. Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111, 2016.
- Thin, Daniel. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires

de Lyon, 1998.

OCDE. Les devoirs entretiennent-ils des inégalités en matière d'éducation ? in PISA à la loupe. OCDE, n°46, 2014.

9.3. Exemples d'indicateurs de suivi du périscolaire

Démographie scolaire

Indicateur	Résultat	Commentaire
Population totale de la commune (<i>Année référence : _____</i>)		
Nombre total d'enfants scolarisés écoles + collèges		
Dont écoles publiques		
Dont écoles privées		
Dont Maternelle public		
Dont enfants de moins de trois ans public		
Dont Élémentaire public		
Dont Collège public		
Dont Education prioritaire maternelle		
Dont Education prioritaire élémentaire		
Nombre d'enfants handicapés (dossier MDPH) scolarisés dans le 1 ^{er} degré sur la commune		

Structuration du périscolaire

Composantes de l'accueil périscolaire	Déclaré en ACM (ALSH) Oui / Non	Existence / Commentaires
Accueil du matin		
Accueil du midi		
SMAP Lundi-Mardi-Jeudi		
SMAP vendredi		
Accueil de loisirs mercredi après-midi		
EMS activités du mercredi après-midi		
Conservatoire activités du mercredi après-midi		
Autre (préciser)		

Fréquentation du périscolaire

Indicateur	Résultat	Commentaire
Nombre total d'enfants inscrits en accueil non déclaré		
Nombre total d'enfants inscrits en accueil déclaré		
Dont total inscrits en tarif 1 ⁵		
Dont total inscrits en tarif 2		
Dont total inscrits en tarif 3		
Nombre total d'enfants handicapés (dossier MDPH) inscrit en périscolaire pour chaque composante du périscolaire		
Accueil du matin		
Taux fréquentation global		
Dont répartition garçons/filles		
Dont maternelle		
Dont élémentaire		
Dont tarif 1		
Dont tarif 2		
Dont tarif 3		
Accueil du midi		
Taux fréquentation global		
Dont répartition garçons/filles		
Dont maternelle		
Dont élémentaire		
Dont tarif 1		
Dont tarif 2		
Dont tarif 3		
SMAP Lundi-Mardi-Jeudi		
Taux fréquentation global		
Dont répartition garçons/filles		
Dont maternelle		
Dont élémentaire		
Dont tarif 1		
Dont tarif 2		
Dont tarif 3		
SMAP Vendredi		
Taux fréquentation global		
Dont répartition garçons/filles		
Dont maternelle		
Dont élémentaire		
Dont tarif 1		
Dont tarif 2		
Dont tarif 3		

⁵ Fournir la grille tarifaire (cf. 3.4) ou préciser les niveaux de tarification en fonction des paramètres appliqués. Si nécessaire, rajouter des lignes pour indiquer l'ensemble des tarifs.

Accueil de loisirs du mercredi après-midi		
Taux fréquentation global		
Dont répartition garçons/filles		
Dont maternelle		
Dont élémentaire		
Dont tarif 1		
Dont tarif 2		
Dont tarif 3		

école de sports		
fréquentation global		
répartition garçons/filles		
maternelle		
élémentaire		
tarif 1		
tarif 2		
tarif 3		
conservatoire		
fréquentation global		
répartition garçons/filles		
maternelle		
élémentaire		
tarif 1		
tarif 2		
tarif 3		

Tarification du périscolaire

Grille tarifaire des activités périscolaires dans ses différentes composantes (garderie matin, restauration scolaire, ALSH, EMS, Conservatoire)
+ le cas échéant critères de gratuité totale ou partielle.

