

Les après-midi

12
FÉVRIER
2015

28

La réforme des rythmes scolaires et éducatifs

Vers une mise en synergie des temps, des espaces, et des éducateurs de l'enfant ?

FABIENNE MESSICA

Fabienne Messica est sociologue, directrice d'Inter-Consultants Chercheurs (Icc).

LA réforme de l'Éducation nationale porte sur l'allègement de la durée de quatre journées scolaires au profit d'une matinée supplémentaire, généralement placée le mercredi matin. Tout en visant principalement une répartition des temps d'apprentissage plus conforme aux rythmes de l'enfant, cette réforme¹ – qui repose sur la collectivité pour l'accueil et la prise en charge des enfants pendant les trois heures soustraites aux journées scolaires – interroge l'ensemble des temps de l'enfant et place sous les projecteurs le secteur de l'animation. Elle relance le débat sur la relation complexe entre écoles et municipalités, entre secteurs de l'Éducation nationale et de l'éducation populaire, et interroge en premier lieu la cohérence de l'offre et la cohésion d'une communauté éducative divisée et fragilisée.

Chaque commune doit aujourd'hui faire face à la réforme des rythmes scolaires et éducatifs, réforme qui réinterroge – bien au-delà de l'ensemble du projet de refondation de l'école – les liens entre collectivités et Éducation nationale, dans un rapport plus ou moins dissymétrique.

Quelles conclusions peut-on tirer d'une évaluation, menée à Paris, concernant les pièges et les écueils à éviter de cette réforme? Quels en sont les effets sur les professionnels des champs de l'école d'une part et de l'animation d'autre part, et comment faire avec? Que nous enseigne la diversité des représentations et des pratiques des parents en matière d'usage de ces nouveaux temps? Quelle est la place de la collectivité dans la mise en œuvre de la réforme et quel rôle y tiennent les élus et les techniciens? Quels enseignements tirer enfin de cette enquête pour d'autres territoires: que peut apporter cette réforme dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville?

Dans ce contexte hautement polémique, le réaménagement des temps scolaires et périscolaires a donné lieu dans les com-

munes à des stratégies différenciées:

- Construire avec les opposants – en particulier au sein de l'Éducation nationale, mais aussi, parfois, des parents – des argumentaires visant à reculer l'application de la loi en fai-

PROFESSION
BANLIEUE

¹ Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013.

sant miroiter un possible abandon par l'État... pour l'appliquer finalement dans l'urgence et l'impréparation ;

- Appliquer la loi *a minima* en réduisant la durée de la journée scolaire et en proposant une « garderie » entre 15 h 45 et 16 h 30, payante ou non, se privant ainsi des aides de l'État et, par conséquent, en privant les publics ;
- Appliquer la loi en privilégiant la « paix sociale » avec le corps enseignant au détriment parfois de la qualité du périscolaire, alors réduit à sa plus simple expression, et au prix d'innombrables contorsions ;
- S'approprier la réforme en tentant de construire un vrai projet pour le périscolaire, parfois en conflit avec le corps enseignant et avec une partie des parents, stratégie gagnante à court terme mais ne répondant pas aux enjeux d'une construction commune ;
- S'approprier la réforme en créant en même temps des instances coopératives incluant les services de la commune, les parents, les enseignants et les associations, et construire un projet destiné à évoluer si besoin dans le temps, dans une démarche exigeante favorisant l'expérimentation et la montée progressive en qualité.

Dans le cadre proposé par la réforme, et en fonction de l'op-

² Benoît Hamon, alors ministre de l'Éducation nationale. Décret n° 2014-457 du 7 mai 2014 portant autorisation d'expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires.

³ Les Ateliers bleus, à Paris, proposent des activités culturelles, scientifiques ou sportives après l'école. Mis en place dans les écoles élémentaires publiques, ils accueillent les enfants de l'école. Ils sont une alternative aux études surveillées.

tion stratégique retenue, les communes ont travaillé sur divers scénarios, parmi lesquels :

- Allonger la pause méridienne ;
- Démarrer la journée d'école plus tard et la faire s'achever plus tôt ;
- Diminuer chaque journée de trois quarts d'heure, en fin d'après-midi, en proposant alors de l'accueil classique de loisirs sans hébergement ;
- Distinguer les deux niveaux, maternel et élémentaire, avec quatre journées raccourcies pour les enfants de maternelle et une alternance de deux jours « longs » (jusqu'à 16 h 30) et deux jours courts (jusqu'à 15 heures, avec des ateliers d'une heure et demie) pour l'élémentaire ;
- Plus tard, avec la publication du décret Hamon², concentrer les nouvelles activités périscolaires sur une demi-journée sans diminuer la durée des trois autres journées de la semaine.

La plupart des communes n'ont pas envisagé de fusionner l'ensemble des temps périscolaires, c'est-à-dire ces trois heures supplémentaires imposées par la loi et l'offre traditionnelle d'études surveillées, d'accueil de loisirs et/ou d'ateliers éducatifs entre 16 h 30 et 18 heures ou plus.

De ce fait, les temps d'activités périscolaires (Tap) ou les nouveaux temps d'activités périscolaires (Nap) sont venus s'ajouter à l'empilement des temps de l'enfant, posant divers problèmes relatifs aux activités pédagogiques complémentaires des enseignants (deux heures hebdomadaires placées à des moments différents selon les enseignants et fractionnées en demi-heures ou en heures) et aux offres placées à 16 h 30 (études surveillées, ateliers, coups de pouce-clé, accompagnement éducatif, etc.).

Enfin, la plupart des communes se sont concentrées sur l'utilisation des locaux scolaires sans envisager une réflexion plus globale sur l'aménagement de ces espaces-classes et des écoles.

À PARIS, UNE ÉVALUATION EN MARCHANT

À PARIS, c'est le scénario de deux jours longs et deux jours courts avec une même organisation en maternelle et en élémentaire qui a été retenu, dans un contexte marqué par :

- Une démographie scolaire qui impose un caractère massif à la nouvelle offre périscolaire (en 2013, Paris comptait 662 écoles primaires et maternelles accueillant 55 693 élèves en maternelle et 80 219 élèves en élémentaire) ;

- Des enjeux de construction d'une offre de qualité en partant d'un relatif retard de la ville en matière d'offre périscolaire : des études surveillées et des Ateliers bleus³ touchant 1,3 élève sur 4, pas d'accueil de loisirs en semaine pour les élémentaires et seulement des goûters récréatifs en maternelle ;
- Des enjeux en termes d'acceptation de la réforme sur l'ensemble du territoire national



qui imposaient une exemplarité parisienne;

- Une conviction forte des élus et des services quant à l'utilité de la réforme et à son potentiel en termes de meilleures chances de réussite scolaire et de réduction des inégalités d'accès aux activités périscolaires;
- Une opposition politique et une opposition syndicale du corps enseignant, d'autant plus fortes dans le contexte des élections municipales de 2014;
- Des conditions particulièrement difficiles liées à la contrainte absolue d'utilisation des locaux scolaires dans une ville ne disposant pas de locaux pour le périscolaire à proximité des écoles;
- Des difficultés de recrutement d'animateurs/trices, comme dans toutes les communes.

Dans ce contexte, si la collectivité parisienne a souhaité une évaluation en marchant des nouveaux rythmes éducatifs, il est indéniable que les protagonistes, élus et administration parisienne, épuisés par des négociations au cours desquelles nombre d'acteurs n'avaient pas toujours fait preuve ni de bonne foi ni de bonne volonté, n'attendaient pas une remise en cause globale du dispositif, mais des propositions d'amélioration, sans toucher à l'architecture globale.

C'est pourquoi le fil rouge de l'évaluation retenu par le pres-tataire, en accord avec la ville, n'était pas la pertinence de la réforme ni de sa mise en œuvre, mais bien l'**enjeu central d'égalité d'accès à une offre périscolaire de qualité**. Il s'agissait

en effet pour la ville de permettre – notamment à des enfants qui n'y ont pas accès – une découverte d'activités artistiques, sportives, culturelles, objectif décliné ensuite dans les notions de bien-être, d'ouverture sur le monde, d'autonomie, de réussite éducative. Mais cet objectif n'était pas mis en œuvre dans un milieu neutre ni dans des temps éloignés ou radicalement séparés du scolaire: il convenait donc de réfléchir également aux passages, aux articulations, aux fluidités entre le scolaire et le nouveau périscolaire. Bref, à partir de l'égalité d'accès et de la qualité, l'évaluation permettait de remonter aux conditions d'atteinte des objectifs, soit la liaison avec le scolaire et la coopération, la gouvernance et la professionnalisation des acteurs.

L'évaluation menée s'est intéressée aux **effets sur la communauté éducative – en tant qu'ils déterminent des conditions de l'offre –, aux conséquences pour les enfants et les parents**. Elle a consisté à:

- déterminer quels objectifs avaient pu être réalisés sur une première année de mise en œuvre;
- mettre en perspective les enjeux pour les enfants et pour la communauté éducative, les modèles de gouvernance, les relations au sein de la communauté éducative, les compétences professionnelles, les contenus, l'utilisation des espaces et des ressources, la place des enfants et des parents;
- proposer des pistes opérationnelles.

DÉROULÉ DE L'ÉVALUATION

L'évaluation s'est déroulée selon trois temps différenciés:

- *Une étape exploratoire, avec des entretiens de cadrage conduits auprès de l'ensemble des acteurs concernés: les élus en charge de ces dossiers, des élus de l'opposition, l'administration parisienne, les partenaires institutionnels (Éducation nationale, Caisse d'allocations familiales [Caf], Direction départementale de la cohésion sociale [Ddcs]), les différents syndicats de professionnels, les fédérations de parents d'élèves et quelques représentants des réseaux informels de parents;*
- *Une enquête qualitative comportant 18 études de cas dans 9 arrondissements (6 écoles maternelles et 12 écoles élémentaires). L'enquête a donné lieu à 300 entretiens (parmi lesquels près d'une centaine auprès de parents), à 40 séances d'observation d'ateliers (en maternelle et en élémentaire). 18 focus groupes d'enfants ont été animés. Les écoles ont été sélectionnées en tenant compte de la proportion d'écoles en éducation prioritaire selon les arrondissements, de la densité des écoles, du classement en éducation prioritaire, de la démographie scolaire, de la taille et de la configuration des locaux, du taux d'intervention associative, de la proximité ou non des équipements ou ressources parisiennes;*
- *Une enquête quantitative sur la base de questionnaires à remplir en ligne pour les 662 directeurs/trices d'école et les 385 responsables éducatifs de la ville (anciens directeurs/trices de centres de loisirs). Le taux de réponse s'est élevé à 24 % pour les responsables éducatifs ville et à 34 % pour les directeurs/trices d'école.*



DES IMPACTS SYSTÉMIQUES

ON OBSERVE en amont et en continu, pendant la mise en œuvre de la réforme :

- Des **crispations autour des périmètres de compétence des acteurs** du scolaire et du périscolaire ;
- Une **mobilisation de la communauté éducative autour des enjeux du temps-libre** et

de l'objectif de redonner à ce temps l'importance qu'il revêt pour le bien-être et le développement de l'enfant, qui révèle la diversité des représentations des acteurs ;

- **Des débats sur la professionnalisation des filières d'animation** et sur l'évolution des métiers, à l'échelle parisienne mais aussi nationale ;

- En toile de fond, **un débat sur la réforme de l'Éducation nationale** – qui relève de prérogatives nationales – et sur la place et le rôle des collectivités.

Ces questionnements et ces enjeux, qui dépassent le local, se traduisent concrètement par des relations interprofessionnelles et avec les usagers complexes, mouvantes, soumises à de nombreux aléas, qui tendent à mettre de côté la réflexion première sur l'intérêt des enfants.

LE RÔLE DU PROJET ÉDUCATIF TERRITORIAL

À PARIS, COMME DANS D'AUTRES COMMUNES qui ne disposaient pas de projet éducatif local⁴ (Pel) ou dont le Pel n'était plus actif, la mise en œuvre de la réforme a entraîné *de facto* une politique de partenariat à l'échelle centrale avec l'Éducation nationale, la Direction jeunesse et sports (Djs), la Caf et les fédérations de parents d'élèves.

Toutefois, alors qu'au niveau central et institutionnel se développait un partenariat fructueux et formateur pour tous, à l'échelle locale des écoles, on observait au contraire de nombreuses crispations autour de l'utilisation des espaces et autour des périmètres de compétence des acteurs du scolaire d'une part, du périscolaire de l'autre. Cette distorsion entre les évolutions institutionnelles et l'échelle locale

des écoles témoigne par ailleurs des distances et des écarts de perception au sein de chaque profession (Éducation nationale, animateurs/trices des villes, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [Atsem]) entre la hiérarchie et les acteurs de terrain. Qu'il s'agisse des directeurs/trices d'école, des enseignants, des responsables de la ville chargés de coordonner le périscolaire, des Atsem ou des animateurs/trices, les changements occasionnés par la mise en œuvre de la réforme sont perçus comme trop brutaux, porteurs de conflictualité entre professions et entraînant de nombreuses difficultés d'ordre pratique, recouvrant au demeurant souvent des enjeux de reconnaissance et de pouvoir et prenant parfois en otage non seulement les parents, mais les enfants eux-mêmes, témoins de cette conflictualité d'adultes.

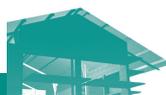
À cet égard, la mise en œuvre de la réforme interroge la place des parents d'une façon particulièrement cruciale. Ceux-ci sont

pour partie associés *via* les grandes fédérations de parents d'élèves, au niveau central, mais ils adoptent au niveau local des positions parfois différentes de leur fédération. D'autres, n'appartenant à aucun organe de représentation, se sentent exclus et créent de nouveaux réseaux d'opposants à la réforme ou créent de nouveaux groupes indépendants de parents d'élèves du fait même de la réforme.

On observe ainsi, à l'occasion de la mise en œuvre des nouveaux rythmes, de nouvelles alliances entre acteurs et de nouvelles pratiques ayant pour objet le périscolaire :

- **En termes de nouvelles alliances.** Compte tenu de l'opposition de nombreux enseignants et directeurs/trices d'école, des parents traditionnellement proches du corps enseignant sont désormais perçus de manière ambiguë et des alliances improbables avec des parents – qui jusque-là fustigeaient les syndicats d'enseignants – se nouent. La réforme modifie ainsi les équilibres politiques locaux. Elle met en lumière les ambivalences de la participation des parents et

⁴ Le projet éducatif local a vocation à rassembler l'ensemble des activités, hors temps scolaire, organisées par les services municipaux, les associations ou par d'autres intervenants, dans le but de développer une cohérence éducative et d'articuler au mieux les différents temps de l'enfant et du jeune.



l'instrumentalisation plus ou moins réciproque entre enseignants et parents ;

• **En termes de nouvelles pratiques :**

- certains parents font en sorte, notamment dans les quartiers les plus privilégiés, d'obtenir une forte participation des enseignants à l'animation des ateliers, ce qui constitue à leurs yeux une garantie de qualité de l'offre périscolaire ;
- dans les quartiers socialement mixtes, de nombreux parents aident les responsables animateurs de la ville et les animateurs pour l'organisation, l'affichage et la conception d'outils de communication ;
- des groupes de parents réalisent des études locales sur l'apport et les limites du nouveau système et de l'offre ;
- cependant, dans les quartiers populaires, certains parents font montre d'un moindre intérêt pour le périscolaire, étant davantage préoccupés par la réussite scolaire et les devoirs⁵.

Ainsi la réforme met-elle en lumière des modes d'implication variés des parents. C'est pour-quoi le souci de leur participation – au demeurant assez tenu dans la plupart des communes – doit s'accompagner d'une réflexion sur les modalités de sollicitation de ces derniers, afin de mieux associer les catégories sociales plutôt défavorisées.

La réforme interroge à la fois :

- **La place des parents :** si l'on attend des parents qu'ils exercent leur citoyenneté, il

convient de favoriser la participation de toutes les catégories sociales et d'accompagner les démarches coopératives locales, plutôt que de traiter les questions éducatives avec des sondages et de privilégier les classes sociales les mieux armées pour peser sur les décisions. Or les acteurs de l'éducation s'emparent peu de ces questions et s'accommodent plutôt bien d'un travail commun avec des parents qui « parlent le même langage » au détriment d'une fructueuse collaboration avec les non-initiés ;

- **La place des enfants :** choix des ateliers par les enfants ou construction de parcours éducatifs par les éducateurs ? Pour le secteur de l'animation, le choix des activités par les enfants renvoie à une démocratie au sein des groupes d'enfants. Mais les nouvelles activités périscolaires, dans la mesure où elles touchent presque la totalité des élèves, n'appellent-elles pas d'autres logiques de mise en cohérence avec les activités scolaires et le projet d'école ? La participation des enfants ne peut-elle pas s'appuyer davantage sur des pratiques collectives comme les conseils locaux d'enfants du périscolaire plutôt que sur des choix individuels de « consommation » ? N'est-il pas préférable de favoriser la participation en associant par exemple les enfants à la préparation des locaux lors des passages de l'usage scolaire au périscolaire ? Plutôt que de sacraliser la classe (enseignants) ou le choix des ateliers par les enfants (animateurs), alternative qui enferme les enfants dans une dialectique entre droit du consommateur et devoir de l'utilisateur, ne serait-il pas plus

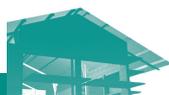
judicieux de permettre aux enfants d'être des acteurs des différents temps scolaires et périscolaires qu'ils traversent dans ces classes qui sont aussi leur lieu de travail et de loisirs ? ;

• **La place des différents acteurs au sein de chaque institution et les formes de gouvernance de ces dernières.**

Au sein de l'Éducation nationale, on observe de manière concomitante une puissante culture commune qui traverse toutes les strates de l'institution et, de la part des enseignants, une faible reconnaissance d'une hiérarchie qu'ils jugent à l'aune de l'empathie qu'elle leur témoigne. Quant au secteur de l'animation, souffrant d'un manque de reconnaissance et revendiquant par ailleurs une certaine autonomie, il s'accommode mal d'une régulation plus ou moins autoritaire de ses activités par la commune employeuse ou pourvoyeuse de subventions. Aussi peut-on s'interroger : s'oppose-t-on au « désordre » produit par la multiplication des activités et des adultes au sein de l'école ou à la mise en ordre qu'impose ce « désordre » ? En effet, la mise en œuvre de la réforme conduit à une clarification des rôles, des missions et des places de chacun et, *in fine*, à une *mise en ordre* limitant l'autonomie et la liberté d'interprétation de chacun, autant qu'elle révèle en creux des flous qu'on laissait persister ;

- **La collaboration au sein des écoles,** où les acteurs du scolaire et du périscolaire sont peu habitués aux interactions : ainsi, jusque-là, le corps enseignant manifestait-il peu d'intérêt pour le péri- et extra-scolaire. Avec la ré-

⁵ Voir Séverine Kakpo, « Familles populaires, quelles mobilisations pour l'école ? », *L'École et la Ville*, n° 7, mars 2011 (Profession Banlieue, publication à télécharger).



forme, la qualité de ce péri-scolaire devient un véritable enjeu ;

- **L'évolution des professions** de la petite-enfance et de l'animation, mais aussi de l'enseignement, avec les questions de montée en qualification, mais aussi de croisement des pratiques pédagogiques et de

l'animation, notamment pour les maternelles ;

- **L'intégration d'une culture de l'évaluation partagée** entre les différents acteurs de l'éducation ;
- **Le dépassement des logiques premières de respect du périmètre** de chacun et de juxtaposition

des offres scolaires et péri-scolaires au profit d'une logique d'intégration ;

- Et, de façon transversale, la double question de la **cohésion de la communauté éducative** et de la **cohérence globale des temps, des contenus et des aménagements spatiaux**.

MASSIFICATION DE L'OFFRE, ÉGALITÉ D'ACCÈS ET EFFETS SUR LES ENFANTS

Si **L'ÉTUDE PARISIENNE** montre que, globalement, l'égalité d'accès à une offre culturelle, artistique et sportive de même niveau quel que soit le quartier est assurée (une école sur trois en éducation prioritaire), elle démontre également que les conditions matérielles de mise en œuvre sont inégales en fonction de la situation géographique des écoles, de l'accès ou non à des équipements de proximité, de la capacité des intervenants associatifs et Ville de Paris à garantir une stabilité des intervenants, des besoins de publics scolaires différents selon les situations sociales.

Ainsi l'étude montre-t-elle qu'il convient d'adapter les moyens aux situations locales des écoles et de veiller non seulement à une offre égale, mais également à une offre qui corrige les inégalités. Par exemple, il ne suffit pas de décider d'offrir des activités théâtrales dans toutes les écoles pour obtenir des effets identiques partout : dans certains contextes, il faudra veiller à mettre en place des groupes plus restreints, un travail en amont avec les enseignants, des mé-

thodes pédagogiques adaptées. D'où la nécessité de diagnostics locaux et d'instances collaboratives au sein des écoles impliquant acteurs du scolaire et du péri-scolaire pour répondre aux enjeux spécifiques de chaque école et s'adapter à l'environnement.

LES EFFETS SUR LES ENFANTS

L'ENQUÊTE suscite plusieurs observations :

- Aucune augmentation de l'absentéisme ou de l'accidentologie dans les cours de récréation (indicateurs de fatigue) n'est répertoriée, mais des observations d'acteurs disent les enfants plus fatigués – tout en ne disposant pas d'indicateurs partagés ni de moyens de comparaison avec l'année qui précède ;
- En maternelle, les conditions sont globalement peu favorables, les déplacements d'enfants créant de la confusion. Lorsque peu de classes sont « cédées » par les enseignants, réunir plusieurs groupes d'en-

fants dans un réfectoire bruyant ne permet pas un moment de détente. L'organisation du temps et des espaces est encore plus inadaptée dans les petites sections ;

- Les difficultés à adapter l'offre à la maternelle, de fait trop calquée sur celle de l'élémentaire, sont évidentes ;
- En revanche, en élémentaire, les enfants prennent globalement plaisir aux ateliers et les activités proposées développent leur créativité ;
- La qualité de l'intervenant est un facteur majeur de réussite ;
- La satisfaction des enfants repose beaucoup sur le fait d'accéder à l'atelier choisi : les enfants fréquentant un atelier qui ne les intéresse pas peuvent perturber le groupe ou rester passifs ;
- Dans les quartiers socialement défavorisés, la gestion de groupe peut se révéler plus complexe et nécessiterait des adaptations en termes de taille des effectifs des groupes ou en créant au moins un atelier « libre » pour accueillir les enfants trop fatigués, trop nerveux pour supporter un cadre contraignant d'atelier.



CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

LA RÉFORME telle qu'elle est conçue pêche par homogénéité entre la maternelle (ou le pré-élémentaire) et l'élémentaire. Elle est particulièrement inadaptée aux petites sections (qui font la sieste) : compte tenu des objectifs de scolarisation des moins de trois ans, il conviendrait sans doute de revenir sur son application en petite section et de renforcer le caractère spécifique de ce niveau de transition. En ce qui concerne les moyennes et grandes sections, conserver le groupe classe, avec un retour en classe après la récréation et des ateliers animés par des binômes Atsem et animateurs, ou enseignants et animateurs, permettrait de maintenir les repères spatiaux des enfants, la sécurité apportée par la présence d'au moins un adulte déjà connu, tout en permettant d'accéder à de nouvelles activités.

En élémentaire, l'allègement de la journée scolaire et l'ajout d'une matinée jugée fructueuse par la majorité des enseignants, la revalorisation et la montée en qualité de l'offre périscolaire, l'accès de tous à ce périscolaire, la coopération entre enseignants et animateurs, l'enrichissement de la vie des écoles et les potentialités en matière de coopération des parents et de participation des enfants représentent des opportunités considérables pour améliorer globalement l'offre éducative. Mais il conviendrait d'encadrer davantage au plan national la mise en œuvre de la réforme en favorisant l'intégration du périscolaire par :

– un accompagnement des communes et des écoles à l'échelle départementale, avec des moyens accrus pour les

directions départementales de la cohésion sociale et les directions des services départementaux de l'éducation,

- l'élaboration d'un cadre réglementaire minimal des pratiques (utilisation des classes, communication par les cahiers, etc.),
- la définition, à l'échelle nationale, d'heures de coordination entre les secteurs scolaire et périscolaire,
- l'intégration des acteurs du périscolaire et des Atsem aux conseils d'école comme membres de droit.

Il s'agit aujourd'hui de passer d'une vision purement fonctionnelle centrée sur l'organisation à une vision stratégique centrée sur les questions de sens et saisissant le projet éducatif territorial comme une opportunité pour relier plutôt que segmenter les questions scolaires, éducatives, temporelles, spatiales et de professionnalisation. Le champ des changements est vaste : la gouvernance, la coopération, la connaissance, la formation, l'outillage, le croisement des cultures professionnelles, une démocratie éducative impliquant parents et enfants comme acteurs et non comme consommateurs. Plusieurs pistes peuvent être explorées :

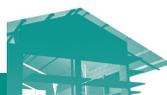
1. Redéfinir la place des acteurs, y compris en termes spatiaux (commencer à repenser les espaces scolaires, notamment en y introduisant un espace de travail entre les enseignants), et intégrer les parents par exemple à une réflexion sur l'offre ;
2. Intégrer le périscolaire aux conseils d'école (avec un texte modifiant la composition de

celui-ci) et partager les outils de liaison avec les enseignants ;

3. Repenser le temps scolaire et la dimension pédagogique et définir avec les collectivités, les Ddcs, les Caf et l'Éducation nationale ce qu'est la qualité éducative, tout en revisitant les définitions du péri- et extrascolaire en tendant vers une globalisation du projet pour ces temps ;
4. Une démarche de mutualisation. Par exemple avec l'offre artistique, sportive et culturelle de la politique de la ville, celle de l'éducation prioritaire, avec la mobilisation de l'accompagnement éducatif ;
5. Une démarche de formation commune avec les enseignants, les animateurs, les Atsem ;
6. La formation des Atsem et une formation interne aux filières de l'animation pour les personnels municipaux et associations : brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (Bafa), brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (Bafd), nouvelles qualifications, certificat de qualification professionnelle périscolaire, brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sports (Bpjes) à spécificité loisirs ;

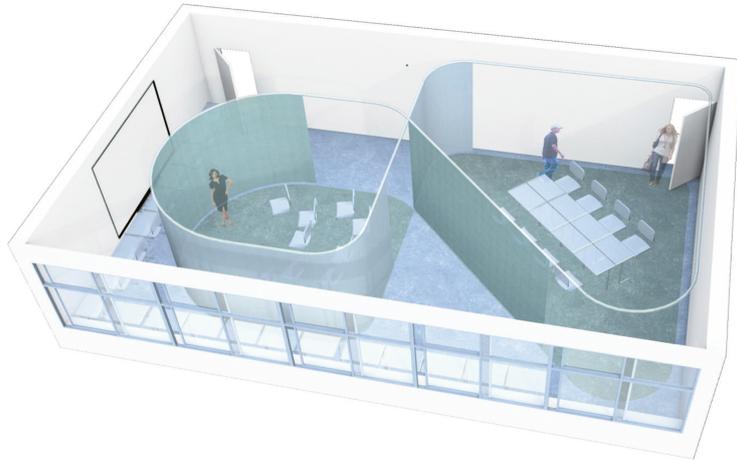
7. Une créativité à retrouver, avec le développement d'expérimentations locales portant sur les contenus, l'articulation avec le projet d'école, le travail sur les espaces ;

Une démarche d'évaluation construite avec l'Éducation nationale, qui porte sur les effets systémiques et les impacts sur les enfants, avec par exemple des suivis de cohortes. ■



POUR ALLER PLUS LOIN... L'EXEMPLE DE CLASSES PLURIFONCTIONNELLES

L'architecte Johan Andersson a pensé, pour une école du 19^e arrondissement parisien, un dispositif de salle de classe permettant un plurifonctionnalité de l'espace: un système de tringle et de panneaux équipés d'un rideau permet soit de diviser la salle en deux sur la longueur et sur la diagonale, soit de créer un ou deux espaces clos ou des configurations intermédiaires, pour un faible coût. Un marquage en couleur au sol en combinaison avec des panneaux bicolores permet de renforcer et de souligner les espaces éphémères ainsi créés. Le passage d'une configuration d'espace à l'autre est aisé et rapide et permet d'associer les enfants aux transformations de leurs espaces



ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES DISPONIBLES À PROFESSION BANLIEUE

2015

MOREL Stéphanie, **Le volet éducatif des projets de territoire**, Profession Banlieue, Collection: Les Textes.
 > TÉLÉCHARGEABLE SUR LE SITE DE PROFESSION BANLIEUE, RUBRIQUE PUBLICATIONS.

2014

BERTHET Jean-Marc, DUTERCQ Yves, GOIRAND Stéphanie, KUS Stéphane, LAFORETS Véronique, MOREL Stéphanie, **Éducation et territoires**, Profession Banlieue, Collection: Les Actes des Rencontres.

BORDES Christine, GILLOOTS Marie, NDOZANGUE Patricia, PASCOT Élisabeth, **La lutte contre le décrochage scolaire**, Profession Banlieue, Collection: L'école et la ville, n° 17.

> TÉLÉCHARGEABLE SUR LE SITE DE PROFESSION BANLIEUE, RUBRIQUE PUBLICATIONS.

CHAUVENET Antoinette, GUILLAUD Yann, LE CLÈRE François, MACKIEWICZ Marie-Pierre, **École, famille, cité. Pour une coéducation démocratique**, Presses universitaires de Rennes, Collection: Le Sens social.

FELOUZIS Georges, **Les inégalités scolaires**, Puf, Collection: Que sais-je?

2013

FELIX Régis, **Tous peuvent réussir! Partir des élèves dont on n'attend rien**, Éditions Quart Monde.

2012

ENEL Françoise, MESSICA Fabienne, **Réalisation d'une enquête sur les politiques contribuant à la réussite scolaire et éducative des enfants et adolescents dans les quartiers défavorisés**, Acisé, Préfecture de la région Île-de-France, Inter Consultants Chercheurs.

> TÉLÉCHARGEABLE SUR LE SITE DE PROFESSION BANLIEUE, RUBRIQUE À PROPOS DE « LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ».

PROFESSION BANLIEUE

CENTRE DE RESSOURCES
 15, rue Catulienne
 93200 Saint-Denis
 Tél.: 01 48 09 26 36
 Fax: 01 48 20 73 88
 profession.banlieue@wanadoo.fr
 www.professionbanlieue.org

AVEC LE SOUTIEN DE

- Le Cget
- La Caisse des dépôts
- La Préfecture de l'Île-de-France
- La Région Île-de-France
- Le Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis
- Les villes et EPCI de la Seine-Saint-Denis

