
Synthèse de l'Évaluation du PEDT de la ville de Rennes

1



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

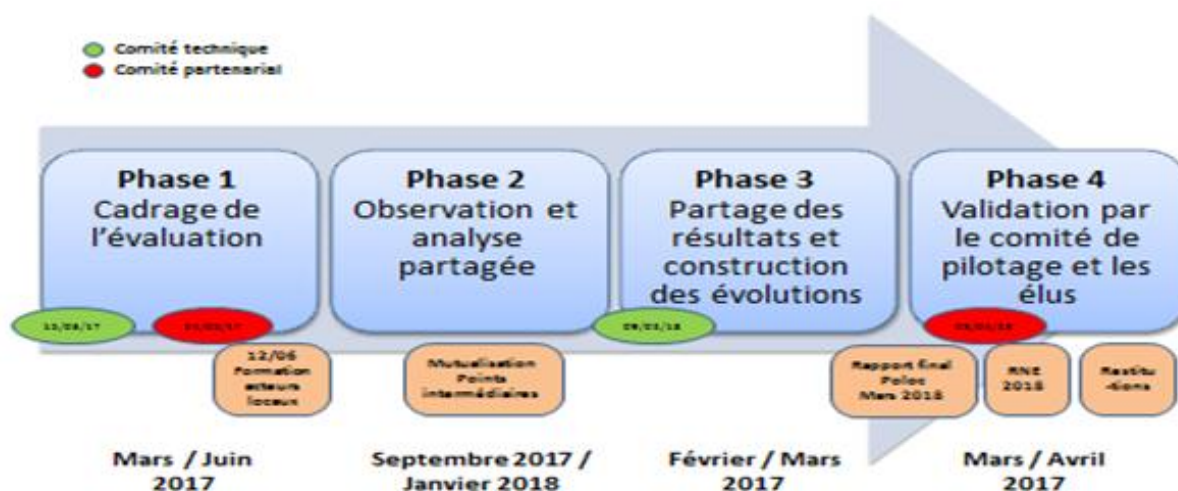
Anouk Flamant, Yves
Fournel, Edwige Coureau-
Falquerho, Anne Francou,
Lise Lhéritier Alaoui,
Youna Manini, Théo
Schepens

Observatoire PoLoc
IFÉ/ENS de Lyon

1- La commande et la méthode adoptée

Dans le cadre du nouveau mode d'organisation des temps scolaire et périscolaire de l'enfant, censé améliorer la réussite éducative et générer la complémentarité des acteurs (scolaires / hors scolaires) en particulier dans le cadre des projets éducatifs territoriaux (PEDT), la Ville de Rennes a souhaité pouvoir s'appuyer sur une démarche scientifique de suivi et d'évaluation tendant à produire des résultats et des observations partagés. Une expérimentation pour l'évaluation participative des actions et démarches mobilisées dans les politiques éducatives locales a donc été mise en place début 2017 avec ses partenaires. Cette démarche nécessitait un accompagnement méthodologique et scientifique, visant à la formation et l'outillage des acteurs, puis à la mise en œuvre d'une démarche participative et coopérative pérenne d'évaluation. C'est donc à ce titre que la Ville de Rennes a sollicité l'IFÉ/Observatoire PoLoc afin d'accompagner l'évaluation de son projet éducatif territorial (PEDT) qui s'est effectuée par une approche en quatre phases :

2



Les résultats attendus de cette évaluation étaient de :

Produire une vision claire et partagée de l'évolution des partenariats et de la réalisation des objectifs en matière scolaire, péri et extrascolaire depuis la mise en place des nouveaux rythmes et du PEDT

Formaliser une analyse des avancées, des manques / dysfonctionnements du PEDT

Apporter des réponses aux quelques questionnements stratégiques locaux jugés prioritaires (les questions évaluatives retenues)

Engager une dynamique de réflexivité et de réinterrogation des pratiques professionnelles des acteurs éducatifs

L'analyse a été structurée autour de quelques questions évaluatives prioritaires choisies avec la Ville et la DSDEN et validées en comité de suivi partenarial :

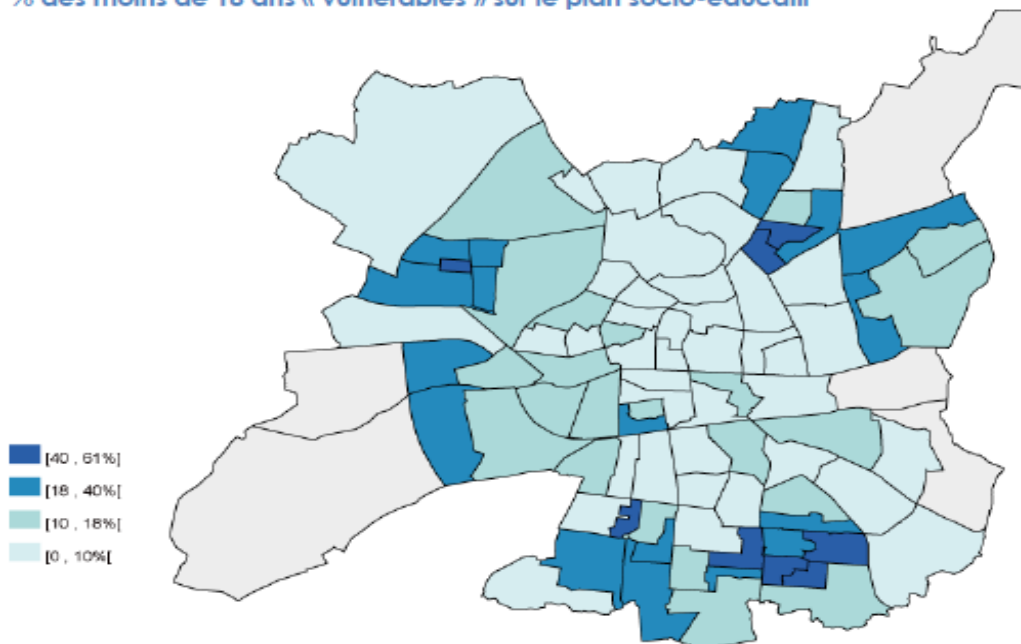
- Continuité/discontinuités, cohérence, pertinence et efficience
 - Evaluer la continuité éducative prise comme postulat d'efficacité à interroger, en questionnant les modalités de partenariat.
 - Etudier les continuités / discontinuités éducative dans le parcours de l'enfant.
 - Etudier le fonctionnement, le niveau d'implication et d'interconnaissance des acteurs
 - Développer le partenariat à l'école sur les temps scolaires et périscolaires. Etudier les différentes collaborations développées avec les acteurs associatifs et éducatifs partenaires de l'école.
- Avoir un focus sur la question de l'accompagnement à la scolarité et du soutien scolaire avec le souci d'établir des préconisations visant à faire évoluer les organisations et les modalités d'accompagnement.
- La maternelle et le rythme de l'enfant en maternelle :
 - Organisation horaire, articulation des activités (scolaires et périscolaires) et modalités de transition, au regard des capacités attentionnelles et cognitives des enfants et de leur sécurité affective
 - Travail partagé sur les contenus éducatifs.

Pour cela d'importantes investigations de terrain auprès des parties prenantes ont été réalisées :

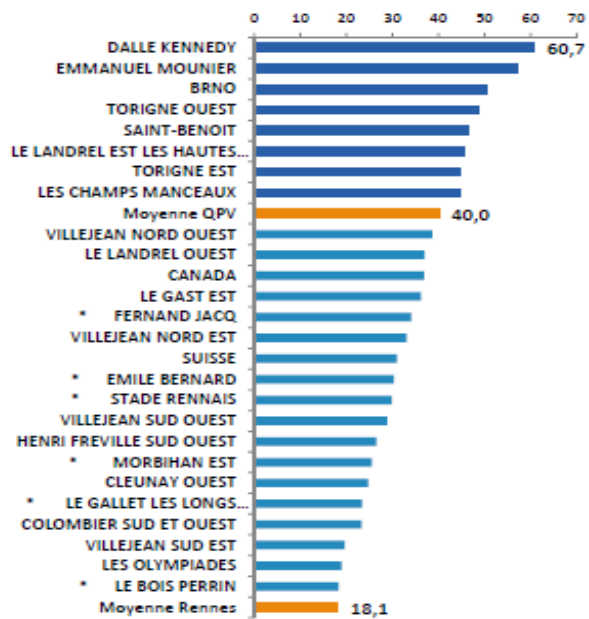
Conduite de plus de 160 entretiens individuels et collectifs	Analyse des documents et des données statistiques	Démarche d'évaluation participative et formative sur cinq groupes scolaires	Recherche-action sur les études et les devoirs.	Observation sur l'école maternelle
<ul style="list-style-type: none"> • Réalisés avec les différents types d'acteurs et partenaires de la Ville (DASEN, directeurs DDCSPP et CAF, directeur ESPE, élus de référence du PEL, PEDT, cadres municipaux chargés de sa mise en œuvre, des référents périscolaires, des directeurs d'école, les fédérations de parents d'élève et des associations) 	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de la fréquentation (qui permet notamment de mettre en relief l'irrégularité de fréquentation significative et la forte rotation dans la semaine.) • Données APRAS et son indicateur des inégalités « indice de vulnérabilité » montrant que les écarts ou inégalités géographiques de fréquentation sont en réalité des inégalités sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impliquer ces groupes scolaires (avec les accueils périscolaires, les centres de loisirs, équipements et structures partenaires de ces cinq quartiers) afin d'amorcer et de développer la (re)connaissance réciproque des missions, objectifs et projets scolaires, périscolaires voire extrascolaires et de leurs professionnels. • Mais aussi des habitudes de travail en commun, une prise de recul sur les pratiques et de positionner les contenus éducatifs au cœur du projet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etudes de cas mobilisant une démarche d'enquête (entretiens semi-directifs avec de nombreux acteurs, observations) sur l'enjeu central du travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe. • Questionnements multiples sur le processus et son lien avec la réussite scolaire : attentes, contenus, articulations avec d'autres acteurs, sens, implications sur les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquête ethnographique (observations, entretiens semi-directifs et informels) sur les interactions et les pratiques des acteurs au sein de cinq groupes scolaires sur les temps scolaires et périscolaires. • 4 axes d'observations : <ul style="list-style-type: none"> - L'organisation de la journée - L'articulation des activités - Les modalités de transition, au regard des capacités attentionnelles et cognitives des enfants et de leur sécurité affective - Le travail partagé sur les contenus éducatifs

2- Des données à prendre en compte :

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



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



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

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

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

Sources : APRAS, Fichiers détail INSEE 2013

lapras Indice de vulnérabilité des enfants – Coordination Cohésion Sociale 25/04/2016

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

La Ville de Rennes concentre dans le Département à la fois des quartiers en politique de la ville (tous

sauf un) et des familles pauvres. De plus, les femmes rennaises sont plus actives que le reste de la population nationale soit 71,4% à Rennes contre 67,5% au niveau national, d'après les données INSEE 2014. **Donc a priori les besoins de prise en charge des enfants sur les temps périscolaires et extrascolaire sont importants et la pression pour une scolarisation précoce bien réelle. La question des inégalités et la priorité donnée à leur réduction est aussi pertinente vis-à-vis des caractéristiques sociales de Rennes.**

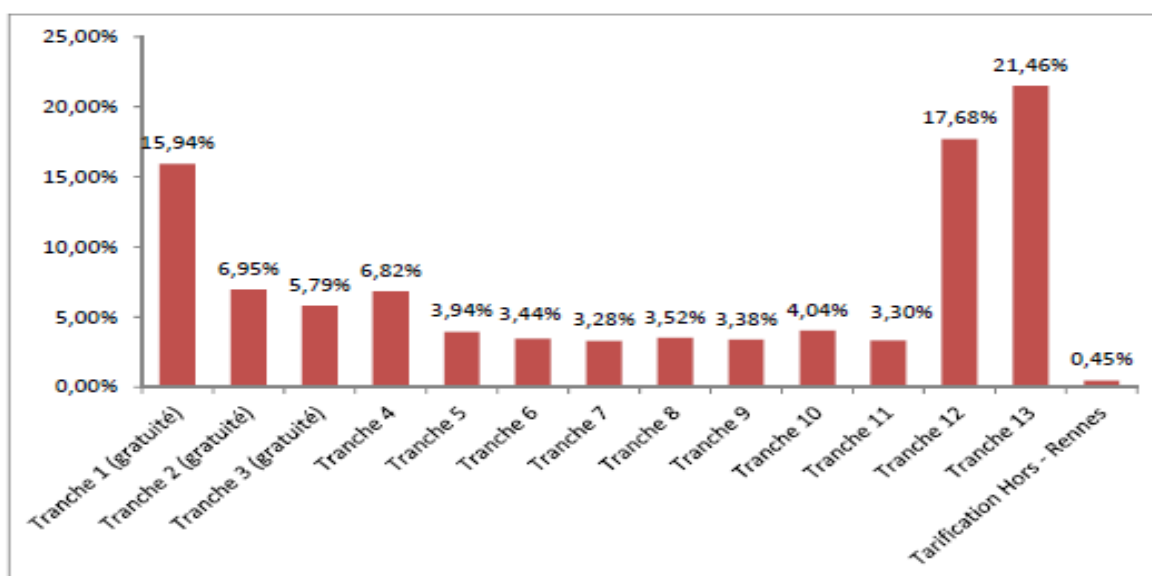
Exemples de tarification

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

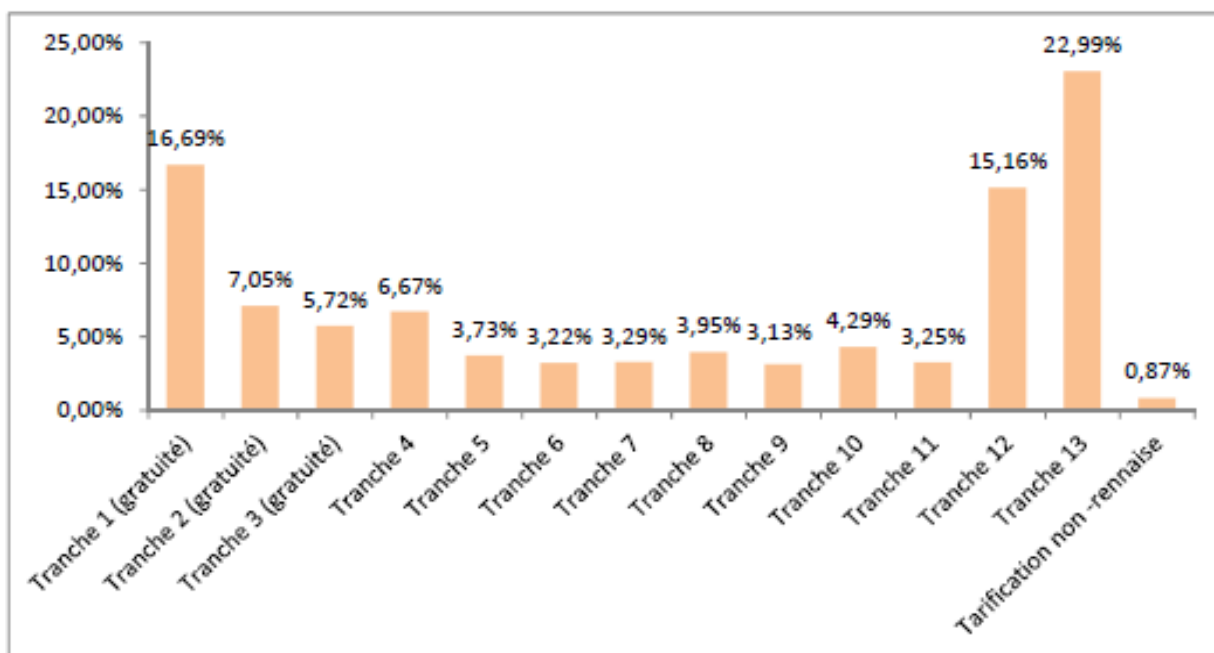
Répartition des inscrits par tranche de tarifs

Année scolaire 2016/2017

Accueil du soir maternel



Accueil du soir élémentaire (Études et Ateliers)



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

3- Constats, analyses, pistes de travail et de réflexion:

3.1 Constats, avancées et blocages/difficultés :

La recherche d'une meilleure complémentarité et continuité, d'une meilleure efficacité et cohérence, à travers les actions/politiques éducatives exige de réfléchir et agir sur plusieurs champs, en interne à la Ville et en externe avec tous ses partenaires en premier lieu l'éducation nationale mais aussi les associations.

C'est un processus à moyen terme, un processus transversal qui doit s'appuyer sur le partenariat et les coopérations éducatives et sur une démarche continue d'évaluation partagée inscrite dans les pratiques professionnelles.

Il passe d'abord par un travail sur les projets éducatifs et leurs contenus avec une démarche participative et formative inscrite dans la durée, par la reconnaissance des temps de concertation et d'échanges, de formation partagée interprofessionnelle.

C'est le choix d'une logique de missions de service public partagées et/ou articulées plutôt que celle de prestations de service et du repli de chaque acteur sur son champ de compétence.

Nos préconisations s'appuient sur la conception globale de l'éducation et les priorités du PEL et du PEDT de Rennes mais aussi sur la loi d'orientation de juillet 2013 et ses textes d'application.

Enfin, on ne peut pas dissocier les notions de continuité et de discontinuités entre les temps éducatifs. Chaque temps a ses spécificités, ses priorités qui doivent être respectées et identifiées pour mieux coopérer et rechercher la cohérence éducative entre leurs acteurs.

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

Il y a un décalage dans le temps entre les orientations et leur concrétisation, leur généralisation qui n'est pas toujours mesurée. C'est un processus qui demande du temps et un accompagnement fort, partagé et pérenne entre les partenaires. C'est vrai en particulier pour les enfants de maternelle et pour la construction de parcours éducatifs transversaux.

Il y a un besoin réel d'objectivation de la réduction des inégalités avec des indicateurs précis (objectif n°1 du PEL et du PEDT).

7

3.2 Constats et perspectives pour le périscolaires :

a) Des avancées :

Globalement : Il y aurait selon les partenaires et nos entretiens une meilleure prise en compte de la «continuité» des temps éducatifs avec des transitions et des prises en charge plus faciles. Il y aurait aussi des progrès sur l'adaptation des locaux et l'amélioration de l'encadrement. L'organisation du périscolaire est ainsi estimée bonne avec une complémentarité avec l'école, avec une prise en charge de qualité des enfants et une gestion améliorée des transitions, une réflexion importante sur les quartiers prioritaires (QPV), une politique tarifaire assez adaptée aux besoins sociaux, des moyens sur les familles les plus éloignées de l'école. Cependant, l'impact des relations personnelles entre référents et des différences entre REL dans les quartiers est réel.

Un travail important a été réalisé sur la formation et la qualification des intervenants, la création et la généralisation des REL et des adjoints, la stabilisation des équipes périscolaires, le plan éducation artistique et culturelle – EAC et quelques amorces de parcours, un travail sur le handicap avec 100 AVS Ville de Rennes, les 12 dispositifs moins de trois ans en REP, des outils d'information, la réalisation d'un premier bilan qualitatif par la DEE au-delà de la mesure de la fréquentation,

Le temps de midi : satisfaction des parents et des professionnels, fréquentation en hausse, gestion des transitions, sécurisation, routines professionnelles des ASEM, ateliers, retour anticipé, évolution de la sieste, plus de temps pour préserver un temps calme et de repos, meilleur respect des temps de concentration pour les apprentissages (décalage l'après-midi).

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

La garderie du matin : sécurisation, routines professionnelles, généralisation, durée 7h30-8h35, quart-d'heure gratuit,

Le temps du soir : ouverture d'ateliers associatifs, gestion des transitions, quart d'heure gratuit

ALSH du mercredi : adaptation pour les 2-5 ans avec la petite enfance, création de deux ALSH supplémentaires,

b) Des blocages et/ou des difficultés, des évolutions à réfléchir :

Les garderies du matin : fréquentation faible mais pas de plaintes ou de demandes identifiées, estimation des besoins réels à travailler,

Le temps de midi : améliorer le retour au calme des 3-5 ans après le repas (13h-13h40) jusqu'à 14h05, généralisation du passage au restaurant au premier service des petites sections, des difficultés avec les enseignants sur le retour en classe accompagné à 14h05 à dépasser, besoin d'un bilan sur l'évolution de la sieste, prioriser des activités calmes, interroger des prolongations de « récréation » de 14h15 à 14h35 liées à la pause de certaines ASEM,

Le temps du soir : Perception des parents et communication de la Ville centrées sur les études, les garderies et l'accompagnement à la scolarité. Fréquentation assez faible sur le périscolaire à l'école (moins de 30% la 1^{ère} heure et autour de 10% la 2^{ème}) - ce qui est très inférieur aux taux nationaux relevés pour les trois heures de périscolaire de la réforme des rythmes (de 53% en maternelle à 70% en élémentaire pour les trois heures nouvelles de périscolaire -TAP- données MENSUR 2016 et de 58% en maternelle à 69% en élémentaire / données enquête PoLoc-IFE 2015). **Elle serait liée à un déficit d'image, d'information qualitative et d'approche globale et nouvelle de ce temps périscolaire.** Les études seraient à faire évoluer ainsi que l'accompagnement à la scolarité trop individualisé et soumis à la pression sur les « devoirs » (cf. partie dédiée). On est confronté à une absence/insuffisance d'évaluation partagée et de données précises et quotidiennes de fréquentation du périscolaire hors l'école sur ce temps (associations, clubs sportifs, structures artistiques et culturelles y compris offre municipale hors école, accompagnement à la scolarité). La distinction le soir entre l'accueil en CALM et les « ateliers » ou les études est à interroger car elle n'est pas lisible et peut même être un obstacle à une perception et une conception globale de ce temps périscolaire de deux heures 30 minutes (16H15 / 18H45). Elle tend à dévaloriser l'accueil en CALM.

ALSH du mercredi : L'extrascolaire municipal du mercredi ne concernerait qu'une petite minorité d'enfants. Cependant, il faudrait intégrer et mutualiser là encore la connaissance précise de la fréquentation des différentes offres municipales (centres sportifs, conservatoire, écoles d'arts), associatives, sportives en clubs et des structures artistiques et culturelles privées.

Globalement : On peut observer une irrégularité de fréquentation significative et peu de fréquentation tous les jours de la semaine du périscolaire à l'école. Il y a une forte rotation dans la semaine. Les inégalités portent d'abord sur la fréquentation régulière. Il persiste des différences entre les écoles dans l'offre périscolaire à résorber.

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

La présence quotidienne et la disponibilité des responsables éducation loisirs périscolaires (REL) dans chaque école a permis de nouer des liens de coopération avec la plupart des directeurs. Les directeurs et directrices d'école jouent un rôle important dans la relation avec la Ville. Après leur retrait partiel (volontaire ou pas - ce n'est pas notre sujet) du pilotage des études et/ou du périscolaire municipal et après la mise en place des REL plutôt bien accueillie, la Ville doit réfléchir au-delà des réunions classiques centrées sur la gestion quotidienne et les travaux. Il s'agirait de réfléchir à un nouveau « contrat de confiance réciproque » en leur reconnaissant officiellement une place à définir dans l'articulation scolaire / périscolaire et de renforcer le binôme qu'ils forment avec les REL. Les directeurs souhaiteraient par ailleurs plus de temps de décharge pour assumer toutes leurs missions.

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

Par contre cela exigerait une harmonisation tarifaire après concertation. Il est temps de dépasser la logique des «TAP » et des « ateliers » ponctuels pour mieux raisonner sur l’alternance et la combinaison de temps et d’activités, d’espaces de repos et de détente, de jeux ou d’implication dans une action ou un projet.

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

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

il faudrait ajouter à l’analyse les données du périscolaire associatif par quartier, par tranches horaires, âge et sexe, pour avoir une vue plus proche de la réalité, des inégalités et surtout approcher le niveau de couverture des besoins. Il serait enfin utile de mieux cerner à la fois les besoins réels d’accueil périscolaire, la réalité des emplois du temps de vie de ces enfants de 2/5 ans (en sachant que la durée souhaitable de temps d’accueil en collectif pour ces enfants est inférieure aux élémentaires) et la perception/l’avis des parents (projet d’enquête proposé).

4- Parcours éducatifs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il s'agit donc de rechercher l'articulation et la complémentarité des actions à partir des objectifs d'apprentissage et de savoirs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à travers la co-construction de parcours thématiques transversaux, sans confusion ni substitution et en intégrant les nécessaires différences. Cf exemples de parcours P 58 à 60 et p 62 à 63 du rapport.

A Rennes, toutes les orientations ou presque sont formalisées sur les différents thèmes dans des documents de référence. Mais dans la pratique des équipes, sauf exemples intéressants mais limités, le nombre de parcours transversaux est faible. Avec l'aide de la direction de l'éducation nous avons identifié 10 écoles maternelles ou élémentaires sur 83 concernées par un projet transversal significatif (un jumelage et deux résidences d'artistes sur l'axe EAC. 6 projets sur l'axe vivre ensemble dont celui sur la médiation par les pairs). L'observation a montré la possibilité et l'intérêt de ces démarches.

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

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

On propose donc de travailler en priorité sur les parcours transversaux comme supports de recherche de complémentarité au service des apprentissages.

C'est la seule approche ayant du sens et qui soit susceptible de mobiliser les enseignants et permettent un dialogue avec les intervenants périscolaires sur la durée.

Les ressources de la Ville sont mobilisées sur temps scolaire sans lien notable avec le périscolaire (Culture, sports, EEDD, lecture publique, etc.) y compris quand des personnels de la Ville sont présents sur les deux temps éducatifs (ETAPS, Dumistes). Ces professionnels qualifiés et reconnus devraient être les premiers points d'appui de ces parcours.

Les priorités de développement des parcours seraient aussi des domaines où les ressources municipales et associatives existent mais doivent être coordonnées et orientées : EAC, sports, sécurité routière, EEDD, éducation aux sciences, citoyenneté et laïcité, ...

On doit aussi citer la capacité à construire des parcours lecture/plaisir de lire dont tous les éléments existent en parallèle (bibliothèques publiques, d'école, Lire et faire Lire, ...) avec des évolutions souhaitables pour Lire et faire lire à réorienter du temps scolaire au temps périscolaire.

Il serait indispensable de mutualiser les quelques exemples de parcours dans les écoles pour les valoriser et servir d'exemples (et non de modèles) afin de crédibiliser la possibilité de co-construire ces démarches. L'intervention conjointe de la Ville et de la DSDEN est aussi préférable pour plus de cohérence interinstitutionnelle et d'efficacité.

5- Maternelle : vers une école bienveillante et exigeante, adapter aux enfants de 2-5 ans

Il est notable qu'à Rennes des orientations détaillées et cohérentes existent et sont formalisées dans des textes communs Ville/éducation nationale qui sont en cohérence avec les programmes de l'école maternelle, la loi de refondation de l'école et la note de recommandations de novembre 2013 sur les transitions temps scolaire/périscolaire.

Par contre nous avons constaté que ces textes ne sont pas ou peu connus dans les écoles et que la Charte est en cours de validation.

La Charte rennaise de l'école maternelle est encore en cours de validation. Il y a également sur ce sujet un décalage dans le temps entre les orientations et leur concrétisation qui n'est pas toujours évalué à sa juste mesure.

C'est un processus qui demande du temps et un accompagnement fort, partagé et pérenne par les partenaires avec un développement des actions identifiées et des moyens d'accompagnement des équipes par la Ville et l'Education nationale et l'évaluation de l'impact au fil de l'eau pour avancer :

11

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

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

Les problématiques en suspens ou émergentes sont :

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

- temps périscolaire (ETAPS, Dumistes, associations);
- L'utilisation du numérique pour les apprentissages avec la construction d'une continuité scolaire / périscolaire dans l'approche et les usages.

On a retrouvé à travers le travail sur les cinq groupes scolaires des interrogations sur le rapport entre les contenus d'activités périscolaires et les contenus scolaires (similitudes/ différences) en particulier sur l'usage des jeux et sur les pratiques langagières. Les écoles engagées dans la démarche ont commencé à travailler sur l'articulation entre projets d'école et périscolaires et ont montré que c'était possible et utile.

Ce travail d'observation réflexive partagée mené dans le cadre de l'évaluation a produit des résultats intéressants pour rapprocher les points de vue et les pratiques, avec une confrontation des représentations et des analyses concernant les besoins des enfants et des familles. Il y a eu une construction partagée de pratiques ou au moins une clarification des pratiques respectives. On a constaté une convergence des projets d'école et des projets ou pratiques d'animation sur ces écoles. C'est un point important d'amélioration pour une meilleure articulation et plus de complémentarité entre les professionnels. Les réponses sont à travailler à court, moyen et long termes.

Par ailleurs, des interrogations parfois émises sur la durée effective des apprentissages l'après-midi comme conséquence de la réduction de la journée scolaire seraient à mettre en relation avec les pratiques d'une part des professionnels l'après-midi qui y contribuent (cf. observation maternelle). Nous avons pu observer (et retrouver en entretien avec les parents) la problématique de l'information des parents et de la transmission entre professionnels qui nous semble être une piste de travail et d'amélioration. Nous retenons aussi de l'observation une hétérogénéité des pratiques d'accueil des parents à l'école et en classe qui mériterait une réflexion partagée et un recul sur les pratiques.

Sept questions pour conclure:

- **Passer au plan opérationnel et à la généralisation**
- **Accompagner avec des moyens (concertation et formation partagée) les équipes pour y arriver**
- **Achever les adaptations engagées et généraliser les avancées (accueil des moins de trois ans, contenus ALSH périscolaires, gestion et durée de la sieste, gestion de l'après-midi, travail partagé sur les contenus éducatifs (similitudes/différences)- cf. les 5 groupes scolaires et le travail Ville/IEN maternelle, retours en classe accompagnés dans le calme).**
- **Passer des moins de 3 ans en REP aux autres écoles et aux 3/5 ans pour accompagner les évolutions de l'école maternelle.**
- **Intégrer pleinement l'enjeu parentalité.**
- **Resituer le sens global par rapport à l'objectif de réduction des inégalités.**
- **Evaluer l'impact au fil de l'eau à l'aide d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs, d'observations (ESPE par exemple).**

Les propositions sont donc d'abord de mieux diffuser et faire connaître ces textes et d'organiser des formations partagées enseignants/ATSEM/REL/animateurs sur les thèmes des pratiques langagières, de l'usage des jeux, du conte ou de l'expression artistique ou corporelle pour travailler continuité/discontinuité, similitudes et différences d'approche.

Ensuite, il serait utile de mettre en place quelques indicateurs de suivi et déjà de mutualiser le bilan des premières classes passerelles.

Nous proposons de réaliser avec les IEN et les référents périscolaires un état des lieux de la gestion de la sieste à cheval sur la pause méridienne et le temps scolaire.

Enfin le soutien à la parentalité, la cohérence éducative dans les rapports aux parents, l'information des parents sont aussi très importants à cet âge.

La Ville de Rennes a déjà réalisé un travail important et pertinent d'adaptation de ses accueils de loisirs extrascolaires aux moins de six ans et de gestion des transitions pendant les journées scolaires.

Il s'agit donc d'homogénéiser ces adaptations et de mieux les formaliser.

Le taux de fréquentation du périscolaire du soir reste inférieur à la moyenne des grandes villes et on peut penser pour cette tranche d'âges que l'offre associative, sportive et culturelle hors l'école ne viendra pas permettre d'infirmier ce constat. **Or les caractéristiques sociales de Rennes (parents biactifs et familles monoparentales) permettent d'estimer que le besoin de prise en charge n'est pas couvert.**

Comme pour les élémentaires il serait utile de mieux cerner à la fois les besoins réels d'accueil périscolaire et la réalité des emplois du temps de vie de ces enfants de 2/5 ans.

Il faut rappeler à ce sujet que la durée souhaitable de temps d'accueil en collectif pour ces enfants est inférieure aux élémentaires. Mais l'expérience de la petite enfance, avec des enfants plus jeunes et des taux d'encadrement plus faible, montre un accueil pouvant aller jusqu'à 10 heures par jour mais aussi qu'une partie des enfants est ballottée entre plusieurs modes de garde ou autres adultes successifs. On ne peut pas avoir une position théorique de limitation du temps périscolaire pour les 2/5 ans sans prendre en compte les situations sociales particulières. Dans certains cas l'accueil collectif maximal est nécessaire et préférable pour l'enfant.

13

6- Accompagnement à la scolarité

a) Etat de la recherche et constats :

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

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

De nombreux travaux de sciences sociales ont aussi souligné la distance établie entre l'école et les parents, les incompréhensions entre ces deux espaces, et des mécanismes aussi bien de « domestication » par les catégories sociales les plus aisées de l'école (Pinçon, Pinçon Charlot, 1989 ;

Payet, 2017) que des représentations dépréciatives de la part de enseignants des milieux populaires (Thin, 1998 ; Van Zanten, 2001). Cette question de l'articulation des relations entre l'école et les parents ou les familles plus globalement, s'est accentuée depuis deux décennies. En effet, l'école ne peut plus être une institution autonome et fermée aux acteurs extérieurs, et ceci dans l'ensemble des pays occidentaux (Payet, 2017). Néanmoins, dans la tradition républicaine, la présence du parent reste limitée à des moments plutôt rares et précis (réunion de rentrée, rendez-vous individuels avec les enseignants) ou lors d'événements festifs précis. Si de nombreuses évolutions sont perceptibles sur le terrain, l'école française reste marquée par une différenciation forte entre ces deux sphères. Ceci participe à alimenter certains malentendus et incompréhensions, notamment avec les familles issues des milieux populaires qui ont pu avoir un rapport de souffrance à l'école ou peinent à en comprendre les normes et se tiennent à distance (Thin 1998, Perier, 2005). Pour autant, l'enjeu de la réussite scolaire s'est bien généralisé à tous les groupes sociaux, et en particulier deux pôles de l'échelle sociale.

Ainsi, les classes populaires sont fortement mobilisées pour faire réussir leurs enfants à l'école (Kakpo, 2012) mais les ressources dont ils disposent, des ressources financières, sociales, scolaires, ne sont pas équivalentes aux autres catégories de la population. C'est dans ce contexte que la promotion du travail personnel hors la classe pour la classe, les « devoirs », sont un outil à interroger. Comme le souligne J.-P. Payet, les enfants sont confrontés à des situations sociales plurielles au sortir de l'école (parents avec des horaires de travail adaptés ; parents avec des horaires de travail contraints et non adaptés ; sécurité financière / angoisse du chômage de longue durée ; logement spacieux / logement insalubre) tandis que de mêmes devoirs seront donnés à la maison.

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

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

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

Dans le même temps, la réussite des élèves sur le temps scolaire est fortement liée et analysée au prisme de l'engagement des familles à soutenir la scolarité. À cette même question, plusieurs enseignant.e.s soulignent que c'est le « devoir » des parents de s'assurer que les « devoirs » sont correctement réalisés et de vérifier chaque soir le cartable de l'enfant.

Un petit nombre d'entre eux adopte un discours de dénigrement en indiquant qu'ils indiquent que certains groupes, souvent issus de l'immigration, déprécieraient l'école et n'aideraient pas leurs enfants à s'y

investir. Ces enseignant.e.s s'appuient sur de nombreux exemples pour mettre en lumière la manière dont certains « parents » seraient en difficulté pour prodiguer une « *bonne éducation* » aux enfants telle que certain.e.s enseignant.e.s se la représenteraient.

« Certains parents ont un problème d'autorité sur leurs enfants, du coup à la maison, cela tourne au conflit, et là on sent que le parent n'en peut plus. Je lui [= le parent] dis que les enfants démarrent les devoirs, j'essaie d'expliquer qu'il serait bien de trouver des moyens pour que les devoirs se fassent sereinement. Mais si le parent est complètement débordé, je dis qu'il y a l'étude mais cela ne règle pas le problème de l'autorité des parents. »

Evidemment, quelques parents rencontrent des difficultés sociales / économiques / psychologiques qui ne leur permettent sûrement pas d'exercer leur rôle de parent de façon à ce que leur enfant s'épanouisse. Toutefois, ces discours font aussi écho à des incompréhensions et des méconnaissances de certain.e.s enseignant.e.s, rarement issu.e.s des catégories populaires, face aux pratiques et aux activités qui peuvent être pratiquées et valorisées (Payet, 2017).

15

Dans ce contexte, en abordant le travail scolaire, qu'il soit celui fait dans la classe ou hors la classe, une partie des enseignants positionnent l'échec scolaire comme une responsabilité de l'institution scolaire, à laquelle il faudrait remédier par d'autres techniques et méthodes (externalisation). Certains l'analysent comme le résultat d'inégalités socio-économiques des familles, dont elles sont jugées plus ou moins responsables (Lorcerie, Cavallo, 2004 ; Perier, 2005, 2010).

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

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

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

heurt, ou tout du moins où les parents se conforment au rôle prescrit par les enseignant.e.s.

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

16

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

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

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

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

Dans les outils plébiscités dans la relation avec les parents, plusieurs enseignant.e.s mobilisent et souhaitent accroître leur mobilisation du blog de l'école et/ou de leur classe. Une autre enseignante qui a également cet usage indique que cela permet de faire un lien avec les familles. Elle insiste sur le fait que l'usage des médias numériques serait plus facile pour des enfants en difficulté scolaire. Elle insiste également sur le fait que le blog est parfois mobilisé par les animateurs.trices lors du temps des devoirs ou dans des activités numériques sur les temps de midi ou du soir, ce qui permet de créer des continuités entre les temps scolaires et périscolaires.

D'autres enseignant.e.s proposent de poursuivre le « cahier de vie » de maternelle au niveau élémentaire. Cette proposition vise à dépasser des conflits potentiels au sein des familles autour des devoirs et à permettre un accès aux activités scolaires en limitant les logiques d'exclusion de familles ayant une faible maîtrise des normes scolaires.

Par ailleurs, la Ville de Rennes organise des espaces parents dans les écoles situées dans les territoires en REP et REP+. Or, ces espaces parents sont aussi des outils qui pourraient être diffusés plus largement pour faciliter l'entrée des parents dans l'école. Ceci nécessite aussi d'interroger quand les parents peuvent utiliser ces espaces (temps scolaire, temps libre, sécurisation de l'accès) et les mobiliser comme des espaces de lien entre l'école et les parents. Et plus largement, des initiatives ponctuelles pourraient faire l'objet de diffusion et d'échanges entre les écoles.

Pistes de réflexion à court terme

Au vu de nos entretiens et de nos observations, nous avons pu retenir quelques démarches qui facilitent la continuité entre temps scolaire et temps périscolaire. Ces démarches pourraient faire l'objet d'une réflexion et d'une mise en œuvre à court terme.

17

- Tout d'abord, il semblerait que le positionnement d'un.e animateur.trice par classe au sein de l'école aussi bien sur le temps de midi que sur le temps du soir facilite les échanges entre les animateurs.trices et les enseignant.e.s, et notamment sur les « devoirs » ainsi que sur les difficultés éventuelles des enfants. Cela permettrait, probablement, de mieux travailler collectivement.
- Ensuite, comme le soulignent certain.e.s animateurs.trices en charge des devoirs, la mise en place de « rotation » entre les groupes d'enfants pourrait faciliter le temps de réalisation des devoirs. En effet, la plupart des enfants terminent en vingt minutes leurs devoirs. Ainsi, il serait possible d'avoir deux temps de « devoirs » permettant d'avoir des études avec dix enfants en moyenne sur chaque temps. Ceci permettrait de faciliter le suivi des enfants les plus en difficulté en réduisant les enfants présents. Les enfants pourraient alors se voir proposer des activités ludo-éducatives à l'issue de leurs devoirs ou avant de les réaliser avec des animateurs.trices qui seraient disponibles. Ceci ne peut se faire que si les parents viennent chercher leurs enfants à l'issue de l'heure complète du temps des « devoirs ».
- Il paraît aussi stimulant d'accroître l'accès aux bibliothèques des écoles sur le temps des devoirs afin que les enfants puissent s'emparer des livres sur ce temps. Il s'agit notamment de faciliter l'emprunt des ouvrages sur le temps périscolaire, de proposer des moments calmes dans les salles de classe qui accueillent la bibliothèque. Ainsi, il est dommage que certain.e.s animateurs.trices freinent les enfants qui souhaitent lire les livres disponibles dans la salle. Le partenariat avec l'association Lire et Faire lire est en ce sens stimulant, notamment lors de son intervention sur le temps périscolaire. Il serait cependant utile et efficient de les réorienter du temps scolaire au temps périscolaire. Cependant, au vu de la charte de l'association, peu d'enfants sont concernés mais des liens peuvent s'établir avec la bibliothèque de l'école.
- Enfin, plusieurs enseignant.e.s ont mobilisé les temps d'APC comme des outils non pas uniquement d'échanges avec leurs élèves mais aussi avec les parents pour expliciter la démarche des « devoirs ». Si le contenu des devoirs est une pratique à interroger de la part des enseignant.e.s, le temps des APC a pu être mobilisé par des équipes pour échanger sur la manière dont un agenda scolaire fonctionnait, comment un enfant pouvait raconter (en français ou dans sa langue maternelle) les activités scolaires à ses parents, et expliciter les usages des différents cahiers.
- Par ailleurs, les formations de la Ligue de l'enseignement qui sont riches pour les bénévoles pourraient faire l'objet d'une évolution pour les proposer aux animateurs.trices de l'accompagnement à la scolarité et aux animateurs.trices dans les écoles afin de les aider à se positionner dans l'accompagnement à la scolarité. Ceci s'inscrit plus globalement dans une réflexion sur l'offre d'actions d'accompagnement à la scolarité qui est très individualisée et peu articulée avec les autres actions (APC, nouveau dispositif du MENSR « devoirs faits à l'école ») au sein du territoire rennais. Des liens ont été développés et améliorés avec le PRE mais restent circonscrits aux territoires REP et REP+.
- Sur le champ de notre mission on pourrait donc évoquer l'importance de l'articulation du PEDT avec différents dispositifs ou mesures de l'Education nationale comme « les devoirs faits »,

l'«accompagnement éducatif», les dispositifs « 2/3 ans », les « APC » qui n'a pas toujours été réelle (APC, accompagnement éducatif). On peut relever à partir d'une étude de la DSDEN qu'à quelques exceptions près il n'y a pas de lien ou d'articulation entre APC et accompagnement à la scolarité. Le positionnement majoritaire des APC sur le temps de midi avec des séquences dépassant parfois 30 minutes ou même 45 minutes, pose la problématique du respect du temps de repos nécessaire aux enfants à ce moment-là de la journée, même en tenant compte de la durée de 2h15 de la pause méridienne. Une réflexion partagée sur ce sujet nous semblerait nécessaire.

b) Pistes à moyen et long terme :

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

De plus, on constate une évolution forte de plusieurs enseignant.e.s qui limitent voire suppriment le travail personnel de l'élève hors la classe pour la classe. Ils peuvent être un point d'appui. Mais cela reste à généraliser et à intégrer dans les routines professionnelles, dans les programmes de formation initiale et continue. Il est possible dans ce cadre d'imaginer des formations au niveau de la DSDEN pour travailler collectivement sur ce point et de valoriser et mutualiser ces pratiques.

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

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

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

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

Nous soulignerons ici la nécessité d'avoir une approche non morcelée du périscolaire, une approche globale et la nécessité de mieux faire mesurer son intérêt éducatif aux parents et de l'organiser avec plus d'efficience et de pertinence.

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

Cela nécessite de faire évoluer la coordination existante de l'accompagnement à la scolarité pour dépasser les échanges sur les pratiques, par ailleurs nécessaires, et intégrer l'effort de sensibilisation et d'information des parents. Les groupes de travail dédiés sur les quartiers pourraient être relancés en



ce sens. L'offre d'actions d'accompagnement à la scolarité est très, trop individualisée. Les actions ne sont pas ou peu articulées avec l'offre d'études, l'accompagnement à la scolarité, les APC et le nouveau dispositif du MENSUR « Devoirs faits à l'école ». Les exemples de liens pouvant être développés et améliorés existent à travers le PRE mais très peu en dehors.

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

7- Des enjeux émergents à partir de l'évaluation et des objectifs prioritaires du PEL et du PEDT :

a) Evaluation, suivi d'indicateurs

Le rapport a mis en évidence le besoin d'indicateurs précis et donc d'une meilleure connaissance de l'offre éducative à Rennes qu'elle soit municipale (sports, culture, conservatoire) ou associative (ALSH, accompagnement à la scolarité, soutien à la parentalité-REAP, petite enfance).

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

Ce soutien de la Ville est d'ailleurs reconnu mais tous les acteurs associatifs doivent assumer aussi une responsabilité vis-à-vis des enfants et des enjeux éducatifs rappelés dans leur convention.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il serait aussi utile de distinguer l'absence de fréquentation, une fréquentation faible, une fréquentation moyenne et une fréquentation forte en fonction du nombre de jours.

Pour collecter ces données simplement et avec peu de travail supplémentaire, il suffirait d'adopter dans toutes les fiches d'inscription ces indicateurs, fiches par ailleurs numérisées et insérées dans une base de données avec traitement automatique.

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

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

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

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

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

Alors la Ville, ses partenaires et les acteurs pourraient disposer d'éléments pertinents pour

aborder plus concrètement les enjeux d'égalité et les priorisations nécessaires.

b) Parentalité

Nos observations, nos entretiens et l'analyse des documents fournis montrent que les actions de soutien à la parentalité (dont les douze espaces parents dans les écoles) ont été surtout concentrées sur les quartiers en politique de la ville avec l'appui des conseillers animation famille du PRE et des coordinateurs REP. Or l'enjeu de participation et d'information des parents concerne toutes les écoles, tous les quartiers. La question de l'animation des espaces parents reste ouverte et peu abordée.

Nous avons bien conscience de la complexité de ces actions

Cela ne va pas de soi et pourrait faire l'objet de formations partagées, de conférences publiques et surtout de « travaux pratiques » autour de :

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

21

c) Place des enfants : Aider à grandir et s'autonomiser progressivement

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

Les associations d'éducation populaire ont des compétences et une antériorité dans la mise œuvre de ces pratiques dans les accueils de loisirs extrascolaires qu'il serait possible de mieux mobiliser.

Cependant on semble loin d'une généralisation de ces pratiques et de la mesure de cet enjeu dans la réussite éducative et l'épanouissement des enfants sur temps scolaire comme sur temps périscolaire.

Cet axe est à mettre en relation avec les objectifs du socle de connaissances, de compétences et de culture autour de l'éducation au vivre ensemble et à la citoyenneté placé comme une priorité du PEDT et du PEL. Il serait utile de mutualiser ces expériences comme exemples et non comme modèles à reproduire et d'en faire un enjeu de formation.

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

Au-delà des grands principes et des valeurs de la République réaffirmés par tous les acteurs, comment être pertinent, efficient et cohérent ?

Comment co-construire et accompagner sur la durée ces parcours vers l'autonomie et la responsabilité, l'accès aux droits de tous les enfants et les jeunes?

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

d) PEDT / PEL

La première piste de réflexion et d'action serait de donner à la direction de l'éducation la capacité d'encadrement correspondant à la logique PEL sur les trois temps éducatifs avec une véritable coordination légitimée et territorialisée avec un conseiller d'animation par territoire d'antenne et des temps d'échanges et de mutualisation réguliers avec des REL repositionnés sur les trois temps éducatifs au niveau de l'école.

Entre les principales directions concernées par cette politique, des temps de partages et de mutualisation réguliers à l'échelle des territoires seraient utiles et indispensables. Une instance existe mais elle est limitée selon nos entretiens à partager l'information sur les projets de délibérations au conseil municipal en phase finale de son élaboration, sous la présidence de l'adjointe à l'éducation.

L'objectif est d'afficher un interlocuteur unique sur les actions et projets éducatifs pour les autres acteurs aux niveaux groupes scolaires et quartiers comme au niveau Ville.

Un observatoire partagé des actions PEL pourrait compléter cette organisation avec des indicateurs d'égalité harmonisés, recueillis et analysés en commun. L'efficacité et l'efficience de l'action publique passe par la prise en compte des enjeux de gouvernance partagée et transversale, internes à la Ville de Rennes et entre partenaires institutionnels et associatifs.

Plus globalement :

Comment mettre une territorialisation aboutie sur tous les quartiers et une coordination renforcée, une meilleure transversalité au service du développement des coopérations éducatives et de la construction partagée avec les équipes pédagogiques et éducatives d'actions, projets et parcours dans chaque école ?

Comment contribuer à mettre au centre de ces démarches l'enfant au-delà de l'écolier et les objectifs de contenus et d'apprentissages pour travailler encore et d'abord sur le sens et les objectifs partagés, sur la réduction des inégalités ?

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

8- Les principales conclusions de l'évaluation

L'évaluation du projet éducatif de Rennes relève de **nombreux acquis**. Néanmoins, le **processus est encore en recherche de cohérence, de pertinence, d'efficience et de nouvelles coopérations éducatives**. La priorité compréhensible donnée de 2013 à 2017 au périscolaire à l'école et aux actions éducatives sur temps scolaire a pu laisser penser à un décalage de la mise en œuvre du PEDT avec l'approche globale du PEL. **Un nouveau cap reste donc à franchir**, il serait utile et nécessaire de **relire collectivement les orientations et de partager les difficultés rencontrées pour les dépasser**.

La recherche de territorialisation sur tous les quartiers avec une coordination renforcée/meilleure transversalité par le développement des coopérations éducatives et la meilleure construction partagée avec les équipes pédagogiques et éducatives d'actions/de projets/de parcours dans chaque école reste à développer. Il est également nécessaire de contribuer à mettre au centre de ces démarches l'enfant au-delà de l'écolier, ainsi que veiller aux objectifs de contenus et d'apprentissages pour travailler encore et d'abord sur le sens et les objectifs partagés dans l'objectif de réduction des inégalités.

Suite à la démarche d'évaluation, nous préconisons de **mettre en débat les évolutions à construire**



pour passer d'un projet éducatif municipal à un projet de tous les acteurs éducatifs du territoire et pour mieux articuler projet territorial, projets d'école, périscolaire, d'associations, structures culturelles ou sportives incluant tous des évaluations avec des indicateurs partagés.

9- Remerciements

Nous souhaitons remercier les équipes pédagogiques et éducatives ainsi que les parents d'élèves des cinq groupes scolaires ayant participé à l'expérience d'évaluation participative pour leur contribution à ce rapport.

Nous remercions tous les acteurs éducatifs, élu.es et technicien.nes de la Ville et tous les partenaires institutionnels de la Ville (CAF, DSDEN, DDCSPP, ESPE) qui ont accepté de contribuer à travers des entretiens individuels et collectifs à ce rapport.

Nous remercions l'APRAS - Association pour la Promotion de l'Action et de l'Animation Sociale pour sa coopération précieuse et la communication de son étude.

Nous remercions particulièrement Pierre Périer, Professeur à l'université de Bretagne, François Mesure, Bertrand Gohier, Marion Violle, Gilles Subréchicot, Emmanuelle Pivette, Sophie le Morvan, Aurélie Alaoui, Annie Fantina de la direction de l'éducation, Sébastien Notheisen, Christine Van Belleghem et Catherine Le Saint de la DSDEN pour leur aide précieuse et leur disponibilité.

Nous remercions Lénaïc Briéro, adjointe au Maire à l'éducation et Christian Wilhelm, DASEN-IA pour leur confiance.

L'équipe de l'Observatoire PoLoc-IFE/ENS de Lyon a été coordonnée par Yves Fournel, chargé d'études. Anouk Flamant a piloté et conduit la recherche-action et les deux observations sur les études et la maternelle. Edwige Coureau-Falquerho, Théo Schepens, chargés d'étude et Anne Francou, documentaliste ont contribué à ce rapport ainsi que Lise Lhéritier Alaoui, doctorante et Youna Manini, étudiante en master à l'Université de Bretagne.

23

Observatoire PoLoc

Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon

15 parvis René Descartes

Site Descartes

Bâtiment Buisson

69342 Lyon cedex 07

Contact : poloc.ife@ens-lyon.fr

Site internet : <http://observatoire-reussite-educative.fr/>



[@Poloclfe](https://twitter.com/Poloclfe)



[ObservatoirePoLoc](https://www.facebook.com/ObservatoirePoLoc)

