



Mission d'évaluation de l'aménagement des rythmes éducatifs à Paris

Avec le concours de



Rapport final

Fabienne Messica,

Françoise Enel,

Cécile Delesalle,

Gérard Marquié (INJEP),

Chantal Dahan (INJEP)

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| 1. Méthodologie | 5 |
| 1.1. Contexte et objet de la commande | 5 |
| 1.2. Le champ de l'évaluation | 6 |
| 1.3. Les différentes étapes | 6 |
| 1.4. Phasage de l'étude | 8 |
| 1.5. Echantillonnage qualitatif: caractéristiques des territoires/écoles | 9 |
| 2. Historique de la concertation et de la mise en œuvre | 10 |
| 2.1. Le fonctionnement du périscolaire et des Centres de loisirs à Paris avant la réforme | 10 |
| 2.1.1. Avant la réforme, un système de gouvernance locale partant des 10 CAS/CASPE et des Centres de Loisirs..... | 10 |
| 2.1.2. Avant la réforme, seuls 13,5% des élèves d'élémentaire accédaient à des ateliers au sein des écoles..... | 10 |
| 2.2. La concertation préalable et l'évolution du projet d'offre périscolaire | 10 |
| 2.3. La coproduction du projet | 11 |
| 2.3.1. La structuration globale du projet éducatif: un "saut" qualitatif..... | 12 |
| 2.3.2. L'appropriation du projet par les acteurs..... | 14 |
| 2.4. Un passage de la théorie à la pratique qui demande du temps | 16 |
| 3. Les impacts sur le système d'acteurs professionnels au sein des écoles | 17 |
| 3.1. Dans le secteur de l'animation | 17 |
| 3.1.1. Le nouveau poste de Responsable Educatif de la Ville..... | 17 |
| 3.1.2. Les animateurs..... | 18 |
| 3.1.3. Les gardiens/gardiennes d'écoles..... | 20 |
| 3.1.4. Dans les écoles préélémentaires: les ASEM..... | 20 |
| 3.2. La profession enseignante | 21 |
| 3.2.1. Les Directeurs/trices d'école | 21 |
| 3.2.2. Les enseignants..... | 22 |
| 3.3. Les impacts sur les parents | 23 |
| 3.4. Les impacts sur le fonctionnement de la communauté éducative | 23 |
| 4. La massification de l'offre et l'égalité d'accès à une même offre: un pari tenu | 25 |
| 4.1. L'égalité d'accès aux activités culturelles, artistiques, sportives et récréatives | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.1. La démographie scolaire à Paris | 25 |
| 4.1.2. Les taux de fréquentation des ateliers périscolaires des mardi et vendredi | 29 |
| 4.1.3. Des différences de taux de fréquentation selon les arrondissements | 30 |
| 4.1.4. Une augmentation du nombre d'enfants fréquentant le Centre de Loisirs | 31 |
| 4.2. L'égalité de l'offre | 32 |
| 4.2.1. Le taux d'intervention des associations..... | 27 |
| 4.2.2. L'égalité du point de vue des thématiques des ateliers..... | 28 |
| 4.2.3. L'égalité du point de vue de l'accès aux équipements..... | 30 |
| 4.2.4. Des modalités d'accès à l'offre diversifiées..... | 31 |
| 5. La mise en œuvre : fonctionnement | 33 |
| 5.1. Les conditions d'exercice..... | 33 |
| 5.2. Les coopérations au sein de l'école..... | 35 |
| 5.3. Le passage de relais du scolaire au périscolaire : la gestion de l'espace et du temps..... | 40 |
| 5.4. L'information des parents..... | 41 |
| 6. Les impacts sur les enfants : observations, perceptions et appréciations..... | 48 |
| 6.1. Le regard porté par les adultes..... | 48 |
| 6.2. La perception des objectifs selon les REV et les directeurs..... | 50 |
| 6.2.1. Les priorités..... | 45 |
| 6.2.2. L'atteinte des objectifs | 45 |
| 6.3. La satisfaction des enfants selon les REV et les directeurs..... | 47 |
| 6.3.1. Le choix et la satisfaction des enfants selon les REV | 47 |
| 6.3.2. La pertinence des thématiques des ateliers | 47 |
| 6.3.3. L'appréciation par les REV des effets sur les enfants | 53 |
| 6.3.4. L'appréciation des directeurs sur la satisfaction des enfants..... | 53 |
| 6.4. Le point de vue des enfants en élémentaire | 49 |
| 6.5. En maternelle, des ateliers globalement bien menés, des contenus qui se cherchent encore..... | 50 |
| 7. Les pistes d'évolution | 53 |
| 7.1. La gouvernance du projet..... | 53 |
| 7.1.1. Des groupes de travail thématiques partenariaux..... | 53 |
| 7.1.2. Mieux associer les mairies d'arrondissement..... | 53 |
| 7.1.3. Favoriser la démocratie participative au sein des écoles et des quartiers..... | 54 |
| 7.2. L'amélioration qualitative..... | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 7.2.1. Les ressources humaines..... | 54 |
| 7.2.2. Développer des formations inter/acteurs..... | 54 |
| 7.2.3. Les ateliers..... | 54 |
| 7.2.4. Prendre en compte les besoins diversifiés des publics..... | 54 |
| 7.2.5. Favoriser les expérimentations portant sur des aménagements des espaces/temps..... | 55 |
| 7.2.6. Se doter d'outils d'évaluation en continu..... | 55 |
| 7.3. Une adaptation pour les maternelles..... | 55 |
| 7.3.1. Passer d'une logique de « rythmes » à une logique de parcours..... | 55 |
| 7.3.2. Adapter les parcours et les contenus à l'âge des enfants..... | 55 |
| 7.3.3. Favoriser l'unité du groupe classe, la permanence des référents et des repères spatiaux..... | 56 |
| 7.4. Lutter contre les inégalités territoriales..... | 56 |
| 7.5. Une participation collective des enfants..... | 56 |
| 7.5.1. Des Conseils locaux d'enfants du périscolaire..... | 56 |
| 7.5.2. Des parcours annualisés..... | 56 |
| 8. Annexes..... | 57 |
| Annexe 1. Liste des entretiens..... | 57 |
| Annexe 2. Liste des sigles..... | 59 |
| Annexe 3. Une esquisse de salle de classe plurifonctionnelle..... | 66 |

1. Méthodologie

L'évaluation de la mise en œuvre des rythmes éducatifs a fait l'objet du lancement d'un marché d'étude par la direction des affaires scolaires de la Ville de Paris en juin 2013. La proposition d'ICC a été retenue au mois de septembre 2013.

ICC (Inter-consultants-chercheurs) est une structure d'études et de conseil spécialisée dans les politiques éducatives. Les membres de l'équipe au nombre de cinq, dont deux membres de l'INJEP, sont diplômés en sociologie, psycho-sociologie et philosophie. Ils/elles ont tous/tes conduit des évaluations pour les Ministères, les collectivités ou les administrations sur l'éducation artistique et culturelle, les dispositifs éducatifs de la politique de la ville, les projets éducatifs locaux, l'accompagnement à la scolarité, les relations avec les parents etc. . . Ils disposent tous d'une expérience de plus de 20 ans de travaux dans ces domaines.

Ce rapport s'appuie à la fois sur une étude documentaire ayant fortement mobilisé les services de la direction des affaires scolaires de la Ville de Paris et de l'Inspection académique pour le recueil des informations et de données chiffrées, sur un matériau d'enquêtes qualitatives auprès de l'ensemble des acteurs et des publics (en particulier les parents et les enfants) et sur une enquête par questionnaires auprès des 385 REV et des 662 directeurs/trices d'écoles parisiens ayant obtenu le taux de réponses suivant :

- 24% pour les REV
- 34% pour les directeurs/trices d'école

1.1. Contexte et objet de la commande

Il s'agit d'une évaluation «en marchant» : elle consiste à observer et analyser les impacts de la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs sur toute l'année scolaire. Cette évaluation ne porte pas sur un objet figé : de nombreuses adaptations se sont réalisées au cours de l'enquête, des ajustements ont été apportés par l'administration et localement, les REV et les acteurs scolaires ont fait évoluer leurs pratiques au fil de l'eau.

Rappelons que ce travail a été réalisé dans un contexte relativement tendu, la réforme ayant occasionné de multiples débats sur l'éducation et mobilisé fortement les acteurs autour des temps périscolaires, question jusque-là moins investie que le temps scolaire. Ainsi, quelle que soit la position des différentes catégories d'acteurs (parents, enseignants, animateurs, ASEM. . .), le réaménagement des temps de l'enfant a eu des effets paradoxaux :

- Des crispations autour des périmètres de compétences des acteurs du scolaire et du périscolaire.
- Des effets positifs de 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. Toutefois, l'étude démontrera que les différents acteurs assignent des objectifs différents à ces temps et activités.
- 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'Education nationale qui relève de prérogatives nationales, avec la question de la place et du rôle des collectivités sur lesquelles reposent de nombreux financements y compris d'activités pédagogiques pendant le temps scolaire (notamment à Paris, l'intervention des Professeurs de la Ville de Paris dans les domaines artistiques et sportifs).

Dissocier les aspects relevant ou non de la compétence de la collectivité s'est avéré ainsi relativement malaisé si l'on prend en compte l'interdépendance des temps scolaires et périscolaires et l'interdépendance des acteurs. L'étude de terrain montre que de nombreux acteurs s'inscrivent dans une réflexion globale qui porte à la fois sur les périmètres et les porosités.

L'étude porte sur le fonctionnement du système dans sa globalité et dans ses déclinaisons locales, ainsi que sur la pertinence, la qualité de l'offre et les impacts perçus par les acteurs et/ou observés par les évaluateurs. Les recommandations présentées ont été « testées » par voie de questionnaire auprès des REV et directeurs/trices d'école.

L'approche locale a montré qu'au-delà du cadre général, les conditions locales de mise en œuvre de la réforme et l'interaction des acteurs concernés impactent fortement la qualité de l'offre et son adaptation aux besoins. D'un côté, on observe un mode de gouvernance et une offre globalement identiques dans tout Paris et d'un autre côté, des environnements locaux (quartiers, configurations d'écoles, équipements disponibles de proximité), sociaux (populations scolarisées), professionnels (modes de cohabitation et de coopération, ressources) variables selon les écoles. Il convient donc d'articuler - avec pour fil conducteur la notion de cohérence avec les objectifs - plusieurs niveaux de réflexion :

- Celui du fonctionnement global et local et des différentes échelles de gouvernance ;
- Celui de l'impact sur le système-acteurs dans les écoles ;
- Celui de l'impact sur les professionnalités ;
- Celui de l'égalité dans l'utilisation de la nouvelle offre qui dépend fortement de la configuration des locaux dans les écoles, de l'environnement, des ressources humaines, des publics et de la coopération locale ;
- Celui de l'impact sur les publics ;
- Celui enfin de l'évaluation et de la nécessité d'une construction commune avec l'Education nationale de critères et indicateurs relatifs aux objectifs poursuivis.

1.2. Le champ de l'évaluation

Au regard de ces observations, l'évaluation porte sur quatre grands champs :

1. Les modalités de gouvernance

- Les coopérations institutionnelles
- L'échelon des CAS/CASPE et des arrondissements
- Organisation, répartition de l'offre
- Les coopérations au sein des écoles

2. Les impacts des changements induits par la mise en œuvre du nouvel aménagement des temps de l'enfant

- L'impact sur le système d'acteurs au sein des écoles, les modalités de coopération et cohabitation entre les différents acteurs du scolaire et du périscolaire et leur impact sur la mise en œuvre du nouvel aménagement des temps de l'enfant et de la nouvelle offre périscolaire.
- L'impact sur les professionnalités du péri et de l'extrascolaire : nouvelles attributions du Responsable Educatif Ville, des ASEM, nouvelles conditions pour les animateurs etc...

3. La pertinence de l'offre

- Conditions d'accès, contenus, modalités de mise en œuvre, coopérations avec les associations intervenant dans ce cadre.

4. Les impacts sur les publics et leur perception de l'offre

- Les impacts sur l'organisation des parents et leur perception de l'offre.
- Les impacts sur les enfants du point de vue de l'accès à l'offre périscolaire, de sa diversité et leur perception de cette offre.

1.3. Les différentes étapes

1. Etape exploratoire : des entretiens de cadrage conduits auprès de l'ensemble des acteurs concernés¹:

- ✚ Les élus en charge de ces dossiers
- ✚ Des élus de l'opposition
- ✚ L'administration (DASCO, DAC, DJS, DASES)
- ✚ Les partenaires institutionnels (Education nationale, CAF, DDSCS)
- ✚ Les différents syndicats de professionnels
- ✚ Les fédérations de parents d'élèves et quelques représentants des réseaux informels de parents

2. Enquête qualitative : 18 études de cas dans 9 arrondissements : 6 écoles maternelles et 12 écoles élémentaires

- ✚ Critères de sélection des écoles : proportion selon les arrondissements d'écoles en éducation prioritaire, diversité d'arrondissements, démographie scolaire, taille et configuration des locaux, taux d'intervention associative, proximité ou non des équipements ou ressources parisiennes.
- ✚ Ont été enquêtés les 5 arrondissements les plus denses (19, 20,15, 13,17), des arrondissements de densité moyenne (16,10) ou relativement faible (8,9).
- ✚ Enquête auprès des IEN, des circonscriptions des affaires scolaires et dans chaque école, directeurs/trices, REV et DPA, enseignant(e)s, ASEM, animateurs (trices), gardien (es), parents, enfants.
- ✚ Séances d'observation des ateliers
- ✚ Des focus-groupe avec les enfants dans six écoles élémentaires

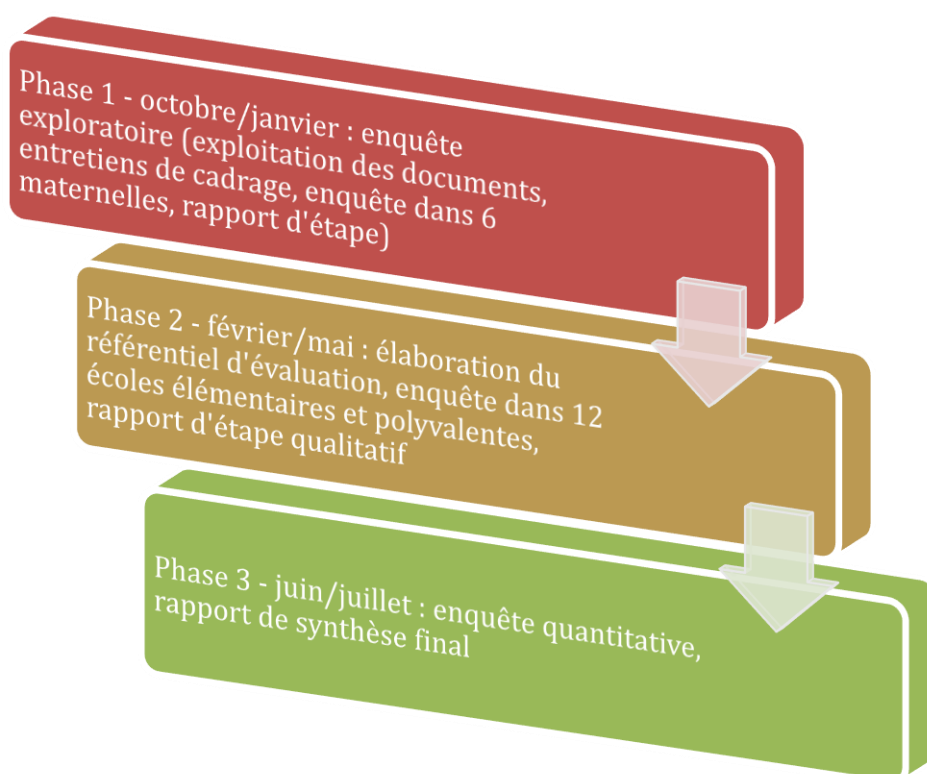
Au total, 300 entretiens parmi lesquels près d'une centaine auprès de parents ont été conduits, 40 séances d'observation d'ateliers ont été réalisées (maternelle et élémentaire) et 18 focus groupes enfants ont été animés.

3. Enquête quantitative :

- ✚ Questionnaires à remplir en ligne pour les 662 directeurs/trices d'école et les 385 REV. Le taux de réponse s'élève à 24% pour les REV et 34% pour les Directeurs /trices d'écoles.
- ✚ Enquête sur l'absentéisme conduite en coopération avec l'Inspection académique sur un échantillon de 13% d'écoles élémentaires et maternelles avec un taux de réponses ramenant l'échantillon global à 9%.
- ✚ Les questionnaires ne sont pas identiques pour les Directeurs/trices et les REV mais recoupent les mêmes grandes entrées. Ils sont composés de questions fermées, de questions d'appréciation (4 choix, classement de 1 à 7 ou 1 à 10), de deux questions ouvertes. Les réponses ont été retraitées de manière à regrouper les appréciations négatives et positives afin d'en faciliter la lecture.

¹ Les outils mobilisés sont présentés en annexe

1.4. Phasage de l'étude



1.5. Echantillonnage qualitatif: caractéristiques des territoires/écoles

Tableau 1 : Echantillon des écoles maternelles

| Arrondissement | Effectifs | Classes | RRS (RÉSEAU DE RÉUSSITE SCOLAIRE) | ZUS/CUCS |
|----------------|-----------|---------|-----------------------------------|----------|
| 13ème | 144 | 6 | RSS | |
| 15ème | 163 | 6 | | |
| 17ème | 201 | 9 | RSS | ZUS |
| 19ème | 173 | 8 | ECLAIR | |
| 19ème | 274 | 10 | | |
| 20ème | 215 | 8 | | |

Tableau 2 : Echantillon des écoles élémentaires

| Arrondissement | Ecole | Effectifs | Classes | RRS (RÉSEAU DE RÉUSSITE SCOLAIRE) | ZUS/CUCS |
|----------------|-------------|-----------|---------|-----------------------------------|----------------|
| 8ème | polyvalente | 225 | 9 | | |
| 9ème | | 259 | 10 | | |
| 10ème | | 311 | 13 | RSS | ZUS |
| 10ème | polyvalente | 206 | 8 + 1 | | ZUS |
| 13ème | | 138 | 6 + 1 | RSS | |
| 13ème | polyvalente | 126 | 5 | | |
| 16ème | application | 438 | 18 + 1 | | |
| 17ème | application | 336 | 14 + 1 | RSS | ZUS |
| 19ème | | 341 | 15 | ECLAIR | |
| 19ème | | 220 | 9 | | |
| 20ème | | 234 | 10 + 1 | RSS | |
| 20ème | | 304 | 12 + 1 | RSS | CUCS / Non ZUS |

2. Historique de la concertation et de la mise en œuvre

2.1. Le fonctionnement du périscolaire et des Centres de loisirs à Paris avant la réforme

La mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs, si elle a modifié le fonctionnement du scolaire, du péri et de l'extra-scolaire, s'est néanmoins appuyée sur l'expérience de la ville dans le domaine des temps libres de l'enfant et sur son organisation locale, reposant sur les Circonscriptions des affaires scolaires et la gestion des Centres de Loisirs parisiens.

2.1.1. Avant la réforme, un système de gouvernance locale partant des 10 CAS/CASPE et des Centres de Loisirs

La mise en œuvre de la réforme a contribué à consolider un système déjà très fonctionnel. L'élaboration du PEDT s'est appuyée sur un document antérieur datant de 2007, la charte éducative des activités périscolaires. Les circonscriptions ont fourni le cadre de gouvernance territorial tandis que les Centres de loisirs² ont fourni une bonne partie du personnel mobilisé pour la mise en œuvre de la réforme, en particulier les Responsables Educatifs Ville et les Directeurs de Point d'accueil.

Ainsi pour les chefs de circonscription et responsables éducatifs des CAS/CASPE rencontrés, la mise en œuvre de la réforme s'est-elle appuyée sur un fonctionnement antérieur déjà bien huilé :

« On a une extension de notre périmètre d'action et une diversification de notre intervention mais sur le fond, toujours la même priorité : le projet éducatif, l'intérêt de l'enfant et sa participation ». (Chef de Circonscription des affaires scolaires)

Les directeurs/trices des Centres de loisirs - soit les actuels REV - avaient déjà des qualifications dans les domaines de la pédagogie, des ressources humaines, de la logistique et de la communication. Toutefois, leurs nouvelles fonctions ont exigé de leur part un investissement important et les ont confronté à de nouvelles tâches (organisation des locaux, information des parents, nombre d'enfants pris en charge plus important) avec un temps de préparation court.

2.1.2. Avant la réforme, seuls 13,5% des élèves d'élémentaire accédaient à des ateliers au sein des écoles

L'offre, payante en fonction du quotient familial, - qui est toujours d'actualité aujourd'hui - est la suivante :

- En maternelle, un goûter et des activités de détente de 16h30 à 18h30. En moyenne, **31%** des enfants y participent, soit un enfant sur trois.
- En élémentaire, de 16H30 à 18 heures, deux offres qui concernent environ 40% des enfants : les études surveillées (26% des élèves y participent) et les ateliers bleus animés par des associations, qui sont des activités de développement culturel, sportif, artistique, scientifique (**13,5 %** des élèves y sont inscrits).

Les nouveaux ateliers périscolaires du mardi et du vendredi touchent entre 80 et 90% des élèves du premier degré, soit près du triple d'enfants sur les deux niveaux. En élémentaire, par rapport à l'accès aux ateliers bleus, c'est 6 à 7 fois plus d'enfants qui ont accès à des ateliers. Enfin, on peut observer que 31% des enfants en maternelle et 40% des enfants en élémentaire restent à l'école à 16H30, ce qui représente en élémentaire environ la moitié du public fréquentant les ateliers (et 40% en maternelle). Ce constat pose la question de la continuité des temps pour ces enfants.

2.2. La concertation préalable et l'évolution du projet d'offre périscolaire

Pendant la phase de concertation conduite avec ses partenaires par la Ville de Paris, plusieurs scénarii ont été évoqués :

- Allonger la pause méridienne ;
- Démarrer la journée d'école plus tardivement et la faire s'achever plus tôt ;
- Consacrer les fins d'après-midi à des activités éducatives ;

² Les Centres de Loisirs sont ouverts les mercredis et pendant les vacances scolaires de la Toussaint, de Noël, d'hiver et de printemps
ICC, 22 rue du Château des Rentiers – 75013 Paris. ☎ : (33) 01 45 83 50 54 📠 : (33) 06 73 37 39 - 📠 : (33) 01 45 83 13 54

- Distinguer les deux niveaux, maternelles et élémentaires.

La Ville a procédé à une consultation sur internet, en février. Celle-ci a notamment permis de valider le choix de placer la matinée de travail scolaire le mercredi (souhait de près de 70% des 10.000 votants).

L'organisation retenue (2 journées dites « courtes » avec des ateliers, le mercredi matin travaillé et deux journées dites « longues » avec 6 heures d'enseignement) est le fruit d'un compromis qui résulte :

- D'une impossibilité de consensus que nous avons pu vérifier auprès des acteurs locaux ;
- De contraintes organisationnelles de la Ville de Paris et de l'Education nationale.

Le projet éducatif de la ville entend prioritairement réduire les inégalités d'accès à des activités de loisirs et de développement culturel, artistique et sportif. Le semi-regroupement des activités répond, aux yeux de ses promoteurs, à cet objectif tout en restant dans le cadre de la réduction du temps scolaire hebdomadaire. La ville avance aussi l'objectif de permettre un plus large accès à ses ressources et équipements.

2.3. La coproduction du projet

La construction du projet parisien est diversement perçue selon le degré d'implication des acteurs dans sa conception et dans sa mise en œuvre.

Les administrations et les services de l'Etat ont une perception globale nécessairement différente des acteurs locaux. Elles perçoivent plus clairement - puisqu'elles y ont contribué - le caractère innovant du projet au plan de la structuration générale.

Au cours de notre enquête, nous avons relevé que les situations locales, les publics concernés, l'environnement, les ressources en termes de locaux, les ressources humaines mobilisées ont conditionné fortement la réussite du projet.

Dans les écoles, les aspects relatifs à la structuration du projet sont plus faiblement perçus : à l'échelle locale, c'est - avec en toile de fond des idéologies ou des opinions différenciées - le changement dans le quotidien et l'application du projet dans un environnement donné qui déterminent les perceptions.

2.3.1. La structuration globale du projet éducatif : un « saut » qualitatif

- **Une nouvelle logique partenariale**

Les différents partenaires concernés mettent l'accent sur de nouvelles logiques de co-construction partenariale avec l'administration parisienne :

« Nous sommes rentrés dans une vraie logique partenariale, avec une démarche très volontariste y compris pour la labellisation DDCCS. Nous travaillons désormais sur tous les temps périscolaires avec le souci de donner de la cohérence à l'ensemble tant sur le contenu, les conditions d'accès que sur la formation des intervenants. Nous avons l'habitude de travailler avec la DDCCS mais le travail avec l'Education nationale, c'est nouveau pour nous et c'est un progrès important. La CAF n'intervient pas que comme financeur : elle est contributrice et co-élaboratrice d'une politique ». CAF

Pour la DDCCS, le PEDT a été un levier pour développer un partenariat entre les acteurs institutionnels. Il a fait évoluer l'image de la ville de Paris :

« Les enseignants voient que la ville est une machine qui a des moyens, un acteur puissant et les parents voient les acteurs du périscolaire tels qu'ils sont ».

La DDCCS souligne toutefois une certaine complexité dans la mise en œuvre due pour beaucoup à la taille de la collectivité parisienne :

« Il faut un équilibre entre ce qu'il faut standardiser et ce qu'il faut laisser à l'initiative et l'adaptation locale. La réforme pourrait être aussi un levier pour améliorer certaines choses au plan réglementaire et au plan de la qualification des animateurs. »

- **Une extension du périmètre d'action de la Direction des affaires scolaires**

Pour la Direction des affaires scolaires, la construction du PEDT marque le passage à une vision plus globale, plus intégrée qui passe dans un premier temps par une massification de l'offre (près de 90% d'enfants fréquentant les nouveaux ateliers) mais qui vise, au-delà de la quantité, une amélioration de type qualitative sur tous les temps.

« Cette réforme n'est pas seulement une réforme, mais une révolution des mentalités avec la recherche d'une vraie complémentarité éducative. Pour nous, le saut qualitatif concerne tous les temps périscolaires de l'enfant. Cette réforme permet aussi d'affirmer que l'éducation est une mission partagée entre les familles, les enseignants, les animateurs, et les enfants eux-mêmes. Elle renforce l'Education populaire qui se caractérise par le fait de valoriser l'esprit d'initiative, l'autonomie, le vivre ensemble. C'est très important notamment pour des enfants qui rencontrent parfois des difficultés d'apprentissage scolaire et qui peuvent par ces activités reprendre confiance en eux. Enfin, c'est l'occasion d'améliorer dans l'intérêt des enfants et dans une perspective de lutte contre la précarité, les statuts des personnels et leur formation ». Directrice

Il s'agit par ailleurs d'une évolution des métiers :

« On a demandé beaucoup aux équipes de la DASCO même de faire autre chose que leur corps de métier. On a mobilisé les services déconcentrés, nos personnels dans les écoles, la difficulté étant de tous se mettre en ordre de marche. On a construit une filière, il fallait améliorer la qualité des temps périscolaires du midi et du soir. Il fallait repenser tous les temps qu'on ne pouvait plus aborder de la même façon. Les REV ont pris le pilotage de ces temps-là avec un personnel beaucoup plus nombreux que quand ils étaient directeurs d'un centre de loisirs. On a ouvert la cantine le mercredi, on a offert des conditions d'emplois plus attractives, on a amélioré le taux d'encadrement. Tous les postes et activités ont été touchés, les volumes ont changé. » (Services de la DASCO)

- **Le partenariat avec l'Education nationale : une Inspection académique doublement tournée vers la coopération et le travail à l'interne avec ses services**

Partenaire³ de la collectivité mais d'abord concernée par le projet pédagogique de l'Education nationale et par ses personnels, l'Inspection académique a dû trouver une distance raisonnable avec les différents acteurs et appliquer la réforme tout en restant à l'écoute des syndicats enseignants, majoritairement opposés.

L'Inspection académique relève qu'il est nécessaire face au sentiment de fragilisation des enseignants de marquer fortement que chacun garde son statut et son périmètre de compétence. C'est pourquoi sa démarche consiste à alterner des périodes de travail à l'interne en prenant en compte les remontées du terrain et des périodes de coopération avec la ville.

Du point de vue de la dynamique en cours, l'Inspection académique souligne que les questions organisationnelles cédant le pas peu à peu aux questions de fond, il s'agit aujourd'hui de trouver des ponts entre le projet académique dont l'un des axes centraux est la notion de parcours éducatif et le projet périscolaire dans lequel cette notion de parcours est également présente. Cette recherche de cohérence doit s'appuyer sur le respect des périmètres d'intervention des différents professionnels.

« Beaucoup de choses ont été clarifiées ou sont en cours de clarification comme les règles de comportement à l'école communes à tous les temps, les modes de communication avec les parents pour le périscolaire ou enfin les modes d'utilisation des salles de classes etc... La réforme est un révélateur d'une multitude d'aspects fonctionnels et de fond sur lesquels on n'éprouvait pas le besoin auparavant de trouver des accords, ça se régulaient spontanément. En ce sens, la réforme fait donc « avancer » les choses. Par exemple, la ville a beaucoup travaillé sur le statut des directeurs d'école. Il y a eu une clarification et selon nous, un renforcement du statut des directeurs/trices. Il y a des inquiétudes qui doivent être levées : par exemple, pour nous, la répartition des champs respectifs entre le scolaire et le périscolaire est claire : ce sont les enseignants qui sont chargés des apprentissages scolaires. Mais sur le terrain, ce n'est pas toujours vécu de cette manière-là : il faut continuer à affiner l'offre et les méthodes dans ce sens-là. »

- **Des échanges nombreux entre l'Inspection académique et l'administration parisienne, qui gagneraient à être formalisés**

³ Selon nous, l'absence de pilotage interministériel d'une réforme qui concerne d'abord l'Education nationale mais aussi la Jeunesse, les Sports et la Famille place les Inspections académiques dans une situation assez paradoxale.

Plusieurs thématiques ont été travaillées en parallèle puis mises en commun afin d'améliorer le dispositif : la petite enfance, les règles de vie à l'école, la formation. Toutefois, il n'existe actuellement pas de groupe de travail formalisé qui associe les trois acteurs, Education nationale, administration parisienne et parents. Or c'est une demande forte des fédérations de parents d'élèves qui souhaitent continuer à contribuer au projet et qui sont détentrices d'une vraie expertise dans le domaine. C'est enfin un enjeu fondamental de cohésion de la communauté éducative qui doit intégrer des objectifs transversaux à l'ensemble des acteurs et non se cantonner à une gestion de l'offre.

- **Un co-pilotage Éducation nationale/Ville au niveau des circonscriptions respectives à renforcer**

Des réunions communes ont été organisées entre les circonscriptions administratives (CAS/CASPE) et les Inspecteurs/trices de l'Education nationale. Ces derniers sont aussi membres des comités de suivi locaux. Des réunions conjointes REV/directeurs d'école ont également été organisées et chacun souhaite développer des rencontres entre personnels du périscolaire et enseignants. Toutefois, la gouvernance locale pose une question d'échelle : l'arrondissement et les circonscriptions administratives de la ville ne correspondent pas aux circonscriptions de l'Education nationale ni aux territoires éducatifs qui sont plus restreints géographiquement.

Il est souhaitable que les liens avec les Inspections et les directeurs/trices soient pérennisés et approfondis et de travailler autour de territoires éducatifs, en y intégrant si possible le(s) collège(s) de proximité afin de favoriser la mutualisation des équipements et les passerelles.

- **Des instances de suivi et de dialogue à tous niveaux, diversement mobilisées**

Plusieurs instances chargées de suivre la mise en œuvre de la réforme ont été mises en place. Malgré la volonté d'y associer la diversité des catégories d'acteurs concernés et la recherche d'une déclinaison locale, les acteurs de terrain s'estiment insuffisamment associés à ce suivi, de manière à la fois formelle et opérationnelle.

Un **comité de mise en œuvre et de suivi au niveau parisien** a été réuni à quatre reprises, en juin 2013, octobre 2013, janvier 2014 et juin 2014. Il regroupe les élus, les services de la Ville, les services de la Caf de Paris et de la DDCS, le Rectorat, les représentants syndicaux des enseignants et personnels de la Ville, les fédérations de parents d'élèves et les associations d'éducation populaire.

Des comités de suivi locaux sont déclinés dans les arrondissements.

2.3.2. L'appropriation du projet par les acteurs

On peut distinguer plusieurs modes d'appropriation du projet :

1. **Un groupe fortement impliqué soucieux des acquis**

Pour ce groupe qui a travaillé de manière intense à l'élaboration de ce projet, la co-construction du projet a prolongé la concertation dans une démarche constructrice et productive. Les administrations et services de l'Etat (Education nationale, CAF, DDCS, DJS, DAC, DASCO), les élus, les fédérations de parents d'élèves, les associations de l'Education populaire et certains syndicats des personnels de l'Education nationale,- certes minoritaires chez les enseignants - relèvent parmi les différents acquis de la mise en œuvre de la réforme, des acquis structurels :

- la co-production du projet ;
- son suivi partenarial.

Les CAS/CASPE mais aussi de nombreux REV adhèrent également aux objectifs qui leur paraissent clairs :

« Les animateurs savent qu'au bout du compte c'est pour permettre à des enfants qui n'ont pas eu l'habitude d'avoir des activités en dehors de leur cercle familial d'en avoir. L'égalité des chances, j'y crois beaucoup, parce que certains enfants c'est la première fois qu'ils assistent à un cours de théâtre, c'est la première fois qu'ils écoutent de la musique, c'est la première fois qu'ils vont vers les arts et je trouve ça vraiment positif. »

Directeur/trice de CASPE

« J'ai pris deux heures avec chaque animateur pour construire le projet éducatif. Après, il y a une continuité : ce qu'on développe pendant les ateliers et qui marche, on peut le prolonger dans le cadre des Centres de Loisirs, on peut mettre de la cohérence et on fait participer les enfants. Et puis grâce à cette réforme, les parents nous connaissent, ils comprennent notre travail» (REV).

2. Des groupes au sein desquels les majorités d'opinion masquent une hétérogénéité de perceptions

Certains **élus de l'opposition** font observer qu'en dépit de leur opposition première aux modalités de la mise en œuvre, ils ont trouvé de la part de la DASSCO une grande écoute. D'autres expriment au contraire une opposition radicale.

Au sein des fédérations de parents d'élèves, on observe une position majoritaire d'accompagnement de la mise en œuvre de la réforme avec des attentes de qualité de l'offre. Toutefois, des critiques sur une mise en œuvre jugée trop rapide et trop centralisée sont exprimées par une fédération et au sein des groupes locaux affiliés à ces fédérations, certains parents se montrent plus critiques. Enfin, on assiste ponctuellement à l'émergence de collectifs de parents hostiles aux choix opérés et très critiques sur l'offre de la Ville.

Une partie des parents les plus critiques dénonce une volonté de passer en force pour mettre en œuvre la réforme et ce qui leur apparaît comme une dévalorisation de l'Education nationale :

« Ce qui m'a beaucoup gêné dans ce discours, c'est qu'on nous a fait plus ou moins comprendre que l'école n'est pas vraiment apte à apporter le côté culturel et qu'on allait avoir quelque chose de mieux avec ces ateliers». Parent élémentaire.

Mais d'autres, au contraire, souhaitent davantage participer et être mieux informés :

« Nous, localement, on a beaucoup bossé sur la réforme. On a édité des brochures pour les parents, on a aidé la REV à préparer ses affichages, on a toujours été là avec des idées, des propositions ». Parent maternelle et élémentaire.

Du côté des fédérations de parents d'élèves, on estime que le travail sur les objectifs, les contenus, les modalités devrait se poursuivre après la mise en place :

« Il y a un déficit de prise en compte de la gestion fine des pratiques. Peut-être qu'il aurait fallu faire des groupes de travail thématiques pour la concertation plutôt que ces grandes réunions et ce n'est pas trop tard pour en mettre en place. Il faut sortir de la logique de consultation en ligne et mettre en place des groupes de travail mixtes pour refonder le projet ».

3. Des groupes qui restent critiques sur la mise en œuvre mais avec des nuances

Des syndicats d'enseignants majoritairement opposés aux modalités de la mise en œuvre de la réforme

Globalement mais avec des nuances, les syndicats d'enseignants demeurent doublement opposés à la réforme, rejetant à la fois le décret de janvier 2013⁴ et le scénario d'organisation des nouveaux temps scolaires et périscolaires adopté.

Les arguments portent principalement sur l'inadaptation de la réforme, le manque de concertation, la désorganisation dans les écoles, les problématiques d'espaces, de locaux, l'absence de bénéfices pour les enfants, le manque de formation des intervenants, la surcharge de travail et de présence pour les enseignants. L'importance des moyens consacrés au périscolaire suscite le sentiment d'une inversion des priorités, résumé dans ces termes par un (e) Directeur (trice) : « Tout pour le périscolaire, rien pour le scolaire! »

D'une critique tranchée...

« On attend des modifications substantielles : tout est à revoir et en attendant, on demande l'arrêt du dispositif tel qu'il est aujourd'hui. Il faut tout remettre à plat : on n'a eu aucun droit de regard ni sur le contenu des ateliers, ni sur le personnel pas formé. Mais on est force de proposition, c'est insupportable de voir nos positions caricaturées sans étudier nos arguments. C'est une opposition responsable et voyez les collègues même s'ils voient que ça ne tient pas, ils font beaucoup d'efforts pour que ça marche le mieux possible pour les élèves». SNUIPP/FSU

...A une critique plus constructive

⁴ Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires Circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013

« Au départ, on n'est pas réfractaires mais ce qui nous remonte, c'est qu'en termes de consultation des professionnels, il n'y a pas d'espace dédié, que les enseignants ne sont pas consultés. Les REV ont été débordés, ça a été un énorme boulot et le périscolaire est devenu central alors que nous, on veut voir aussi ce qui se passe pendant le scolaire. En maternelle par exemple les 2 journées courtes sont trop courtes, surtout en petite section avec la sieste. Le point central, c'est l'irrégularité pour les enfants et pour les personnels, l'absence d'échanges, de règles communes, de formation, de reconnaissance etc. . . Les intentions sont bonnes mais il faut apporter de nombreuses améliorations en s'appuyant sur les professionnels qui sont sur le terrain et connaissent les difficultés ». SE-UNSA

« Nous on s'est démarqué très vite. On était pour le projet. Cela dit, on ne peut pas mettre en œuvre un tel changement, une réorganisation du travail sans l'accompagner pour éviter que ça ne soit une dégradation des conditions de travail : ça a un coût pour les enseignants qui souvent sont des femmes mais aussi des parents de travailler le mercredi. Donc je pense qu'il faut travailler avec la base, il faut décentraliser le projet et entendre les difficultés des uns et des autres, leurs propositions par exemple pour la montée en compétences du secteur de l'animation et des ASEM, sur le rôle des directeurs etc. . . ». SGEN-CFDT.

Des inquiétudes chez les professeurs ville de Paris

Malgré la participation de quelques-uns, les Professeurs de la Ville de Paris n'ont pas coopéré au dispositif autant que l'aurait souhaité l'administration, principalement pour deux raisons :

- Une inquiétude quant à leur disparition, inquiétude levée par l'administration qui a d'ailleurs augmenté le nombre de postes aux concours.
- Un souhait de ne pas réaliser d'heures supplémentaires.

Des modalités permettant une plus grande association de ces enseignants pourraient être recherchées afin d'accroître la cohérence d'ensemble et renforcer la qualité de l'offre.

Des opinions plus diversifiées qu'il n'y paraît tant chez les Directeurs/trices que chez les enseignants

Si la majorité des enseignants rencontrés se reconnaissent dans les positions de leurs syndicats, nombreux sont ceux qui témoignent d'une vraie volonté de voir l'offre s'améliorer et du souci de s'engager dans une démarche constructive, à condition que soient prises en compte les finalités principales de la réforme, à savoir l'amélioration des conditions d'enseignement.

Quant aux Directeurs/trices d'école, certains sont particulièrement actifs et militants, d'autres sont davantage dans une opposition de principe doublée d'une certaine bienveillance dans la pratique à l'égard du personnel de la ville et des associations, d'autres enfin s'impliquent résolument pour la réussite de la mise en œuvre dans leur école et adoptent une attitude d'écoute à l'égard de tous/tes afin de favoriser la cohésion entre les équipes scolaires, le personnel chargé du périscolaire et les parents.

Les perceptions sont également variables en fonction des niveaux, les bénéfiques étant jugés plus faibles ou absents en maternelle.

Du point de vue de la cohérence

« Il faudrait travailler sur un projet global qui prenne en compte tous les temps de l'enfant à l'école : l'enseignement, la pause méridienne, l'ARE, le périscolaire du soir, le Centre de Loisirs. Sortir de cet empiement. » Directeur/trice. d'élémentaire

Du point de vue de la mise en place

« Pour moi, une fois qu'on a réglé les problèmes de sécurité, qu'on a clarifié les rôles et les responsabilités de chacun, tout s'est bien passé et je pense que cette réforme vise l'intérêt de l'enfant ». Directeur/trice d'école élémentaire.

Du point de vue des bénéfiques pour les enfants

« En maternelle, ça n'apporte strictement rien et ça crée de la confusion avec une sorte de directeur d'école « Bis ». Avant au moins, j'avais la vision globale ». Directeur/trice d'école maternelle.

« Je suis contre la réforme mais je dois dire que ça marche : oui, je me suis aperçue que beaucoup d'enfants découvrent des activités qu'ils ne connaissaient pas du tout ». Directeur (trice) d'élémentaire.

Des associations qui ont eu à se positionner très rapidement

Les associations ont été confrontées à la complexité des appels à projets. Celles qui travaillaient déjà pour la Ville de Paris ont eu plus de facilités à s'informer. Les procédures administratives paraissent aux petites structures trop lourdes.

« L'administratif ne comprend pas ce que c'est que l'artistique, il y a un grand fossé. » Association.

Après une période de « recadrage » d'associations pour des raisons d'inadaptation de l'offre ou des problématiques d'assiduité, de remplacement etc, leur intervention sur les temps de l'ARE est désormais mieux intégrée. Cette intervention est perçue par certains parents comme « plus professionnelle ». Elle apporte une offre assez proche de celle des ateliers bleus qui sont proposés en élémentaire à 16H30.

Toutefois, alors que chaque école dispose d'une équipe d'animateurs en mesure de construire un projet éducatif, l'intervention des associations apparaît encore comme une offre juxtaposée portée par un acteur qui a un statut différent (prestataires de la ville et non employés de la ville) et dont les intervenants sont vécus comme mieux rémunérés que les animateurs. Ce constat conduit à réfléchir sur la mutualisation des pratiques et des savoirs entre associations et personnel d'animation de la ville de Paris.

2.4. Un passage de la théorie à la pratique qui demande du temps

Au cours de l'année scolaire, l'administration a procédé à plusieurs ajustements qui s'inscrivent dans une dynamique d'adaptation à la réalité des écoles. Ces ajustements se traduisent principalement par une augmentation des moyens en termes de ressources humaines, d'équipement et d'outillage des équipes (y compris pour la communication), de renforcement des formations. Toutefois, ils ont été perçus comme parfois insuffisants par les acteurs de terrain.

Qu'il s'agisse du système-acteurs modifié par la réforme et ses modalités de mise en œuvre, de l'évolution des statuts des professionnels, de l'évolution de l'offre, de la place de l'enfant, chacun s'accorde à vouloir réhabiliter le facteur temps pour procéder non seulement à des ajustements mais aussi à un travail approfondi sur :

- Le projet éducatif, les contenus, les modalités.
- La formation des acteurs (filières, professionnalités à repenser pour les REV, ASEM et animateurs/trices).
- Les espaces/temps école et leur appropriation par l'ensemble de ceux qui les habitent, enfants et professionnels, parents.
- La coopération entre les acteurs du scolaire et du périscolaire.
- L'information et la participation des parents.

3. Les impacts sur le système d'acteurs professionnels au sein des écoles

La réforme a profondément impacté le système d'acteurs au sein des écoles. Ces impacts sont paradoxaux dans la mesure où ils se caractérisent à la fois par une plus grande intégration du périscolaire au sein des écoles, par un tout nouvel intérêt des parents pour le périscolaire, par un investissement encore plus important des professionnels, mais aussi par des fractures au sein de la communauté éducative.

3.1. Dans le secteur de l'animation

L'impact est à la fois quantitatif et qualitatif puisqu'il se traduit par une évolution des postes et des rôles de chacun(e), une déprécarisation des personnels de la ville et des embauches massives.

3.1.1. Le nouveau poste de Responsable Educatif de la Ville

La ville a créé un nouveau poste de catégorie B, de Responsable Educatif Ville (REV). 385 REV sont entrés en fonction. Les REV sont assistés par des Directeurs de point d'accueil (DPA) dans les écoles où ils ne sont pas présents physiquement. Le DPA, fonctionnaire de catégorie C, est placé sous la responsabilité hiérarchique du REV.

L'implication des REV est unanimement reconnue y compris par les enseignants.

- **Une perception diversifiée du changement professionnel**

La taille des écoles, le type de public et les relations avec la communauté éducative (Directeurs/trices, enseignants, parents) ont largement influencé les conditions de la mise en œuvre.

Dans certaines écoles à conditions particulières (absences dans les équipes, activisme de parents hostiles à la réforme, public socialement défavorisé, enseignants très hostiles), il n'est pas excessif de dire que les REV ont été en souffrance.

Dans d'autres écoles accueillant pourtant aussi un public défavorisé socialement et malgré le désaccord des enseignants sur la réforme, la cohésion sociale a pu être maintenue voire renforcée grâce à l'effort conjoint des Directeurs/trices et REV : en fonction du contexte local, les mêmes difficultés de logistique, d'adaptation de l'offre etc. . . n'ont pas produit sur les professionnels les mêmes effets de découragement.

D'autres écoles ont bénéficié d'un environnement plus favorable : effectifs moins lourds, public socialement plus favorisé, implication de la communauté éducative, locaux suffisants pour permettre le non-recours aux salles de classe. C'est alors davantage la relation avec des parents exigeants sur le contenu de l'offre qui a pu mobiliser les énergies.

Enfin, le degré de conviction semble avoir joué un rôle dans les capacités de « résilience » des REV lorsque leurs relations, notamment avec la direction d'école ou avec les enseignants, étaient dégradées.

- **Une période de mise en place tendue**

Tous/tes les REV rencontrés ont traversé une période de mise en place tendue et difficile. Tous/tes observent néanmoins que la situation s'est améliorée et que de nombreuses clarifications sont intervenues.

Avec un recul encore faible, la position des REV sur l'évolution de leurs fonctions demeure variable :

- **Pour certains, une logistique lourde**

« Il y a tellement de problèmes de logistique à régler qu'on n'est plus avec les enfants. On fait plus notre métier. En plus, on nous met la pression pour communiquer avec les parents. Mais nous, c'est pour les enfants qu'on travaille ». (REV, école mixte socialement)

- **Pour d'autres, un métier plus valorisé**

« On a plus de responsabilités mais dans le fond ? Je travaille avec une équipe que je connais déjà et je suis content qu'ils aient de meilleures conditions de travail, que ça les stabilise. Les projets, on en faisait déjà pour les centres de loisirs, là on en fait aussi pour l'ARE. Moi, ça me dérange pas, je vois plus mes équipes, je vois plus les enfants » (REV, école Eclair)

« On a pris une place, on a redonné à l'Education populaire son rôle. Même si ça a été un peu dur au début, moi je trouve que c'est un progrès ». (REV, école mixte socialement)

- **Le regret des centres de loisirs sur toute la journée du mercredi**

Si la fréquentation des Centres de loisirs a progressé, les REV rencontrés font état de regrets sur les projets qui pouvaient être menés sur la journée :

« Pendant l'ARE, c'est trop court pour les sortir. Le mercredi, on ne peut plus, le créneau est court, les enfants plus nombreux. On attend avec impatience les vacances pour avoir de vrais projets avec des sorties sur la journée ! Là on est heureux et eux aussi ! ». REV

- **Le souhait d'un rôle plus affirmé vis-à-vis des associations**

De nombreux REV regrettent de ne pouvoir intervenir davantage sur le contenu des activités menées par les associations :

« Je n'ai pas d'autorité sur les associations, juste une autorité organisationnelle. Je ne peux pas intervenir sur le contenu de l'intervention. » REV

La plupart des REV estiment qu'il y a trop peu de possibilités d'interrompre les ateliers qui dysfonctionnent ou qui n'intéressent pas suffisamment les enfants.

« On devrait pouvoir avoir des marges de manœuvre sur le choix des ateliers en fonction de notre public et de nos difficultés à le satisfaire avec certains ateliers ». REV

3.1.2. Les animateurs

Une augmentation des personnels et une politique de dé-précarisation

La ville emploie environ 3 000 animateurs permanents appuyés par les ASEM, les partenaires associatifs, des équipes d'autres services de la Ville (conservatoires) et d'autres agents à temps non complet. Il convient également de rajouter le recrutement de 430 accompagnateurs vacataires qui sécurisent le déplacement des enfants sur des sites extérieurs.

Parmi son personnel d'animation, la Ville de Paris compte trois catégories d'agents : les adjoints d'animation titulaires (qui peuvent être DPA ou RPA), les adjoints d'animation contractuels (avec des quotités pouvant être de 25, 50, 70 % et résiduellement 87,62 %), les REV (catégorie B) anciennement directeurs de centres de loisirs en C+.

En septembre 2013, la Ville a recruté 1 000 adjoints d'animation contractuels (862 postes ETP créés au budget supplémentaire 2013). Par ailleurs, il y a eu 248 titularisations de contractuels et 80 nouveaux animateurs titulaires recrutés par concours.

Ces créations de postes se sont ajoutées aux 2 000 permanents déjà en poste.

100 postes d'ASEM supplémentaires ont également été créés. 150 nouveaux postes seront créés en septembre 2014 et 150 en septembre 2015, soit un passage de 1.500 postes de permanents en 2012 à près de 2.000 en 2015 (+ 26%), dont 46 coordinatrices en catégorie B (référént métiers des ASEM et des ATE).

Au total, de mars 2013 à septembre 2013, la Ville a recruté :

- 385 REV et 101 DPA parmi son personnel
- 328 nouveaux animateurs titulaires
- 1000 agents contractuels
- 100 postes d'ASEM
- des vacataires et des accompagnateurs complémentaires

La Ville a procédé à des ajustements après la rentrée 2013 : le nombre de DPA est passé à 285, mise en place d'une brigade de remplacement pour les accompagnateurs.

| Effectifs personnels d'animation - juin 2014 | |
|---|--------------|
| Adjoint d'animation | 1 532 |
| Animateur CAT B | 414 |
| Animateur contractuel | 1327 |
| Total | 3 273 |
| Effectifs personnels de service – juin 2014 | |
| AREM CDD | 356 |
| ASEM | 1 564 |
| ASEM CDD | 281 |
| ASEM CDI | 15 |
| ATE CDD | 1066 |
| ATE CDI | 165 |
| ATE Gardien | 497 |
| ATE (hors gardien) | 1069 |
| Chargé de coordination | 42 |
| Total | 5055 |

Les formations pour le personnel d'animation

Les différentes catégories de personnels disposent d'une offre par le biais du plan de formation annuel de la Direction des affaires scolaires.

En plus du plan de formation annuel, en 2013 trois types de formations ont été spécifiquement dispensés au titre de l'ARE pour le personnel d'animation (Hors REV et RPA) :

- Des formations thématiques dispensées par les Centres de ressources qui ont touché 19 % du personnel d'animation.
- Des formations initiales ont été proposées aux agents déprécarisés (5%).
- Une formation autour de l'écriture comme activité d'animation.

Pour l'année 2014, les formations ont été intégrées dans le plan de formation annuel :

- 20 formations « générales au métier de l'animation » sont ouvertes : l'animateur et le projet, l'initiation aux techniques autour du conte, le développement de l'enfant et son accueil sur les temps péri et extrascolaires... Pour l'année 2014, ces formations ont enregistré 1774 inscrits.
- Des formations thématiques (mise en place d'un atelier musical, l'image a-t-elle le dernier mot?, jardinage et pédagogie...) ont été délivrées à 1463 agents. Les formations spécialisées « Compétence Lecture » ont été délivrées à 440 agents.
- Des formations à des certificats d'aptitude: BAFA (formation générale et approfondissement), BAFD (général et perfectionnement) et PSC1 (Prévention et Secours Civique niveau 1). 1440 agents se sont inscrits pour bénéficier de ces formations.

Au total, tous statuts confondus (soit environ 9000 agents), les formations ont touché 60% du personnel. 16% du personnel a bénéficié d'une formation à des certificats d'aptitude.

La perception des évolutions par les animateurs/trices : une attente de reconnaissance et de stabilisation

La réforme a contribué à renforcer le professionnalisme et l'engagement des animateurs/trices qui conçoivent des projets validés ensuite par les REV, font preuve d'une forte mobilisation et d'une incontestable inventivité. Ils parviennent de mieux en mieux à différencier de manière effective l'offre périscolaire de l'offre scolaire. Ils développent à l'égard des enfants des comportements de bienveillance, d'écoute attentive, de valorisation des réalisations.

Notons que l'expérience spécifique des animateurs est souvent source d'inspiration pour leur projet. Certains animent des activités de types récréatives comme en Centres de loisirs. D'autres ont proposé un projet en fonction d'un savoir-faire qu'ils ont développé - cours de théâtre, activités artistiques manuelles, expérience de BCDiste - ou d'une connaissance particulière (cours de portugais, histoire, ressources du quartier).

La multiplicité des statuts et l'inégalité en termes d'expérience et de niveau de formation peut se traduire par des ateliers de qualité inégale tant dans leur contenu que dans la relation éducative avec les enfants.

De manière générale, les animateurs/trices se sentent compétents pour gérer des groupes d'enfants et moins compétents sur le plan technique par rapport aux associations. Ils sont en demande de formations spécifiques dans des domaines de leur choix pour s'améliorer.

« On n'a pas besoin de formations générales, on sait s'occuper des enfants. Mais on a besoin de développer de nouveaux savoir-faire pour proposer des choses différentes du Centre de Loisirs ». Animateur/trice élémentaire

- **En maternelle, des animateurs/trices motivés qui doivent s'adapter à des groupes plus importants d'enfants**

« Moi j'avais pas l'habitude de travailler avec les petits et je trouve ça super ! On peut faire plein d'activités intéressantes avec les petits, ils sont très réceptifs ! ». Animateur/trice d'école maternelle

« Les petits sont sensibles : il suffit qu'il y ait eu un moment difficile dans la cour ou en classe et ils sont grognons et ils pleurent. Avec de plus petits groupes, on pourrait faire de meilleures activités ». Animateur/trice maternelle

- **Un besoin de davantage de reconnaissance**

Les différences de tarification entre les heures de vacation créent un sentiment de frustration, d'injustice et une demande de revalorisation. Si l'homogénéisation totale des tarifications entre les animateurs de la Ville de Paris, les PVP, les enseignants, les associations, les accompagnateurs n'est pas envisageable, il convient néanmoins de s'orienter vers une plus grande harmonisation permettant une meilleure reconnaissance des animateurs.

- **Un questionnement sur la taille des groupes**

Nombre d'animateurs estiment que la taille des groupes devrait être pouvoir être variable par rapport aux types d'ateliers, en s'appuyant sur l'expérience de cette année.

3.1.3. Les gardiens/gardiennes d'écoles

Si les modifications, notamment l'ouverture des écoles le samedi pour le ménage sont identiques pour tous, leurs perceptions sont variées.

Certains se plaignent du surcroît de travail et surtout de surveillance avec la multiplicité des intervenants et des allées et venues :

« C'est devenu impossible à surveiller, ça va, ça vient... ». Gardien (ne) maternelle

Mais plusieurs accueillent avec recul les commentaires de certains directeurs/trices sur leur surcharge de travail :

« Moi vous savez, ça change pas mon travail... Un peu moins seul(e) à la loge peut-être parce qu'on se parle avec le/la REV et les animateurs/trices. On connaît tous les enfants alors, on s'entraide » Gardien (ne) Maternelle

« C'est vrai, faut ouvrir le samedi. Mais bon, sinon, on s'entend bien avec tout le monde, alors ça nous gêne pas. ». Gardien (ne) Élémentaire.

3.1.4. Dans les écoles préélémentaires : les ASEM

Dans 6 écoles maternelles où ont été auditionnées au total 40 ASEM, le changement de statut a d'abord désorienté les personnels du fait de conditions d'exercice pouvant générer un stress important ou de difficultés relationnelles avec les enseignants et les animateurs.

Les perceptions sont variables selon que les ASEM aient le sentiment d'une évolution de leur métier non-choisie ou d'une évolution plutôt valorisante. En tout état de cause, les effets attendus en termes de sentiment d'une valorisation de leur identité professionnelle restent à conforter.

Observons que les ASEM ont été principalement employées comme animatrices auprès des petites sections dont elles s'occupent pendant la journée avec les enseignants(es). Elles se trouvent donc à la jonction de plusieurs temps avec un statut vécu comme différent dans ces différents temps, différence qui s'incarne dans le port de la blouse en dehors des temps de l'ARE (mais certaines la gardent sur elles y compris pendant l'ARE).

Avec la réforme, les relations entre enseignants et ASEM se sont mieux équilibrées mais se sont aussi parfois détériorées, la plus grande autonomie de ces dernières pouvant être vécue par d'autres acteurs (enseignants, animateurs) comme une remise en cause de leur statut.

Dans ce contexte, les ASEM se sont parfois trouvées en conflit de loyauté vis-à-vis des enseignants(es) hostiles aux modalités de mise en œuvre de l'ARE ou en conflit de légitimité avec les animateurs, ou encore avec les uns et les autres. D'où des effets paradoxaux :

- sentiment d'une plus grande reconnaissance pour une partie des ASEM qui s'en montre satisfaite,
- mais sentiment de mise en danger pour d'autres ASEM,
- ou encore absence totale d'adhésion de certaines ASEM.

Au-delà de ces aspects, plusieurs problèmes concrets se sont posés aux ASEM :

- La présence des enseignants(es) dans la classe parfois pendant l'ARE leur a donné le sentiment d'être « jugées ».
- Le sentiment d'être encore insuffisamment outillées ou formées.
- La difficulté pour réaliser des tâches différentes de celles connues et expérimentées avec les enseignants(es) pendant le temps scolaire.
- Le souci de « prouver » la qualité de leur intervention.
- L'impossibilité de réaliser l'ensemble de leurs tâches au niveau de perfection souhaité : nettoyage de la classe et des toilettes, animation des ateliers.

Dans l'ensemble des sites, les ASEM ont exprimé une fatigue, une situation de tension nerveuse assez forte et un sentiment mitigé sur l'évolution de leur statut. Le constat d'un rythme trop tendu et d'une identité professionnelle encore floue est unanime.

« La maîtresse vous laisse tout, elle a pris son sac et au-revoir. Et vous enchaînez l'ARE, alors il faut avoir pensé quand même aux choses à faire avec les enfants. Moi j'ai pris le thème musique, j'ai fait un cahier, des photocopies, avec des chansons, des instruments de musique à colorier, tout ça c'est quand même un travail que je fais en dehors de mes heures. Et après ça vous enchaînez le ménage ». ASEM (école 1)

« En classe, les institutrices nous confient des groupes d'enfants et on fait des activités avec eux. Ça n'a pas changé mon métier et moi ça me convient, c'est dans la continuité. Et puis les enfants sont contents, ils sont bien avec nous. Mais on court trop, on a encore trop de ménage à faire ». ASEM. (Ecole 2)

« C'est vrai qu'on a toujours eu l'impression qu'on était une variable d'ajustement. Et puis la revalorisation, pour le moment, on ne la voit pas sauf que les parents nous parlent davantage quand même ». ASEM Ecole 4

3.2. La profession enseignante

3.2.1. Les Directeurs/trices d'école

Pour les Directeurs/trices d'école, le changement principal est le partage de responsabilités avec le REV sur les temps périscolaires de la pause méridienne et à partir de 16H30 (hors ARE). Ils ont plusieurs manières d'appréhender les impacts sur l'exercice de leur fonction qui influencent (ou sont influencées par) leurs pratiques sur le terrain.

- **Un impact jugé faible corrélé à une prise de distance**

Certains estiment avoir été peu impactés du point de vue de leur rôle et n'ont pas investi sur l'ARE :

« Ma fonction est restée la même, chacun sait ce qu'il a à faire. Pour le reste, je préfère rester dans mon rôle, ne pas interférer. D'ailleurs, je ne vais jamais voir les ateliers. J'accepte le REV, sa présence, je ne critique pas même si je suis contre la réforme. D'ailleurs, je crois que c'est pas mal ce qu'ils font... ».

- **Un sentiment de dépossession**

D'autres s'estiment dépossédés et critiquent une responsabilité « bicéphale » :

« C'est notre travail, l'éducation, la pédagogie. Là, ça se décide en dehors de nous, on n'a pas notre mot à dire sur le contenu, sur la compétence des intervenants etc... ». (Directeur/trice élémentaire)

« Les parents continuent toujours à s'adresser au Directeur d'école même pour l'ARE. C'est normal : ils ne peuvent pas avoir 36 référents. Alors je ne suis plus vraiment responsable de ce temps mais je reste garant d'un minimum. Ce n'est pas simple. ». (Directeur/trice élémentaire)

- **Un sentiment de responsabilité qui peut se traduire par une aide importante mais une faible délégation au REV**

D'autres ont littéralement « pris en main » la mise en œuvre de la réforme par souci de cohérence et par sentiment de responsabilité envers les enfants et les parents :

« Dans mon école, on n'a rien laissé au hasard. En tant que directrice j'ai mis beaucoup de pression à la REV parce que j'avais des exigences importantes de ne rien laisser au hasard pour que personne ne puisse s'engouffrer dans une quelconque faille pour dire que c'était le bazar. » (Directeur/trice maternelle)

- **Un sentiment de coresponsabilité**

D'autres enfin voient un avantage à l'implication d'autres adultes en responsabilité. Tout en laissant au REV ses prérogatives, ils travaillent avec lui sur le vivre ensemble à l'école et le projet éducatif de l'ARE :

« Moi, je ne vois pas en quoi ça change mon rôle. En tous les cas, pas négativement. On se recentre sur le pédagogique et le vivre ensemble avec la communauté éducative. Il n'y a pas de questions de droit de regard ou pas sur les activités de l'ARE quand on travaille ensemble avec le REV. Il me présente son projet, on discute, je suis là pour l'aider pas pour le juger et il y a une estime réciproque. En cas de problème, on essaie de le résoudre ensemble. ». (Directeur/trice élémentaire)

3.2.2. Les enseignants

La réforme de l'Éducation nationale et son application à Paris ont modifié les conditions d'exercice du métier enseignant dans le premier degré :

- au plan de l'organisation du temps avec un mercredi matin travaillé vécu massivement comme un facteur de fatigue supplémentaire et un désagrément encore plus important pour le personnel travaillant à temps partiel.
- au plan de l'utilisation des espaces scolaires.

La situation des enseignants à cet égard est cependant variable :

- La problématique est plus importante en maternelle où la mise en scène de la classe et les préparations de la veille sont considérées comme un élément-clé de la pédagogie.
- l'utilisation des classes pour les ateliers du mardi et du vendredi concerne parfois seulement un tiers des classes (des « roulements » entre enseignants sont alors fréquemment organisés), parfois la totalité. Dans certaines écoles, il est possible de n'utiliser aucune salle de classe.
- Les salles des maîtres sont de taille et de configuration variables.

Les enseignants sont aussi inquiets de la confusion qui régnerait et rendrait plus difficile la gestion des groupes d'enfants en classe :

« On a le sentiment que les enfants sont moins respectueux de l'école... Ca impacte forcément nos conditions de travail parce qu'ils sont plus difficiles à gérer ». Enseignant(e)

Le facteur psychologique n'est évidemment pas négligeable : pour les enseignants, la classe n'a qu'une fonction et son utilisation pour d'autres activités peut être perçue non seulement comme un inconfort mais aussi comme une désacralisation des savoirs.

« Je dis à mes collègues enseignants « Mais les classes ne sont pas à vous ». C'est quelque chose qui va se construire au fil du temps mais après des décennies de fonctionnement, du jour au lendemain c'est difficile. » (Directeur/trice d'école)

Cette perception et parfois la sous-estimation de cet aspect par certains animateurs se sont traduites par de fortes tensions.

Enfin, les enseignants s'inquiètent parfois de codes de relation avec les adultes ou avec les lieux qui ne sont pas identiques entre les temps scolaire et périscolaire. Entre différenciation des temps et unité de lieux, les acteurs sont encore en phase de co-construction de postures éducatives et de contenus.

3.3. Les impacts sur les parents

La réforme a impacté le mode d'organisation des parents, en particulier les non usagers du Centre de Loisirs le mercredi. Ces derniers pour une partie regrettent leur ancienne organisation qui permettait de coucher les enfants un peu plus tard le mardi et laissait toute la journée du mercredi pour les activités auxquelles ils inscrivaient leurs enfants.

Concernant les enfants de maternelle, en particulier les petites sections, la mise en œuvre de la réforme a parfois été l'objet de messages alarmants de la part des enseignants(es). L'inquiétude des parents a été et demeure vive.

En revanche, en élémentaire, l'adaptation des parents semble avoir été plus aisée et les retours positifs des enfants ont pu rassurer les plus inquiets. Certains parents demeurent critiques sur la qualité de l'offre, peuvent rester hostiles au fait de laisser les enfants choisir et se sentir contournés dans leur rôle éducatif :

« Les parents auraient souhaité pouvoir en discuter avec leur enfant et avoir une idée de ce qui était proposé en amont. » Parent.

Dans les quartiers plus populaires, les parents interrogés ont généralement des avis moins tranchés sur les impacts de la réforme sur leur organisation et sur leurs enfants. Le périscolaire est perçu comme des moments récréatifs et c'est le suivi scolaire qui appelle davantage de vigilance de leur part.

3.4. Les impacts sur le fonctionnement de la communauté éducative

La mise en œuvre de la réforme a eu des effets paradoxaux sur le fonctionnement de la communauté éducative, confrontée à un nouveau partage des espaces et des temps.

Avec les acteurs professionnels du scolaire, encore peu de liens

Les temps se succèdent et dans la majorité des cas, le passage du temps scolaire au temps périscolaire s'effectue sans transition, les enseignants se hâtant souvent de quitter les lieux même si dans quelques cas, ils restent dans leur classe. Cette réalité, ces contraintes de temps, de passage de relais entre les acteurs du scolaire et du périscolaire pose la question des temps affectés pour construire ensemble des contenus qui ne soient pas concurrentiels mais contributifs.

Ainsi, si dans certaines écoles, les enseignants se sentent peu informés et se plaignent que rien ne leur soit transmis directement ni de façon personnalisée, leur souhait de partage et de coopération est ambivalent : « Je ne sais pas ce que font mes élèves » (Enseignant, élémentaire)

Assez peu d'enseignants se rendent aux invitations de visiter les ateliers :

« Je suis juste un peu déçu parce que je pensais que les enseignants de l'école auraient été très curieux, je les ai invités à venir voir et j'ai fait circuler mon dossier. Finalement, je n'ai rencontré personne. » (Animateur/trice)

Toutefois, dans les pratiques des coopérations et une interconnaissance se développent :

« Dans un groupe ARE de théâtre, des élèves sont venus avec un papier où l'enseignant était convié à assister à une représentation et j'ai trouvé ça intéressant. » (Enseignant, élémentaire)

Avec les acteurs associatifs, une coopération à formaliser localement

La cohabitation de deux systèmes (animateurs de la Ville de Paris et associations) peut faire craindre qu'au sein du même secteur de l'animation, ne se construisent deux cultures et que soit renforcée la juxtaposition, non seulement des temps mais des contenus.

Des équipes (REV, ASEM, animateurs, associations) à consolider

La multiplicité des statuts et la diversité des temps de présence au sein de l'école ne favorisent pas la cohésion d'équipe autour d'un projet périscolaire partagé : nous préconisons des temps de coordination pour tous les intervenants, en particulier pour les ASEM et les associations qui cette année, ne pouvaient que difficilement participer aux réunions d'équipe.

Avec les parents, la nécessité de simplifier les modes d'information

La réforme et sa mise en œuvre ont eu notamment pour effet de cristalliser l'attention sur le périscolaire. Un enjeu important est celui d'une information des parents cohérente et si possible avec des outils (cahier de liaison, autre) qui soient facilement accessibles et habituellement utilisés.

Des visites d'ateliers et des réunions avec les parents ont été organisés dans de nombreuses écoles : cette démarche pourrait être systématisée par exemple tous les trimestres.

L'émergence d'une demande de marges de manœuvre plus grandes localement

De l'avis de plusieurs acteurs (CASPE, REV, mairies, Inspecteurs/trices), l'échelon local joue un rôle déterminant :

« S'il n'y avait pas eu un travail avec l'Inspecteur/trice, ça aurait beaucoup moins bien marché ». Chef de projet CAS/CASPE

« Chez nous, la mairie s'est beaucoup impliquée et ça a été très utile notamment pour le travail avec les associations ». REV

La dynamique d'intégration est en cours avec notamment :

- La participation en augmentation des REV aux Conseils d'école.
- Une présence physique plus régulière du REV et de son équipe.
- Des responsabilités accrues pour le REV et la création d'espaces dédiés au sein de l'école qui actent une reconnaissance du rôle de l'animation.
- Le projet d'associer les associations au sein d'un Conseil Local du périscolaire.
- Une plus grande implication de certains parents vis-à-vis du périscolaire et un vrai travail d'information réalisé par les REV.

4. La massification de l'offre et l'égalité d'accès à une même offre : un pari tenu

4.1. L'égalité d'accès aux activités culturelles, artistiques, sportives et récréatives

Ce chapitre est consacré à l'analyse quantitative de l'offre et de sa répartition par arrondissement, niveau (maternelle et élémentaire) et type de population scolaire (écoles en éducation prioritaire ou pas). NB : les chiffres de fréquentation sont issus de sondages ponctuels – données datant de février 2014 – et ne reflètent pas une moyenne sur l'année, ce qui peut atténuer la portée des analyses.

4.1.1. La démographie scolaire à Paris

Du point de vue de la démographie scolaire, Paris se caractérise par une grande diversité selon les arrondissements. Ainsi, le 1^{er} arrondissement compte-t-il moins de 800 élèves scolarisés dans les écoles publiques du premier degré contre 14 627 dans le 19^{ème}.

A Paris, près d'une école sur 3 relève de l'éducation prioritaire (Réseau de Réussite Scolaire), avec une concentration importante dans les 18^{ème}, 2^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissements. Deux arrondissements, le 18^{ème} et le 19^{ème}, abritent des écoles publiques de premier degré classées ECLAIR (soit un degré plus important de concentration de population socialement défavorisée). D'autres arrondissements sont plus mixtes, avec toutefois dans les uns une mixité dans les quartiers (donc dans les écoles) et dans d'autres, des disparités importantes au sein d'un même arrondissement entre les quartiers et les écoles.

4.1.2. Les taux de fréquentation des ateliers périscolaires des mardi et vendredi

Des taux de fréquentation plus élevés en maternelle :

On observe en moyenne une plus grande fréquentation de l'ARE en maternelle qu'en élémentaire avec toutefois des différentiels selon les quartiers et les niveaux.

Tableau 5 : taux de fréquentation moyen de l'ARE

| Maternelles | Elémentaires |
|-------------|--------------|
| 83,65% | 81,90% |

Des taux de fréquentation supérieurs dans les établissements scolaires de l'Education Prioritaire (RRS, ECLAIR), tous niveaux confondus :

Tableau 6 : comparaison EP/Non EP

| Ecoles | Non EP | EP | Différentiel |
|-------------|--------|--------|--------------|
| Maternelle | 82,72% | 86,27% | 3.55% |
| Elémentaire | 80,84% | 84,94% | 4.10% |

Des taux de fréquentation inférieurs en petite section de maternelle :

En maternelle, le taux de fréquentation est plus faible en petite section. Entre la petite section et la grande section, le taux de fréquentation augmente de 8,55%.

Tableau 7 : Comparaison entre les niveaux de maternelle

| Taux de fréquentation moyen | Petite section | Moyenne section | Grande section | Différentiel entre la petite et la grande |
|-----------------------------|----------------|-----------------|----------------|---|
|-----------------------------|----------------|-----------------|----------------|---|

ICC. 22 rue du Château des Rentiers – 75013 Paris. ☎ : (33) 01 45 83 50 54 📠 : (33) 06 73 37 39 - 📠 : (33) 01 45 83 13 54

25

| | | | | |
|-------|--------|--------|--------|---------|
| | | | | section |
| 84,5% | 81,23% | 88,27% | 89,78% | 8,55% |

Le taux de fréquentation en petite section est nettement plus élevé en RRS (RÉSEAU DE RÉUSSITE SCOLAIRE) qu'en non RRS avec un différentiel de 5,25%. En revanche, en moyenne et grande section, le différentiel en faveur des RRS est faible (0,92% en moyenne section et 1,13% en grande section)

Tableau 8 : comparaison de la fréquentation en petite section en RRS / non RRS

| | Taux moyen | Taux de fréquentation en EP | Taux de fréquentation en non EP | Différentiel |
|-----------------|------------|-----------------------------|---------------------------------|--------------|
| Petite section | 81,23% | 83,86% | 78,61% | 5,25% |
| Moyenne section | 88,26% | 88,72% | 87,80% | 0,92% |
| Grande section | 89,80% | 90,34% | 89,21% | 1,13% |

A la lumière des entretiens qualitatifs conduits auprès d'un échantillon de parents des 18 écoles étudiées, plusieurs facteurs peuvent expliquer ces différentiels :

Concernant la maternelle

- Les parents n'ont souvent pas d'autres moyens de garde tandis qu'en élémentaire, les enfants peuvent rentrer seuls chez eux.
- La petite section étant la première année d'école, quand les parents en ont la possibilité, ils préfèrent ne pas alourdir la journée de présence des enfants.
- Dans les quartiers plus défavorisés socialement, les parents n'ont pas toujours cette possibilité.

Concernant l'élémentaire

Pour une fraction des parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles moyennes ou supérieures ou exerçant une profession artistique, l'accès gratuit à des activités culturelles, artistiques ou sportives est moins une priorité, leurs enfants étant fréquemment inscrits à ces activités à titre privé. En revanche, pour des familles appartenant à des catégories sociales défavorisées, ces activités représentent une vraie opportunité de découverte pour leurs enfants qui n'y avaient pas accès auparavant.

4.1.3. Des différences de taux de fréquentation selon les arrondissements

En comparant les taux de fréquentation selon les arrondissements, nous avons classé ces derniers en 3 groupes :

- le groupe 1 avec un taux de fréquentation moyen inférieur à 80% rassemble environ 25% des élèves de la capitale,
- le groupe 2 avec un taux de fréquentation moyen entre 80 et 85% rassemble également 25% de la population scolaire,
- enfin, 50 % des écoles parisiennes présentent un taux de fréquentation de l'ARE supérieur à 85%.

Tableau 9 : la fréquentation selon les arrondissements

| Groupes | Groupe 1 : inférieur à 80% | Groupe 2 : entre 80 et 85% | Groupe 3 : supérieur à 85% |
|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Arrondissement | 2 ^{ème} | 1 ^{er} | 5 ^{ème} |
| | 6 ^{ème} | 3 ^{ème} | 11 ^{ème} |
| | 7 ^{ème} | 4 ^{ème} | 13 ^{ème} |
| | 8 ^{ème} | 9 ^{ème} | 14 ^{ème} |
| | 10 ^{ème} | 12 ^{ème} | 18 ^{ème} |
| | 16 ^{ème} | 15 ^{ème} | 19 ^{ème} |
| | 17 ^{ème} | | 20 ^{ème} |

| | | | |
|-----------------|---------------|--------|--------|
| Nombre d'élèves | 31 760 élèves | 30 702 | 74 231 |
|-----------------|---------------|--------|--------|

4.1.4. Une augmentation du nombre d'enfants fréquentant le Centre de Loisirs le mercredi après-midi

Un impact quantitatif important le mercredi avec un doublement⁵ du nombre d'enfants déjeunant à la cantine (65 000 en 2013 contre 28 000 en 2012) et une augmentation du nombre d'enfants restant au Centre de loisirs l'après-midi : plus de 12%.

Les enseignements

→ **La fréquentation de l'ARE est supérieure à 85% pour plus de la moitié des élèves** parisiens du premier degré.

→ **Les taux de fréquentation ne recourent pas mécaniquement les caractéristiques socio-économiques dominantes des arrondissements** considérés. Ces chiffres peuvent témoigner de l'importance des modalités locales de mise en œuvre mais aussi du climat qui règne au sujet de la réforme dans les différentes écoles. Selon les positionnements des acteurs scolaires concernés, selon l'activité plus ou moins importante des associations et de groupes de parents, ces facteurs influencent la fréquentation pour une fraction d'enfants dont les parents disposent d'alternatives.

→ On observe **des taux de fréquentation plus importants en maternelle en éducation prioritaire** : c'est à ce niveau et en particulier dans les quartiers socialement défavorisés que se concentrent aux yeux des acteurs les plus grandes difficultés. Ceci indique la nécessité de travailler l'articulation avec la politique d'éducation prioritaire et la politique de la ville.

→ Globalement toutefois, **les différentiels de fréquentation restent assez faibles**. C'est, en définitive à l'ensemble de la population parisienne que bénéficie l'offre d'ateliers périscolaires dans le cadre de l'ARE, mais davantage encore aux populations des quartiers les plus denses de Paris, les plus mixtes socialement et les plus défavorisés.

→ Ainsi, sur le point de l'accès à l'offre, **la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs atteint-elle le double objectif de bénéficier à l'ensemble de la population parisienne et en particulier aux populations les plus défavorisées socialement, réduisant ainsi les inégalités d'accès aux activités culturelles, artistiques, sportives et récréatives**. Il conviendrait de concentrer davantage les efforts sur ces quartiers pour s'adapter aux besoins spécifiques.

→ **Le nombre d'heures passées en collectivité a augmenté** avec un taux moyen élevé de fréquentation des ateliers du mardi et du vendredi et une augmentation de la fréquentation du Centre de Loisirs. Ceci indique la nécessité de penser ce temps libre globalement qu'il s'agisse de la pause méridienne quotidienne, de l'ARE, du goûter maternelle, de l'étude surveillée, des ateliers bleus et du Centre de Loisirs.

4.2. L'égalité de l'offre

4.2.1. Le taux d'intervention des associations

En moyenne, un atelier sur 3 (33,51%) est animé par des associations. Le taux moyen d'intervention est assez faible en maternelle (11,99%) et plus élevé en élémentaire (51,77%). A noter qu'en maternelle, les ateliers associatifs interviennent en surnombre par rapport aux taux d'encadrement.

⁵ Chiffres DASCO Mai 2014

Tableau 10 : le taux d'intervention des associations selon les niveaux

| | |
|--|--------|
| Taux d'intervention moyen des associations | 33,51% |
| Taux d'intervention en maternelle | 11,99% |
| Taux d'intervention en élémentaire | 51,77% |

Ces taux d'intervention sont quasiment identiques en moyenne en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire.

L'examen des chiffres par arrondissement révèle des différentiels, avec un groupe d'arrondissements où le taux d'intervention est supérieur à 35% et un groupe entre 30 et 35%.

Tableau 11 : le taux d'intervention des associations selon les arrondissements

| Groupes | Groupe 1 : + de 35% | Groupe 2 : entre 30 et 35% |
|-----------------|---|---|
| Arrondissement | 1 ^{er} , 6 ^{ème} , 7 ^{ème} , 8 ^{ème} , 9 ^{ème} , 18 ^{ème} , 19 ^{ème} | 2 ^{ème} , 3 ^{ème} , 4 ^{ème} , 5 ^{ème} , 11 ^{ème} , 12 ^{ème} , 13 ^{ème} , 14 ^{ème} , 15 ^{ème} , 16 ^{ème} , 17 ^{ème} , 20 ^{ème} |
| Nombre d'élèves | 39 648 élèves | 97 045 élèves |

Ces chiffres montrent que **globalement, l'offre et ses modalités sont relativement homogènes dans les 20 arrondissements parisiens**. Plusieurs arrondissements socialement favorisés mobilisent un peu plus l'intervention associative. En effet, certaines associations rencontrent des difficultés pour intervenir auprès de groupes d'enfants socialement défavorisés et parfois fragilisés ou pour gérer les groupes : cette observation est confirmée par certains intervenants associatifs rencontrés au cours de l'enquête et par certains REV.

4.2.2. L'égalité du point de vue des thématiques des ateliers

En maternelle

On peut classer ces thématiques en deux grands groupes : 7 thématiques principales et 10 thématiques «rares».

Tableau 12 : Répartition des 7 principales thématiques des ateliers en maternelle

| Thématiques | % moyenne parisienne | RRS | Hors RRS |
|-------------------------------------|----------------------|--------------|--------------|
| Jeux | 18,33% | 18,39% | 18,30% |
| Arts plastiques | 15% | 17,11% | 14,01% |
| Sports et détente | 14,45% | 16,02% | 13,72% |
| Loisirs créatifs | 11,74% | 10,72% | 12,21% |
| Littérature et contes | 9,64% | 9,14% | 9,98% |
| Musique et chants | 8,50% | 8,84% | 8,34% |
| Arts du spectacle, spectacle vivant | 7,47% | 6,36% | 7,99% |
| Total | 85. 13% | 86.58 | 84.55 |

On observe peu de différentiel des contenus de l'offre entre les écoles RRS et non RRS : le taux est toutefois plus élevé en RRS dans les domaines des arts plastiques et du sport et moins élevé dans le domaine des arts du spectacle.

Tableau 13 : répartition des 10 thématiques les plus rares en maternelle

| Thématiques | % moyenne parisienne | %RRS ⁶ | %Non RRS |
|---|----------------------|-------------------|----------|
| Environnement, protection de la planète | 3,55% | 3,31% | 3,66% |
| Culture et patrimoine | 3,17% | 3,38% | 3,07% |

⁶ Réseau de réussite Scolaire

| | | | |
|-----------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Langues découvertes civilisations | 3,07% | 2,18% | 3,49% |
| Education à la santé | 1,53% | 0,71% | 1,91% |
| Explorations scientifiques | 1,11% | 1,05% | 1,14% |
| Citoyenneté, vivre ensemble | 0,87% | 1,02% | 0,81% |
| Arts et signes | 0,56% | 0,75% | 0,47% |
| Images et cinéma | 0,43% | 0,41% | 0,44% |
| Culture urbaine | 0,33% | 0,26% | 0,37% |
| Médias, multimédias | 0,25% | 0,34% | 0,21% |
| Total | 14,87% | 13,41% | 15,57% |

Ces thématiques rares sont un peu plus souvent proposées dans les écoles non RRS (+ 2%) en particulier dans le domaine des langues. Toutefois, l'offre est un peu plus importante dans le domaine de la culture et du patrimoine en RRS et dans le domaine des cultures urbaines en non RRS. Ainsi, **il n'existe pas d'assignation sociale** à une forme de culture, d'activité ou d'apprentissage dans l'offre et sa répartition selon les quartiers.

En élémentaire

Les principales thématiques représentent environ 75% des ateliers (contre 85% en maternelle) : la diversification de l'offre s'accroît au niveau de l'élémentaire.

Tableau 14 : répartition des 7 principales thématiques des ateliers

| Thématiques | % moyenne parisienne | RRS | Hors RRS |
|-------------------------------------|----------------------|---------------|---------------|
| Sports et détente | 19,19% | 20,54% | 18,58% |
| Arts du spectacle, spectacle vivant | 13,94% | 12,88% | 14,33% |
| Jeux | 11,91% | 12,55% | 11,67% |
| Arts plastiques | 10,18% | 9,67% | 10,36% |
| Musique et chants | 8,16% | 8,66% | 7,97% |
| Loisirs créatifs | 6,49% | 5,71% | 6,78% |
| Littérature et contes | 5,53% | 5,56% | 5,52% |
| Total | 75.40% | 75.57% | 75.21% |

Les 10 thématiques «rares» sont davantage développées en élémentaire qu'en maternelle.

Tableau 15 : répartition des 10 thématiques les plus rares

| Thématiques | % moyenne parisienne | % RRS | % non RRS |
|---|----------------------|-------|-----------|
| Langues découvertes civilisations | 4,30% | 3,70% | 4,52% |
| Citoyenneté, vivre ensemble | 3,24% | 3,32% | 3,21% |
| Exploration scientifiques | 3,16% | 2,69% | 3,34% |
| Culture et patrimoine | 2,86% | 3,32% | 2,69% |
| Environnement, protection de la planète | 3,84% | 2,99% | 2,78% |
| Images et cinéma | 2,77% | 2,46% | 2,88% |
| Médias, multimédias | 2,76% | 2,65% | 2,80% |
| Cultures urbaines | 1,03% | 1,08% | 1,02% |
| Arts et signes | 1,03% | 1,38% | 0,90% |
| Education à la santé | 0,62% | 0,82% | 0,54% |

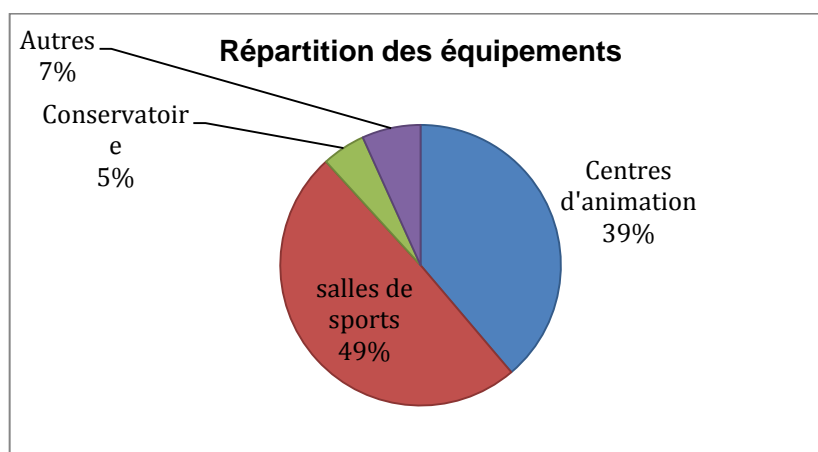
| | | | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Total | 25,61% | 24,41% | 24,68% |
|--------------|---------------|---------------|---------------|

On observe peu de différentiel des contenus de l'offre entre les écoles RRS et non RRS: le taux est toutefois plus élevé en RRS dans le domaine du sport et moins élevé dans le domaine des arts du spectacle.

L'approche par arrondissement fait apparaître quelques différentiels significatifs. Par exemple, dans le 6^{ème} arrondissement, les arts du spectacle représentent 21,6% des activités contre 11,78% dans le 20^{ème} et 9,36% dans le 7^{ème}. On constate par ailleurs un moindre accès aux équipements les plus prestigieux de Paris dans le 20^{ème} - plus éloigné des équipements centraux - que dans le 7^{ème} qui dispose en proximité de nombreux lieux culturels. Ainsi, **prise globalement, l'offre présente une certaine homogénéité qui masque dans le détail une relative diversité selon les arrondissements, les quartiers, les écoles.**

4.2.3. L'égalité du point de vue de l'accès aux équipements

Les équipements principaux à proximité des écoles qui sont utilisés dans le cadre de l'ARE sont les gymnases et les centres d'animation, suivis par le Conservatoire et différents équipements comme les clubs senior et les équipements associatifs.



Avec une moyenne de 1 équipement pour 156 élèves, l'utilisation des équipements de proximité est extrêmement variable d'un arrondissement à l'autre. Pour faire apparaître ces différences, nous avons constitué des groupes qui vont de 1 équipement pour 50 à 100 bénéficiaires (enfants scolarisés dans le premier degré) à un équipement pour 400.

Ce sont les arrondissements du 7^{ème} et du 16^{ème} qui sont les moins utilisateurs d'équipements de proximité, ce qui peut s'expliquer par des configurations d'écoles plus favorables. Six autres arrondissements sont faiblement utilisateurs d'équipements : 3^{ème}, 4^{ème}, 9^{ème}, 11^{ème}, 17^{ème}, 18^{ème}. Quatre arrondissements sont fortement utilisateurs d'équipements : les 5^{ème}, 6^{ème}, 12^{ème} et 14^{ème}.

Ces formes « d'inégalités » dans le recours aux ressources territoriales ont un impact sur l'utilisation et le vécu de l'espace, par les enfants et sur les perceptions des différents adultes concernés. Dans les écoles les plus excentrées, les acteurs du scolaire comme du périscolaire souhaiteraient des possibilités plus importantes de sorties pour les enfants.

Tableau 16 : Répartition de l'utilisation des équipements/ arrondissement et ratio usagers

| AR | Groupe 1 pour 50 à 100 | Centre d'animation | Club senior | Conservatoire | Gymnase | Local associatif | Piscine | Total | Effectifs | Ratio |
|--------------|-------------------------|--------------------|-------------|---------------|------------|------------------|-----------|------------|---------------|--------------|
| 12 | | 48 | | 1 | 20 | | 3 | 72 | 5 344 | 1/74 |
| 6 | | 6 | | 1 | 5 | | | 12 | 1 005 | 1/83 |
| 5 | | 10 | 1 | 2 | 11 | | | 24 | 2 113 | 1/88 |
| 14 | | 22 | 1 | 2 | 21 | 1 | 1 | 48 | 4 435 | 1/92 |
| | Groupe 1 pour 100 à 200 | | | | | | | | | |
| 2 | | 2 | | | 5 | | | 7 | 820 | 1/117 |
| 10 | | 14 | 1 | 3 | 13 | | | 31 | 3 782 | 1/122 |
| 13 | | 18 | 1 | 2 | 30 | 2 | | 53 | 7 236 | 1/136 |
| 1 | | 1 | | | 1 | | | 2 | 337 | 1/68 |
| 19 | | 20 | 1 | 2 | 24 | | 2 | 49 | 8 756 | 1/78 |
| 8 | | 3 | 1 | 2 | 1 | | | 7 | 1 291 | 1/187 |
| 20 | | 16 | 1 | 2 | 30 | 4 | 1 | 54 | | 1/194 |
| 15 | | 11 | 1 | 2 | 22 | | 1 | 37 | 7 413 | 1/200 |
| | Groupe 1 pour 200 à 300 | | | | | | | | | |
| 11 | | 4 | 1 | 2 | 14 | 2 | 1 | 24 | 5 000 | 1/208 |
| 3 | | 1 | 1 | | 4 | | | 6 | 1 248 | 1/208 |
| 17 | | 10 | 1 | 2 | 14 | | | 27 | 5 907 | 1/218 |
| 9 | | 4 | 1 | 1 | 4 | | | 10 | 2 269 | 1/227 |
| 18 | | 4 | 1 | 1 | 26 | | 2 | 34 | 8 119 | 1/239 |
| 4 | | | 1 | | 3 | | | 4 | 1 167 | 1/292 |
| | Groupe 1 pour 300 à 500 | | | | | | | | | |
| 16 | | 7 | 1 | 1 | 5 | | | 14 | 4 341 | 1/310 |
| 7 | | | | | 3 | | | | 1 464 | 1/487 |
| Total | | 201 | 15 | 26 | 256 | 9 | 11 | 518 | 80 719 | 1/156 |

4.2.4. Des modalités d'accès à l'offre diversifiées

Les modalités d'orientation des enfants dans les ateliers périscolaires peuvent varier d'un établissement scolaire à l'autre. Dans la majorité des écoles visitées, le principe du choix de l'atelier par l'enfant est considéré comme incontournable : il relève d'une sorte de « droit de l'enfant » aux yeux des REV et des animateurs.

Toutefois, ce principe se heurte à la difficulté de réguler la demande face à des ateliers parfois vécus comme plus ou moins attractifs ou perçus davantage comme des disciplines que comme des activités récréatives (chorale, Hip-Hop, langues, théâtre, vivre ensemble) en comparaison d'autres plus populaires.

Des modalités de présentation aux enfants et de choix qui peuvent varier

Les ateliers sont généralement présentés à chaque période de changement par les animateurs pendant l'interclasse. Ensuite, les choix des enfants sont inscrits par ordre de priorité, puis l'inscription est notifiée aux parents, si possible par l'intermédiaire du carnet de correspondance. Dans certains cas, les animateurs peuvent aller présenter leurs ateliers dans les classes.

Le parcours : une idée qui progresse

Certains REV ont construit pour les enfants en début d'année un parcours diversifié :

« On a préféré prendre le parcours culturel et faire tourner les enfants, donc tous les enfants font toutes les activités sur une année, mais c'est compliqué de faire tourner les groupes, la gestion est un peu difficile. Il y a des enfants qui ne sont pas contents de leurs ateliers et demandent après 3 ou 4 fois d'en changer. » (REV)

Un travail spécifique de sensibilisation à faire sur l'annualité de certains ateliers

Dans l'ensemble des sites visités, l'obligation de suivre la chorale ou la danse avec le Conservatoire ou des cours de langue toute l'année suscite des frustrations chez les enfants. C'est moins le cas pour les parents qui au contraire sont attachés à ce type d'activités et trouvent pour certains qu'il n'y en pas assez. Quoi qu'il en soit, nombre d'enfants demandent à changer lorsqu'ils voient que leurs camarades changent et cette situation est difficile à gérer.

Plusieurs responsables font remarquer que ce principe d'annualité peut fermer l'accès de ces équipements prestigieux à un plus grand nombre d'enfants qui en auraient besoin. Dans une école, la REV a « essayé de mettre en avant » ceux qui n'ont pas accès à ce type d'équipement culturel. Et de fait, dans le groupe des 16 petits qui vont en atelier danse au Conservatoire, seuls 2 ou 3 avaient déjà fait de la danse.

Une attention à porter sur une participation égale des filles et des garçons aux différents types d'ateliers

Enfin, les observations montrent qu'une attention doit être portée sur la question de la mixité de genre dans les ateliers en particulier dans les quartiers défavorisés où clairement, les garçons choisissent majoritairement de faire du sport tandis que les filles participent davantage à des ateliers culturels, artistiques ou de langue. Ces différences de genre dans les choix traduisent aussi la différenciation des attentes. Parmi les filles interrogées au cours de nos visites, il est courant de dire que les ateliers servent à « apprendre quelque chose », c'est plus rare parmi les garçons.

Prendre en compte, dans la formation notamment, la spécificité des différents ateliers

Pour certains animateurs et intervenants, la gestion des groupes d'enfants comporte plusieurs difficultés. Parmi les plus citées :

- Certains, manquant d'expérience, ont du mal à « poser les règles ».
- Pour certaines activités, la taille des groupes est perçue comme trop importante (activités manuelles, théâtre, création audiovisuelle).
- Gérer les différences de niveau et de rapidité d'exécution chez les enfants d'un même groupe peut s'avérer compliqué.
- La difficulté à gérer des enfants moins motivés.

« L'idéal c'est quand on est à 10-12, les jours où il y a des absents, là c'est merveilleux. Au 1^{er} trimestre, j'avais 18 garçons. Ils sont obligés de travailler en petits groupes, je ne peux pas faire une activité collective à 18. On ne peut pas être tous à la même enseigne, on a le même nombre d'enfants mais quand c'est football ou quand c'est pour réaliser un film... » (Intervenant)

« La difficulté pour l'animateur qui gère le groupe va être de réussir à équilibrer la vitesse d'évolution de l'atelier. » (REV)

L'adaptation aux réalités locales

L'ensemble des observations réalisées montre que les besoins ne sont pas identiques dans les écoles accueillant un public défavorisé socialement et les écoles mixtes. Dans les premières, un nombre d'enfants plus élevé rencontre des difficultés scolaires et grand nombre d'enfants n'a jamais auparavant accédé à un certain type d'activités. Ceci suppose d'adapter les moyens et l'attractivité des thématiques.

En résumé : Globalement, **l'égalité d'accès à la diversité de l'offre d'ateliers est assurée** même si dans certains arrondissements, des contenus spécifiques sont privilégiés :

→ La fréquentation est légèrement supérieure en RRS (Réseau de Réussite Scolaire).

- En maternelle, la fréquentation s'accroît nettement entre la petite section et les moyenne et grande sections.
- Le taux d'intervention des associations est légèrement supérieur dans certains quartiers plus favorisés.
- Les thématiques des ateliers se diversifient davantage en élémentaire.
- Certaines thématiques comme les langues ou les arts du spectacle sont un peu plus souvent proposées dans les quartiers plus favorisés.
- Des différentiels de taux de fréquentation des ateliers selon les thématiques ont été observés au cours de l'étude qualitative : difficultés à « remplir » certains ateliers du fait soit d'une fréquentation annuelle, soit d'une plus faible attractivité pour des publics plus attirés par le sport par exemple.
- Des différentiels de fréquentation selon les thématiques ont également été observés entre les filles et les garçons au cours de l'enquête qualitative. Elles constituent nous semble-t-il un point de vigilance.
- Les thématiques les plus originales et attractives pour les parents mais aussi pour les enfants (audiovisuel par exemple), pourraient être davantage développées.
- Du point de vue de l'accès à des équipements de proximité, on observe des différentiels : d'un arrondissement et d'un quartier à l'autre, voire d'une école à l'autre, les ressources varient et sont diversement mobilisées.
- Si la régulation centralisée de l'offre garantit une égalité dans la répartition des moyens et des contenus, l'efficacité qualitative de cette répartition est variable selon les contextes. L'approche globale et régulatrice gagnerait à s'articuler davantage à une approche plus locale permettant de mieux prendre en compte les spécificités de chaque école et de chaque quartier.

5. La mise en œuvre : fonctionnement

NB : l'analyse des données issues des questionnaires doit être rapportée aux taux de réponses qui s'élèvent à 24% pour les REV et 34% pour les Directeurs/trices d'écoles.

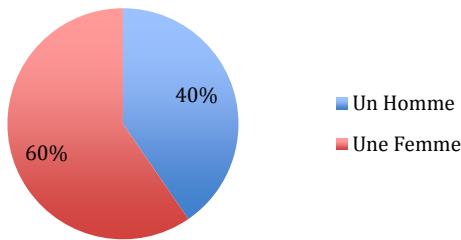
5.1. Les conditions d'exercice

L'enquête par questionnaire auprès des 385 REV a obtenu un taux de réponse de 24%.

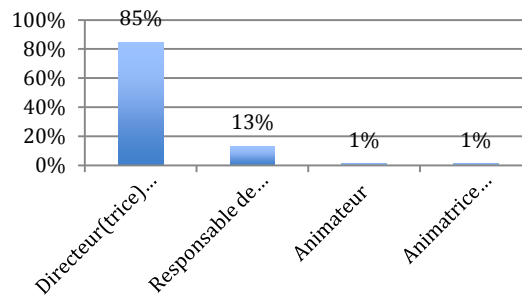
Elle révèle des taux d'ancienneté importants : 85% des répondants sont d'anciens Directeurs de Centres de Loisirs et 98% sont des employés de la ville depuis plus de 5 ans. La moitié a plus de 5 ans d'ancienneté dans l'école où ils exercent actuellement, un tiers a moins de deux ans.

66% des répondants a en charge 2 écoles, 26% une seule.

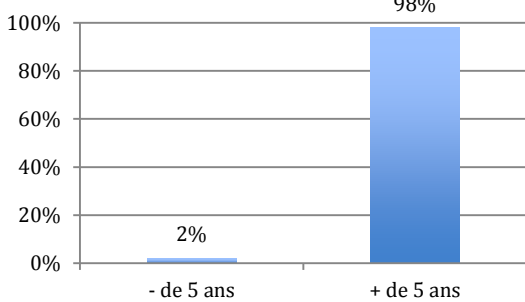
Répartition des REV par sexe



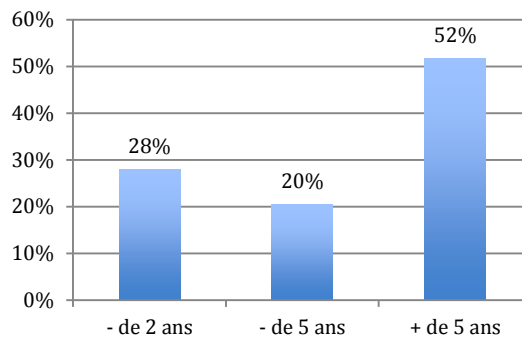
La fonction précédente



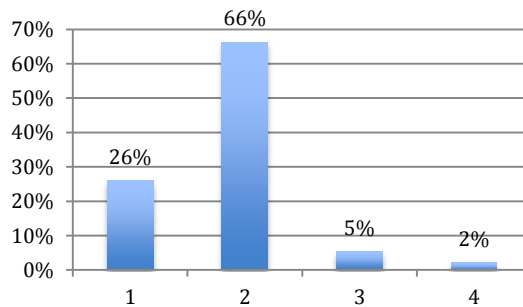
Ancienneté à la Ville



Ancienneté dans l'école



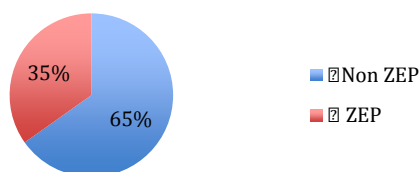
Nombre d'école à la charge du REV



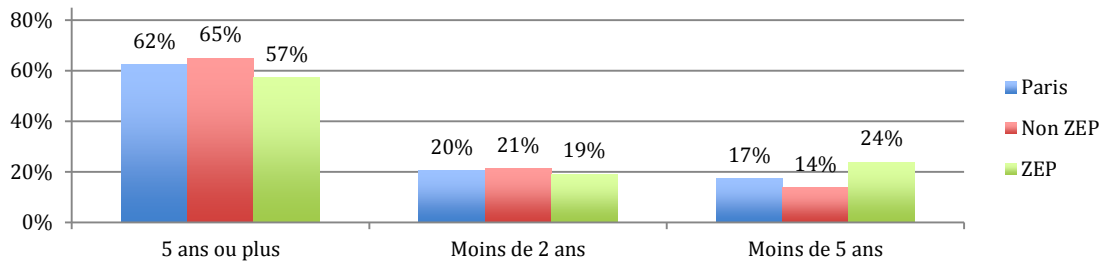
L'échantillon des directeurs/trices d'écoles ayant répondu présente les caractéristiques suivantes : un tiers d'écoles en éducation prioritaire, une ancienneté relativement importante (en moyenne de plus de 5 ans pour 82% des répondants), surtout en élémentaire et hors Education prioritaire.

Plus de la moitié des directeurs/trices connaissait le/la REV depuis 5 ans ou plus, environ 4 sur 10 ne le/la connaissaient pas auparavant.

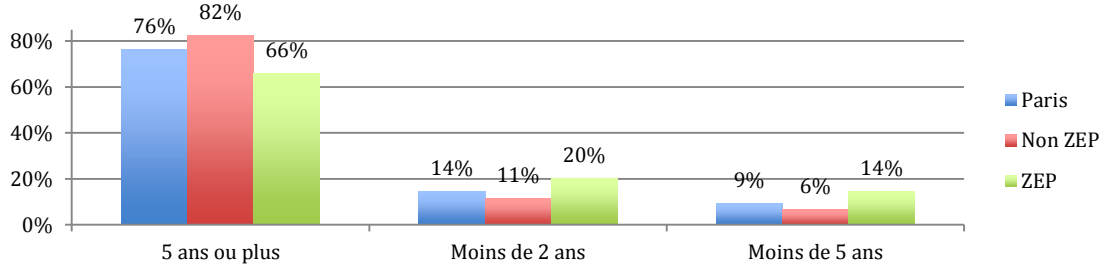
Echantillon d'écoles



L'ancienneté des directeurs en maternelle



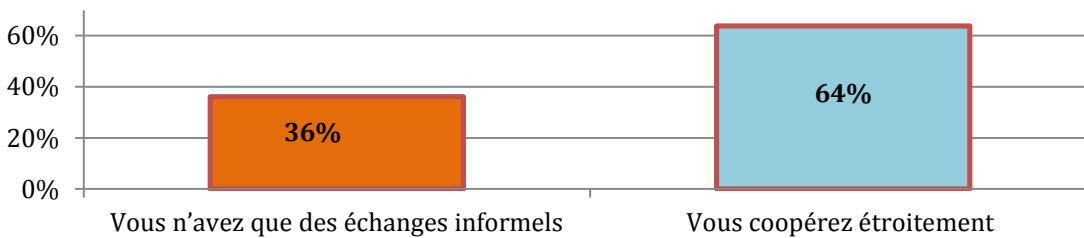
L'ancienneté des directeurs en élémentaire



5.2. Les coopérations au sein de l'école

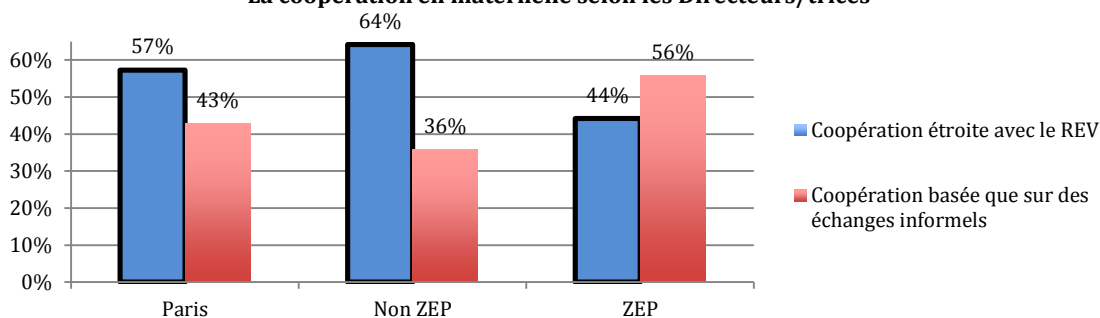
La perception et le vécu de ces coopérations sont variables pour les REV : deux tiers estime que la coopération avec les Directeurs/trices d'école est étroite. Pour un peu plus de la moitié, il reste des points à clarifier sur les compétences de chacun.

La coopération avec les directeurs/trices d'école selon les REV

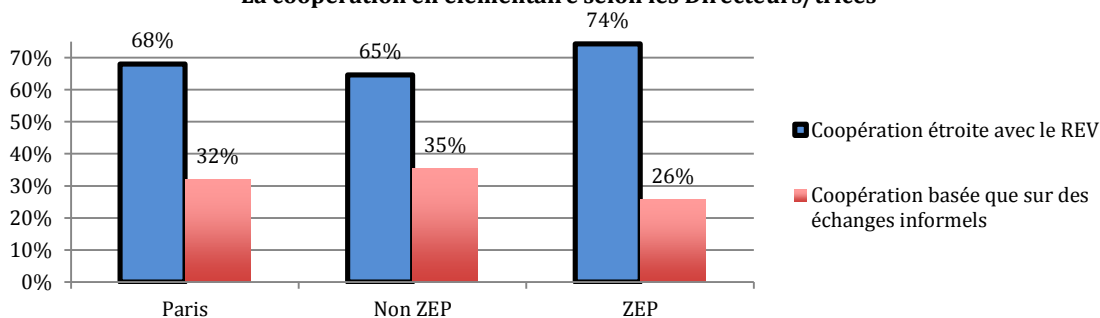


Notons que dans notre échantillon de Directeurs/trices d'écoles ayant répondu (34%), la perception de la coopération est à peu près identique avec une moyenne légèrement plus faible de 62,5% de coopération étroite mais avec des variables : plus de coopération en élémentaire qu'en maternelle et une coopération plus faible dans les écoles maternelles classées en éducation prioritaire. Ces résultats confirment les observations qualitatives qui montrent de plus grandes tensions avec les Directeurs/trices d'école en maternelle et davantage encore en éducation prioritaire où l'existence de dispositifs spécifiques accroît le sentiment d'un empilement de dispositifs et d'une hiérarchie inversée par rapport au scolaire.

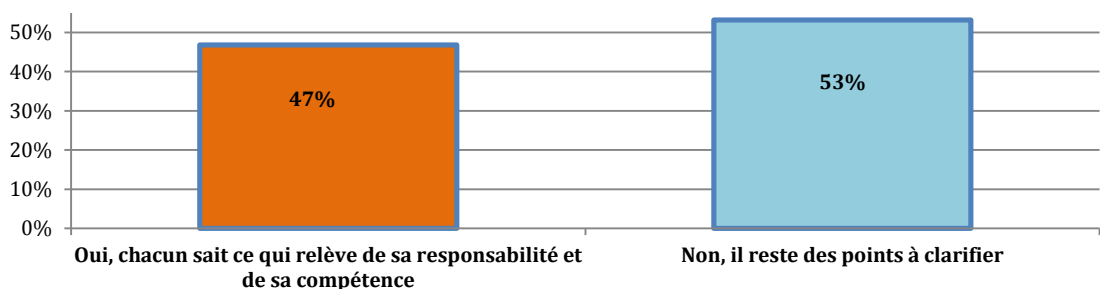
La coopération en maternelle selon les Directeurs/trices



La coopération en élémentaire selon les Directeurs/trices



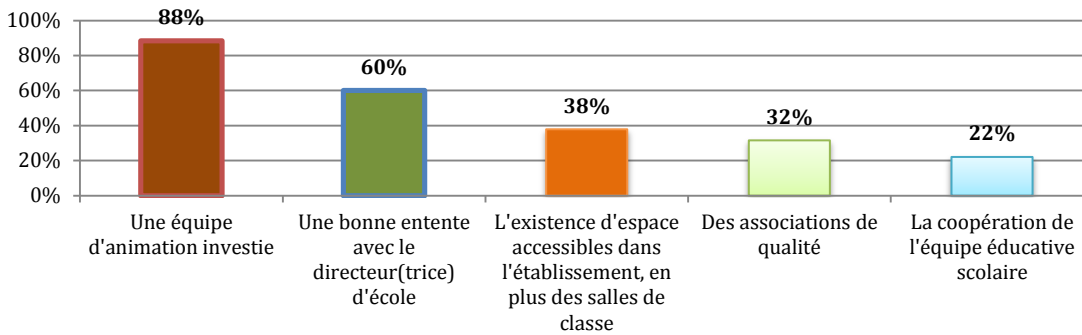
Les responsabilités respectives selon les REV



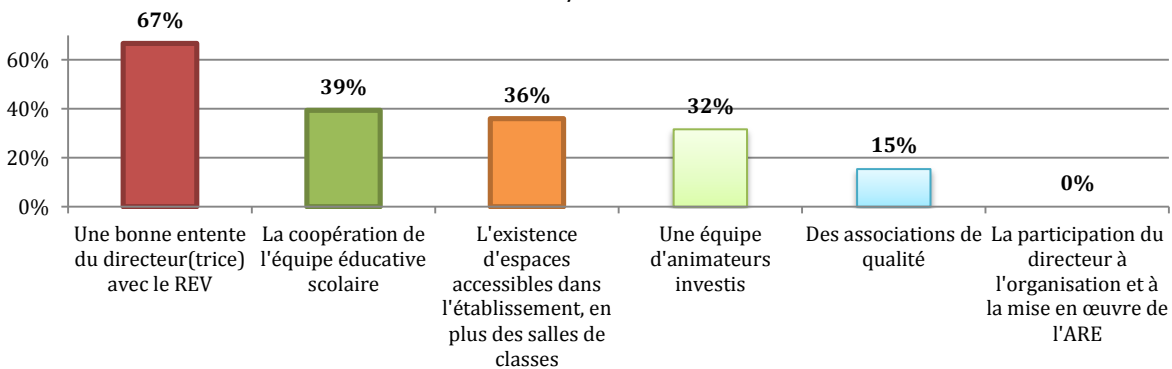
Parmi les facteurs facilitateurs de la mise en œuvre identifiés par les REV, la coopération avec les directeurs/trices d'écoles arrive en second, juste derrière la qualité et l'investissement des équipes d'animateurs/trices et juste avant les conditions spatiales, la qualité des associations et la coopération avec les équipes pédagogiques.

Pour les Directeurs/trices d'école, la coopération REV/directeurs/trices est placée en premier et la coopération de l'équipe éducative scolaire en second, ce qui s'explique par le rôle d'intermédiation que joue le/la Directeur/trice et sa moindre connaissance des équipes d'animation.

Les facteurs qui ont facilité la mise en place des ateliers selon les REV



Les facteurs qui ont le plus facilité la mise en place des ateliers selon les directeurs/trices d'écoles

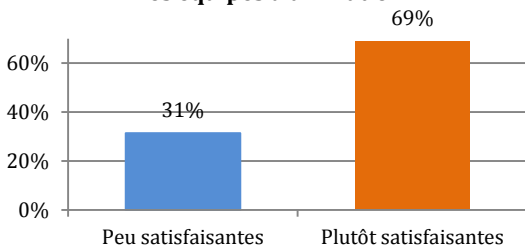


Une coopération avec les enseignants d'une intensité assez faible :

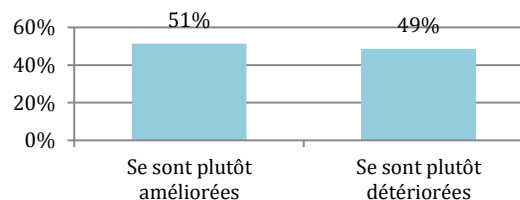
Comme l'indique le graphique précédent, les liens avec les enseignants se sont encore peu développés. Dans une école sur trois seulement, des enseignants animent des ateliers.

Les REV estiment pour les 2/3 d'entre eux que les relations avec les enseignants sont plutôt satisfaisantes mais près de la moitié estime qu'elles se sont dégradées avec la mise en œuvre de la réforme.

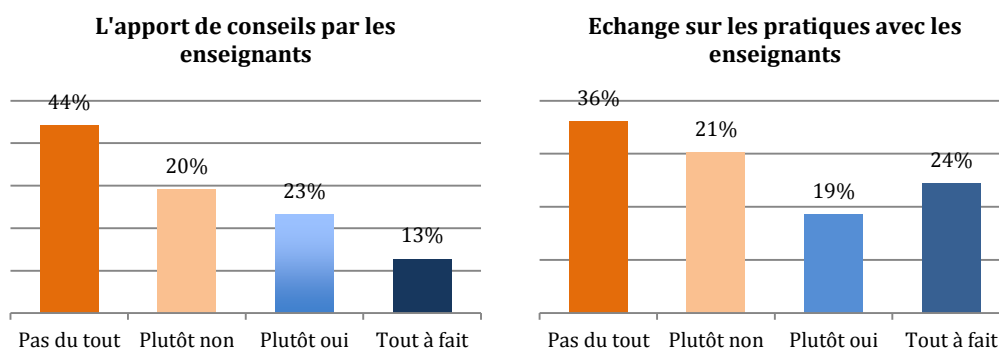
Les relations entre les enseignants et les équipes d'animation



Suite à la réforme, les relations entre les enseignants et les équipes d'animation



Les échanges et les coopérations sur les contenus et méthodes sont relativement rares. Toutefois, 43% des REV observent des échanges de pratiques avec les enseignants et presque 60% une coopération pour la résolution de problèmes éventuels.



Plus de coopération en maternelle :

A l'exception de l'item « résolution de problèmes éventuels », sur l'ensemble des indicateurs retenus, la coopération avec les enseignants se révèle plus étroite en maternelle sauf pour l'utilisation des classes en éducation prioritaire.

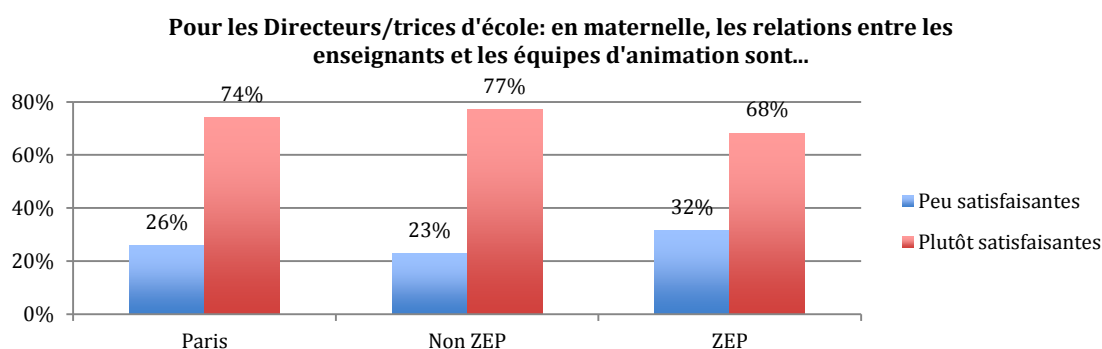
Concernant la qualité des relations entre les équipes d'animation et les enseignants, elle est jugée plutôt satisfaisante pour les ¾ des directeurs/trices de maternelle, seulement pour un peu plus de la moitié en élémentaire. On observe un taux de satisfaction plus faible en maternelle dans les écoles en éducation prioritaire mais c'est l'inverse en élémentaire où la satisfaction est plus élevée en RRS.

En moyenne, les Directeurs/trices estiment à 70% que les relations entre équipes enseignantes et animateurs se sont dégradées avec la mise en œuvre de la réforme. Ce sentiment est plus vif en maternelle RRS (83%) et moins vif en élémentaire RRS (67%). Enfin, les relations entre enseignants/es et ASEM sont jugées satisfaisantes pour presque 100% des cas.

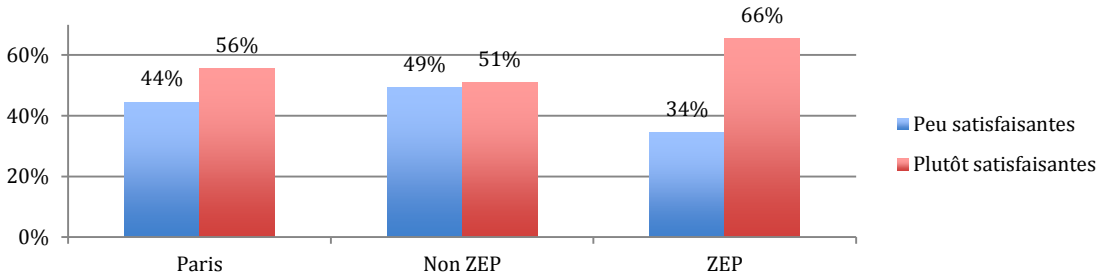
Ces résultats confirment des tensions plus fortes en maternelle dans les quartiers socialement défavorisés, d'autant que c'est au niveau des maternelles et principalement dans les quartiers défavorisés que la coopération entre Directeurs/trices d'écoles et REV est jugée la plus faible. Ils montrent en revanche, une plus grande satisfaction en élémentaire dans les écoles socialement défavorisées.

Ils confirment les observations réalisées au cours de l'enquête qualitative :

- De fortes frustrations du corps enseignant et d'une partie des intervenants du périscolaire en maternelle et en particulier dans les écoles socialement défavorisées mais une implication de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale et de l'animation qui se traduit de facto par **une solidarité** dissociée de l'appréciation portée sur la réforme.
- Une meilleure perception de l'apport de l'offre périscolaire en élémentaire dans les écoles socialement défavorisées.
- Des relations moins développées entre enseignants et animateurs en élémentaire.

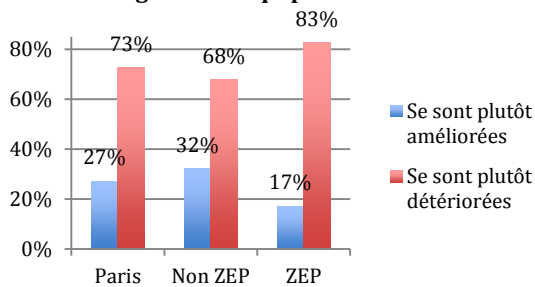


Pour les Directeurs/trices d'école: en élémentaire, les relations entre les enseignants et les équipes d'animation sont...



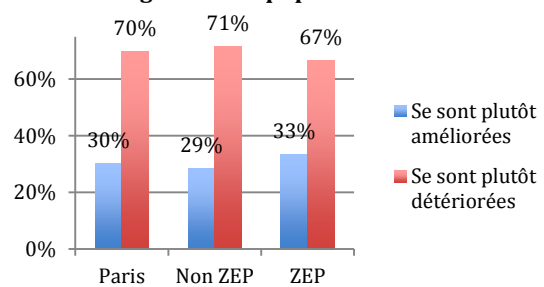
En maternelle

Suite à la réforme, les relations entre enseignants et équipe d'animation...



En élémentaire

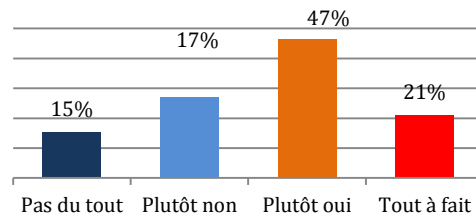
Suite à la réforme, les relations entre enseignants et équipe d'animation...



Les classes et le matériel :

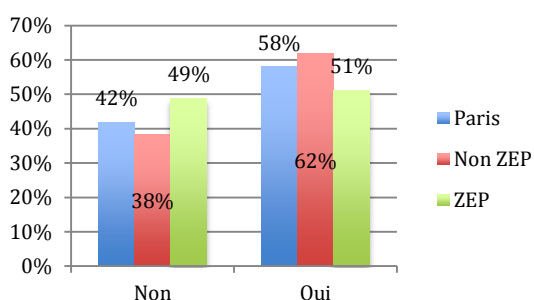
Selon les REV, la coopération des enseignants pour l'utilisation des classes est acquise dans 2 cas sur 3.

selon les REV: Les enseignants sont coopératifs pour l'utilisation de leur classe

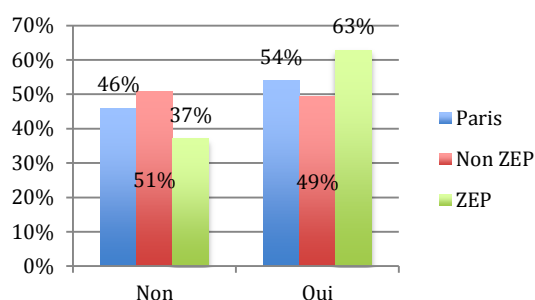


Selon, les Directeurs/trices d'écoles, en moyenne plus de la moitié des enseignants se montrent coopératifs pour l'utilisation des classes (58% en maternelle et 54% en élémentaire). En élémentaire, cette coopération est plus faible dans les écoles hors éducation prioritaire : 49% contre 63% en éducation prioritaire.

L'utilisation des classes en maternelle

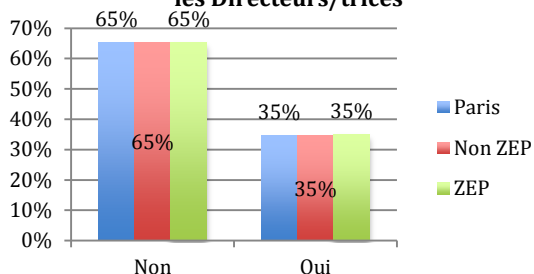


L'utilisation des classes en élémentaire

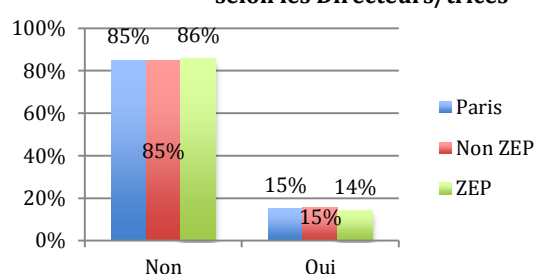


Selon les Directeurs, les enseignants sont davantage disposés à prêter leur matériel en maternelle (35%) qu'en élémentaire. De manière générale, les enseignants semblent plutôt sensibles à la question du matériel, qu'ils prêtent assez rarement selon les REV (23%).

Le prêt de matériel en maternelle selon les Directeurs/trices



Le prêt de matériel en élémentaire selon les Directeurs/trices



5.3. Le passage de relais du scolaire au périscolaire : la gestion de l'espace et du temps

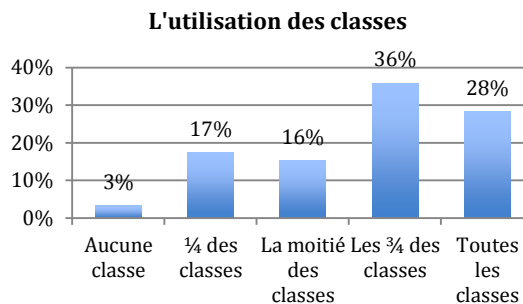
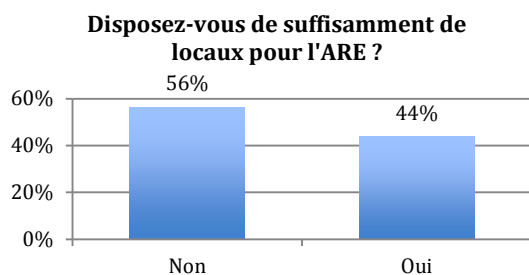
Selon les écoles, ce passage de relais s'effectue différemment. Soit ce sont les animateurs qui viennent chercher les enfants en classe avec leur liste, soit ce sont les enseignants qui descendent à tour de rôle avec leur classe et déposent les enfants dans la cour ou une salle commune. La répartition se fait alors avec un appel fait par les animateurs.

Dans tous les cas de figures, il faut compter environ 15 minutes pour que les groupes d'enfants soient répartis et commencent leur activité.

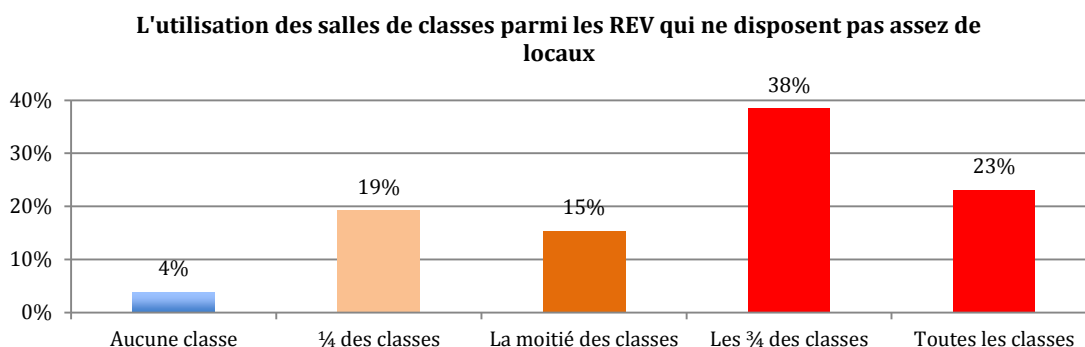
Pour les groupes conduits à l'extérieur, même en proximité, la durée des activités est raccourcie : de trois-quarts d'heures à une heure selon le temps nécessaire à leur installation dans l'activité.

La question des espaces, de leur utilisation, de leur conformité aux besoins des ateliers et à l'âge des enfants demeure centrale.

Plus de la moitié des REV (56%) estime ne pas disposer de locaux suffisants. Les 2/3 utilisent soit toutes les classes (28%), soit les ¾ des classes (36%). Dans une école sur 5, seul ¼ des classes est utilisé ou aucune (3%). Un peu plus de deux-tiers dispose d'équipements de proximité. La capacité d'accueil des groupes dans les espaces extérieurs est limitée principalement à 15/30 enfants, soit 1 ou 2 ateliers. Seul 1 quart des REV déclare disposer d'un accueil extérieur pour au moins 3 groupes.



Parmi les REV estimant manquer de locaux, plus de 60% utilisent toutes les classes ou les ¾, ce qui indique que les possibilités d'usage des locaux existants sont utilisées à leur maximum.



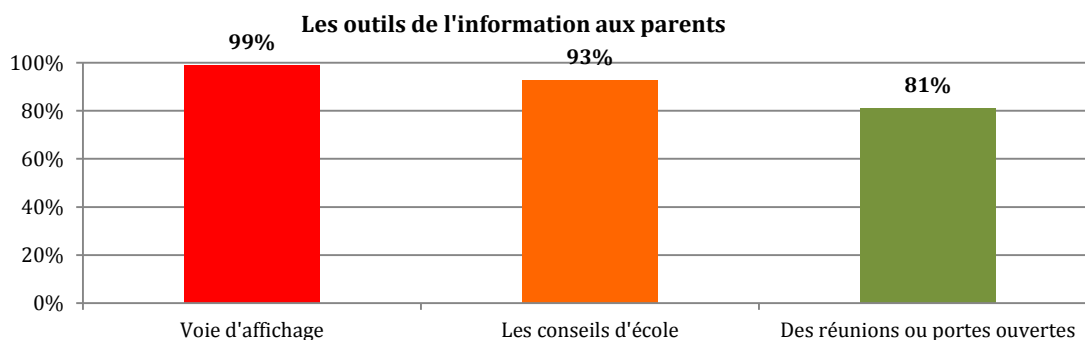
5.4. L'information des parents

Selon les REV, 85% des parents s'adressent directement à eux pour obtenir des informations. Les directeurs/trices déclarent de leur côté que les parents s'adressent principalement à eux (55%) particulièrement dans les écoles en éducation prioritaire (67%).

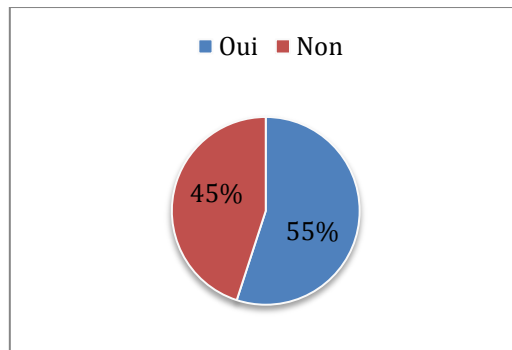
L'information s'effectue par voie d'affichage (99%), par les Conseil d'école (93%) et des réunions ou portes ouvertes (81%). 55% des REV déclarent pouvoir transmettre des informations par le carnet de correspondance.

Ces résultats montrent de grands écarts en termes de représentations entre les Directeurs/trices d'école et les REV, les premiers estimant être relativement souvent sollicités par les parents au sujet des activités périscolaires.

Par ailleurs, ils témoignent d'avancées considérables en termes d'information des parents mais de difficultés persistantes sur l'utilisation des carnets de correspondance.



L'utilisation du carnet de correspondance pour les informations périscolaires



Les enseignements

→ **Une ancienneté et un ancrage des REV globalement satisfaisants** dans les écoles.

→ Une ancienneté importante des Directeurs/trices d'école, un peu moins en éducation prioritaire.

→ Une meilleure coopération entre REV et Directeurs/trices d'école en élémentaire qu'en maternelle et une moins bonne coopération en maternelle dans les écoles socialement défavorisées.

→ Mais une meilleure coopération avec les équipes enseignantes en maternelle qu'en élémentaire.

→ Une plus grande « solidarité » entre les équipes scolaires et d'animation en maternelle, tous quartiers confondus et davantage encore dans les quartiers défavorisés.

→ **Des progrès importants en matière d'information des parents** mais un usage encore insuffisant du carnet de correspondance qui pourtant permet des informations plus personnalisées et plus faciles d'accès, notamment quand ce ne sont pas les mêmes adultes qui viennent chercher les enfants à l'école.

→ **Des tensions persistantes sur la question des espaces** : des possibilités de sorties dans des équipements de proximité qui restent limitées, une insuffisance de locaux selon près de 60% des REV malgré une utilisation maximale des classes par 60% d'entre eux.

6. Les impacts sur les enfants : observations, perceptions et appréciations

6.1. Le regard porté par les adultes

Le manque de recul ne permet pas encore de « mesurer » les impacts de la réforme sur les enfants, à fortiori en l'absence d'indicateurs quantitatifs renseignés sur plusieurs années pour établir des comparaisons.

L'étude qualitative et les données quantitatives obtenues permettent cependant de mettre en regard les perceptions des acteurs –qui, si elles demeurent sujettes à débat, peuvent influencer les pratiques- et les données obtenues.

Un absentéisme accru ?

Selon certains Directeurs /trices et parents, l'adaptation aux nouveaux rythmes n'a pas été immédiate, ce qui se serait traduit par un absentéisme plus important le mercredi ou des retards :

« Au premier trimestre, j'ai remarqué un plus grand absentéisme le mercredi ou alors des parents amenaient leurs enfants à 9 Heures. Il a fallu que je rappelle aux parents que l'école est obligatoire y compris le mercredi ». (Directeur/trice élémentaire)

Cette observation n'est cependant pas confirmée en l'absence de possibilité de comparaison d'une année sur l'autre.

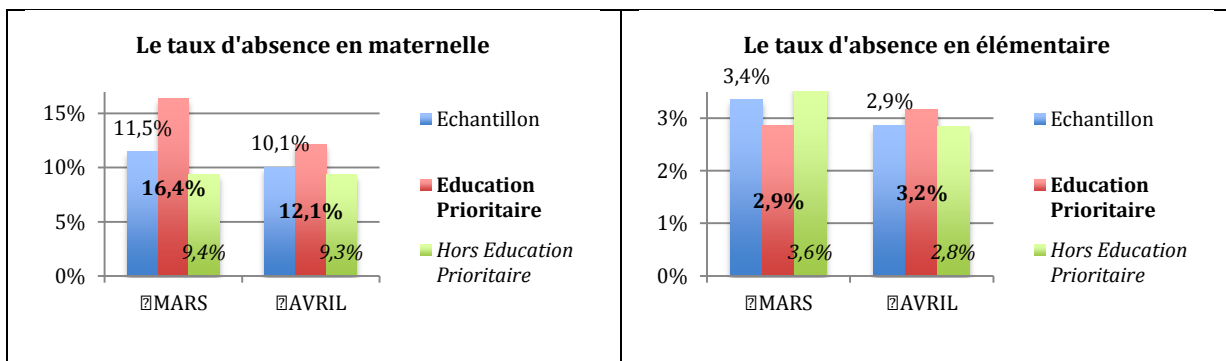
Une enquête conduite en partenariat avec l'Education nationale sur l'absentéisme aux mois de mars et avril 2014 sur un échantillon de 9% des écoles (dont un tiers en éducation prioritaire) dans l'ensemble des arrondissements parisiens permet d'apporter quelques éclairages, qui ne peuvent cependant être directement corrélés à la mise en place de la réforme :

- Tous quartiers confondus, l'absentéisme est un peu plus important le lundi et le vendredi. Les journées du mardi et du jeudi sont celles où l'absentéisme est le plus faible. En tout état de cause, les différentiels selon les journées sont inférieurs à 1%.
- L'absentéisme sur la semaine est plus important en maternelle dans les quartiers en éducation prioritaire (différentiel moyen de + 5%). En élémentaire, les taux d'absentéisme sont à peu près identiques dans tous les quartiers.
- En maternelle, l'absentéisme est plus élevé l'après-midi (+ 3,9%), sans différence notable selon les jours. Ce résultat doit être affiné en fonction des niveaux étant donné qu'en petite section des enfants qui ne déjeunent pas à la cantine sont sans doute plus nombreux à ne pas se présenter l'après-midi après la sieste.
- Toujours en maternelle, l'absentéisme est un plus élevé le mercredi (+ 3,6% par rapport à la moyenne de la semaine) et le vendredi (+ 1,5% par rapport à la moyenne de la semaine).
- En élémentaire, le différentiel d'absentéisme du mercredi matin avec les autres jours de la semaine est assez faible (+1,2%) et les taux d'absence le matin et l'après-midi sont identiques.

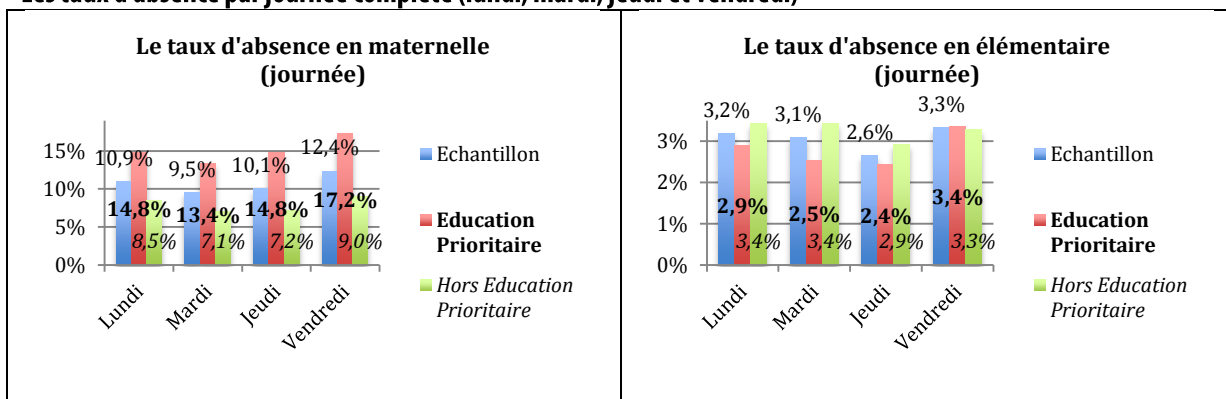
Tableau 17 : les effectifs de l'échantillon

| | Paris | Echantillon | % |
|---------------------|--------|-------------|------|
| Ecoles maternelles | 55 974 | 3 955 | 7,1% |
| Ecoles élémentaires | 80 719 | 7 732 | 9,6% |

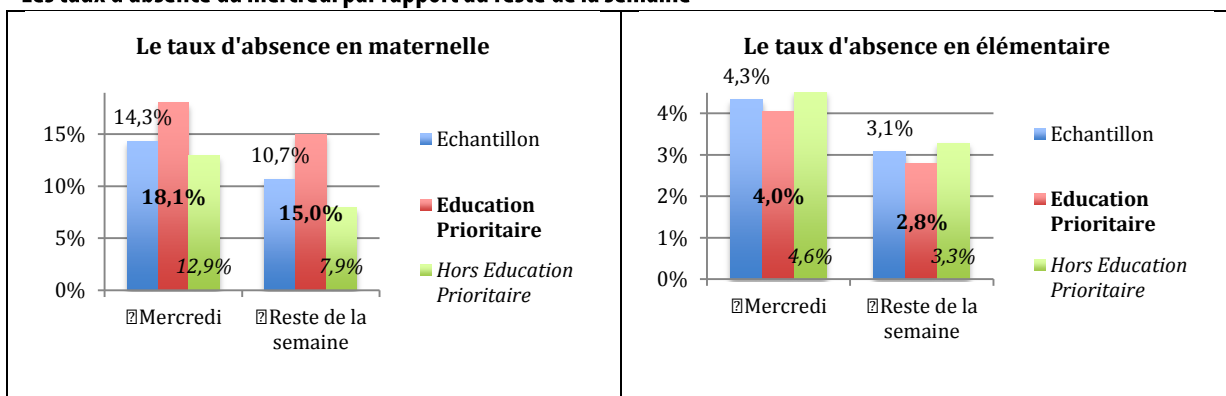
Les taux d'absence tous jours confondus, maternelle et élémentaire, mars et avril 2014



Les taux d'absence par journée complète (lundi, mardi, jeudi et vendredi)



Les taux d'absence du mercredi par rapport au reste de la semaine



Une plus grande fatigue ?

Constat tout aussi invérifiable mais fréquemment évoqué, la fatigue des enfants se serait accrue.

« Le soir après l'école, mon enfant s'endort tout de suite. Très souvent, il ne dîne même pas parce qu'il ne se réveille que le lendemain matin ». Parent d'élève de maternelle

« C'est difficile à dire, à comparer. Et ce qu'on se rappelle vraiment de l'année dernière ? Est ce qu'on n'a pas tendance à davantage se poser sur la question parce qu'il y a un débat ? Est-ce qu'on ne projette pas nos angoisses ? ». Parent maternelle.

« On les trouve beaucoup plus excités, énervés ». Enseignants d'élémentaire

« À titre personnel, je n'ai pas ressenti de différence, dans la mesure où mon fils (CM1), l'année précédente faisait une activité à 9H le mercredi donc ça ne changeait pas son rythme. » (Parent élémentaire)

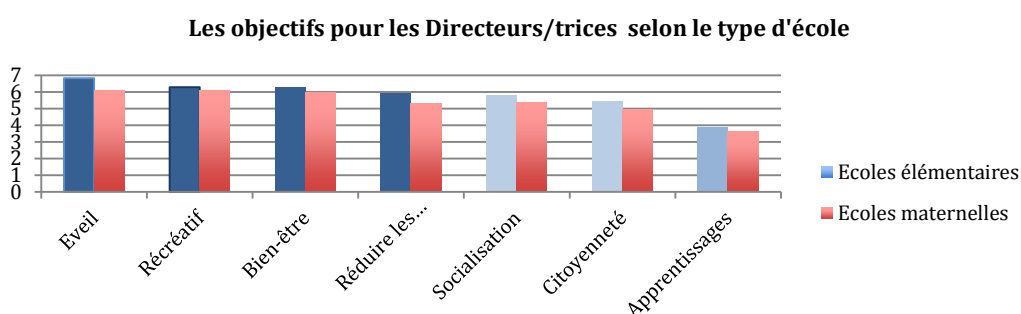
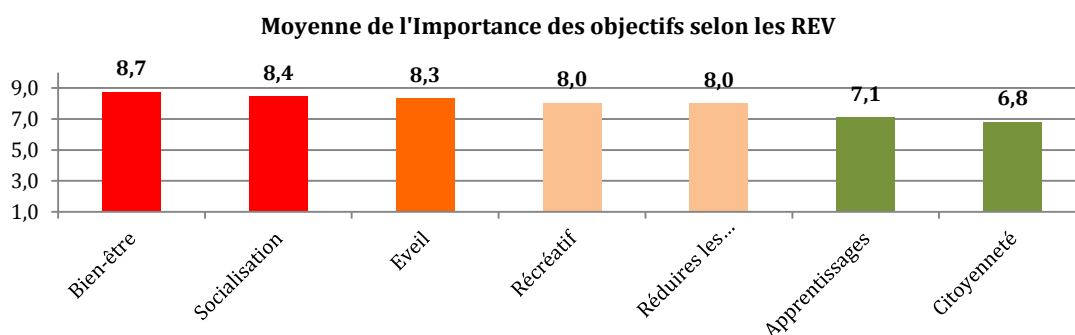
6.2. La perception des objectifs selon les REV et les directeurs

6.2.1. Les priorités

Sur une échelle de 1 à 10, les REV placent pratiquement tous les mêmes objectifs au même niveau : les notions de bien-être, de socialisation et d'éveil sont en tête. Les apprentissages et la citoyenneté sont jugés un peu moins importants.

Les directeurs/trices d'écoles placent les objectifs d'éveil (70%), d'accès à des activités récréatives, de bien-être (60%) et de réduction des inégalités (55%) en priorité devant la socialisation, la citoyenneté et les apprentissages. Alors que la notion d'apprentissage est située à un niveau 7 des objectifs pour les REV, elle ne dépasse pas le niveau 4 pour les Directeurs/trices d'écoles.

Ces nuances traduisent à la fois des positionnements d'acteurs et des interprétations des concepts variables. Les notions d'apprentissage ou de socialisation ne revêtent pas en effet nécessairement le même sens pour les acteurs. Toutefois, il est intéressant de noter que de part et d'autre, les objectifs transversaux qu'il s'agisse de la réduction des inégalités, de la citoyenneté, de l'idée de « favoriser les apprentissages » sont classés parmi les derniers ce qui traduit une moindre perception de la globalité du projet.



6.2.2. L'atteinte des objectifs

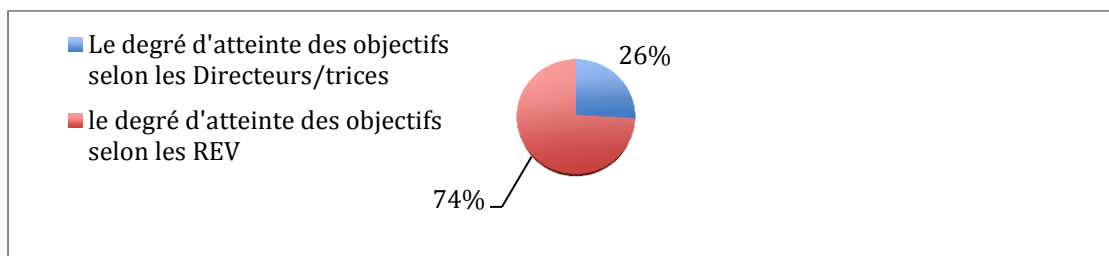
Si les ateliers permettent globalement selon les REV de répondre à ces objectifs, on observera que ce sont essentiellement les objectifs d'éveil (presque à 100%), d'accès à des activités récréatives (84%) et de socialisation (82%), devant le bien-être (76%), les apprentissages (70%) et la réduction des inégalités (69%). La citoyenneté arrive en dernier (53%), en cohérence avec la moindre importance qui lui est accordée.

Dans l'appréciation des REV, l'atteinte des différents objectifs s'échelonne **de 95% à 52%**. Dans celle des Directeurs/trices d'école, elle s'échelonne en maternelle **de 57% à 4%** et en élémentaire de **79% à 7%**. Pour les REV, les ateliers favorisent les apprentissages à **70%**. Pour les Directeurs/trices à **4 ou 7%**.

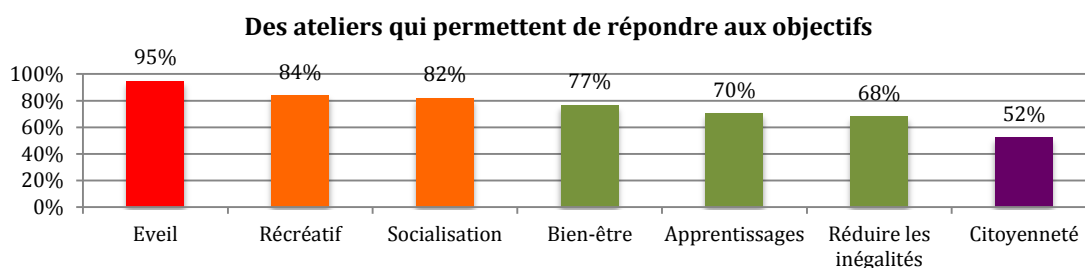
Ces résultats témoignent d'un écart considérable entre les acteurs en termes de représentation de l'atteinte des objectifs. Cet écart est plus important en maternelle. Ils renvoient d'une part à la perception de l'utilité et de l'efficacité de cette nouvelle offre, d'autre part à la

difficulté pour les acteurs de se représenter des objectifs communs comme « favoriser les apprentissages », « réduire les inégalités », « favoriser la citoyenneté ».

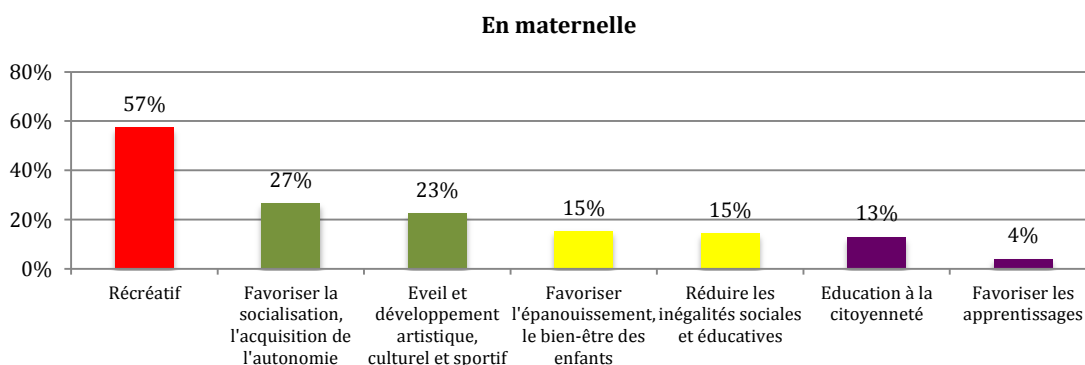
Ils montrent que l'enjeu de légitimité est certes étroitement lié à la qualité des intervenants et des interventions mais aussi que les concepts et les termes sont de puissants symboles : ainsi, la préférence des Directeurs/trices d'école pour l'objectif « récréatif » plutôt que « découverte » ou « éveil » semble renvoyer à une hiérarchie symbolique : la découverte, l'éveil, les apprentissages, la réduction des inégalités renvoient à des questions ou des objectifs plus fondamentaux. Le faible taux d'atteinte globale des objectifs selon les Directeurs/trices d'école renvoie plus à un relatif déni de légitimité sur certains objectifs. Ainsi, si en global, l'atteinte des objectifs est jugée faible par les Directeurs/trices d'école (26%), il atteint 68% sur l'item « récréatif ».

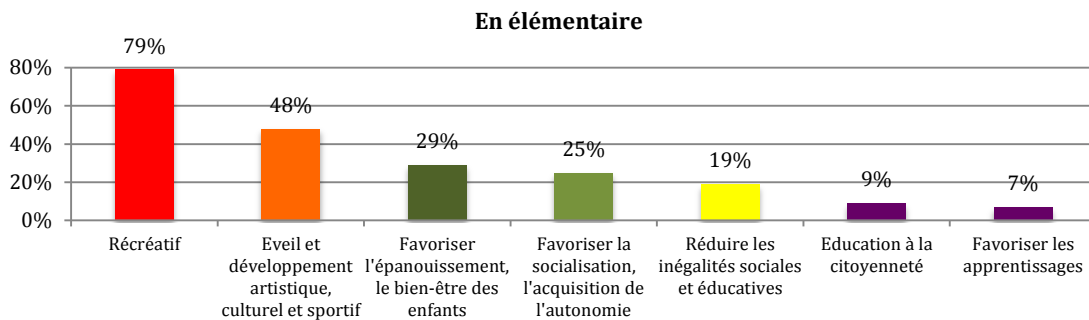


Le degré d'atteinte des objectifs selon les REV



Le degré d'atteinte des objectifs selon les directeurs

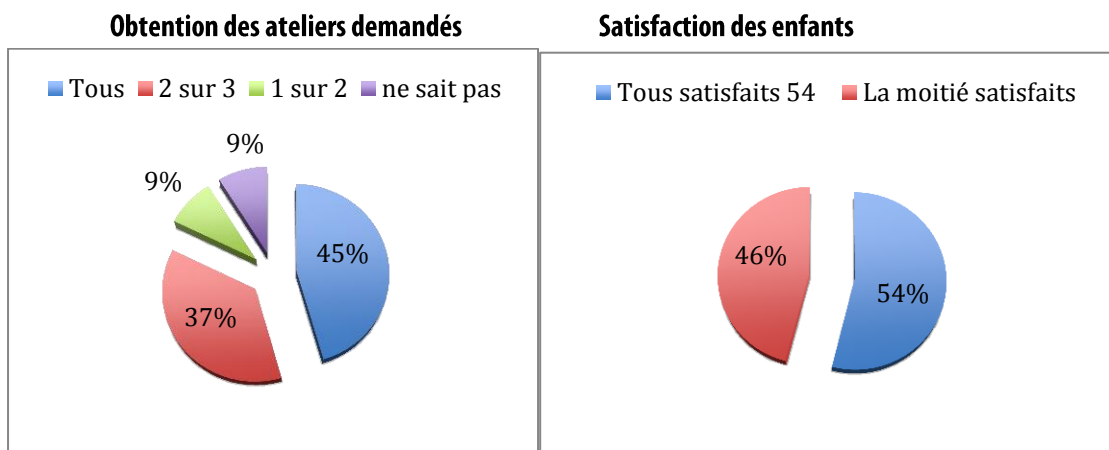




6.3. La satisfaction des enfants selon les REV et les directeurs

6.3.1. Le choix et la satisfaction des enfants selon les REV

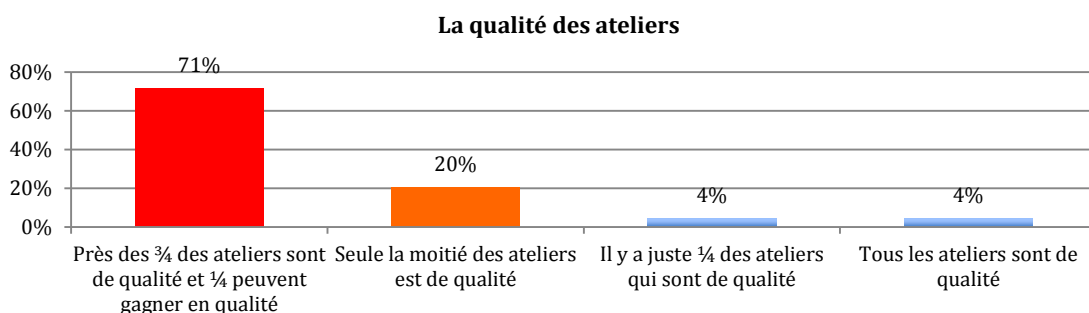
Selon les REV, presque la moitié des enfants obtiendrait tous les ateliers choisis et près de la moitié, 2 sur 3. Les demandes de changement d'ateliers concernent peu d'enfants (dans la moitié des cas, moins de 10 enfants par école et par an et dans l'autre moitié entre 10 et 30). Enfin, pour 54% des REV, tous les enfants sont satisfaits de leurs ateliers et pour 46%, la moitié des enfants sont satisfaits.



6.3.2. La pertinence des thématiques des ateliers

80% des REV estiment que le contenu des ateliers est bien adapté aux enfants. 31% trouvent que l'offre n'est pas assez diversifiée et 7% qu'elle est trop diversifiée. En majorité (71%), les REV estiment qu'environ un atelier sur 4 pourrait gagner en qualité et 20% estiment que la moitié des ateliers devrait s'améliorer.

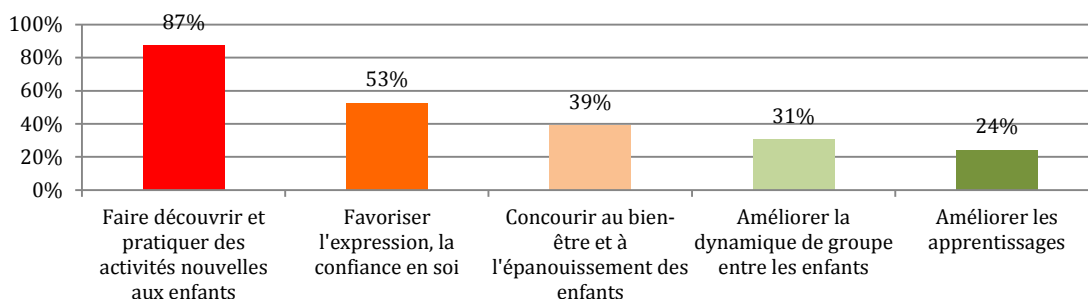
Relativement à l'examen des écarts de points de vue entre REV et Directeurs/trices d'école, ces résultats montrent la volonté des REV de voir la qualité s'améliorer: la question du sens, largement disputée entre les acteurs est intimement liée à ce degré de qualité et à sa visibilité.



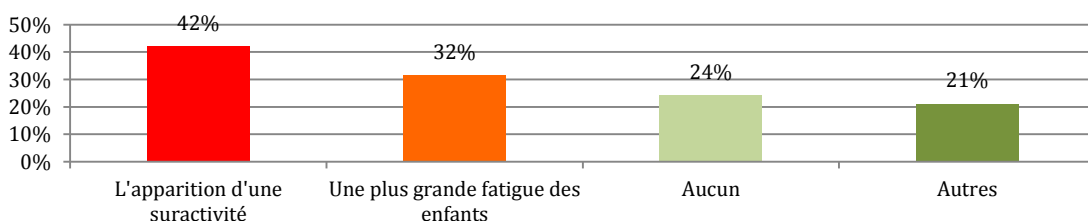
6.3.3. L'appréciation par les REV des effets sur les enfants (enquête quantitative)

Les REV estiment majoritairement qu'il est trop tôt pour se prononcer globalement sur les effets négatifs et/ou positifs sur les enfants. Deux effets positifs sont principalement observés : la découverte d'activités nouvelles et la confiance en soi. Deux points de vigilance sont signalés : la suractivité et la fatigue.

Les effets positifs



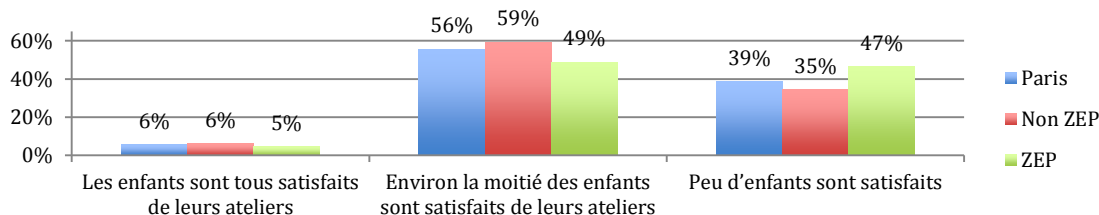
Les effets négatifs



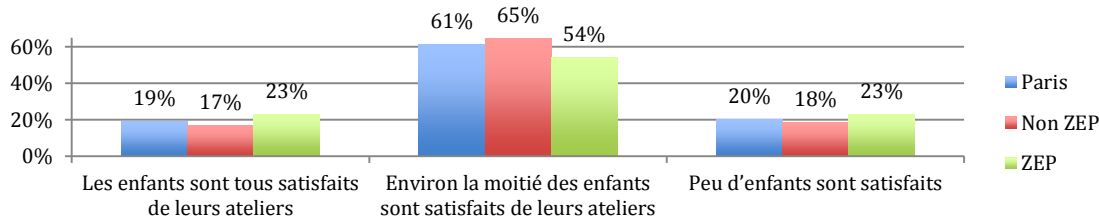
6.3.4. L'appréciation des directeurs/trices d'écoles sur la satisfaction des enfants (enquête quantitative)

En maternelle les Directeurs/trices d'école estiment à 6% que tous les enfants sont satisfaits, à 56% que la moitié sont satisfaits et à près de 40% que peu le sont. Les appréciations sont un peu plus négatives dans les écoles en éducation prioritaire. En élémentaire, les appréciations sont plus positives avec près de 20% de satisfaction de tous les enfants et des opinions plus tranchées dans le sens positif comme négatif en éducation prioritaire.

La satisfaction en maternelle



La satisfaction en élémentaire



6.4. Le point de vue des enfants en élémentaire

18 focus-groupes avec les enfants ont été réalisés - en élémentaire exclusivement - et 30 séances d'observation en maternelle et élémentaire.

Présentation croisée de 4 ateliers : « autour de l'arabe », « création de bijoux », « chorégraphie », « cinéma »

Globalement, les enfants prennent plaisir aux ateliers

« Mes enfants ont l'air plutôt contents d'aller aux ateliers, ils ne m'en parlent pas beaucoup. Ils n'ont jamais dit 'c'est trop nul' et pourtant, ils n'ont pas toujours eu leur 1^{er} vœu, mais ça ne les gêne pas. Ça se passe bien. » (Parent Indépendant 17)

Ils apprécient le fait d'avoir le choix et valorisent l'étendue de la sélection qui leur a été présentée.

Choisir son atelier :

« Oui, on nous fait choisir mais moi, j'ai envie de changer et au mois d'avril on va savoir ce qu'on va faire ». (CM1)

Les rotations d'ateliers :

« Ma fille avait pris atelier sportif mais il faut changer tous les trimestres et ils n'ont pas le droit de reprendre la même activité. Elle ne voulait pas faire calligraphie et, en fin de compte, ça lui plait quand même. » (Parent)

Des activités qui développent la créativité

Les enfants interviewés apprécient les ateliers où ils peuvent développer leur propre créativité narrative et se sentent poussés à l'autonomie dans ce processus. Le fonctionnement en projet favorise l'émulation entre eux.

« On aime bien parce que c'est nous qui donnons nos idées et on n'est pas obligés de faire ce que les autres font. » CM1

Une distinction claire entre le scolaire et le périscolaire

« En classe, il faut travailler et se concentrer, en atelier on s'amuse, même s'il faut aussi parfois réfléchir ».

« En atelier, il y a place pour l'improvisation ».

« L'animateur, il veut que tu t'amuses alors que le professeur, il veut que tu te concentres sur ton travail pour faire des longues études. » (CM1)

Groupe de CM2, atelier de jeux collectifs, école en éducation prioritaire

La perception des changements par les enfants : c'était mieux avant...

« L'an dernier on n'allait pas à l'école le mercredi, c'était encore mieux. »

« Moi j'aimais bien les rythmes d'avant mais je préfère les ARE que l'école jusqu'à 16h30. »

« Moi, j'arriverais pas à trouver parce que les 2 me plaisent beaucoup et après ça dépend en fait des profs. »

L'ARE, c'est pourquoi, découvrir, s'amuser, apprendre ?

« Ben... un peu des deux. La moitié pour apprendre, pour être cultivé et pour s'amuser parce que c'est fait pour ça. C'est pas comme l'école qui est obligatoire. »

Qualité des ateliers : ça dépend de l'animateur

« C'est le professeur qui est strict, parce qu'on a besoin de mémoire et de concentration pour bien retenir les gestes. »

« On aurait aimé choisir les activités. Moi j'aurais choisi de jouer dans la cour. »

« Des fois y a des activités qui sont sympas et c'est pas assez long. »

Les propositions des enfants

« Plus de place aux sports et aux arts, mais chacun choisit. »

Mot de la fin

Ça va. 8/10 comme note...

Visite de 4 ateliers, école élémentaire en éducation prioritaire

Atelier d'anglais (CM1/CM2)

Les enfants sont assis à table. L'animateur/trice montre des images et les enfants devinent le mot en anglais. Elle alterne ensuite avec des chansons et des mimes.

Le choix de l'atelier

« Moi, c'est parce que ça va me servir plus tard ! »

« Moi, c'est pour trouver un travail quand je serais grande »

Les ateliers, c'est aussi pour apprendre

« Les ateliers c'est pour apprendre et pour s'amuser. »

« A l'école, on apprend à lire et à écrire, alors qu'en atelier on joue. »

L'atelier d'anglais, c'est bien ?

« C'est pas ennuyeux comme façon d'apprendre »

Des améliorations ?

« Ce qui est dommage c'est qu'on part jamais en sortie »

Atelier Magie

Les enfants ont tous choisi cet atelier « pour apprendre des tours de magie » et les « montrer aux parents ». Ils se montrent très participatifs. Il y a une liste d'attente importante pour cet atelier.

Atelier dessin, quartier plutôt favorisé

« J'ai fait un dessin qui n'est pas un personnage et je me suis inspiré d'un peintre que nous avons étudié en classe »...

« Quand on dessine on choisit, on libère son imagination »...

Les enfants développent un argumentaire très construit autour de la différence entre la classe et l'ARE :

« En classe tout le monde doit faire en même temps. Ici c'est différent ».




« En classe on travaille, ici c'est son choix, ici on s'amuse ».

« En classe on n'a pas la même imagination, on ne fait pas les mêmes dessins ».

« Les activités ça sert à découvrir d'autres personnes : dans l'atelier on parle plus facilement. Dans la classe tu dois écouter ».

6.5. En maternelle, des ateliers globalement bien menés, des contenus qui se cherchent encore

Nos visites et observations des ateliers dans 7 écoles (6 écoles retenues, une visite impromptue dans une 7^{ème} école sur proposition de la REV) nous amènent à :

-  Dédramatiser les discours alarmistes tenus par certains acteurs : même si la qualité des ateliers et les conditions relatives aux espaces (plusieurs groupes dans un réfectoire par exemple) sont variables, les adultes qui entourent les enfants (animateurs/Asem) ont noué une relation éducative avec ces derniers. Les enfants se sentent rassurés et semblent prendre du plaisir aux ateliers.
-  L'organisation et l'animation des ateliers se sont améliorées et les adultes prennent de l'assurance.
-  Le contenu des ateliers s'est diversifié et amélioré.

Toutefois, des difficultés persistent :

- **Le manque d'espaces pour les adultes.**
- **Le manque d'espaces pour les enfants :** des écoles où seulement une partie des classes est laissée à disposition ce qui contraint à placer trop d'enfants dans le réfectoire, une possibilité d'accès à des équipements de proximité quasi-inexistante faute de temps et de moyens pour déplacer les enfants, une configuration des classes qui ne facilite pas la multifonctionnalité des lieux.
- **Un temps trop minuté, peu de respiration.**
- **Des contenus encore mal identifiés :** des activités encore insuffisamment différenciées ou ne répondant pas suffisamment aux besoins des enfants d'activités motrices, corporelles, de relaxation ou de découverte, une certaine inégalité de l'offre en fonction des professionnels et de leur formation.
- **Une mise en cohérence des temps et des contenus encore insuffisante :** pas ou peu d'échanges avec les enseignants sur le contenu des activités des enfants pendant le temps scolaire avec un risque de redondance, aucun espace et temps de rencontre entre les animateurs, les ASEM et les enseignants, pas de mutualisation, d'échange de savoirs ou de pratiques.

Ce qu'il faut retenir :

- L'importance relative de l'absentéisme en maternelle dans les quartiers défavorisés mériterait d'être creusée par l'académie de Paris : elle interroge sur une série de facteurs possibles (santé, organisation des parents, moindre perception de l'importance de la maternelle) et pourrait alerter sur des inégalités favorisées par cet absentéisme.
- C'est en maternelle dans les quartiers prioritaires que la mise en œuvre de la réforme est perçue de manière plus négative, mais que les coopérations pourraient être mieux mobilisées avec les enseignants. C'est enfin en maternelle que la fluidité et la stabilité temps/espace est particulièrement nécessaire.
- Des perceptions diversifiées de la hiérarchie des objectifs entre Directeurs/trices d'école et REV qui reflètent des enjeux symboliques. Une moindre perception des objectifs transversaux tous acteurs confondus
- Aux yeux des REV, des objectifs globalement atteints / selon les Directeurs/trices, une atteinte des objectifs plus mitigée, plus marquée en maternelle
- Un peu plus de la moitié des REV estime que tous les enfants sont satisfaits et globalement, les enfants obtiennent tous les ateliers choisis ou 1 sur 2
- Selon les REV, des ateliers de qualité pour les $\frac{3}{4}$, une qualité à améliorer pour $\frac{1}{4}$

Les points de vue exprimés par les enfants en élémentaire:

- Les enfants prennent globalement plaisir aux ateliers
- Les activités proposées développent leur créativité
- La plupart regrettent la journée libre du mercredi.
- Ils distinguent très clairement l'animation de l'enseignement.
- Les changements d'ateliers trop rapidement ne les satisfont pas lorsqu'un atelier les intéresse.
- Les ateliers de sport et dans une moindre mesure, les jeux de rôle, la magie ou encore la fabrication de marionnettes, les arts cinématographiques sont très demandés. D'autres ateliers font l'objet dans certaines écoles d'un désintérêt.
- La réputation d'un atelier tient aussi largement à la personnalité de l'intervenant.
- Lorsqu'un groupe d'enfants fréquente un atelier qui ne l'intéresse pas, la gestion du groupe devient particulièrement

difficile.

- Les enfants ont beaucoup d'idées : ils aimeraient être consultés sur la répartition des ateliers.

7. Les pistes d'évolution

Des pistes à ouvrir plutôt que des propositions «clés en main»

Les pistes qui sont proposées auront - si elles sont retenues - à être discutées par les acteurs de la collectivité et leurs partenaires. Il convient en effet dans le cadre de temps qui se succèdent, d'espaces qui se partagent, d'objectifs communs ou complémentaires de privilégier une approche systémique.

Les axes d'amélioration que nous proposons portent sur :

- La gouvernance du projet : clarification des rôles, coopérations avec les partenaires et coopérations territoriales.
- L'amélioration qualitative et la continuité éducative.
- Une adaptation pour les maternelles.
- La lutte contre les inégalités d'accès au développement culturel, artistiques et sportif.
- La participation des enfants.

7.1. La gouvernance du projet

Nos différents entretiens témoignent de la nécessité affirmée par de nombreux interlocuteurs d'articuler une gestion centralisée garante d'une certaine égalité à une gestion plus décentralisée. L'enquête quantitative auprès des REV montre que c'est une préoccupation importante.

De nombreux REV estiment la distance trop grande entre les réalités du terrain et l'administration centrale et demandent à la fois, parfois paradoxalement, plus de relais (question des échelons de gouvernance) et plus d'autonomie.

Par ailleurs, le temps d'une appropriation et participation des acteurs et destinataires de l'offre est venu. Il semble souhaitable pour cela de créer des instances partenariales et coopératives qui travaillent à plusieurs échelles territoriales.

7.1.1. Des groupes de travail thématiques partenariaux

Afin de suivre les évolutions, d'évaluer l'offre et de fournir aux acteurs locaux des outils, plusieurs groupes de travail pourraient être mis en place. Ces groupes de travail composés de membres de l'administration parisienne, du rectorat, de représentants des différents acteurs professionnels (REV, directeurs/trices d'écoles, IEN, circonscriptions, enseignants, animateurs, ASEM) et des parents (fédérations de parents d'élèves) pourraient travailler sur les thématiques qui ont émergé, par exemple :

- La notion de projet global du périscolaire incluant tous les temps : lignes directrices, activités menées, valeurs, « règles » etc. . .
- Les liens entre les acteurs du scolaire et du périscolaire.
- L'articulation avec les projets d'école.
- La formation.
- Spécifier les conditions en fonction des contenus, des publics.
- La participation des enfants.
- Des expérimentations, comme la globalisation des temps périscolaires sachant que près d'un enfant sur deux participe à l'ARE et au périscolaire du soir.

7.1.2. Mieux associer les mairies d'arrondissement

La diversité des situations locales dans les arrondissements et les quartiers entraîne des inégalités de conditions, notamment en terme d'équipements de proximité disponibles.

Les comités de suivi dans les arrondissements pourraient se voir proposer une démarche de diagnostic territorial et de déclinaison du PEDT à l'échelle de chaque arrondissement avec un diagnostic des locaux extérieurs disponibles.

7.1.3. Favoriser la démocratie participative au sein des écoles et des quartiers

L'échelon de proximité qui est celui des écoles pourrait être plus fortement mobilisé. Nous proposons de :

- Réaliser un diagnostic local et partagé dans chaque école sur l'offre, les besoins et les ressources, les équipements mobilisés et mobilisables, l'articulation avec les projets d'écoles.
- Réaliser dans chaque école un projet global incluant l'ensemble des temps périscolaires dont le Centre de Loisirs.
- Réaliser des formations communes entre tous les acteurs.
- Associer les enseignants via des heures supplémentaires à une instance de coordination avec le périscolaire.
- Mettre en place dans chaque école une instance de coopération sur le périscolaire se réunissant une fois par trimestre (REV, directeurs(trices) d'école, enseignants volontaires, animateurs, ASEM et intervenants, parents) : développer des Conseils Locaux du périscolaire.
- Organiser une fois par trimestre un bilan avec les parents.
- Favoriser des expérimentations aux travers d'appels à projet.
- Favoriser la mise en réseau des écoles avec le collège de référence afin de développer la mutualisation et les passerelles.

7.2. L'amélioration qualitative

7.2.1. Les ressources humaines

- Nommer un REV par école : de fait, les REV ne pouvant être présents physiquement en même temps sur plusieurs écoles, les DPA exercent des responsabilités similaires. Il conviendrait pour plus de cohérence de nommer un REV par école.
- Poursuivre les contractualisations, améliorer la stabilité et la formation des vacataires.
- Favoriser une plus grande participation des enseignants aux ateliers, en particulier en maternelle.
- Favoriser la stabilité des équipes et des intervenants.

7.2.2. Développer des formations inter/acteurs

- Développer les formations spécifiques pour les REV.
- Former les intervenants associatifs à la gestion de groupes.
- Former les animateurs de la Ville de Paris aux thématiques.
- Développer les formations adaptées pour les ASEM.
- Organiser l'échange d'expériences, de pratiques et d'outils entre les REV.

7.2.3. Les ateliers

- Pour remédier aux cas d'absence ou de besoin de détente des enfants, un atelier libre pourrait être prévu dans chaque école.
- Augmenter le nombre d'ateliers sportifs dans tous les quartiers.
- Elaborer des outils permettant aux enfants de mieux se représenter l'intérêt de certains ateliers (petits films par exemple).

7.2.4. Prendre en compte les besoins diversifiés des publics

- Veiller à la présence systématique des AVS auprès des enfants qu'ils ont en charge, y compris en élémentaire.
- Veiller à la complémentarité avec les dispositifs de l'Éducation prioritaire et de la Politique de la ville dans les quartiers prioritaires.

7.2.5. Favoriser les expérimentations portant sur des aménagements des espaces/temps

- Favoriser des expérimentations dans les écoles sur des **projets de réaménagement des espaces** (classes et espaces collectifs), en y associant toute la communauté éducative autour d'objectifs comme la pluralité fonctionnelle, l'égalité entre les filles et les garçons (par exemple l'utilisation des espaces collectifs comme la cour), etc. . .
- Favoriser des expérimentations dans les écoles sur la **mise en cohérence des temps périscolaires** (pause méridienne, ateliers, activités du soir) avec des possibilités de sortie pour des groupes participant à l'ARE et s'inscrivant au périscolaire de 16H30.

7.2.6. Se doter d'outils d'évaluation en continu

1. Construire un référentiel permettant de hiérarchiser les objectifs et valoriser des objectifs transversaux comme la découverte, la citoyenneté, l'autonomie, la participation, le développement durable.
2. Construire un référentiel évaluatif partagé entre l'Education nationale et l'administration parisienne qui porte sur :
 - La qualité de l'offre
 - La qualité de la coordination au sein des écoles
 - Les impacts sur les enfants
 - Les besoins
 - Les impacts sur les activités d'enseignement : complémentarité avec le projet d'école

7.3. Une adaptation pour les maternelles

7.3.1. Passer d'une logique de « rythmes » à une logique de parcours

Le niveau « maternelle » occupe une place spécifique qui appelle des réponses adaptées : les classes *maternelles* sont conçues comme des espaces intermédiaires entre l'espace domestique (la maison) et l'espace social (la classe composée d'élèves). Mais elles sont aussi nommées « préélémentaires », en position de « passerelles » vers l'élémentaire. Au sein de cette école, les petites sections qui font encore la sieste, les moyennes sections à l'intermédiaire, les grandes sections orientées vers le passage en élémentaire ont des besoins différents. Les visées de socialisation, d'acquisition de compétences et de préparation à l'élémentaire font l'objet de pédagogies qui utilisent des techniques parfois proches tout en ayant d'autres visées que celles utilisées dans l'animation (ou inversement) : bref, les frontières sont poreuses, les différenciations, parfois ténues.

Comment assurer la complémentarité des temps, la fluidité des passages des enfants sans s'enfermer dans des définitions trop rigides des compétences et missions de chacun ? Il faut passer, nous semble-t-il, de la juxtaposition des temps de l'enfant (dont l'empilement peut se montrer contre-productif en termes de cohérence éducative) à une phase d'intégration. A cet égard, le terme « rythmes » est sans doute à bannir au profit de la notion de parcours (dans les temps, les espaces, dans les passages d'un âge à un autre) etc., l'enjeu étant d'assurer le passage entre plusieurs niveaux et âges et entre plusieurs temps/espaces.

Nous proposons donc que **pour chaque enfant soit construit un parcours périscolaire** prenant en compte sa fréquentation ou non du goûter à 16 H30. A cet égard, il convient de s'appuyer sur les acquis de l'ARE pour poursuivre l'amélioration du périscolaire après 16H30 qui offre encore de nombreuses possibilités pour répondre aux objectifs d'une réforme qui doit embrasser la globalité des temps de l'enfant.

7.3.2. Adapter les parcours et les contenus à l'âge des enfants

Il est nécessaire de réfléchir à la construction d'une offre d'activités d'éveil adaptée au rythme et aux besoins des enfants de maternelle, au moyen de mieux alterner périodes d'activités et périodes de repos, périodes dans l'école et hors l'école afin d'améliorer l'équilibre entre temps scolaires et périscolaire etc..

- Un premier objectif réside dans la réduction de la sollicitation des enfants ou dans des sollicitations différentes : développer des activités corporelles, de relaxation, de découverte selon un parcours construit pour chaque enfant.

- Un second objectif : mieux identifier et utiliser quand c'est possible des locaux associatifs ou municipaux de proximité afin de permettre aux enfants de changer de lieux et d'évoluer dans de plus grands espaces.

7.3.3. Favoriser l'unité du groupe classe, la permanence des référents et des repères spatiaux

- Privilégier le retour des enfants dans leur classe avec un binôme stable animateur/trice et ASEM.
- Mieux articuler l'intervention avec celle des enseignants grâce notamment à la prise en charge des enfants dans le cadre de leur classe.

7.4. Lutter contre les inégalités territoriales

Veiller au renforcement des moyens dans les quartiers défavorisés :

- Autoriser des expérimentations, par exemple de sorties de groupes fréquentant aussi le périscolaire.
- Adapter les méthodes d'initiation dans certains domaines afin d'attirer plus d'enfants vers des activités a priori moins attractives ou moins connues.
- Etre vigilant sur les répartitions par genre, avec des activités plus culturelles pour les filles et plus sportives pour les garçons.

7.5. Une participation collective des enfants

7.5.1. Des Conseils locaux d'enfants du périscolaire

La participation des enfants est un enjeu éducatif, pour associer les enfants collectivement à l'instar des Conseils d'enfants des centres de loisirs, nous proposons des Conseils d'enfants du périscolaire.

7.5.2. Des parcours annualisés

- Rééquilibrer les thématiques d'ateliers en prenant en compte l'adhésion et l'apport des enfants.
- L'idée de construire avec l'enfant un parcours avec un choix accompagné pour l'année, en gardant une certaine souplesse, est susceptible de donner davantage de sens à un projet éducatif périscolaire individualisé.
- Développer les parcours périscolaires prenant en compte la fréquentation du goûter ou des études.

8. Annexes

Annexe 1. Liste des entretiens

Elus et cabinets politiques

Mme Claire Le Flécher, Conseillère chargée de l'éducation, Cabinet du Maire

Mme Cécile Fougère-Cazale, Directrice de Cabinet de l'Adjointe au Maire chargée de la vie scolaire et de la réussite éducative

Mme Alexandra Cordebard, adjointe à la Maire de Paris chargée des affaires scolaires, de la réussite éducative et des rythmes scolaires

Mme Jacqueline Malherbe, mairie du 15^{ème} arrondissement.

M. Thierry Hodent, mairie du 7^{ème} arrondissement.

Secrétariat Général de la Ville de Paris - Pôle Services aux parisiens

M. François Monteagle, Chargé de mission Petite enfance, Affaires scolaires, Mairies d'arrondissement

Direction des affaires scolaires de la Ville de Paris

Mme Mathieu, Directrice

Mme Lobry, Sous directrice des écoles

Mme Martel, Sous directrice de l'action éducative et périscolaire

Mme Reyes, Chef du bureau des actions éducatives

Mme de Martinho, Responsable du pôle associatif et partenariats éducatifs

Mme Devert, Référente ateliers bleus et ARE pour les 1^{er}/2^{ème}/3^{ème}/4^{ème} arrondissements

Mme Aveline, Chargée de mission

Circonscriptions des affaires scolaires et de la petite enfance de la Ville de Paris

CASPE 5^{ème} et 13^{ème} arrondissements : Chef de CASPE, Chef de projet ARE, Responsable de l'Action Educative

CASPE 7^{ème} et 15^{ème} arrondissements : Chef de CASPE, Chef de projet ARE

CASPE 8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} arrondissements : Chef de projet ARE

CAS 16^{ème} et 17^{ème} arrondissements : Chef de CAS, Chef de projet ARE, Responsable de l'Action Educative, Responsable RH

CASPE 19^{ème} arrondissement : Chef de CASPE, Chef de projet ARE, Responsable de l'Action Educative, Responsable RH

CASPE 20^{ème} arrondissement : Chef de CAPSE, Chef de projet ARE, Responsable de l'Action Educative

Direction de la jeunesse et des sports de la Ville de Paris

Mme Marie-Charlotte Nouhaud, Sous-directrice de la jeunesse

Mme Travers, Chef du bureau des centres d'animation

Direction des affaires culturelles de la Ville de Paris

Mme Chérel, Responsable des publics

M. Gomez, Responsable mission cinéma

Mme Carmen Pellachal, Chargée de mission

Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé de la Ville de Paris

Dr Richard, chef du bureau de la santé scolaire et des CAPP

Académie de Paris

DASEN, Monsieur Dechambre

DASEN Adjoint, monsieur Claval

Circonscriptions académiques

10B Récollets, IEN (Récollets, Lancry)

13C Austerlitz, IEN (Jenner 40 et 46, Grands Moulins)

15C Convention, IEN (Olivier de Serre 99)

16B Trocadéro, IEN (La Fontaine)

17B Bessières, IEN (Bessières 90 et 92)

19C Jaurès, IEN (Noyer Durand, Darius Milhaud, Cheminets, Compans)

20A Télégraphe, IEN (Télégraphe & Olivier Metra)

20D Belleville, IEN (Sorbier)

CAF

Mme Christine Falleur, Directrice adjointe de la CAF dans le champ de l'action sociale

ICC. 22 rue du Château des Rentiers – 75013 Paris. ☎ : (33) 01 45 83 50 54 📠 : (33) 06 73 37 39 - 📠 : (33) 01 45 83 13 54

DDCS

Jérôme Fournier, Directeur adjoint

Hélène Lebihan, Responsable accueil collectif des mineurs

Organisations syndicales (de l'Éducation nationale et de la filière animation)

SNUIPP-FSU

SNUDI-FO

SE-UNSA

SGEN-CFDT

Fédérations de parents d'élèves

FCPE

PEEP

Réseaux de parents informels

Collectif des gilets jaunes

Association

Directrice d'une association pour enfants pluri-handicapés

Les écoles maternelles

6 directeurs/trices, 35 enseignants, 6 REV/DPA, 50 animateurs/trices, 30 ASEM, 6 gardiens(nes), 55 parents, 2 associations

Observation des ateliers : 30 ateliers.

Les écoles élémentaires

12 entretiens avec des directeurs, directrices d'écoles, 12 entretiens avec des REV, 5 entretiens avec des DPA, 1 entretien avec un(e) RPA

Recueil auprès de 90 enseignants et 1 PVP sous forme d'entretiens individuels (4), en petit groupe (4 groupes de 5 enseignants maximum) ou en grand groupe (4 groupes entre 10 et 14, et 1 groupe de 22 enseignants)

Recueil auprès de 24 animateurs Ville de Paris sous forme d'entretiens individuels ou en petit groupe et un entretien avec un(e) BCDiste

7 entretiens avec des intervenants associatifs et 2 entretiens avec des directeurs d'association

Recueil auprès de 41 parents d'élèves dont 8 sont délégués sous forme d'entretiens individuels ou en petit groupe

2 entretiens avec des gardiennes

18 focus groupes enfants (environ 10 enfants par groupe)

Annexe 2. Liste des sigles

| | |
|---------------|--|
| ARE | Aménagement des rythmes éducatifs Nom donné à la déclinaison parisienne de la réforme des rythmes scolaires. |
| ASEM | Agent spécialisé des écoles maternelles Autrement appelé aide-maternelle, l'agent est chargé de l'assistance du personnel enseignant pour l'hygiène des jeunes enfants ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant à ces enfants. |
| AVS | Auxiliaire de vie scolaire Il faut distinguer deux types de fonctions : <ul style="list-style-type: none">◆ La fonction collective (AVS-CO) où l'AVS aide à une équipe d'école ou d'établissement, intégrant plusieurs jeunes handicapés dans le cadre d'un dispositif collectif.◆ La fonction individuelle (AVS-I) où l'AVS aide à l'accueil et à la scolarisation d'un élève porteur de handicap pour lequel cette aide a été reconnue nécessaire par une commission. |
| CUCS | Contrat urbain de cohésion sociale Les Contrats urbains de cohésion sociale ont succédé en 2007 aux contrats de ville comme cadre du projet de territoire développé au bénéfice des quartiers en difficultés. Le contrat urbain de cohésion sociale est un contrat passé entre l'Etat et les collectivités territoriales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés (chômage, violence, logement...). Il est élaboré à l'initiative conjointe du maire, ou du président de l'EPCI, et du préfet de département. Le cadre général et les orientations ont été définis par le comité interministériel à la ville (CIV) du 9 mars 2006. Initialement prévus pour une période de trois ans (2007-2009), les contrats sont actuellement prolongés et demeureront en vigueur jusqu'au 31 décembre 2014. |
| DPA | Directeur de point d'accueil Placé sous l'autorité hiérarchique du REV, il est chargé, au sein de son école d'affectation, de la bonne mise en œuvre du projet éducatif sur l'ensemble des temps périscolaires dans toutes ses composantes (humaine, éducative, réglementaire, administrative, logistique et en matière de communication). |
| ECLAIR | Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite Programme national relevant de l'éducation prioritaire dont les objectifs sont de faciliter la réussite de chacun et d'améliorer le climat scolaire, de développer l'ambition pour tous et de renforcer la stabilité des équipes. Ce programme prévoit des innovations en matière de pédagogie, de vie scolaire et de ressources humaines à organiser au sein de chaque établissement ou école. Critères : <ul style="list-style-type: none">• la part d'enfants issus de familles appartenant à des catégories socioprofessionnelles défavorisées (66 %),• la part d'élèves ayant des résultats faibles aux évaluations en sixième (20 points au-dessous de la moyenne),• la part d'élèves ayant un retard scolaire de deux ans en sixième,• la part de parents bénéficiaires du RMI,• la part d'enfants ayant des parents non francophones. |
| RAE | Responsable Action Educative Au sein d'une circonscription des affaires scolaires, il anime, coordonne et contrôle l'action éducative sur les temps périscolaires et extrascolaires dans le cadre de la politique éducative définie par la collectivité. Il est assisté de responsables adjoints de l'action éducative. |
| REV | Responsable éducatif de la Ville Personnel municipal chargé de la mise en œuvre, au sein d'une école ou d'un groupe d'écoles, du projet éducatif parisien sur l'ensemble des temps périscolaires et extrascolaires dans toutes ses composantes (humaine, éducative, réglementaire, administrative, logistique et en matière de communication). |

RPA**Responsable de point d'accueil**

Au sein d'un centre de loisirs regroupé (un ou plusieurs points d'accueil maternels ou élémentaires) ou dans certains centres de loisirs isolés, il assure la responsabilité du point d'accueil (accueil des parents, inscription des enfants, encadrement de l'équipe d'animation, mise en œuvre du projet pédagogique, animation d'un groupe d'enfants, etc.).

RSS**Réseaux de réussite scolaire**

Programme académique relevant de l'éducation prioritaire. Les établissements appartenant aux réseaux de réussite scolaire accueillent des publics socialement plus hétérogènes et rencontrant des difficultés moins importantes.

Annexe 3. Une esquisse réalisée par Johan Anderson, architecte, Paris

Un dispositif pour créer une salle de classe plurifonctionnelle : un système de tringle et de panneaux avec 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. Un marquage en couleur au sol en combinaison avec des panneaux bicolores permet de renforcer et souligner les espaces éphémères ainsi créés. Le passage d'une configuration d'espace à l'autre est aisé et rapide.

