



## Rapport Final







## Table des matières

CONTEXTE .....	5
OBJECTIFS.....	8
METHODOLOGIE .....	10

### FOCUS 1

Le PEdT est-il un support à la co-construction d'une politique éducative ?

A/MOBILISATION DU COMITE DE PILOTAGE.....	13
B/UTILISATION DU PEdT COMME FEUILLE DE ROUTE.....	16
C/IDENTIFICATION DU GAD ET DE SON RÔLE.....	19

### FOCUS 2

En quoi le PEDT a-t-il permis de poser un cadre dans le lien entre les acteurs du scolaire et du périscolaire ?

A/ EVOLUTION FAVORABLE DES RELATIONS.....	21
B/ORGANISATION.....	25
C/ UTILISATION OU CREATION D'OUTILS COMMUNS.....	27

### FOCUS 3

Comment les besoins et le rythme des enfants de moins de 6 ans et des jeunes de plus de 11 ans sont-ils pris en compte dans le cadre du PEdT ?

A/ PRISE EN COMPTE DES SPECIFICITES DES MOINS DE 6 ANS.....	30
B/PRISE EN COMPTE DES PLUS DE 11 ANS.....	33
C/ QUALIFICATION DES ACTEURS.....	35

ANNEXES : .....	39
-----------------	----

La réforme des rythmes éducatifs et les projets éducatifs territoriaux sont les outils de l'action publique pour répondre à la nécessité de tenir compte des besoins biologiques des enfants et accompagner le besoin de coordination de l'action éducative. En 2016, après trois années de mise en œuvre, La Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations (DDCSPP) de l'Aude, la Caisse des Allocations Familiales (CAF) et la Direction des Services départementaux de l'Education Nationale (DSDEN) ont souhaité faire le bilan et améliorer leur action auprès des acteurs du PEdT en pilotant une évaluation par échantillonnage à l'échelle du département. Les résultats de cette évaluation, concomitants avec la mise en œuvre du Plan mercredi viennent renforcer l'accompagnement de politiques éducatives locales de grande qualité.

# CONTEXTE

La réforme des rythmes éducatifs initiée en 2013 s'est traduite par un changement du rythme hebdomadaire des enfants : 5 matinées d'enseignement, des après-midis scolaires plus courts, un allongement du temps périscolaire, généralement le soir. L'augmentation du temps périscolaire a incité les élus à prendre en charge l'organisation de ce temps pour aider les familles en proposant des activités éducatives et des loisirs de qualité.

## LES PROJETS EDUCATIFS TERRITORIAUX (PEdT)

La circulaire cosignée du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative du 20 mars 2013 présente le PEdT en ces termes : " *Le projet éducatif territorial (PEDT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la **complémentarité des temps éducatifs**.*

*Ce projet relève, à l'initiative de la collectivité territoriale compétente, d'une **démarche partenariale avec les services de l'Etat concernés et l'ensemble des acteurs éducatifs locaux**. A l'occasion de la nouvelle organisation du temps scolaire qui se met en place dans les écoles primaires à compter de la rentrée 2013, cette démarche doit favoriser l'élaboration d'une offre nouvelle d'activités périscolaires, voire extrascolaires, ou permettre une meilleure **mise en cohérence de l'offre existante**, dans l'intérêt de l'enfant."*

« *Le projet éducatif territorial est un **outil de collaboration locale** qui peut rassembler à l'initiative de la collectivité territoriale, l'ensemble des acteurs intervenants dans le domaine de l'éducation (...)* » (circulaire n°2013-036 du 20 mars 2013). Cet outil prend la forme d'une convention entre le maire ou le président d'établissement public de coopération intercommunale, le préfet, la direction des services départementaux de l'éducation nationale et la caisse d'allocations familiales.

Les acteurs de ces différents temps sont amenés à contribuer à une vision globale qui permette de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent. L'articulation de ces temps est abordée lors de la rédaction du PEdT : sieste après le repas, transitions entre le temps scolaire et périscolaire, éviter la redondance des activités physiques et sportives à l'école et dans le cadre des accueils de loisirs associés à l'école (ALAE), l'utilisation des locaux scolaires, prévision d'un contenu adapté pour les activités périscolaires, etc.

Différents moyens sont mis en œuvre pour permettre aux collectivités de faire face à cette charge nouvelle ; la signature d'un PEdT permet aux communes qui proposent 5 matinées d'école de bénéficier d'aides financières de l'Etat et, pour celles qui déclarent des accueils collectifs de mineurs, des aides de la CAF et d'un allègement des taux d'encadrement. Au niveau national, la quasi-totalité des communes a bénéficié du fonds d'amorçage de l'État, devenu fond de soutien, et la moitié a bénéficié des financements de la CAF. Les montants sont alloués par le fonds de soutien via l'ASP (agence de services et paiement) à raison de 50 € par enfant, auxquels s'ajoutent 40 € pour les communes éligibles à la DSUCS (dotation de solidarité urbaine et de cohésion sociale) "fraction cible" ou à la DSR (dotation de solidarité rurale) "fraction cible".

Enfin, dans chaque département, le service Jeunesse et Sports sous l'autorité du préfet et la direction des services départementaux de l'éducation nationale ont mis en place un groupe d'appui (GAD). Il est destiné à accompagner les collectivités territoriales dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs et dans l'élaboration de leur projet éducatif territorial.

Les récentes réformes ont considérablement modifié le paysage éducatif:

- **le décret du 27 juin 2017** permet aux communes de déroger à une organisation du temps scolaire qui inclut 5 matinées. La dérogation est accordée par le directeur académique des services de l'éducation nationale du département sur proposition conjointe de la collectivité compétente et du conseil d'école.  
*Dès septembre 2017 « 36,8% des communes de France ayant au moins une école publique, soit 31,8% des écoles, ont choisi une semaine scolaire de quatre jours à compter de la rentrée, ce qui correspond à un peu plus d'un quart des élèves de l'école primaire (28,7%)<sup>1</sup> »*
- L'annonce du **plan mercredi** mis en œuvre dès la rentrée 2018. Il permet aux collectivités signataires d'un PEdT dont les temps de loisirs du mercredi sont organisés en accueil collectif de mineurs d'inclure une charte qualité qui précise les engagements de la collectivité sur le temps du mercredi. Ce label permet de bonifier la prestation sociale ordinaire versée par la CAF, la faisant passer de 0.54€ à 1€ par heure et par enfant.
- Le décret **du 23 juillet 2018** modifie les définitions et les règles applicables aux accueils de loisirs. A la rentrée 2018, sont qualifiés de périscolaire : tous les accueils organisés les jours d'école ainsi que le mercredi même sans école.  
Les taux d'encadrement sont également aménagés pour tenir compte de la durée de fonctionnement de l'accueil. La prise en compte des intervenants ponctuels dans le

---

<sup>1</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid118949/un-tiers-des-ecoles-a-choisi-d-organiser-la-semaine-scolaire-sur-4-jours-des-la-rentree-2017.html>

calcul de ces taux est désormais possible le mercredi sans école pour les accueils de loisirs périscolaires organisés dans le cadre d'un PEdT.

## DANS L'AUDE

Au cours des 3 premières années de mise en place de la réforme, 3 vagues successives ont conduit les collectivités à s'inscrire dans une démarche de PEdT.

En 2013, 29 PEdT sont signés concernant 79 communes sur la base du strict volontariat puisque les nouveaux horaires scolaires ne seront obligatoires et généralisés qu'à la rentrée 2014. Une deuxième vague importante de PEdT est signée pour la rentrée 2014, les nouveaux horaires étant obligatoires. Les collectivités s'inscrivent dans la démarche du PEdT pour ses vertus stratégiques et de pilotage, assez peu pour les allègements du taux d'encadrement. Le caractère de partenariat avec l'Etat (préfet, DASEN), la validation du projet par la puissance publique, l'accompagnement technique par les coordonnateurs de la DDCSPP et de la DSDEN, donnent à l'organisation choisie sur tel ou tel territoire un label de qualité, une légitimité auprès des partenaires locaux et des familles.

La troisième vague pour la rentrée 2015 est constituée des collectivités qui se résignent à entrer dans la logique du PEdT parce que celui-ci est devenu la condition sine qua non des soutiens financiers.

Les PEdT sont élaborés avec les comités de pilotages locaux. La plupart du temps, l'institution scolaire y est présente. Les comités de pilotage témoignent souvent d'une bienveillance réciproque Etat et collectivités et d'efforts pour travailler ensemble. Cette concertation dans les comités de pilotage produit de nouvelles dynamiques locales. D'ailleurs le comité de suivi des rythmes scolaires du 23/06/2015 notait que :

- Il n'y avait pas de dysfonctionnement majeur.
- Les liens avec les projets d'école étaient à renforcer (facteurs de cohérence).
- L'organisation des TAP (temps d'activités périscolaires organisés sur les 3 heures hebdomadaires libérées par la création d'une 5<sup>ème</sup> matinée d'école) avait été plus difficile lorsqu'il n'existait pas d'offre éducative avant la réforme, notamment dans les villages.

En 2016 plus de 95% des communes audoises comptant une école publique étaient couvertes par près de 137 PEdT. Ils couvraient 227 communes avec école sur 238. Les premiers PEdT arrivaient à leur terme et plus du tiers des communes étaient concernées par un renouvellement 2017/2018.

La possibilité de modifier l'organisation des temps scolaires pour revenir à 4 jours d'école a été choisie par 94 communes dès la rentrée 2017. Cette organisation n'est d'abord pas compatible avec un PEdT puisque ce dernier donne droit au fonds de soutien qui, lui, est réservé aux communes qui proposent une 5<sup>ème</sup> matinée d'école. 204 communes sont alors couvertes par 76 PEdT.

En 2018, toutes les collectivités peuvent contractualiser un PEdT, quelle que soit l'organisation choisie. Dans l'Aude, 81% des communes audoises<sup>2</sup> ont choisi une organisation des temps scolaires sur 4 jours. Ces dernières ne bénéficient plus du fonds de soutien, et celles, restées à 4,5 jours, continuent de le toucher puisque l'existence de ce fond est maintenue.

---

<sup>2</sup> Moyenne nationale 87%

Actuellement, 186 communes dont 128 avec école sont couvertes par 35 PEdT (54% des communes avec école sont couvertes)

15 PEdT couvrent 90 communes dont les écoles sont organisées sur 4 jours (46% des communes avec école) et 20 PEdT couvrent 38 communes organisées sur 4.5 jours (84% des communes avec école). Les communes restées à 4.5 jours ont donc presque 2 fois plus recours à un PEdT.

Parmi les 35 PEdT recensés, 17 sont engagés dans une démarche de Plan mercredi avec 20 accueils périscolaires du mercredi en cours de labellisation.

Les 12 PEdT liés à un Plan mercredi, le sont dans le cadre d'une organisation à 4 jours (69% des communes couvertes par un Plan mercredi) et 5 à 4.5 jours (31% de ces mêmes communes).

L'adhésion à la charte qualité du Plan mercredi consolide l'ambition des PEdT comme outils des politiques éducatives locales. Les recommandations issues de cette évaluation s'inscrivent dans les objectifs de cette nouvelle génération de projets éducatifs territoriaux.

# OBJECTIFS

## ORIGINE DU PROJET

Dans chaque département le préfet et la direction des services départementaux de l'éducation nationale ont mis en place un groupe d'appui. Il est destiné à accompagner les collectivités territoriales dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs et dans l'élaboration de leur projet éducatif territorial. Dans l'Aude, la DDCSPP, la CAF et l'Education Nationale ont à cœur d'accompagner et soutenir les acteurs mobilisés autour des différents temps de l'enfant et du jeune. Dans le cadre de sa mission, « *rassembler toutes les ressources et compétences susceptibles d'aider les communes à concevoir, formaliser et mettre en œuvre leur projet éducatif<sup>3</sup>* », le GAD, a souhaité développer sa connaissance des usages qui sont faits du PEdT et identifier les pratiques qui pourraient aider les acteurs de terrain à faire face à leurs enjeux.

Les premiers PEdT signés en 2013 pour 3 ans arrivaient à leur terme et leur renouvellement était l'occasion d'évaluer le dispositif pour mieux adapter l'accompagnement de sa mise en œuvre. Cet objectif a été renforcé par la circulaire n° 2016-165 du 8-11-2016 de l'éducation nationale qui spécifie que le GAD est « *vecteur(s) de diffusion des bonnes pratiques dans le département* » et doit « *s'orienter vers la réalisation dans chaque département d'un bilan qualitatif et quantitatif des nouveaux rythmes* ».

Les récentes réformes renforcent l'approche qualitative du PEdT et les recommandations produites dans ce cadre sont autant de ressources qui accompagnent les collectivités dans cette démarche.

---

<sup>3</sup> circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014

## PERIMETRE

La démarche d'évaluation du GAD s'appuie sur une sélection de 16 PEdT audois choisis pour leur potentiel de représentativité : contexte urbain ou rural, nombre d'enfants accueillis, PEdT ayant le périmètre d'une commune ou d'une communauté de communes, politique éducative préexistante ou non etc. et, ce, réparti sur tout le territoire.

L'étude porte pour chaque PEdT participant sur 3 focus à 3 niveaux différents:

- CONCEPTION: focus sur la co-construction du PEdT avec l'objectif d'identifier les points de blocage, les éléments favorisants et les leviers envisageables
- MISE EN ŒUVRE: focus sur la coordination des acteurs scolaires/périscolaires avec l'objectif d'identifier les différents outils utilisés dont le PEdT
- BÉNÉFICIAIRES: focus sur la prise en charge des enfants ou des jeunes selon leur âge avec l'objectif d'identifier les modalités de prise en compte des besoins spécifiques.

## UTILISATION PREVUE DES RESULTATS

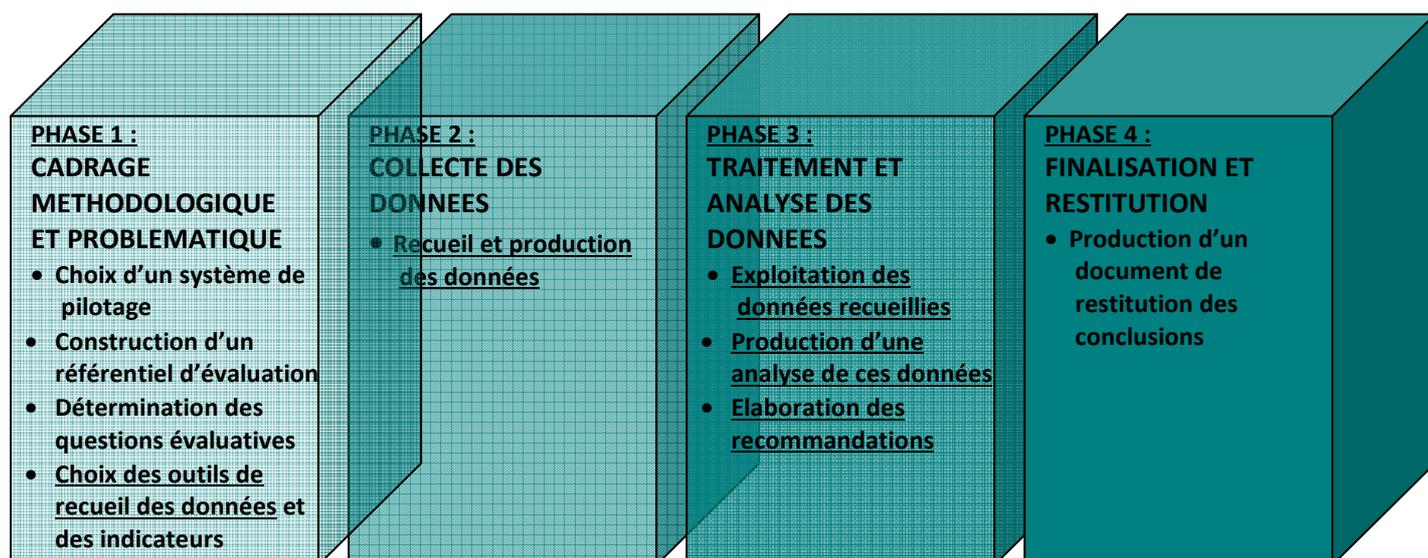
La démarche départementale s'inscrit en complémentarité de l'évaluation nationale des PEDT qui a été remise au ministre chargé de la jeunesse au mois d'avril 2017 les données relevées dans l'Aude ont ainsi été systématiquement croisées avec celle produites dans le cadre de l'évaluation nationale.

L'évaluation locale dont il est question ici a été pilotée par la DDCSPP, la CAF et la DSDEN. Elle permet de développer la connaissance des projets éducatifs territoriaux (PEdT) tel qu'ils sont utilisés dans l'Aude en identifiant les besoins et les problèmes que rencontrent les acteurs du PEdT. Elle formule des recommandations pour accompagner les prises de décision qui concernent les PEdT et objectiver les orientations du GAD.

*« Toute bonne évaluation a une dimension rétrospective en tirant les leçons de l'expérience, et prospective en formulant des recommandations utiles pour améliorer l'action. » (Société Française de l'Evaluation)*

# METHODOLOGIE

La méthode choisie pour conduire cette évaluation s'appuie sur un processus en quatre phases<sup>4</sup> :



Souligné : avec l'appui des FRANCAS 11 et de la Ligue de l'Enseignement 11

16 collectivités rattachées à un PEdT ont participé à cette évaluation : Carcassonne, Cazilhac, Cruscade, Fendeille, la Bastide d'Anjou, la communauté de commune de la Montagne Noire, la communauté de communes Piège Lauragais Malepère, le Syndicat Lauragais Audois, Leucate, Limoux, Mas sainte Puelle, Montolieu, Mouthoumet, Narbonne, Ouveillan et Sigean.

Pour chacune d'elle, l'élus, le coordonnateur jeunesse, le directeur d'une école sélectionnée par l'inspecteur de circonscription et des membres de l'équipe périscolaire (directeur et animateur) ont été vus en entretien le plus souvent individuel. Leurs témoignages sont cependant restés anonymes pour garantir la liberté de parole.

Les fédérations d'éducation populaire ont également procédé à une étude documentaire des PEdT, comptes rendus de comités de pilotages, charte de fonctionnement ainsi que tous les documents que les collectivités ont jugés utiles de porter à leur connaissance.

Les données ainsi collectées ont été traitées et analysées par un groupe de travail interinstitutionnel constitué du service Jeunesse et Sports de la DDCSPP, de la DSDEN, de la CAF et des fédérations d'éducation populaire. Les recommandations présentées sont le fruit des regards croisés des différents professionnels qui mettent en œuvre et développent le PEdT.

Cette évaluation étant pluraliste et participative, les personnes ayant été rencontrées en entretien ont été invitées à des réunions de travail où la réflexion ainsi produite leur a été soumise pour construire une vision partagée de l'évolution à donner aux PEdT.

---

<sup>4</sup> Jordan PARISSÉ 2015

Les recommandations ici présentées ont donc fait l'objet d'une réflexion conjointe des membres du GAD (DDCSPP, DSDEN, CAF), des fédérations d'éducation populaire (Francas, Ligue de l'enseignement) et des acteurs de terrains que sont les élus, techniciens jeunesse, directeurs d'école et d'accueils de loisir.

## QUESTIONS EVALUATIVES :

Pour avoir un aperçu des besoins et problèmes posés par la mise en œuvre du PEdT mais aussi des éléments d'analyse quant à son impact, le focus s'est fait autour de 3 questions évaluatives (détail en annexe):

- **Question évaluative 1** : Le PEDT est-il un support à la co-construction d'une politique éducative ?
  - Critère **A/** Mobilisation du **comité de pilotage**
  - Critère **B/** Utilisation du **PEdT** comme "feuille de route"
  - Critère **C/** Identification du **GAD** et de son rôle
  
- **Question évaluative 2** : En quoi le PEDT a-t-il permis de poser un cadre dans le lien entre les acteurs du scolaire et du périscolaire ?
  - Critère **A/** évolution favorable des **relations**
  - Critère **B/** Utilisation ou création d'**outils** communs
  - Critère **C/ Organisation** dédiée
  
- **Question évaluative 3** : Comment les besoins et le rythme des enfants de moins de 6 ans et des jeunes de plus de 11 ans sont-ils pris en compte dans le cadre du PEDT ?
  - Critère **A/** Besoins et ressources identifiés dans les **écrits**
  - Critère **B/** Qualification des **acteurs**
  - Critère **C/** Des **pratiques** adaptées

La partie suivante expose l'analyse des données dans le but de répondre à chaque question évaluative tout en formulant des recommandations

# Traitement et analyse des données

# FOCUS 1 :

## Le PEDT est-il un support à la co-construction d'une politique éducative ?

L'article L. 551-1 du code de l'éducation prévoit pour le projet éducatif territorial (PEdT) que « *L'élaboration et la mise en application de ce projet sont suivies par un comité de pilotage.* » La circulaire du 20 mars 2013 précise: "*Un comité de pilotage réunit l'ensemble des acteurs pour élaborer et suivre la mise en œuvre du projet éducatif territorial.*" Le PEDT implique donc une forte dimension partenariale qui n'est pas toujours simple à mettre en œuvre. L'évaluation permet d'identifier l'appropriation de cet aspect par les territoires et les conditions qui la favorisent. Elle permet de clarifier le rôle du PEDT dans la dynamique de co-construction.

### A/MOBILISATION DU COMITE DE PILOTAGE

#### Sur la forme :

Les 3/4 des communes ayant participé à l'évaluation ont organisé des comités de pilotage pour assurer le suivi de leur PEDT<sup>5</sup>. Les autres collectivités se sont plutôt appuyées sur des dispositifs existants (commission jeunesse ou conseil d'école). Avec ce type de support, certains acteurs comme les parents ou les acteurs de la vie associative n'ont pas été associés à la réflexion.

Les éléments recueillis révèlent que la gouvernance n'a pas besoin de passer par des outils formels comme le comité de pilotage pour être de qualité mais l'utilisation d'autres instances comme le conseil d'école ou la commission enfance jeunesse est génératrice de confusions. Le conseil d'école se réunit sous la responsabilité du directeur ou de la directrice d'école tandis que ce sont les élus qui organisent et président les instances de pilotage du PEDT. Plus de la moitié des coordinateurs chargés d'organiser ces instances ont signalé leur difficulté à prendre en charge cet aspect. Le portage politique et l'investissement des élus est également un facteur déterminant pour développer des instances techniques efficaces.

L'étude des comptes rendus des comités de pilotage montre que les sujets abordés sont essentiellement organisationnels :

- organisation et contenu des TAP,
- ajustement et articulation des horaires,
- problématiques générales de gestion,
- Compte rendu d'activité annuel.

Cet élément est cohérent avec les retours de l'évaluation nationale : « *force est de constater que ce sont essentiellement les questions de logistiques, d'organisation et de financement qui ont occupé les collectivités [...] raison pour laquelle on emploiera plus volontiers le terme de*

---

<sup>5</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p36 « *Dans 87% des cas, un comité de pilotage a été mis en place dans le cadre de la démarche des PEDT* »

*coordination que celui de pilotage à ce stade de maturité des PEDT<sup>6</sup>. » Les objectifs éducatifs et leur atteinte sont rarement abordés. Il en est de même sur la qualité d'articulation des différents temps. La fréquence des comités de pilotage a tendance à baisser avec une fréquence de 1 à 3 par an. 1/5 des communes n'organisent plus de comité de pilotage depuis le lancement de leur PEdT. La nécessaire résolution pratique des premières années des PEdT a du mal à laisser la place à une approche plus stratégique autour des objectifs éducatifs.*

- ⇒ RECOMMANDATION 1 : Le pilotage du PEdT implique la création d'espace de réflexion, porté par les élus où sont conviés l'ensemble des acteurs éducatifs locaux. Cette instance est le lieu de recherche de la transversalité entre les différents projets à dimension éducative du territoire (projet d'école, projets éducatifs et pédagogiques). La qualité des échanges doit primer sur le formalisme pour impulser une dynamique de co-construction. Les professionnels des accueils de loisirs peuvent être des ressources pour développer et diffuser des pratiques de coopération. Selon les contextes, leur savoir-faire pourrait être mobilisé pour outiller ce type de démarche.
- ⇒ RECOMMANDATION 2 : Lors des comités de pilotage, le maire a fréquemment été mis en situation de devoir répondre à une double injonction : coordonner le PEdT et répondre aux difficultés d'organisation des ACM (accueil collectif de mineurs) périscolaires directement impactés par l'organisation des temps scolaires. Ainsi, le rôle d'organisateur d'ACM a été mobilisé lors des comités de pilotage alors que ce n'est pas le lieu du traitement des problèmes logistiques du périscolaire mais celui de la mise en cohérence des différents temps éducatifs. Une clarification des instances et de leur rôle est nécessaire pour permettre aux comités de pilotage du PEdT de remplir leur fonction.
- ⇒ RECOMMANDATION 3 : Les projets éducatifs territoriaux et la réforme des rythmes s'inscrivent dans une perspective de réussite scolaire et de respect des rythmes de l'enfant. L'objectif général étant de « proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs.<sup>7</sup> » Les comités de pilotage doivent être mobilisés pour déterminer le degré d'atteinte des objectifs fixés à la fois sur le plan éducatif comme sur celui de la mise en cohérence. Faire figurer la réalisation des objectifs à l'ordre du jour permet de garder l'attention sur les intentions éducatives du projet.

### **Mobilisation des professionnels :**

Sur les territoires participants, les écoles sont systématiquement conviées et participent au comité de pilotage. La situation est différente pour les équipes d'animation car les directeurs d'ALAE sont moins systématiquement associés et ont rarement accès au compte-rendu. Les ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) sont également bien plus souvent invités que les animateurs qui ont été plus facilement associés sur les très petits territoires rencontrés.

---

<sup>6</sup>,Op cit, p35

<sup>7</sup> Circulaire du 20 mars 2013

La parole des acteurs scolaires semble plus recherchée que celle des acteurs du périscolaire. Cet aspect pourrait s'expliquer par le déficit de qualification des acteurs révélée par l'évaluation nationale des PEdT (mars 2017)<sup>8</sup>. Le recrutement est une difficulté signalée par les collectivités audoises comme par celles questionnées dans le cadre de l'évaluation nationale. 39.1% des répondants qui n'ont pas déclaré leur accueil périscolaire en ACM ont été freinés par le manque d'animateurs<sup>9</sup>.

⇒ **RECOMMANDATION 4 : Le travail engagé pour former et professionnaliser les équipes périscolaires doit être poursuivi. La sécurisation des emplois est un enjeu de stabilisation des équipes et de leur implication à tous les niveaux. Ces démarches sont des leviers pour développer la légitimité des acteurs issus de l'animation et mobiliser toutes les catégories d'acteurs autour de la co-construction du PEdT.**

### **Mobilisation des non-professionnels :**

Alors que les parents, par le biais des représentants des parents d'élèves élus, sont systématiquement invités par les collectivités qui organisent des comités de pilotage, ils sont globalement peu présents. Ce constat diffère de la situation nationale où les évaluateurs constatent « *une très forte présence des familles* <sup>10</sup> » dans cette instance.

Cet écart de résultat invite à un questionnement plus en profondeur sur les motifs de cette absence localisée croisée avec le constat que les parents élus au conseil d'école n'ont pas systématiquement des enfants qui fréquentent les temps péri et/ou extrascolaires. Il est donc nécessaire de prévoir les modalités qui permettront aux parents qui siègent au comité de pilotage de représenter (aussi) les parents dont les enfants fréquentent les différents temps.

Il pourrait également être envisagé de mobiliser des parents dont les enfants fréquentent l'ALAE. La question du lien et de la manière dont la relation de confiance se tisse entre les familles et les collectivités pourraient se travailler à partir des lieux et des acteurs déjà connus par les familles comme les accueils périscolaires et les animateurs. En effet, dans le cadre des accueils de loisirs périscolaire familles et professionnels peuvent évoquer des sujets liés au quotidien des enfants et recueillir les éléments à porter à la connaissance du comité de pilotage.

Concernant les enfants et les jeunes, leur avis est sollicité par plus de la moitié des communes. Sur neuf des seize territoires, cette prise en compte est organisée ponctuellement à partir des équipes d'animation : évaluation orale, petits questionnaires destinés aux enfants. Parmi les neuf : sur deux territoires, l'évaluation a été élaborée par les coordinateurs et coordinatrices et sur un territoire par un cabinet d'audit.

Les entretiens et études documentaires n'ont pas permis d'observer des remontées vers les ordres du jour des Copils (Comités de pilotage) ou des Commissions qui pourraient prendre en compte l'expression de cette parole dans la prise de décision. Au niveau national, 3% des

---

<sup>8</sup> Evaluation nationale 2017 Op cit, La mise en place des PEdT et la multiplication des ACM ont entraîné une nécessaire hausse de la qualification des intervenants (graphique 49) ainsi que la mise en place de formations pour les intervenants périscolaires dans 61,4% des cas (graphique 50). Pour 60% des répondants, cette dynamique de formation « *a permis de réduire les risques liés au recrutement de nouveaux animateurs non qualifiés* »

<sup>9</sup> Op cit p 64 graphique 48

<sup>10</sup> Op cit p 36 + Graphique 17

répondants ont indiqué que le conseil municipal des enfants était représenté aux comités de pilotage<sup>11</sup>. L'évaluation nationale recommande la prise en compte de la parole des enfants en ces termes : « *La consultation des enfants est une composante du projet pédagogique. Elle relève de la compétence des éducateurs et c'est à leur niveau qu'elle doit être traitée.* »<sup>12</sup>»

- ⇒ RECOMMANDATION 5 : La place des parents doit être pensée dès la rédaction du PEdT pour faciliter leur venue et la représentation de leur parole dans des instances plus officielles. L'implication des parents et les méthodes choisies pour faciliter leur participation sont à inscrire dans le PEdT et à décliner dans les projets pédagogiques des ALAE.
- ⇒ RECOMMANDATION 6 : La prise en compte de la parole des enfants doit également être pensée dès la rédaction du PEdT.

### **La représentation et sa préparation :**

Plus la commune est importante, plus les acteurs conviés au comité de pilotage auront une fonction de représentation. Sans organisation préalable, les acteurs parviennent difficilement à porter cette dimension et les autres membres déplorent parfois un manque de retours. Certains Copils fonctionnent sous forme de collège de représentants (écoles et parents). Les acteurs sont appelés à s'organiser pour représenter leurs pairs, sans pour autant avoir les moyens de se réunir pour faire porter la dimension représentative à celui ou celle qui sera présent. En conséquence, quand les collèges fonctionnent, ces représentants expriment leur point de vue à défaut d'avoir pu recueillir une position commune en amont de la réunion.

- ⇒ RECOMMANDATION 7 : Pour les grands territoires, la création de collèges de représentants est un outil pertinent qui, pour être efficace, doit inclure un temps de préparation et de recensement de la parole en amont.

## **B/ UTILISATION DU PEDT COMME « FEUILLE DE ROUTE »**

### **Situer le PEdT dans l'histoire des politiques éducatives qui lui préexistent**

Selon la circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014, « *le PEDT peut prendre en compte les dispositifs de contractualisation existant [...]. Il peut s'appuyer sur les différents dispositifs éducatifs existant dans les communes concernées (contrat éducatif local – CEL – ou projet éducatif local – PEL, contrat local d'accompagnement à la scolarité – CLAS...).* [...] »

*En outre, lorsqu'un PEL ou CEL conclu avec l'État correspond à la définition d'un PEDT, les parties peuvent convenir par avenant qu'il tient lieu de PEDT* » Le lien du PEdT, comme successeur des dispositifs éducatifs qui lui préexistent, est inscrit dans les premières circulaires qui l'accompagnent. Dans le cadre de notre évaluation, un seul territoire a spontanément fait

---

<sup>11</sup> Op cit p 36 graphique 17.

<sup>12</sup> Op cit p81

référence au PEL pour décrire la construction de son PEdT comme continuité de sa politique existante. Ce travail a été un facilitateur en termes de savoir-faire et de définition des objectifs.

Les communes qui n'avaient pas de politique éducative, comme l'étaient la plupart des communes rurales, ont pu être mise en difficulté au moment de la rédaction et de la mise en œuvre de leur PEdT. Ainsi l'évaluation nationale signalait « *un besoin d'accompagnement plus prononcé en direction des plus petites collectivités qui, si elles ont pu mettre en œuvre la réforme et se saisir de l'opportunité de signer un PEdT, sont moins nombreuses à en tirer une amélioration significative sur leur capacité de pilotage de la question éducative sur le territoire.* <sup>13</sup> » La non préexistence d'une politique éducative a rendu l'adhérence au dispositif plus fragile et à l'issue du décret du 28 juin 2017 (permettant aux communes de reprendre une organisation des temps scolaires sur 4 jours et qui remet en cause de fait leur PEdT), le site du ministère de l'Education Nationale note « *Ce sont plutôt des communes rurales qui ont choisi de se saisir de cette liberté nouvelle. Les villes, a fortiori les grandes villes, ont globalement choisi de conserver l'organisation de la semaine sur quatre jours et demi.* <sup>14</sup> »

- ⇒ **RECOMMANDATION 8 :** Les politiques éducatives menées par les collectivités doivent être durables pour faciliter leur intégration dans un dispositif comme le PEdT. Définir une politique éducative propre et l'inscrire dans le temps facilite son adéquation avec les dispositifs qui lui serviront de support. Un portage fort et une mise en œuvre continue, en lien avec les acteurs locaux, permettent d'ancrer la politique menée quel que soit le dispositif.

### Regards sur le PEdT

L'évaluation nationale souligne « *un fort investissement des plus petites communes et des zones rurales qui ont dû organiser pour la première fois une offre périscolaire dans un cadre structuré.* <sup>15</sup> ». Le PEdT a mis les communes en situation de se prononcer sur des sujets éducatifs alors que certaines d'entre elles n'étaient pas coutumières de ce thème et qu'il pouvait même se situer en dehors de leur compétence traditionnelle. Par exemple les communes de l'agglomération de Carcassonne n'ont pas la compétence périscolaire mais cette dernière n'inclut pas les temps d'activité périscolaire (TAP). Cette séparation très exigeante en termes de mise en cohésion des volontés éducatives de la commune avec celles du CIAS (centre intercommunal d'action sociale) de Carcassonne, a engagé les communes à tisser un lien avec leur école qui n'aurait pas existé si la totalité du temps périscolaire était resté une compétence intercommunale. Il apparaît que pour les 7 plus petits territoires, les PEdT ont constitué une réelle opportunité de s'engager dans un élargissement de leurs champs de compétences traditionnels. Ces élus se sont en général emparés de cette possibilité avec une large contribution de leur part qui a contribué à tisser des liens avec les différents acteurs.

- ⇒ **RECOMMANDATION 9 :** Le PEdT dépasse largement la fonction d'outil de financement pour devenir un outil de création de lien à l'échelle d'un territoire. Ainsi le dispositif constitue une opportunité de créer et développer un réseau de partenaires concernés

---

<sup>13</sup> Op cit p 36

<sup>14</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid118949/un-tiers-des-ecoles-a-choisi-d-organiser-la-semaine-scolaire-sur-4-jours-des-la-rentree-2017.html> consulté le 11/12/2017

<sup>15</sup> Op cit p 8

par l'éducation des enfants et des jeunes. Pour rendre le dispositif efficace, cette opportunité doit être investie en particulier par les acteurs politiques.

### **La co-construction**

Le PEdT « *relève, à l'initiative de la collectivité territoriale compétente, d'une démarche partenariale avec les services de l'État concernés et l'ensemble des acteurs éducatifs locaux.* <sup>16</sup> » Cette démarche bien comprise par tous n'a pas pu être mise en œuvre avec le niveau souhaité. Pour l'élaboration de leur PEdT l'ensemble des collectivités ont partagé dans les échanges un sentiment de précipitation.

Pour 9 territoires-56% (5 grands et 4 petits), cette situation n'a pas permis d'associer les partenaires et les collectivités et les personnes (élus/techniciens) chargées du PEdT l'ont écrit seuls. Cinq collectivités ont pris le temps de consulter les familles, le plus souvent par le biais de questionnaires. Sept collectivités-44% ont construit leur PEdT avec les partenaires école, associations, parents, équipe d'animation.

La dimension de projet du PEdT implique une large possibilité d'évolution tout au long de sa mise en œuvre. La combinaison de cette dimension de projet avec une dimension contractuelle a pu induire une certaine immobilité du dispositif or la recherche de co-construction gagne à se poursuivre au-delà de la signature du PEdT.

⇒ **RECOMMANDATION 10** : La démarche partenariale qui est le socle de l'élaboration du PEdT s'appuie nécessairement sur une réflexion co-construite par les différents partenaires. Ainsi le travail de mise en réseau et de co-construction doit se poursuivre et s'amplifier tout au long de sa mise en œuvre. Il permet d'enrichir le projet et le fait favorablement évoluer. Cet aspect est à valoriser au moment du renouvellement.

### **Diffusion du PEdT et articulation avec les autres projets à visées éducatives**

Le PEdT a été diffusé largement en interne dans toutes les collectivités participantes. Les directeurs et directrices d'ACM s'en servent pour la plupart comme support à la rédaction des projets pédagogiques. Pour les collectivités qui ont développé des partenariats forts avec le tissu associatif local, la diffusion s'est faite auprès des intervenants et sert aussi d'élément de cadrage pour les interventions.

Les directeurs et directrices des écoles (12 sur 16 – 75%) ont une connaissance du PEdT par le biais des premiers Copils où le PEdT leur a été remis. Cependant la diffusion au sein de leurs équipes n'apparaît pas comme systématique bien que le document soit mis à disposition.

La prise en compte du PEdT dans les projets d'école n'est pas évoquée. Une direction d'école indique cependant en avoir tenu compte lors des réflexions avec son équipe pédagogique.

Ainsi les directeurs d'ACM ont plus fréquemment recours au PEdT, pour le décliner dans leur projet pédagogique, que les directeurs d'école ne s'y réfèrent dans la rédaction du projet d'école. L'évaluation nationale relève des éléments similaires : « [...] l'articulation est d'autant

---

<sup>16</sup> Circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014 Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire

plus efficace qu'elle est symétrique. Pour s'en tenir à un exemple auquel les PEdT sont systématiquement confrontés : le PEdT s'articulera d'autant plus efficacement avec les projets d'école qu'il intégrera explicitement cet objectif et que, symétriquement, les projets d'école feront de même avec le PEdT ce qui est très loin d'être le cas aujourd'hui.<sup>17</sup>»

- ⇒ RECOMMANDATION 11 : La diffusion et l'articulation des différents projets avec le PEdT sont des items à prévoir dès la rédaction du projet pour que la déclinaison dans les projets ultérieurs puisse être évoquée puis évaluée. Si les communes souhaitent renforcer la cohérence des différents temps de l'enfant, elles devront clarifier cet attendu en désignant entre autres les projets pédagogiques et les projets d'école comme des outils privilégiés dans la poursuite des objectifs éducatifs fixés collectivement.

## C/IDENTIFICATION DU GAD ET DE SON RÔLE

Notre évaluation départementale, confirme les constats de l'évaluation nationale quand au non-repérage du Groupe d'Appui Départemental (GAD) par ceux qui mettent en œuvre les PEdT. Au niveau national, « *une part importante des collectivités (53%) n'avait pas connaissance de l'existence du GAD au moment de l'élaboration de leur PEdT.*<sup>18</sup> » Dans l'Aude, 9 des collectivités interrogées ont une connaissance très partielle du GAD (56%). Cette connaissance porte surtout sur le volet formation et le répertoire. Ils associent le GAD fortement au service Jeunesse et Sports de la DDCSPP.

Ce sont surtout les coordinateurs, coordinatrices et les directeurs et directrices d'ACM qui ont connaissance du GAD, parfois quelques élus. Aucune connaissance par contre de la part des écoles sur cette instance.

Dans notre département, la coopération institutionnelle de la CAF, de la DSDEN et du service jeunesse et sport de la DDCSPP a permis la création d'un répertoire de formation qui se renouvelle pour la quatrième année consécutive. Ce travail d'évaluation est également le fruit de cette coopération. Le conseil technique au service des collectivités est à faire connaître et à valoriser même si la réponse à la demande se fait dans la limite des moyens humains disponibles. Au-delà de l'institution, le GAD tend à se développer comme producteur d'outil et accompagnateur des expérimentations, il est un interlocuteur privilégié des différents acteurs qui conçoivent et mettent en œuvre le PEdT dont les élus.

- ⇒ RECOMMANDATION 12 : Le GAD manque de lisibilité et de visibilité. Pour être plus compréhensible, il lui faudra redéfinir son rôle, en particulier autour des dispositifs récents (PEdT sur une organisation à 4 jours et plan mercredi) et entamer un travail de communication. La diffusion du travail réalisé via cette évaluation et un questionnement sur l'ouverture des formations aux acteurs scolaires sont aussi à envisager.

\*\*\*

Le PEdT est à la fois le support d'un projet co-construit et un dispositif de contractualisation. Il est la formalisation d'une politique éducative qui doit être pensée au delà du document support

---

<sup>17</sup> Op cit p 76

<sup>18</sup> Op cit p 38

et de la mobilisation du fonds de soutien. La dynamique qu'il appelle trouve son sens dans la participation des différents acteurs et dans la définition d'objectifs éducatifs communs. Définir une perspective commune et les modalités de sa mise en œuvre demande un investissement fort de chaque acteur puisque chacun sera ensuite garant à son niveau de la cohérence et de l'efficacité de l'ensemble. L'appui technique des institutions doit pouvoir faciliter ce travail et elles doivent se faire connaître dans ce sens.

# FOCUS 2 :

## En quoi le PEDT a-t-il permis de poser un cadre dans le lien entre les acteurs du scolaire et du périscolaire ?

L'articulation des temps scolaires et périscolaire demande une implication volontariste des différents acteurs de ces deux temps. L'évaluation permet de discerner les outils qui permettent aux acteurs de se coordonner (moments d'échange, utilisation de charte, circulation de l'information etc.) et met en lumière l'impact du PEdT en comparaison avec la situation précédente.

### A/ EVOLUTION FAVORABLE DES RELATIONS

#### Développer une meilleure connaissance réciproque

Il existe de manière assez claire une différence dans les relations établies dans les écoles maternelles et dans les écoles élémentaires avec les équipes d'animateurs.

La présence d'Atsem aux côtés des enseignants dans les écoles maternelles est un véritable atout dans les relations enseignants/agents territoriaux : la relation de confiance est établie, la reconnaissance professionnelle acquise et les liens se sont renforcés. Il est en effet plus facile de travailler avec des personnes déjà connues, même si elles occupent de nouvelles fonctions qu'avec des personnes et des métiers que l'on ne connaît pas ou peu.

Concernant les équipes d'animateurs en élémentaire, le lien à l'école s'est imposé avec la mise en œuvre des PEdT, l'existence de liens en amont est rare. Seulement trois écoles ont été identifiées comme entretenant des liens de partenariat réel avec l'équipe de l'ALAE avant la mise en œuvre des PEdT. Ainsi dans les quelques cas où le lien existait avant le PEdT, sa mise en œuvre en a été facilitée.

Le développement des relations entre l'école et les collectivités autour de la mise en œuvre des PEdT s'est surtout effectué à deux niveaux:

- D'abord à un niveau institutionnel au démarrage des PEdT par le biais des COPILS.
- Puis à un niveau fonctionnel autour de la présence de toutes les collectivités dans les conseils d'écoles (présence des responsables ALAE et/ou coordinateurs de secteur et/ou élus) et dans une relation très informelle avec l'équipe d'animation au quotidien.

Les évolutions dans les relations école/ALAE sont de manière générale plutôt en amélioration et cela de manière plus marquée cette dernière année (2016).

Les effets se sont faits ressentir en décalé. Cette relation imposée au départ a d'abord mis en lumière les incompréhensions puis la communication, même difficile, a remplacé l'absence totale de lien. Les situations, même celles qui sont encore insatisfaisantes ont de ce fait été améliorées.

Lors de la finalisation des recommandations, les acteurs ont rappelé l'appui que constitue un cadre réglementaire et incitatif pour défendre les fondements mêmes d'une politique éducative. Le volontarisme n'est pas toujours suffisant pour dépasser les réserves des différents acteurs dont la coopération est nécessaire au projet. Le dispositif et sa dimension

contractuelle ont permis la mise en place de projets qui n'auraient pas pu voir le jour sans la dimension incitative du PEdT.

C'est la connaissance réciproque des métiers et activités de chacun qui a facilité le lien et permis de dépasser les représentations. Dans la plupart des situations rencontrées, les équipes d'animation restent assez méconnues des enseignants que ce soit au niveau de leur métier ou au niveau des missions qui leur sont confiées.

⇒ RECOMMANDATION 13 : Le travail du lien entre les équipes scolaires et périscolaires doit s'entretenir dans la continuité et indépendamment d'un dispositif. Si la relation est installée, le travail collectif sera facilité et constituera une ressource pour la mise en place de nouveaux dispositifs.

En miroir, l'école, ses instances, ses objectifs et ses acteurs restent mal connus des acteurs périscolaires. Pour travailler avec les équipes enseignantes, il est indispensable de comprendre leurs enjeux.

C'est aux organisateurs de favoriser la relation des animateurs aux acteurs scolaires en appui sur les coordonnateurs et directeurs ACM dont le rôle est de préparer et accompagner l'équipe dans la réalisation de ses tâches. Le lien avec l'école doit pouvoir être pensé par les animateurs car la proximité avec les acteurs scolaires est bien une dimension particulière du travail en périscolaire.

⇒ RECOMMANDATION 14 : La connaissance réciproque est un facteur important de la qualité du lien entre les équipes scolaires et périscolaires. Pour développer la coopération, les équipes d'animations, qui sont parfois très récentes dans les murs de l'institution scolaire, sont encouragées à aller à la rencontre des acteurs scolaires historiquement présents dans ces mêmes lieux. La présentation de leur métier, leurs missions et leurs savoir-faire est une étape de valorisation qui appelle un accueil bienveillant de l'école mais est aussi susceptible d'inspirer des projets communs.

⇒ RECOMMANDATION 15 : La relation des acteurs scolaires et périscolaires doit être portée et accompagnée. Tous les échelons de l'organisateur périscolaire, de la collectivité et de l'École doivent tendre à renforcer la connaissance de l'univers et des enjeux des autres professionnels.

**LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPETENCES ET DE CULTURE** (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015)

*« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.*

*Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :*

*- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;*

- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. »

### Faire équipe

« Préalablement à la conclusion du projet éducatif territorial, les services de l'Etat s'assurent [...] de la qualité éducative des activités périscolaires proposées, de leur cohérence avec le projet d'école et les objectifs poursuivis par le service public de l'éducation. <sup>19</sup> » Les objectifs définis par le socle commun (voir encadré) sont pleinement cohérent avec les projets éducatifs formulés par les organisateurs et avec la culture des métiers de l'animation mais ces aspirations communes ont encore du mal à se rencontrer sur le terrain. Il y a donc un réel enjeu à « faire équipe » pour les professionnels enseignants et animateurs qui aspirent à plus de cohérence entre les deux temps. « L'équipe peut être définie comme un groupement de sujets que réunit un « projet » commun lié à l'exécution de la tâche primaire dévolue à l'institution (soigner, produire des objets symboliques ou réels...).[...] <sup>20</sup> »

Pour faire équipe, il faut donc un projet commun ; ce projet est évidemment l'éducation des enfants accueillis, mais si chacun poursuit ses propres objectifs de façon autonome, sa progression peut être entravée par le travail fait par l'autre équipe. Selon l'amplitude horaire des ALAE, certains enfants passent autant de temps avec les équipes périscolaires qu'avec les équipes scolaires. Les méthodes employées et les discours tenus par les animateurs viennent forcément questionner ce qui est vécu par les enfants auprès des enseignants.

Les équipes se plaignent des difficultés posées par la différence de fonctionnement des deux temps, les discours tenus aux enfants comme aux parents peuvent être très différents et parfois incompatibles. Les règlements intérieurs (sorties des enfants, gestion et utilisation du matériel, comportement dans les salles ou dans la cour) ont posé souvent des problèmes de cohérence entre les équipes. Cet aspect est souvent relaté par les enseignants car il est vécu comme une remise en question de ce qui avait été établi.

Pour Olivier PREVOST, « Il semble dangereux de considérer qu'une coéducation réussie passerait par un consensus éducatif, qui pourrait concourir alors à l'homogénéisation de l'éducation. Il n'y aurait alors qu'une seule façon d'éduquer. L'enjeu de la coéducation semble à l'inverse de gérer l'hétérogénéité, de développer la capacité des acteurs à accepter la diversité, dans le respect des

<sup>19</sup> Décret n° 2016-1051 du 1er août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre

<sup>20</sup> Nouvelle revue de psychosociologie 2012/2 (n° 14) Introduction de Gilles AMADO et Paul FUSTIER

valeurs qui fondent la République Française.<sup>21</sup> » Ces différences sont donc tout à fait normales mais sans dialogue, sans élaboration d'un discours commun sur leur origine, elles sont sources de conflit.

Au niveau de la sécurité des mineurs, le lien est indispensable sur tous les aspects réglementaires et de santé. Le suivi existe dans tous les ALAE avec l'école (PAI, liste enfants inscrits ALAE/TAP, incidents survenus sur les temps intermédiaires) cependant dans la moitié des ALAE rencontrés la transmission se fait par le biais d'un cahier de liaison. Il arrive que le cahier de liaison soit le seul lien entre les acteurs qui ne se rencontrent pas.

Sur six des territoires entendus, les relations avec l'école ont démarré très difficilement et restent très pauvres en interaction. Cette pauvreté des échanges ne permet pas un travail d'équipe. « [...] Le « faire équipe » suppose une organisation des pratiques incluant des échanges entre les personnes, c'est-à-dire un certain partage dans un « vivre avec » suffisant.<sup>22</sup> »

⇒ RECOMMANDATION 16 : Les objectifs formulés pour l'école dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture sont en grande partie similaires à ceux de l'éducation populaire. Ils constituent une opportunité de rapprochement pour les acteurs éducatifs. La réflexion menée en commun est un préalable à la notion de co-éducation qui permet de gérer l'hétérogénéité éducative. Les temps de partage ainsi que les moyens concrets d'organiser la relation doivent être recherchés par les équipes et encouragés par leurs hiérarchies respectives car ils sont indispensables à la cohérence des pratiques et à l'efficacité des actions menées.

### **Les Projets Communs :**

C'est faire ensemble qui permet aux acteurs scolaires et périscolaires d'être dans une dynamique de co-construction, pourtant elle est difficile à mettre en œuvre et l'évaluation nationale note que « Lorsqu'elle existe, la collaboration entre les différents types d'intervenants se cantonne souvent à l'organisation logistique des temps et non au développement de projets pédagogiques communs<sup>23</sup> »

Dans l'Aude, des projets communs existent sur dix territoires rencontrés (62.5%). Il est cependant difficile de qualifier la notion de co-construction de ces projets qui prennent régulièrement la forme d'une sollicitation de l'équipe périscolaire par les enseignants pour aider sur un projet qui n'a pas forcément été construit en commun (par exemple la confection des costumes pour la fête de l'école).

Il nous est indiqué environ un à deux projets par an, avec un seul territoire qui pointe trois projets sur un an. Ce sont des projets souvent fédérateurs pour l'école, inscrit dans une dynamique collective forte (ex : une fête de fin d'année, un carnaval ou un projet local porté par la collectivité proposé aux écoles). Ce sont aussi des projets qui accompagnent souvent une action ponctuelle. Les projets naissent soit d'un besoin des enseignants pour avoir du soutien, soit d'une démarche volontariste des équipes d'animation allant vers l'école avec de véritables

---

<sup>21</sup> Olivier Prévôt, « La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? », *La revue internationale de l'éducation familiale* 2014/2 (n° 36), p. 29.

<sup>22</sup> Op cit

<sup>23</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p58

projets d'animation qui font sens pour les enseignants comme des jardins partagés qui ont été mis en place sur deux écoles.

Deux écoles nous ont dit qu'elles proposaient d'articuler des actions inscrites dans leurs projets d'école avec le PEdT de manière concrète (le PEdT a été mobilisé au moment de la construction du projet d'école). Ces changements témoignent de l'évolution progressive des relations entre scolaire et périscolaire vers un travail collaboratif.

Quatre étapes permettent d'instaurer un travail collaboratif:

« (1) *Instaurer un climat de confiance;*

(2) *trouver des centres d'intérêt communs [...] aux membres du groupe;*

(3) *proposer des outils de communication pour aboutir au travail collaboratif;*

(4) *faire vivre le réseau et la communauté de travail collaboratif. »<sup>24</sup>*

Chaque étape s'appuie sur la précédente et la possibilité de mener des projets communs ne peut exister que parce qu'il existe une confiance minimum et des intérêts communs.

*« Pour faire équipe, il y a une part de spontanéité (sympathie), de circonstances (urgence), de connaissance (tâche), de sens (finalités). S'il s'agit de constituer une équipe, il faut sans doute prendre en compte ces éléments. Les qualités humaines et sociales passent par la parole, la possibilité d'échanges, de partages de points de vue et de représentations à leur sujet.<sup>25</sup> »*

La relation interpersonnelle se nourrit des occasions de travail et, parce qu'elles produisent de la sympathie, les opportunités pourront être saisies pour faire à nouveau ensemble, et ce d'autant plus facilement que l'on connaît les compétences de l'autre et que l'objectif est partagé.

⇒ **RECOMMANDATION 17 :** Les projets menés en commun, même modestes, permettent aux équipes de mieux se connaître professionnellement et personnellement. Ces projets nourrissent un esprit de travail collaboratif qui facilite ensuite les possibilités de co-construction de la cohérence éducative recherchée. Ainsi, dans le respect des missions de chacun, les équipes gagneront à se saisir des opportunités de travail en équipe.

## **B/ ORGANISATION**

### **Disponibilité et coordination des équipes**

La question de l'organisation et de la coordination entre les temps périscolaire et scolaire n'est pas réellement formalisée. Par conséquent, même si dans les PEdT audois étudiés, le partenariat avec l'école et le lien avec le projet d'école sont inscrits, les modalités ne sont que rarement décrites. Les différentes rencontres (enseignants/ équipe d'animation) montrent que la coordination se fait au jour le jour en fonction des problématiques rencontrées sans réelle organisation. Ce constat est partagé au niveau national qui note *« une absence de temps communs entre les acteurs scolaires et périscolaires. Les enseignants mais parfois aussi les animateurs ont peu de disponibilité pour la concertation. »*

---

<sup>24</sup> Sophie Boutillier, Claude Fournier « Travail collaboratif, réseau et communautés. Essai d'analyse à partir d'expériences singulières », *Marché et organisations* 2009/3 (N° 10), p. 39.

<sup>25</sup> Jacqueline Barus-Michel, « De la horde sauvage à la belle équipe », *Nouvelle revue de psychosociologie* 2012/2 (n° 14), p. 11-20.

Au niveau national, l'évaluation note que « *la très grande majorité des collectivités (85% des répondants) ont mis en place des temps de partage entre les intervenants pour s'assurer de la cohérence de ce qui est proposé en terme de parcours de l'enfant.*<sup>26</sup> » Pour les animateurs audois, l'organisation du temps de travail se restreint très majoritairement au temps de présence des enfants, ce qui exclue la possibilité pour les acteurs de se rencontrer et de s'organiser. Cette restriction du temps peut être symptomatique de l'investissement réel de la collectivité dans la dimension éducative de l'accueil. Ainsi, les équipes d'animation souffrent parfois d'un déficit d'estime lié à l'utilité des temps périscolaires pour « garder les enfants » en l'absence de leurs parents. Ce qui est aggravé par la terminologie « garderie » qui désigne pourtant une simple surveillance, là où les professionnels développent une réflexion pédagogique au service des objectifs éducatifs de l'organisateur. Il en est de même lorsque les parents sont autorisés à récupérer leur enfant à n'importe quel moment sans tenir compte de l'activité en cours et des conséquences de son interruption tant pour l'enfant que pour le groupe. Lorsque s'ajoute l'absence de temps dédié à la préparation des animations et à la coordination avec les autres acteurs éducatifs, le temps de loisirs offert aux enfants est très limité en termes de qualité éducative.

Du côté des enseignants, les textes prévoient bien leur place pour « *Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.*<sup>27</sup> » Ceux qui ont été rencontrés ont souvent rappelé l'absence de dégagement de temps pour participer à cette attente de coopération. Au niveau national « *les enseignants ne sont présents [aux temps de partage] que pour 45% des collectivités.*<sup>28</sup> »

Le directeur d'école, lui « *participe à l'organisation d'une concertation régulière avec les responsables des activités périscolaires pour assurer les complémentarités et les articulations nécessaires, en ce qui concerne les activités mais aussi l'utilisation des locaux et des équipements.*<sup>29</sup> » Là aussi, le temps de décharge des directeurs doit remplir de nombreux objectifs et c'est bien selon la priorité que le directeur accordera à cette mission qu'il parviendra ou non à la remplir.

- ⇒ RECOMMANDATION 18: Le caractère éducatif des accueils collectifs de mineurs existe lorsque l'on considère que ce temps est effectivement un temps d'apprentissages formels et informels. Pour ce faire, l'organisation des activités (non interruption de certaines activités, modalités d'inscription) doit traduire les intentions éducatives. Il convient de donner aux équipes les moyens (temps accordé à la préparation et à la coordination, formation, qualification) de réaliser les objectifs qui leur sont fixés. Le tout doit figurer dans le projet de l'organisateur.
  
- ⇒ RECOMMANDATION 19: L'organisation dédiée aux temps d'échange entre acteurs scolaires et périscolaires a besoin de formalisation pour marquer la considération qui lui

---

<sup>26</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p59

<sup>27</sup> Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

<sup>28</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p59

<sup>29</sup> Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 Référentiel métier des directeurs d'école

est apportée. La fréquence des rencontres entre les directions (école/ALAE) est à déterminer en fonction du contexte.

### **Les Conseils d'école**

Alors que cette pratique semble plus rare au niveau national<sup>30</sup>, dans l'Aude les équipes d'animation (directeurs ALAE ou coordonnateurs) sont très majoritairement présentes dans les conseils d'écoles (sauf 2). Certains directeurs mettent systématiquement le périscolaire à l'ordre du jour car ils estiment que c'est pertinent. A contrario, certains directeurs ont identifié le comité de pilotage du PEdT comme étant le lieu du périscolaire.

L'article D411-1 du code de l'éducation prévoit que « *les représentants des activités périscolaires pour les questions relatives à leurs activités en relation avec la vie de l'école* » assistent avec voix consultatives aux conseils d'école pour les affaires qui les intéressent. Les activités périscolaires et « *la protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire et périscolaire* » font partie des sujets pour lesquels le conseil d'école donne son avis<sup>31</sup>. Le conseil d'école peut donc être investi pour évoquer localement des sujets liés au périscolaire. Cependant cette instance n'est pas le comité de pilotage du PEdT et, sur les territoires où les comités de pilotage du PEdT n'existent pas, il peut y avoir confusion sur l'objet et la fonction du conseil d'école. Les écoles sont très vigilantes à cette problématique. A contrario, si les COPILS peuvent servir de temps de coordination générale, ce n'est pas le lieu de la gestion particulière du périscolaire. Ces deux niveaux doivent avoir des organisations différentes : d'un côté, le pilotage de la coordination des différents temps éducatifs et de l'autre, la levée des difficultés logistiques et la coordination des actions menées localement.

⇒ **RECOMMANDATION 20:** En lien avec la recommandation n°2 il semble indispensable de clarifier les objectifs et la définition du rôle de chaque instance (Comité de pilotage du PEdT et conseil d'école). Une fois cette clarification faite, la mise en œuvre de la relation entre acteurs scolaires et périscolaires gagnera à mobiliser le conseil d'école dans le cadre qui lui est dévolu.

## **C/ UTILISATION OU CREATION D'OUTILS COMMUNS**

### **Organiser le partage des ressources**

Beaucoup d'écoles mettent à disposition du matériel et des espaces spécifiques (salle informatique, salle de motricité...). Il y a quelques endroits où les locaux et le matériel ne sont pas partagés. Ce sont souvent les territoires où les instances de pilotage et les relations n'existent pas ou peu.

La mise à disposition des classes pour les écoles ne possédant pas suffisamment de locaux collectifs pour le fonctionnement de l'ALAE, s'est souvent faite avec le désaccord des

---

<sup>30</sup> « certains directeurs invitent les responsables des centres de loisirs à participer au conseil d'école » p82  
évaluation nationale des PEDT

<sup>31</sup> Article D.411-2 du code de l'éducation

enseignants. Les enseignants rencontrés ont rapporté le fait que la mise à disposition de leurs classes ne leur permettait plus :

- de préparer leur classe pour le lendemain,
- de rencontrer les parents,
- d'être sûr de garder un lieu rangé

L'utilisation des locaux et des salles de classes en particulier a été une source de désaccord important et de tensions. Certains territoires ont développé des documents contractuels (charte) pour l'utilisation de salles de classes ou de l'école afin de permettre une utilisation dans de bonnes conditions et apporter des garanties suffisantes aux écoles sur un engagement de « bonne gestion ».

#### Exemples d'outils partagés :

- charte d'utilisation des locaux
- guide des relations à l'école
- charte du péri - scolaire avec les associations
- règlements intérieurs communs
- tableau d'information de l'ALAE dans la salle commune des enseignants
- cahier de liaison

Les chartes de fonctionnement ont souvent permis de poser les cadres de fonctionnement pour chacun ; elles ont permis d'apaiser certaines situations. Si ce document n'a pas de réelle valeur juridique, il a permis l'échange entre les acteurs des deux temps. Dans les faits, les salles de classes ont été très peu utilisées par les animateurs. Les difficultés sur ces sujets sont liées aux difficultés d'organisation, ils ont majoritairement été dépassés.

Certains outils ont été développés pour régler une problématique et parfois sans aborder la difficulté relationnelle sous-jacente, ce qui n'a pas permis l'adhésion à l'outil (ex : le règlement intérieur commun mais pas appliqué par tous ou le cahier de liaison qui n'est pas rempli par tous les acteurs impliqués).

Par contre, les outils qui formalisent la relation sont garants d'une certaine continuité en cas de changement d'acteurs. Le recours à ces outils peut se faire dans le but de garantir un minimum sur des aspects fonctionnels : régularité des rencontres, transmission d'informations etc.

⇒ **RECOMMANDATION 21:** L'utilisation d'outils pour organiser le partage d'espaces, de matériel ou des règles communes de prise en charge des enfants (comme le passage à la sieste) doit servir à faciliter la relation. Ces outils doivent être co-construits avec les équipes dans le but d'organiser les éléments de gestion commune, établir les engagements de chacun et permettre de s'y référer en cas de désaccord.

\*\*\*

Le service public de l'éducation ne peut pas s'appuyer exclusivement sur le corps enseignant dans la poursuite de ses objectifs éducatifs. Tous les acteurs éducatifs contribuent à l'acquisition de connaissances et de compétences des enfants et des jeunes.

Les temps périscolaires mais aussi extrascolaires sont des ressources importantes dont il faut pouvoir se saisir. Le PEdT est l'outil qui permet leur rencontre, articule les objectifs éducatifs des différents acteurs, travaille la mise en cohérence et organise la dynamique de co-éducation. Les savoir-faire et les méthodes de l'éducation populaire sont une richesse, ils permettent une diversité d'approches pédagogiques dont le potentiel ne peut être exploité que si les

professionnels se connaissent et disposent de temps pour faire équipe. La réforme des rythmes éducatifs conduite en 2013 a entraîné une importante croissance du nombre d'accueils collectifs de mineurs qui sont passés dans l'Aude de 10 544 places sur 127 ACM périscolaires à 19 242 sur 206 ACM en 2016/2017<sup>32</sup>, soit une augmentation de 45% du nombre de place en ACM périscolaire. Ces accueils sont autant de lieux ressources à investir collectivement. La dynamique impulsée par le PEdT doit être poursuivie.

---

<sup>32</sup> Données 2012-2013 et 2016-2017 source INJEP <http://www.injep.fr/article/donnees-relatives-aux-accueils-collectifs-de-mineurs-annees-2007-2008-2016-2017-11846.html> consulté le 02/02/18

# FOCUS 3 :

## Comment les besoins et le rythme des enfants de moins de 6 ans et des jeunes de plus de 11 ans sont-ils pris en compte dans le cadre du PEdT ?

Les temps périscolaires sont organisés de façon très varié avec pourtant la nécessité de répondre aux besoins des enfants. L'évaluation permet de connaître les différentes formules choisies et leur volonté de prendre en compte ces besoins selon l'âge des enfants. Le traitement de ce focus diffère de la structure proposée dans le cahier des charges. Une approche par âge ayant semblé plus pertinente avant de traiter de la qualification des acteurs.

### **A / PRISE EN COMPTE DES SPECIFICITES DES MOINS DE 6 ANS.**

Dans tous les PEdT les enfants de moins de 6 ans sont cités et font l'objet d'un traitement éducatif et pédagogique spécifique.

#### **La prise en compte des rythmes :**

La volonté d'aménagement des temps de l'enfant est particulièrement mise en avant dans les entretiens et dans les PEdT. Les efforts sont notables, par exemple dans beaucoup d'ALAE, le temps de sieste a fait partie des échanges avec l'école sur sa durée et sa mise en place. Actuellement, on ne relève plus de situations où les enfants sont réveillés pour participer aux activités périscolaires, par contre le coucher est parfois retardé (voir encadré). Différentes raisons sont invoquées : éviter aux enfants d'être réveillés lors de l'arrivée de ceux qui mangent à leur domicile, les coucher plus tard pour qu'ils se réveillent plus tard ce qui laisse le temps à l'enseignant de s'occuper des plus grands ou encore le refus de l'équipe enseignante de laisser l'accès du dortoir aux équipes périscolaires. D'une manière générale, la vigilance autour du rythme de la journée apparaît plus soutenue qu'auparavant.

- ⇒ **RECOMMANDATION 22 :** L'organisation des horaires et la prise en compte de la variabilité des besoins des enfants selon leur âge et leur situation doit être pensée au niveau du pilotage sur la base des besoins connus des enfants et en articulation avec le projet d'école. L'ingénierie ou le conseil sur ces questions, s'ils n'existent pas en interne peuvent être recherchés auprès d'intervenants extérieurs (ex : PMI, fédérations d'éducation populaire, associations qualifiées ou professionnels de la petite enfance, éducation nationale).

## La sieste

Le début de l'après-midi est le moment de la journée où presque tous les êtres humains présentent le minimum de performances intellectuelles et physiques. Cette fatigue "universelle" ne demande pas le même type de récupération selon l'âge et selon les personnes.

### Chez les moins de 4 ans

La sieste est pratiquement physiologique. Une tranche de sommeil est un complément pratiquement indispensable au sommeil de nuit [...] Ce besoin de sieste, chez la plupart des enfants continue à être réel jusqu'à 4 ans.

L'organisation des locaux et du temps de sommeil est à prévoir pour tous les enfants de cet âge aussitôt après le repas, et il faudrait que la sieste ne se poursuive pas trop tard dans l'après-midi. En collectivité, l'idéal serait qu'il y ait deux locaux de sieste : un pour ceux qui mangent au restaurant scolaire, et un autre pour ceux qui ayant mangé à la maison, mais n'ayant pas pu faire la sieste puissent avoir la possibilité d'un petit temps de repos.

Des études de Hubert Montagner (\*) ont montré que pour les 3-4 ans, la durée de la sieste varie de 4-5 minutes à 130 minutes environ ! L'idéal serait pour les enfants de se réveiller presque spontanément, grâce à des bruits ambiants non agressifs qui leur permettent de sortir du sommeil lorsqu'il redevient léger. Quelques enfants de cet âge n'ont plus besoin de dormir : ils sont rares, mais il faut respecter leur différence !

### Chez les 4-6 ans

Certains ont conservé le besoin physiologique de la sieste, d'autres n'ont plus besoin ni envie de dormir. Ils ont cependant besoin de récupérer. Leur proposer avec insistance et conviction de se reposer. Mais ne pas les forcer - certaines difficultés du sommeil chez l'adulte peuvent avoir leurs racines dans un mauvais vécu du sommeil imposé avec contrainte dans l'enfance. Des exercices de relaxation adaptés à leur âge sont souvent très efficaces.

(\*) **Montagner H., Restoin A., de Roquefeuil G., Djakovic H.**

Les fluctuations des rythmes biologiques, des comportements et de l'activité intellectuelle de l'enfant dans ses différents environnements.

Pédiatrie, 1992; 47 : 85-104.

**Françoise Delormas** Médecin Directeur de Prosom, Grenoble

<http://sommeil.univ-lyon1.fr/articles/cfes/sante/sieste.php> consulté le 11/07/18

## Les activités :

Pour les moins de 6 ans, plus encore que pour les autres tranches d'âge, la question de la nature des activités a été posée avec parfois un questionnement sur la « sur-activité » comme l'a qualifiée une animatrice d'ALAE. Dans l'évaluation nationale, elle est qualifiée de tendance à la sur-programmation. C'est le fait « d'une injonction paradoxale propre à la réforme des rythmes scolaires qui visait à la fois à alléger la journée de l'enfant et à améliorer l'accès des enfants à

*une offre d'activités auparavant essentiellement déployées dans le cadre extrascolaire*<sup>33</sup>» Le besoin de temps libre et de temps calme s'est fait sentir dans les TAP et ALAE, ce qui a conduit à une recherche d'adaptation des activités aux rythmes spécifiques des plus jeunes. D'une manière générale la variété de modèles développés par les communes pour investir les TAP révèle la malléabilité de ce temps qui peut être investi aussi bien pour découvrir de nouvelles activités que pour laisser à l'enfant un espace de liberté (pensé par des professionnels pour être adapté à ses besoins).

⇒ **RECOMMANDATION 23** : Les temps périscolaires permettent de proposer des espaces que l'enfant se réapproprie librement mais aussi des espaces de découverte de nouvelles activités que l'enfant n'aurait pas l'habitude de pratiquer. Ainsi en écho à l'évaluation nationale<sup>34</sup>, l'organisation des temps de loisirs doit permettre autant que possible, d'offrir à l'enfant le choix entre un espace qui propose une activité à thème et un espace où il évolue selon sa propre initiative.

**RECOMMANDATIONS DU SERVICE DE LA PROTECTION MATERNELLE ET INFANTILE (PMI)  
DU CONSEIL DEPARTEMENTAL DE L'AUDE DANS LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS A  
PARTIR DE 2 ANS :**

**ATTENTION** : Le temps périscolaire et la cantine ne sont pas recommandés pour les toutes petites sections.

⇒ **LOCAUX** :

- Lieu de repos spécifique avec nécessité de surveillance
- Espace sanitaire avec table de change et escalier d'accès
- Toilettes et lave mains adaptés à la taille des enfants
- Espace ludique permettant les acquisitions
- Sécurité renforcée avec présence d'anti pince doigts, absence de petits objets accessibles
- Aménagement de la cantine spécifique (repas et accompagnement)

⇒ **ENCADRANTS** :

- L'accueil d'enfants de 2 ans et demi et de 5 ans est très différent : leur prise en charge doit le plus possible être différenciée et le taux d'encadrement adapté pour aller au-delà du minimum réglementaire.
- Les animateurs destinés à encadrer les plus petits doivent être formés à la petite enfance avec apprentissage du change et notions de développement de l'enfant.
- Les tout petits explorent et acquièrent des « compétences », ils ne réalisent pas des activités : le projet pédagogique doit prévoir une prise en charge spécifique à leurs besoins.

<sup>33</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p55

<sup>34</sup> Op cit. p 80

⇒ **COORDINATION :**

- Le partage des locaux par plusieurs institutions doit être organisé dans l'intérêt de l'enfant en particulier concernant la continuité entre les temps scolaire et l'accueil sur le temps de la pause méridienne.
- Prévoir des temps de sieste ou de repos obligatoires et adaptables au temps de cantine (12h30 pour les PS/MS en début d'année scolaire et 13h30 pour les MS/GS).
- La coordination des parents, enseignants et animateurs doit faire l'objet d'une réflexion concertée et peut être outillée par exemple par un carnet de liaison.

## **B/ PRISE EN COMPTE DES PLUS DE 11 ANS.**

### **Un public absent des écrits**

Aucun des PEdT étudiés ne présente une réflexion propre à ce public. Le lien avec les établissements du second degré n'est pas non plus évoqué. Au niveau national, l'évaluation fait part de 13.4% des PEdT couvrant la tranche d'âge jeunesse au-delà de 11 ans. La prise en compte de ce public est donc clairement un champ à investir pour les collectivités qui en sont conscientes puisque dans l'Aude près d'1/3 d'entre elles envisageaient (5) lors de leur renouvellement d'intégrer le public pré-adolescents/adolescents dans leur PEdT et de penser l'articulation avec les autres dispositifs (CEJ, CLAS...).

⇒ **RECOMMANDATION 24 :** Le mouvement d'intégration des plus de 11 ans doit se poursuivre pour que le PEdT soit l'outil de la continuité éducative au même titre que pour tous les publics jeunes ciblés par la politique éducative de la collectivité. La création d'une commission thématique est propre à enrichir et intégrer ce volet de la politique éducative menée.

### **Des expériences à valoriser**

La faible présence de ce public dans les écrits ne signifie pas pour autant qu'il n'est ciblé par aucune réflexion, mais les collectivités sont parfois en difficulté pour y répondre. Par exemple les pré-adolescents et les adolescents vont susciter de nouvelles questions comme les transports et la mobilité en particulier en milieu rural mais aussi l'existence de lieux pour les accueillir et la prise en compte de leur spécificité dans l'accompagnement qui leur est offert car ils cessent de fréquenter les ACM destinés aux 6/11 ans.

Quelques exemples parmi les expériences réussies montrent que c'est possible :

- Team Soda à Soupex (Syndicat Lauragais Audois 30 communes en 2016) devenu suffisamment attractif pour inscrire 70 jeunes.
- L'espace Ados (situé à Couiza et fréquenté par les élèves du collège situé à proximité) qui a pu étendre son intervention au collège sur les temps méridiens.
- Dans un contexte plus urbain, Cit'Ados à Carcassonne a su créer un lien de co-éducation avec les collèges et fait partie de leurs partenaires identifiés.

Dans les PEdT étudiés, les initiatives ciblées sur les plus de 11 ans ne sont pas ou peu valorisées. Pourtant le PEdT peut être le support qui permet la mise en cohérence des objectifs de la collectivité avec l'action éducative des autres acteurs par exemple associatifs. Sur le terrain, les acteurs pointent le besoin de concertation et de coordination de l'action.

⇒ **RECOMMANDATION 25** : Le public pré-adolescent et adolescent a des besoins spécifiques auxquels l'accueil et l'accompagnement doivent être adaptés. Les acteurs qui accompagnent ce public sont pluriels mais sans articulation ni mise en synergie des objectifs éducatifs poursuivis, leur action est diffuse et peut sembler dispersée ou juxtaposée. Le PEdT est l'outil de la réflexion sur cette question car il permet de définir un sens partagé à l'action menée.

### **Une redéfinition des espaces à prendre en compte.**

Les plus de 11 ans ont des pratiques de mobilité différentes, ils ont de plus grands besoins de déplacement et gagnent en autonomie. Le périmètre des espaces qu'ils sont susceptibles de mobiliser s'agrandit et les liens entre socialisation et mobilité sont importants<sup>35</sup>. La politique conduite en faveur de cet âge doit donc prendre en compte cet aspect et l'enjeu d'articulation entre les professionnels de ces espaces est d'autant plus important. Par exemple, il ressort des données collectées que le lien des structures d'accueil (des plus de 11 ans) avec le/les collèges n'existe que s'il y a une proximité géographique entre les lieux fréquentés par leur public. Si l'accueil jeune porte un PIJ, le lien au collège en sera d'autant plus favorisé or la proximité des bâtiments reste une échelle trop restreinte par rapport aux lieux effectivement fréquentés par les adolescents. De même, dans un contexte rural, il y a un enjeu à dépasser l'échelle de la commune pour proposer une réflexion adaptée à cet âge.

Enfin, les plus de 11ans sont plus particulièrement concernés par certains dispositifs comme les CLAS, les contrats de ville, le réseau IJ etc, qui coexistent sans être réellement coordonnés. C'est dans le cadre du PEdT que peuvent être proposés des espaces dédiés à cette coordination.

⇒ **RECOMMANDATION 26** : La prise en compte des pré-adolescents et des adolescents dans le PEdT implique une réflexion autour de leur périmètre de mobilité afin de faire coïncider le champ couvert par le PEdT avec les espaces effectivement investis par les jeunes. Dans un deuxième temps, la création d'un groupe de réflexion spécifique permettra de réunir les acteurs concernés à une échelle qui peut dépasser celle de la commune ou du quartier.

---

<sup>35</sup> Julian Devaux & Nicolas Oppenchaim, « La mobilité des adolescents : une pratique socialisée et socialisante », *Métropolitiques*, 28 novembre 2012. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Lamobilite-des-adolescents-une.html>. consulté le 6/03/18

## C/QUALIFICATION DES ACTEURS

Parmi les diplômes certifiés par le ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, deux diplômes sont dits « non professionnels », car ils ne sont pas liés véritablement à une fonction précise dans les métiers de l'animation, mais sont requis pour être autorisé à travailler auprès du public, que ce soit en tant que bénévole, volontaire ou même professionnel. Il s'agit du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centre de vacances et de loisirs (BAFA) et du brevet d'aptitude aux fonctions de directeur d'accueils collectifs de mineurs (BAFD).

Les autres diplômes, dits « professionnels », ne sont pas des diplômes requis par la réglementation, mais sont reconnus par les professionnels (centres de loisirs, collectivités territoriales, associations...) et préparent à l'exercice de différents niveaux de responsabilité. Il s'agit notamment du brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (BAPAAT, niveau V), du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS), du diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS) et du diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DESJEPS) qui sont, respectivement, des diplômes de niveaux IV, III et II.

Yves de Curraize (INJEP), « Les diplômes des métiers de l'animation », *Agora débats/jeunesses* 2008/2 (N° 48), p. 80-81.

Tous les organisateurs d'ACM rencontrés dans le cadre de l'évaluation s'appuient soit sur des équipes d'animateurs formés au BAFA, soit sur des personnels déjà en poste comme les ATSEM (pour les enfants scolarisés en maternelles). Les ATSEM ont partout été mis à contribution lors de la mise en œuvre des TAP et parfois sur les ALAE, avec des missions d'animation qu'ils n'avaient pas auparavant.

Les personnes, sans CAP petite enfance, en charge des fonctions d'ATSEM sans en avoir le statut ont dû obtenir le BAFA. Ce retour en formation aux côtés d'autres stagiaires souvent plus jeunes, a pu être difficile.

Concernant la coordination des secteurs ou la direction des ALAE, on retrouve, pour une partie, des personnels formés avec le BAFA ou le BP JEPS (essentiellement pour les accueils recevant plus de 80 mineurs, plus de 80 jours par an<sup>36</sup>).

### **Des ambitions éducatives élevées pour des acteurs faiblement qualifiés**

Les PEdT étudiés expriment des projets souvent ambitieux sur le plan éducatif. Or la qualification professionnelle (par le diplôme) est surtout recherchée pour les postes de direction de site ou de coordination de secteur.

---

<sup>36</sup> Article R227-14 CASF et arrêté du 28 février 2017 relatif à l'encadrement des accueils de loisirs périscolaires. La direction des accueils recevant plus de 80 mineurs, plus de 80 jours par an, est réservée aux personnes répondant aux exigences de qualification professionnelles (dont le BPJEPS).

Pour les équipes d'animateurs, le BAFA<sup>37</sup> est la règle. Les animateurs sont peu formés en regard du niveau de mise en œuvre attendu. Ils ont des difficultés à traduire des projets d'animations en activités pertinentes et volontairement inscrites dans la poursuite des objectifs éducatifs énoncés (PEdT, projets éducatifs et pédagogiques). Sur un plan plus spécialisé, certaines collectivités ayant développé un partenariat fort avec l'associatif lors de la mise en œuvre des PEdT, sont allées chercher les compétences qu'elles n'avaient pas dans leurs équipes (surtout dans des volets culturels ou sportifs). Globalement le niveau d'exigence relève d'un recours plus courant à des animateurs professionnels.

Les associations organisatrices ont moins de difficultés à professionnaliser leurs animateurs par le biais de formations diplômantes car la cotisation aux organismes paritaires collecteurs agréés leur permet de faire financer ces formations, là où les collectivités sont contraintes de le faire sur fonds propres, le CNFPT (centre national de la fonction publique territoriale) ne proposant pas de formations qualifiantes. Dans l'Aude, la quasi-totalité des animateurs périscolaires sont employés par des collectivités ce qui implique un plus grand volontarisme pour accompagner la professionnalisation dans le département.

Dans le cadre de l'évaluation nationale, le premier motif évoqué sur la nature des écarts qualitatifs observés entre les objectifs et les actions réalisées est « *la qualité insuffisante des intervenants périscolaires* »<sup>38</sup>. Ainsi, selon l'exemple des Marches de Lorraine dans les Vosges, l'intercommunalité a pu admettre que « *certaines ambitions de départ [...] étaient peu réalistes. La collectivité souhaite maintenant s'engager [...] en investissant davantage sur la formation et des temps de coordination interne.* » Ainsi l'évaluation nationale relève que le « *niveau de qualification des intervenants s'est amélioré sans nécessairement aller jusqu'à la professionnalisation.* »<sup>39</sup>

- ⇒ RECOMMANDATION 27 : La mise en œuvre des ambitions éducatives des PEdT relève d'un niveau de compétence élevé et reconnu. La formation des animateurs et directeurs, qu'elle soit professionnalisante ou continue, est le premier levier pour répondre à ce besoin.
- ⇒ RECOMMANDATION 28 : Le recours aux détenteurs d'un diplôme professionnel reste minoritaire, surtout dans la fonction d'animateur. Dans le cadre de ses missions, le GAD peut élaborer une information à destination des collectivités pour développer leur connaissance des diplômes de l'animation, leurs différences de contenus et les moyens de financer ces diplômes.
- ⇒ RECOMMANDATION 29: Le GAD a une place favorable pour centraliser les besoins de qualification et de professionnalisation remontés par les collectivités signataires d'un PEdT. Un lien pourrait ensuite être effectué avec la direction régionale de la jeunesse et des sports en vue de chercher les opérateurs capables de répondre aux besoins ainsi identifiés.

---

<sup>37</sup> Le BAFA est composé de 8 jours de formation générale, 14 jours de stage pratique et 6 à 8 jours d'approfondissement ou de qualification.

<sup>38</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p33 graphique 15

<sup>39</sup> Op cit p64

## Généraliser la culture de la formation

Bien que connues, les questions de la qualification et de la formation continue dans le cadre d'un plan de formation n'est que très peu abordé dans la mise en œuvre des PEDT, il est d'ailleurs inexistant ou non évoqué sur les territoires enquêtés.

Dans l'Aude la grande majorité des animateurs et directeurs d'ACM périscolaires sont employés par les collectivités et ont accès au catalogue du CNFPT ainsi qu'au répertoire du GAD<sup>40</sup> mais l'accès à la formation continue est décrit comme compliqué. Les formations proposées dans le catalogue du GAD sont appréciées mais, sur les collectivités entendues, peu y participent (éloignement du lieu de formation, problèmes de remplacements). Certaines collectivités organisent des formations sur site, mais sur un samedi rémunéré, ce qui permet à un maximum d'animateurs d'y participer et de maintenir une continuité du service.

En délocalisant les formations sur un secteur donné, la possibilité de former les acteurs d'un même secteur géographique s'est révélée judicieuse pour la mise en œuvre efficace des apprentissages reçus. Ce point est à développer car l'existence d'une dynamique partagée entre élu, coordonnateur et équipe d'animateurs favorise une vision partagée et une mise en œuvre pertinente du PEDT.

⇒ **RECOMMANDATION 30** : Les formations délocalisées, déjà proposées dans le répertoire du GAD, sont à développer pour faciliter l'accès à tous les animateurs. Une mutualisation par bassin et les possibilités, hors temps d'ouverture des structures, sont également à étudier pour toucher un large public.

Les animateurs sont très demandeurs de formations sur les pratiques éducatives qui nécessitent de faire appel à des professionnels de terrain peu présents dans l'offre de formation. Sans confrontation à des pratiques différentes, les collectivités peuvent fonctionner en circuit fermé et ne plus questionner leurs pratiques.

⇒ **RECOMMANDATION 31** : L'intégration des élus dans la démarche de formation est à investir en lien avec le CNFPT pour les outiller et les accompagner face aux enjeux des compétences qui leur sont déléguées.

Aux difficultés organisationnelles s'ajoutent des problématiques de recrutement liées au turnover régulier des animateurs et l'isolement de certains territoires. La précarité des contrats et la faible reconnaissance du métier d'animateur mettent les organisateurs en difficulté pour assurer l'encadrement continu des ACM. « *La question du recrutement des animateurs figure d'ailleurs au premier plan des difficultés mentionnées dans la mise en œuvre de PEDT et comme l'un des principaux facteurs explicatifs des écarts entre les ambitions et les réalisations.* <sup>41</sup> »

---

<sup>40</sup> Un répertoire d'une trentaine de formations gratuites est proposé chaque année aux acteurs éducatifs. Il est co-porté et financé par la CAF, la DDCSPP et la DSDEN en lien avec des acteurs associatifs.

<sup>41</sup> Évaluation nationale des PEDT rapport final 27 mars 2017 p64

- ⇒ RECOMMANDATION 32 : La mise en place d'un réseau d'échange audiois entre animateurs périscolaires est propre à permettre aux volontaires de s'ouvrir sur de nouvelles approches et nourrir leurs pratiques. Le GAD, dans la continuité du répertoire de formation, pourrait être organisateur de temps de rencontre dédiés à l'échange de pratiques entre animateurs.
- ⇒ RECOMMANDATION 33 : Le turn-over des équipes d'animation limite les bénéfices de la formation et donne une impression de travail inachevable. Pour répondre à l'enjeu de la valorisation des animateurs et former rapidement les personnes recrutées, les animateurs fixes et/ou le directeur gagnent à être investis.
- ⇒ RECOMMANDATION 34 : La venue des animateurs en formation dépend :
- du besoin identifié par l'animateur, de sa motivation propre,
  - de l'offre (qualité, accessibilité, adéquation avec les besoins),
  - de la posture de l'employeur (incitation, facilité organisationnelle),
  - de l'existence d'un plan de formation (recherche de lien entre les ambitions éducatives et les compétences des agents).
- C'est donc sur ces points que doivent converger les efforts des différents acteurs chargés des PEdT.

\*\*\*

Les difficultés évoquées quant au niveau de qualification, au recrutement, à la formation et à la pérennisation des animateurs sur leur poste relèguent nos interrogations quant à la prise en compte des spécificités du public à un second plan. En effet, dans l'état actuel de la situation, les collectivités ont d'abord besoin de recruter et stabiliser leurs animateurs avant de penser la mise en adéquation des compétences avec le public. Cet objectif reste cependant à poursuivre puisque les besoins sont réels et que la prise en charge des moins de 6 ans comme des plus de 11 ans implique des connaissances et une adaptation de l'offre éducative (péri et extrascolaire) au public accueilli localement.

# ANNEXES :

- LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS
- GRILLE D'INTENTIONS
- CRITERES ET INDICATEURS
- OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES

## LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

**ACM** : accueil collectif de mineurs  
**ALAE** : accueils de loisirs associés à l'école  
**ASP** : agence de services et paiements  
**ATSEM** : agent territorial spécialisé des écoles maternelles  
**BAFA** : brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centre de vacances et de loisirs  
**BAFD** : brevet d'aptitude aux fonctions de directeur d'accueils collectifs de mineurs (  
**BAPAAT** : brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports  
**BPJEPS** : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport  
**CAF** : Caisse des Allocations Familiales  
**CAP** petite enfance : certificat d'aptitude professionnelle  
**CEJ** : contrat enfance jeunesse  
**CEL** : contrat éducatif local  
**CIAS** : centre intercommunal d'action sociale  
**CLAS** : contrat local d'accompagnement à la scolarité  
**CNFPT** : centre national de la fonction publique territoriale  
**Copil** : comité de pilotage  
**DDCSPP** : Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations  
**DEJEPS** : diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport  
**DESJEPS** : diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport  
**DSDEN** : Direction des Services départementaux de l'Éducation Nationale  
**DSR** : dotation de solidarité rurale  
**DSUCS** : dotation de solidarité urbaine et de cohésion sociale)  
**GAD** : groupe d'appui départemental  
**PAI** : projet d'accueil individualisé  
**PEdT** : projet éducatif territorial  
**PEL** : projet éducatif local  
**PMI** : protection maternelle et infantile  
**PSO** : prestation sociale ordinaire  
**TAP** : temps d'activités périscolaires

<b>3 FOCUS</b>	<b>1 : La co-construction d'une politique éducative</b>	<b>2 : L'articulation du scolaire et du périscolaire</b>	<b>3 : L'adaptation aux besoins des enfants selon leur âge</b>
<b>Critère d'évaluation</b>	EFFICACITE	SYNERGIE	A PROPOS
<b>Question évaluative</b>	<b>Le PEdT est-il un support à la co-construction d'une politique éducative ?</b>	<b>En quoi le PEdT a-t-il permis de poser un cadre dans le lien entre les acteurs du scolaire et du périscolaire ?</b>	<b>Comment les besoins et le rythme des enfants de moins de 6 ans et des jeunes de plus de 11 ans sont-ils pris en compte dans le cadre du PEdT ?</b>
<b>Bref descriptif</b>	Le PEdT implique une forte dimension partenariale qui n'est pas toujours simple à mettre en œuvre. L'évaluation permettra d'identifier l'appropriation des outils qui y sont associés par les différents acteurs des territoires. Elle donnera des indications quand au rôle du PEdT et du GAD dans la dynamique de co-construction.	L'articulation des temps scolaires et périscolaires demande une implication volontariste des différents acteurs de ces deux temps. L'évaluation permettra de discerner l'organisation et les outils qui permettent aux acteurs de se coordonner. Elle cherchera à identifier l'impact du PEdT sur l'évolution de la relation entre les acteurs de ces deux temps éducatifs.	Les temps périscolaires sont organisés de façon très varié avec pourtant la nécessité de répondre à des publics spécifiques. L'évaluation permettra d'identifier les besoins et difficultés liés à cette prise en charge et les différentes formules choisies. Le PEdT peut avoir amorcé cette réflexion, son rôle sera questionné.
<b>Objectifs</b>	Clarifier la réalité des communes pour comprendre d'une part les fonctionnements existants, d'autre part, adapter l'accompagnement dans le cadre des renouvellements.	Utiliser le PEdT comme outil de coordination des acteurs, valoriser et diffuser les pratiques innovantes et profitables à d'autres contextes.	Avoir un aperçu de la prise en compte des besoins de l'enfant de – de 6 ans ou du jeune de + de 11 ans dans l'organisation des temps périscolaires et identifier les pratiques favorables.

## CRITERES ET INDICATEURS :

Pour répondre à chacune de ces questions évaluatives, trois indicateurs seront déclinés en nouvelles questions présentées dans un tableau récapitulatif (voir page suivante).

3 FOCUS	Question évaluative	Critère général	Définitions données par Yves JOURNEL en référence à Dupriez, Vincent, Malet, Régis. <sup>42</sup>	Critères spécifiques
<b>1 : La co-construction d'une politique éducative</b>	Le PEDT est-il un support à la co-construction d'une politique éducative ?	EFFICACITE	<i>Degré d'atteinte des objectifs visés. Rapport entre les objectifs voulus et les effets voulus ou induits effectivement obtenus (capacité à obtenir un « résultat positif »).</i>	<b>A/ Mobilisation du comité de pilotage</b>
				<b>B/ Utilisation du PEDT comme "feuille de route"</b>
				<b>C/ Identification du GAD et de son rôle</b>
<b>2 : L'articulation du scolaire et du périscolaire</b>	En quoi le PEDT a-t-il permis de poser un cadre dans le lien entre les acteurs du scolaire et du périscolaire ?	SYNERGIE	<i>degré de mise en place et de coordination des moyens, interaction entre acteurs.</i>	<b>A/ Evolution favorable des relations</b>
				<b>B/ Utilisation ou création d'outils communs</b>
				<b>C/ Organisation dédiée</b>
<b>3 : L'adaptation aux besoins des enfants selon leur âge</b>	Comment les besoins et le rythme des enfants de moins de 6 ans et des jeunes de plus de 11 ans sont-ils pris en compte dans le cadre du PEDT ?	A PROPOS	<i>prise en compte des contraintes liées au contexte et au terrain dans l'élaboration du projet ou de l'action.</i>	<b>A/ Besoins et ressources identifiés dans les écrits</b>
				<b>B/ Qualification des acteurs</b>
				<b>C/ Des pratiques adaptées</b>

<sup>42</sup> L'évaluation dans les systèmes scolaires : accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Paris : De Boeck Supérieur, 2013 (Coll. Perspectives en éducation et formation).

Indicateurs (éléments <i>quantitatifs</i> et <i>qualitatifs</i> )	Sources
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qui sont les invités et participants (nature et "éventail des acteurs participants") et à quelle fréquence est-il réuni ?</i></li> <li>- <i>Selon les acteurs: à quoi leur sert le COPIL ? Quels sont les sujets abordés ?</i></li> <li>- <i>Y a-t-il un espace de prise en compte de la parole des jeunes et/ou des familles ? comment ?</i></li> </ul>	<p>&gt; documentaire (PEdT + CR comités de pilotage 2016)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qui a participé à son élaboration ? S'est-elle appuyée sur une politique éducative préexistante ? Nombre de participants</i></li> <li>- <i>Quelle communication autour du PEdT ? A qui le document a-t-il été diffusé ?</i></li> <li><i>Nombre de destinataires</i></li> <li>- <i>Le PEdT (ou sa reformulation simplifiée) est-il connu ? Utilisé ? A quelles occasions ?</i></li> <li>- <i>A-t-il permis une "montée en gamme" de la qualité des politiques éducatives ?</i></li> </ul>	<p>&gt; les différents acteurs (coordonnateur jeunesse + élu si différent, enseignants, membres de l'équipe périscolaire, associations)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quels acteurs ont connaissance de l'existence du GAD ?</i></li> <li>- <i>Quel rôle lui attribuent-ils ?</i></li> <li>- <i>Se sont-ils adressés à lui ? Qui ? À quelles occasions ?</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quel est le ressenti des acteurs sur la qualité de cette relation (comment était-elle avant) ? Proportion des lieux où la relation interpersonnelle est difficile ?</i></li> <li>- <i>Les directeurs/ices d'ACM sont-ils invités au conseil d'école ? Et inversement, l'équipe enseignante est-elle associée aux instances périscolaires / quels impacts?</i></li> <li>- <i>Les acteurs des deux temps mènent-ils des projets en commun ? (spectacle, articulation du projet pédagogique avec projet d'école etc.)</i></li> </ul>	<p>&gt; documentaire : PEdT, différents outils papiers (chartes, etc.) projets éducatifs ou de service et pédagogiques, projets d'école etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y-a-t-il des outils partagés? Lesquels (règles de vie, charte d'utilisation des locaux, modalités d'accueil d'enfants à besoins particuliers, PAI) ? Ces outils ont-ils été co-construits ?</i></li> <li>- <i>La circulation de l'information est-t-elle prévue? Comment ?</i></li> </ul>	<p>&gt; les différents acteurs: coordonnateur jeunesse + élu si différent, enseignants, membres de l'équipe périscolaire, associations</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Un temps régulier est-il prévu pour la coordination des acteurs ? (fréquence/participants/contenu) ?</i></li> <li>- <i>Les moyens sont-ils partagés (matériels/locaux/intervenants) ? Comment ?</i></li> <li>- <i>Le suivi de l'enfant tient-il compte du temps d'activité périscolaire ? (ex: ateliers pédagogiques complémentaires, PAI, liste des enfants absents, modalités de transition/passage de relais)</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dans le PEdT ? (recensement des structures qui accueillent les + de 11 ans?)</i></li> <li>- <i>Dans les projets éducatifs et pédagogiques (ACM) ?</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Des profils spécifiques sont-ils recherchés au moment du recrutement ?</i></li> <li>- <i>Les acteurs ont-ils des diplômes, expériences ou qualifications spécifiques ?</i></li> <li><i>Lesquels?</i></li> <li>- <i>Quels sont leurs besoins en termes de formation ? Y a-t-il des freins ? Lesquels ?</i></li> </ul>	<p>&gt; documentaire: PEdT, projet éducatif, projet pédagogique + fiches de poste et diplômes</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Les lieux présentent-ils des difficultés de fonctionnement ? Lesquelles ? Quelle résolution (actuelle ou envisagée) ?</i></li> <li>- <i>Les besoins spécifiques de l'âge sont-ils identifiés par les acteurs? L'organisation (ex : taux d'encadrement) et les activités en tiennent-elles compte ?</i></li> <li><i>(-de 6 ans: besoins physiologiques(propreté, repas, sieste)et de sécurité affective. + de 11 ans: besoins d'autonomie et enjeux de l'adolescence)</i></li> </ul>	<p>&gt; observation sur les lieux</p>

## OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES

La méthodologie choisie pour permettre le recueil des données sera articulée autour de trois types d'actions : étude documentaire, entretien individuel semi directif et entretien collectif. Les données recueillies auprès de chaque commune participante seront traitées par les fédérations d'éducation populaire en les « anonymant ». Ainsi les résultats destinés à outiller les différents acteurs du PEdT seront dissociés du nom des communes ayant accepté de partager leur expérience.

Chaque outil méthodologique permettra de recueillir les éléments correspondant à au moins un indicateur.

**Question évaluative 1** : Le PEDT est-il un support à la co-construction d'une politique éducative ?

Indicateur **A/** Mobilisation du **comité de pilotage**

Indicateur **B/** Utilisation du **PEdT** comme "feuille de route"

Indicateur **C/** Identification du **GAD** et de son rôle

**Question évaluative 2** : En quoi le PEDT a-t-il permis de poser un cadre dans le lien entre les acteurs du scolaire et du périscolaire ?

Indicateur **A/** évolution favorable des **relations**

Indicateur **B/** Utilisation ou création d'**outils** communs

Indicateur **C/** **Organisation** dédiée

**Question évaluative 3** : Comment les besoins et le rythme des enfants de moins de 6 ans et des jeunes de plus de 11 ans sont-ils pris en compte dans le cadre du PEDT ?

Indicateur **A/** Besoins et ressources identifiés dans les **écrits**

Indicateur **B/** Qualification des **acteurs**

Indicateur **C/** Des **pratiques** adaptées

**Les études documentaires porteront sur les indicateurs suivants :**

**PEdT :**

- **3/A** : Identification dans le PEdT des besoins des moins de 6 ans et des ressources du territoire pour les plus de 11 ans.
- **1/B** : Appui de son élaboration sur une politique éducative préexistante.
- **2/B** : Réalisation d'une reformulation simplifiée destinée aux acteurs de sa mise en œuvre.

**Compte rendu des comités de pilotage PEdT 2016 :**

- **1/A** : Invités, participants et fréquence
- **1/A** : Sujets abordés par les différents acteurs

**Outils partagés scolaire/périscolaire :**

- **2/B** : Usage, nature et objectifs de ces outils

### **Projets éducatifs (ou de service) et projet pédagogique :**

- **3/A** : Identification des besoins des moins de 6 ans et des enjeux de l'adolescence pour les plus de 11 ans.
- **2/C** : Organisation prévue pour la coordination (temps dédié, moyens matériels, suivi des enfants)

### **Fiches de postes et diplômes des équipes chargées du périscolaire**

- **3/B** : Profil et qualification des acteurs

### **Les entretiens individuels porteront sur les indicateurs suivants :**

#### **Coordinateur du PEdT (*personne chargée de la coordination du PEdT quel que soit son statut*) + le cas échéant élu chargé de cette question :**

- **1/A** COPIL : Invités et participants du comité de pilotage. **Fonction attribuée au COPIL et sujets qu'il/elle y aborde. Le cas échéant, modalité de prise en compte de la parole des jeunes et/ou des familles.**
- **1/B** : Participants à l'élaboration du PEdT. Communication et diffusion du document. **Utilisation propre du PEdT : fréquence, occasions. Influence ressentie sur la qualité des politiques éducatives.**
- **1/C** : **Connaissance et rôle attribué au GAD. Occasions de sollicitation.**
- **2/A** : **Ressenti sur évolution de la qualité de la relation scolaire/périscolaire.** Association réciproque des acteurs scolaires/périscolaires à leurs instances. Projets menés en commun.
- **2/B** : Co-construction des outils partagés. Circulation de l'information entre scolaire et périscolaire.
- **3/A** : **Identification des besoins des moins de 6 ans et des enjeux de l'adolescence pour les plus de 11 ans** et inscriptions dans les différents supports écrits.
- **3/B** : Profil et qualification requise des acteurs du périscolaire. Besoins de ces acteurs en termes de formation. Freins éventuels.
- **3/C** : Prise en compte des besoins spécifiques des – de 6 ans et + de 11ans. Difficultés de fonctionnement liées aux lieux et résolution mise en œuvre ou envisagée.

#### **Enseignant (*directeur d'école ou représentant*) :**

- **1/A** COPIL : Participation au comité de pilotage. Fonction attribuée au COPIL et sujets qu'il/elle y aborde. Suggestions pour favoriser la prise en compte de la parole des jeunes et/ou des familles.
- **1/B** : Utilisation éventuelle du PEdT ou de sa reformulation simplifiée : fréquence, occasions. Influence ressentie sur la qualité des politiques éducatives.
- **1/C** : Connaissance et rôle attribués au GAD. Eventuelles occasions de sollicitation.
- **2/A** : **Ressenti sur évolution de la qualité de la relation scolaire/périscolaire.** Association réciproque des acteurs scolaires/périscolaires à leurs instances. Projets menés en commun.
- **2/B** : Co-construction des outils partagés. Circulation de l'information entre scolaire et périscolaire.
- **2/C** : Organisation de la coordination avec les acteurs du périscolaire (temps dédié, moyens matériels, suivi des enfants)

## Les entretiens collectifs porteront sur les indicateurs suivants :

### **Equipe périscolaire (*plusieurs membres d'une même équipe ou d'un même secteur*) :**

- **1/A** COPIL : Participation au comité de pilotage. Fonction attribuée au COPIL et sujets qu'elle y aborde. Suggestions pour favoriser la prise en compte de la parole des jeunes et/ou des familles.
- **1/B** : Utilisation propre du PEdT ou de sa reformulation simplifiée: fréquence, occasions. Influence ressentie sur la qualité des politiques éducatives.
- **1/C** : Connaissance et rôle attribué au GAD.
- **2/A** : Ressenti sur évolution de la qualité de la relation scolaire/périscolaire. Association réciproque des acteurs scolaires/périscolaires à leurs instances. Projets menés en commun.
- **2/B** : Co-construction des outils partagés. Circulation de l'information entre scolaire et périscolaire.
- **2/C** : Organisation de la coordination avec les acteurs du scolaire (temps dédié, moyens matériels, suivi des enfants)
- **3/B** : Profil et qualification des acteurs du périscolaire. Besoins de ces acteurs en termes de formation. Freins éventuels.
- **3/C** : Identification des besoins des moins de 6 ans et des enjeux de l'adolescence pour les plus de 11 ans et adaptation des activités. Difficultés de fonctionnement liées aux lieux et résolution (mise en œuvre ou envisagée).

### **Intervenants associatifs (*plusieurs membres d'une même association ou d'un même secteur géographique*)**

- **1/A** COPIL : Participation au comité de pilotage. Fonction attribuée au COPIL et sujets abordés. Suggestions pour favoriser la prise en compte de la parole des jeunes et/ou des familles.
- **1/B** : Utilisation propre du PEdT ou de sa reformulation simplifiée : fréquence, occasions. Influence ressentie sur la qualité des politiques éducatives.
- **1/C** : Connaissance et rôle attribué au GAD.
- **2/C** : Coordination des acteurs du scolaire et du périscolaire si intervention auprès des deux types d'acteurs.