



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction de la Jeunesse,
de l'Éducation populaire
et de la Vie associative

01/01/2023

CONTINUITÉ ÉDUCATIVE DIAGNOSTIC 2023

Qu'est-ce que la continuité éducative ? Quels enjeux éducatifs et sociaux recouvre-t-elle ?

Quelles formes emprunte-t-elle sur le terrain ?

Au-delà des dispositifs, quels sont les leviers qui permettent son développement et son renforcement ?

GILDAS BOUVET ET LAÏNA DOUGLAS

DIRECTION DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

I.	Introduction.....	2
A.	Définition de la continuité éducative.....	2
B.	Historique des politiques d'Etat de continuité éducative.....	2
C.	Contexte/actualité.....	3
II.	Démarche diagnostique.....	4
A.	Objectifs.....	4
B.	Méthodologie.....	4
III.	Pilotage et dispositifs.....	4
A.	Le pilotage.....	4
1.	Les groupes d'appui départementaux (GAD).....	4
2.	Les autres formes de pilotage.....	6
B.	Les dispositifs éducatifs.....	7
1.	PEdT et Plan mercredi.....	7
2.	Colos apprenantes.....	9
3.	Cités Educatives.....	11
4.	Programmes de réussite éducative (PRE).....	12
5.	Territoires éducatifs ruraux.....	12
IV.	Les acteurs de la continuité éducative.....	13
A.	Les relations entre les acteurs éducatifs.....	13
1.	Entre les directeurs d'école et d'accueils de loisirs.....	13
2.	La place des parents.....	14
B.	Les actions partenariales.....	15
1.	Partenariat écoles/accueils collectifs de mineurs.....	15
2.	Le rôle facilitateur des SDJES.....	15
3.	Le rôle des DRAJES.....	16
4.	Le rôle des associations et des collectivités.....	16
V.	Les propositions des services.....	18
A.	Renforcer les acteurs éducatifs.....	19
1.	Professionaliser les équipes d'animation.....	19
2.	Encourager la transversalité et redonner sa juste place à l'éducation populaire.....	20
3.	Réaffirmer le rôle central des élus et affermir l'action des agents de l'Etat.....	20
B.	Renforcer l'accompagnement des acteurs et des publics.....	21
1.	Elargir les dispositifs.....	21
2.	Augmenter et rationaliser les financements.....	22
3.	Clarifier le pilotage départemental de la continuité éducative.....	22
VI.	Conclusion.....	22

I. Introduction

A. Définition de la continuité éducative

Lancées par l'Etat avec la circulaire Calmat-Chevènement en 1984, les politiques publiques visant à développer une approche globale de l'éducation des enfants et des jeunes à l'échelle d'un territoire s'articulent aujourd'hui autour des projets éducatifs territoriaux (PEdT) et du Plan mercredi qui en est une déclinaison particulière.

Ces politiques se caractérisent par la volonté de rapprocher les acteurs éducatifs : enseignants, animateurs, intervenants sportifs et culturels et familles et de mieux articuler les différents temps de l'enfant et du jeune.

Les enjeux auxquels tente de répondre cette démarche sont :

▪ **La démocratisation de la question éducative**

L'éducation n'est pas qu'une affaire de spécialistes, c'est l'affaire de tous. Seule une approche globale et partenariale au niveau d'un territoire peut assurer la mobilisation des acteurs et la mise en cohérence des pratiques. Le lien avec le territoire permet aux enfants de se construire comme citoyen de ce territoire.

▪ **L'égalité dans l'accès aux savoirs et aux pratiques culturelles, sportives et ludiques**

La réalisation de cet objectif passe par la mobilisation des ressources territoriales et des financements publics pour faciliter l'accès aux loisirs éducatifs aux enfants qui en sont éloignés ; la concertation des acteurs pour prévenir le creusement des inégalités scolaires et la valorisation à l'école des compétences non spécifiquement scolaires acquises dans les autres espaces éducatifs

▪ **La réussite éducative de tous les enfants**

La réussite éducative ne se limite pas à la réussite scolaire. L'enfant et le jeune acquièrent des compétences fondamentales dans les autres espaces éducatifs (famille, loisirs organisés, temps informels). Pour valoriser ces compétences, il convient de penser l'articulation et la complémentarité des différents savoirs en promouvant les démarches d'éducation populaire.

B. Historique des politiques d'Etat de continuité éducative

- 1984 : La circulaire CALMAT-CHEVÈNEMENT : le mariage temps scolaire/hors-temps scolaire pour faire du sport.
- 1987 : Les contrats bleus de Christian BERGELIN : le hors temps scolaire.
- 1988 : La circulaire JOSPIN-BAMBUCK : le retour au temps mixte et l'ouverture sur le projet global d'aménagement du temps de vie.
- 1997 : Le projet éducatif local et le contrat éducatif local (Marie-Georges Buffet)
- 2013 : La nouvelle réforme des rythmes scolaires et le projet éducatif territorial : les politiques éducatives sont définies dans la loi pour la première fois
- 2014-2017 : création puis généralisation des PEdT, cadre des activités périscolaires
- 2017-2018 : Retour possible à la semaine de 4 jours : lancement du Plan mercredi
- 2019 : 1^e expérimentation des Cités Educatives
- 2020 : 1^{ère} édition des Colos apprenantes dans le cadre des Vacances apprenantes
- 2022 : installation du comité de filière « animation »

C. Contexte/actualité

Entre 2014 et 2017, la généralisation puis la consolidation des PEdT avait permis des avancées en matière de développement de continuité éducative se concrétisant sur de nombreux territoires par un rapprochement entre les équipes d'animation et les enseignants, un renforcement de la cohérence éducative des contenus scolaires et périscolaires, une mobilisation commune des services de l'Etat (DDCS/PP-DSDEN) et des CAF au sein des groupes d'appui départementaux (GAD) pour accompagner les collectivités territoriales.

Le retour massif à la semaine de 4 jours d'école à la rentrée 2017 et surtout 2018, s'est traduit par la disparition progressive des temps d'activités périscolaires en fin de journée et par la non reconduction des PEdT sur 60 % du territoire national.

Les collectivités ont développé des activités périscolaires le mercredi, désormais scolarisé, en s'appuyant pour un tiers d'entre elles sur la démarche qualité du Plan mercredi.

Constatant un ralentissement de la dynamique du Plan mercredi et des PEdT, le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et la CNAF ont impulsé dès la rentrée 2020 un plan de relance assortie de mesures financières incitatives et de politiques d'accompagnement qualitatives.

- **Développement de la qualité et de la sécurité dans les accueils collectifs de mineurs par la promotion de démarches qualité** (Labels « Colos apprenantes » et « Plan mercredi ») et par la montée en nombre et en compétences des animateurs et des directeurs d'ACM. Les crédits DJEPVA en forte hausse sont abondamment complétés par la CNAF dans le cadre de la COG : VACAF, Plan mercredi, aides au BAFA.
- **Structuration de la continuité éducative par la nomination d'un référent départemental à la continuité éducative (RDCE)**. Le référent a pour missions d'établir un diagnostic et d'assurer une veille des pratiques de continuité éducative, d'initier et de coordonner des actions propres à développer le dialogue et les coopérations entre les animateurs, les enseignants et les familles, à mobiliser les partenaires institutionnels et associatifs œuvrant à la continuité éducative et à piloter l'évaluation annuelle de la démarche.
- **Renforcement des projets éducatifs territoriaux** qui constituent les cadres juridiques et pédagogiques de référence pour le développement de la continuité éducative dans le premier degré.

Récemment, les assises de l'animation ont adopté le Plan de renouveau de l'animation en accueils collectifs de mineurs qui plaide pour plus de dialogue et de coopérations entre les animateurs, les intervenants associatifs, les parents et les enseignants en faveur du renforcement de la continuité éducative, cette dernière s'entendant comme la construction locale d'une stratégie éducative globale de tous les acteurs éducatifs dans l'intérêt des enfants et des jeunes.

II. Démarche diagnostique

A. Objectifs

Avec la création de la fonction de référent départemental à la continuité éducative et l'augmentation des crédits dédiés à la mise en œuvre ou au renforcement des alliances éducatives, il est apparu nécessaire de mieux connaître et comprendre la réalité et les effets des politiques publiques afférentes à la notion de continuité éducative.

L'intérêt de la démarche diagnostique réside dans une première identification des leviers organisationnels, financiers, techniques et pédagogiques permettant, au-delà des dispositifs, de développer les synergies entre les acteurs éducatifs se tenant au service des enfants et des jeunes du département. Ce diagnostic permettra ainsi, aux niveaux local et national de mieux cerner la réalité des complémentarités et des synergies entre les différents temps, espaces et acteurs éducatifs.

B. Méthodologie

Dans cette optique, la DJEPVA a proposé aux services départementaux à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES) de renseigner un questionnaire intitulé « diagnostic départemental continuité éducative » entre juillet et décembre 2022. Ce questionnaire s'adressait plus particulièrement aux nouveaux référents départementaux à la continuité éducative (RDCE) pour lesquels il peut servir de support à la réalisation d'un diagnostic départemental.

Le taux de réponse a atteint 75% des RDCE, ce qui garantit une certaine robustesse des données obtenues et ce qui permet, surtout, de cerner les problématiques auxquels sont confrontés les services déconcentrés et, par conséquent, d'identifier les axes d'actions nationaux et locaux susceptibles de faire progresser, sur le terrain, les coopérations des acteurs et l'articulation des différents dispositifs éducatifs.

Ceci étant précisé, les résultats de cette enquête ne prétendent pas refléter la complexité des situations réelles ni expliquer les raisons profondes des difficultés rencontrées par les agents sur le terrain pour mobiliser l'ensemble des partenaires, lancer des dynamiques et les soutenir.

Ce diagnostic réalisé avec des moyens modestes dans un temps court n'a pas d'autres visées que de saisir les tendances de fond en matière de continuité éducative et de fournir aux services de l'Etat quelques clés de compréhension générales sur le sujet.

III. Pilotage et dispositifs

A. Le pilotage

1. Les groupes d'appui départementaux (GAD)

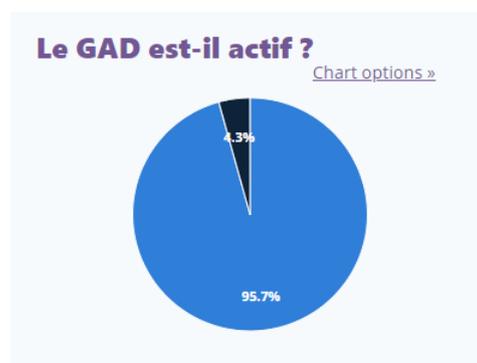
Par définition, les politiques éducatives territoriales sont pilotées à l'échelle communale ou intercommunale (EPCI) par les collectivités détenant la compétence périscolaire. Elles bénéficient d'un accompagnement de l'Etat et de ses partenaires (CAF, associations) animé et centralisé au sein des

GAD qui sont des regroupements ad hoc chargés de coordonner et de piloter le développement des politiques publiques en matière d'éducation hors temps scolaire mais en lien avec ce dernier. Mis en place en 2013 pour accompagner les collectivités dans l'élaboration, l'évaluation et le renouvellement de leur PEdT, le GAD incarne, à ce titre, une forme d'alliance éducative des acteurs œuvrant pour l'articulation des temps de l'enfant et la mise en œuvre de la continuité éducative.

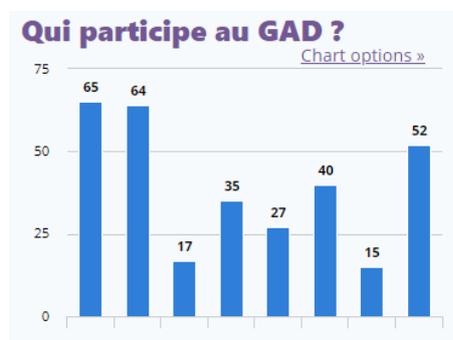
Avec le retour majoritaire à la semaine de quatre jours et, par voie de conséquences, l'abandon des temps d'activités périscolaires (TAP), se posait la question du devenir des GAD et de leur adaptation à la nouvelle donne des politiques éducatives locales représentées en particulier par le Plan mercredi et marquées par le recul des PEdT.

Les GAD : une instance ad hoc qui a su se renouveler et diversifier ses missions d'accompagnement

90 % des départements déclarent que leur GAD est toujours actif, animé par les services académiques de l'éducation nationale, en particulier par les SDJES qui à 90 % en sont les principaux animateurs en relation avec les représentants du DASEN (85%).



Aux côtés des représentants de l'Etat, sont membres du GAD, les CAF/MSA (57 %), les représentants du préfet (22,6%), les représentants des communes (46,7%), les représentants du Conseil Départemental (36%), les associations d'éducation populaire (53,3%), les représentants des parents (20%). La présence des représentants des collectivités dans la moitié des GAD est significative de la volonté des services de l'Etat de les impliquer plus qu'auparavant dans l'animation des politiques éducatives au niveau départemental.



SDJES	65
représentant du DASEN	64
représentant du préfet	17
représentant des communes	35
représentant du Conseil départemental	27
associations d'éducation populaire	40
représentant des parents	15
autre	52

Les associations départementales d'éducation populaire sont également très largement représentées, ce qui souligne une évolution par rapport aux années antérieures. En effet, leur participation à la

conception puis à l'essor du Plan mercredi s'est traduite par une intensification de leur présence dans les GAD depuis 2018, suite à leur implication dans les appels à projets lancés par la DJEPVA.

Les missions des GAD restent centrées sur les dispositifs proposés par l'Etat.

Les SDJES déclarent que 60% des GAD se réunissent au moins trois fois par an tandis que 40% d'entre eux ne se réunissent qu'une fois par an. Ce dernier chiffre qui paraît faible s'explique par le choix de 60 % des services de mettre en place deux formations : un GAD plénier chargé de déterminer les grandes orientations en matière de politiques éducatives locales et un GAD restreint, plus technique que politique, composé du « triumvirat » Dasen, SDJES et CAF centrés sur les missions suivantes :

- instruction des PEDT/PM (82,8%)
- accompagnement des collectivités territoriales (62,8%)
- communication sur les dispositifs de l'Etat (Plans mercredi et Colos apprenantes) (61,4%)
- évaluation (75,7%)

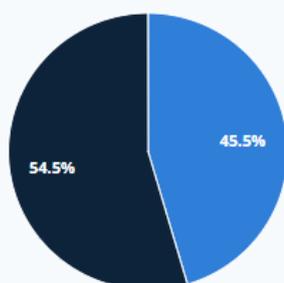
Plus précisément, les services indiquent que les GAD, le plus souvent sous leur forme restreinte, se réunissent régulièrement pour concevoir des formations, des outils ressources, planifier et/ou effectuer des visites de terrain, échanger sur l'actualité de chacun des partenaires, organiser des événements visant à promouvoir les dispositifs éducatifs et faire des points d'étapes.

Ces quelques exemples montrent que les services de l'Etat et leurs partenaires sont passés du suivi de la réforme des rythmes, mission originelle des GAD, à des tâches de pilotage de l'ensemble des politiques publiques éducatives. La multiplicité des champs investis et l'ouverture des GAD à de nouveaux acteurs confirment l'idée selon laquelle ces regroupements de fait sont les plus à même de coordonner l'action éducative de l'Etat. En effet, qu'il s'agisse des PEDT/Plan mercredi ou des Vacances apprenantes, en particulier des « Colos apprenantes », voire des Cités éducatives, le GAD a cette capacité à s'emparer des politiques éducatives de l'Etat de manière assez large et pragmatique, ce qui constitue une nouveauté par rapport aux années antérieures à 2020. L'intégration des services jeunesse dans les directions de l'éducation nationale semble avoir donné un nouveau souffle aux GAD.

2. Les autres formes de pilotage

En dehors du GAD, existe-t-il un cadre partenarial d'organisation des politiques éducatives locales ?

[Chart options »](#)



De manière générale, on observe que les protagonistes des politiques éducatives locales adaptent leur pilotage aux besoins et aux spécificités départementales. Ainsi, certains mettent en place des CoPil et/ou des groupes de travail dédiés ; d'autres travaillent en transversalité et inscrivent cette démarche au sein d'autres dispositifs (PEdT, Cités Educatives) ; d'autres encore mettent en place des instances territorialisées, à l'instar de l'Orne, dont le SDJES est à l'origine du Groupe d'appui et de suivi des politiques éducatives dans l'Orne – GASPEO.

En Ariège et dans la Manche ont été mis en place des organes de pilotage de l'ensemble des actions publiques relatives aux politiques éducatives et sociales, pour autant qu'elles touchent les enfants et les jeunes.

Les schémas départementaux des services aux familles (SDSF), une instance reconnue

Une majorité de services (40%) estiment que le partenariat entre les acteurs est renforcé grâce à un Schéma départemental des services aux familles (SDSF) animé par la CAF. 8% s'appuient sur des conventions territoriales globales pour assurer un cadre partenarial entre les différents acteurs.

Les SDSF sont plus centrés sur les besoins des familles (voir encadré), ce qui ne les empêche nullement d'être reconnus, dans une logique de mutualisation, et non pas concurrentielle, comme un levier majeur pour le développement des politiques éducatives locales.

Les SDJES se font l'écho pour une partie d'entre elles de la demande du terrain en faveur d'une clarification des missions et des publics de destination des GAD et d'une articulation des SDSF avec ces derniers, de manière à ce que ces deux organes puissent proposer des services diversifiés selon des priorités différentes et soient perçus par les bénéficiaires et les acteurs (associations, collectivités, enseignants) comme complémentaires.

Qu'est-ce qu'un SDSF ?

Initiés en 2013-2014, les Schémas Départementaux des Services aux Familles sont conçus pour répondre au plus près des besoins des familles selon les territoires. Sous l'égide du Préfet, ils sont créés et menés en concertation avec tous les acteurs qui comptent dans la mise en œuvre de la politique familiale. Ils rassemblent notamment les CAF, les services concernés de l'État (Cohésion sociale, Éducation Nationale et Jeunesse, Ville, Justice...), les conseils départementaux, des représentants des communes et des professionnels concernés.

Les schémas et comités départementaux de service aux familles sont reconnus par la loi. Elle leur donne aujourd'hui une base légale et confie sa mise en œuvre au comité départemental des services aux familles (Cdsf). Signé sur une durée de six ans, le schéma départemental des services aux familles est la pierre angulaire du pilotage des services aux familles sur le territoire « depuis la grossesse jusqu'aux 25 ans de l'enfant, dans le respect des droits et besoins des enfants et de leurs parents ». Ces services comprennent notamment l'accueil du jeune enfant et les services de soutien à la parentalité mais peuvent également être étendus aux structures en faveur de la jeunesse et à l'animation de la vie sociale.

B. Les dispositifs éducatifs

1. PEdT et Plan mercredi

Bien que daté, le PEdT reste le cadre de référence de la continuité éducative

Façonné pour répondre aux besoins de structuration des activités périscolaires nés de la réforme des rythmes, le PEdT est centré sur les enfants de 3 à 12 ans scolarisés dans une école publique, excluant les écoles privées, les temps extrascolaires et les adolescents. Son environnement, en particulier financier et administratif, hérité de la semaine de cinq jours, semble moins bien adapté aux besoins actuels des collectivités.

Pour autant, le PEdT, sous réserve d'évolution de son périmètre et d'une révision des mécanismes de financement, demeure, pour les services, un cadre pertinent pour le développement de la continuité éducative en ce qu'il se présente comme un "outil de collaboration locale, [qui] rassemble l'ensemble des acteurs, à l'initiative de la collectivité, et qui coordonne les actions." Impliquant un "engagement contractuel entre les collectivités, les services de l'État et les autres partenaires afin de mieux articuler les différents temps de l'enfant et en s'appuyant sur la mobilisation de tous les acteurs impliqués, le PEdT contribue à mettre en place les conditions de sa réussite éducative et de son épanouissement ».

De fait, le PEdT auquel est adossé le Plan mercredi, est la seule instance locale qui formalise l'alliance éducative sous l'égide l'Etat, socle d'un service public de l'éducation intégrant autour de l'école les autres temps éducatifs, familiaux, péri et extrascolaires.

La résistance des PEdT en font un levier encore pertinent en dépit de leur affaiblissement

Les remontées relatives aux PEdT, 4 ans après le retour à la semaine de quatre jours, nous apportent des enseignements précieux sur les marges de manœuvres dont peuvent disposer les services départementaux dans les actions de développement de la continuité éducative.

A ce jour, les services font état de 3500 PEdT encore actifs contre plus de 10 000 avant le retour à la semaine de 4 jours. Ils couvrent encore 9 406 communes contre le double en 2017. Les communes signataires d'un PEdT domicilient au moins 2 millions d'élèves du 1^{er} degré, soit une moyenne de 51 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans les établissements publics.

L'ensemble des chiffres sur les PEdT sont convergents avec ceux extraits de ENRYSCO (application de suivi des PEdT). Ils indiquent certes une chute drastique des PEdT mais soulignent également une certaine résistance de ces derniers qui est sans doute liée à l'obligation de s'inscrire dans un PEdT pour conclure un Plan mercredi. Les Plans mercredi semblent avoir jouer un rôle de rempart face à l'hémorragie des PEdT due principalement à l'interruption de versement des crédits du fonds de soutien au développement (FSDAP-400M€) réservé aux communes ayant opté pour une organisation du temps scolaire comprenant cinq matinées.

Cette hypothèse est renforcée par les données relatives au Plan mercredi au nombre de 2500, couvrant 5600 communes (en concordance avec les chiffres extraits de l'application « Plan mercredi ». Leur répartition territoriale met en évidence la corrélation Plan mercredi/PEdT. Les territoires les plus pourvus en Plans mercredi sont également les mieux couverts par les PEdT.

Les effets paradoxaux du Plan mercredi : des indicateurs qui montrent une réalité contrastée

Si le Plan mercredi a pu empêcher la disparition des PEdT, il n'a pas évité le creusement des inégalités territoriales en matière d'offre périscolaires.

Ce sont en effet les territoires les plus ruraux qui affichent les chiffres les plus bas en matière de Plans mercredi, de nombre d'accueils et de places ouvertes tandis que les territoires à forte urbanisation présentent des résultats bien plus importants, rapportés à leurs populations. Par exemple, on compte parmi les départements déclarant moins de 1000 places ouvertes « labellisées Plan mercredi » : la Corse du Sud, la Corrèze, l'Ariège, la Lozère, la Meuse ou encore l'Aveyron. Parallèlement, les départements affichant plus de 10 000 places ont un caractère très urbanisé : Paris, Hauts-de-Seine, Val-de-Marne, les Alpes-Maritimes ou, plus mixtes, la Loire-Atlantique ou le Calvados qui s'appuient sur une tradition fortement ancrée de politiques éducatives locales. Autre indicateur qui révèle des

lignes de fracture territoriale concernant cette fois ci les PEdT pour lesquels les départements bénéficient de sommes allant de 2 500€ (le Vaucluse) à plus de 2M€ (Paris).

Les raisons de ces écarts sont multiples : culture éducative du territoire, niveau de structuration des accueils collectifs de mineurs, recrutements d'animateurs, degré d'enclavement et d'isolement des communes, stratégies familiales de compensation, etc...

D'autres indicateurs montrent que ces politiques publiques (PEdT, Plans mercredi) peuvent très bien fonctionner (proportion d'élèves domiciliés dans les commune signataires d'un Plan mercredi supérieur à 70 % : l'Allier, le Maine-et-Loire, la Charente ou encore les Yvelines). En outre, le nombre de communes encore couvertes par un PEdT sans être signataires d'un Plan mercredi (plus de 3500) montre qu'il existe une marge de progression pour accroître le nombre de plans mercredi.

Ces chiffres pour encourageants qu'ils soient ne peuvent cependant occulter leur caractère contrasté ni *in fine* le faible niveau de fréquentation global des accueils de loisirs périscolaires qui est passé de 3 millions de places ouvertes en 2015 à 1,2 million en 2022 dont la moitié dans un accueil « Plan mercredi ».

Le Plan mercredi : une attractivité limitée mais en progrès

Bien que difficile à mesurer du fait de la multiplicité et de l'hétérogénéité des organisateurs, l'ensemble des données remontant des services sur les places ouvertes conjuguées avec les données de la CNAF nous permet d'estimer la fréquentation des accueils « Plan mercredi » à 600 000 mineurs, ce qui ne représente finalement que 15 % des élèves scolarisés dans un établissement public du 1^{er} degré. Rapporté au total des places ouvertes, la proportion d'enfants de 3 à 12 ans inscrits à un accueil labellisé « Plan mercredi » s'établit à 60 %.

Les référents départementaux à la continuité éducative estiment le financement global des Plans mercredi (CAF + BOP 163) à environ 35 M€ en 2022. Comparable aux crédits affectés à Colos apprenantes (40M€), ce montant, historiquement élevé en matière de soutien aux accueils collectifs de mineurs dans le cadre d'un projet éducatif territorial, explique le sursaut enregistré en terme de nombre de Plans mercredi signés (+20%) et de communes couvertes en deux ans.

Dans une stratégie de requalification des offres périscolaire comme préalable à la coopération active entre enseignants et animateurs, le Plan mercredi et les PEdT ont permis des avancées qualitatives significatives mais ne semblent pas, sur de nombreux territoires s'être imposés comme la référence. Le plan de relance de ces dispositifs élaboré par la CNAF et la DJEPVA gagnera à prioriser les départements les plus carencés en offre périscolaire dans une perspective de renforcement de la continuité et de la qualité éducatives.

2. Colos apprenantes

Le dispositif « Colos apprenantes » a été lancé en 2020 par le ministère afin notamment de faire face aux conséquences de la crise sanitaire Covid-19 sur les publics jeunes et leurs apprentissages. Selon l'instruction du 14 mars 2022, elles poursuivent l'objectif de faire partir un maximum de jeunes dans les séjours labellisés par les services de l'Etat, en s'appuyant en priorité sur les collectivités locales en lien avec les organisateurs de loisirs socio-éducatifs. Les « Colos apprenantes » s'inscrivent dans un projet et un contenu pédagogique précis. Ainsi, en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les organisateurs doivent proposer des modules de renforcement des apprentissages dans une des six thématiques proposées.

Les publics cibles du dispositif sont les mineurs à partir de 3 ans, domiciliés en quartiers politique de la ville (QPV) ; domiciliés en zones de revitalisation rurale (ZRR) ; en situation de handicap ; en situation de décrochage scolaire ; relevant de l'aide sociale à l'enfance (ASE) et ceux dont le quotient familial de la Caisse d'allocation familiale (CAF) est compris entre 0 et 1200.

La mixité de genre est recherchée, avec une cible de 50% de filles parmi les bénéficiaires. Les « publics cibles » sont identifiés par les collectivités territoriales et les associations de proximité, en lien avec les services de l'Education nationale.

Les Colos apprenantes, un succès qui se confirme d'année en année

En 2022, 80 000 mineurs, bénéficiaires ou non de l'aide de l'Etat sont partis en « Colos apprenantes » pendant les vacances de Pâques, d'été, de la Toussaint et de Noël. Sur cette population, il convient d'inclure 5000 mineurs, sans solution d'accompagnement local, qui ont pu recourir à la plateforme nationale mise en place par la Jeunesse au plein air (JPA) afin de tester l'éligibilité des jeunes et de procéder à leurs inscriptions (1624 jeunes en 2020, 4027 en 2021).

Parmi les partants, bénéficiaires de l'aide de l'Etat, soit 70 000 mineurs, 45 % sont des filles ; 44 % sont domiciliés dans un quartier politique de la ville (QPV) ; 17 % dans une zone de revitalisation rurale (ZRR), 6% sont des mineurs suivis par l'aide sociale à l'enfance (ASE) ; 1,5% sont des mineurs en situation de handicap ; enfin, 30% du total ont bénéficié d'une aide en raison d'un quotient familial inférieur à 1200€. A ces publics prioritaires, il convient d'ajouter 9 000 mineurs hors critères soit 12 % du total des participants, ces deux derniers éléments témoignant de l'introduction d'une certaine mixité socio-économique dans les séjours apprenants.

Une relation paradoxale avec les PEdT et la continuité éducative

Les colos apprenantes se déroulant pendant le temps extrascolaire ne sont pas stricto sensu « intégrables » au PEdT qui est défini comme le cadre d'organisation des activités périscolaires et de référence de la continuité éducative. Pourtant, les RDCE décrivent majoritairement des actions caractéristiques d'une démarche de continuité éducative facilitées le cas échéant par l'existence d'un PEdT : « implication des conseillers pédagogiques EPS et des enseignants pour les Colos « j'apprends à nager » (Drôme) », rencontres avec les acteurs éducatifs « afin de trouver une « cohérence entre la programmation Colos apprenantes et les autres cadres (Hautes-Pyrénées) », nombreuses initiatives en direction des « Cités éducatives, REP, collèges (Bouches-du-Rhône), mobilisation du DASEN sur l'animation de réunions d'information (Maine-et-Loire), « promotion des séjours dans les COPIL PEdT et sur des forums d'accueil des Ukrainiens (Eure) », « informations via les comités techniques Cités éducatives (Yvelines) ».

Ces actions illustrent les convergences possibles entre les différents temps des jeunes : préparation, pendant les temps scolaires et périscolaires, du séjour qui est défini lui-même comme extrascolaire, connexions multiples avec différents acteurs vers la construction d'une alliance éducative, recherche de cohérence entre les contenus des différents espaces éducatifs ; toutes ces pratiques coopératives et complémentaires fondant une approche de continuité éducative. Ces initiatives montrent également, en creux, l'utilité des PEdT et la nécessité de les relancer et de les élargir formellement à l'extrascolaire et aux adolescents.

Le montant global des crédits « Colos apprenantes » qui atteint 40M€, (exécutés au moment où le questionnaire a été administré), est un bon indicateur de la volonté de l'Etat d'impulser une dynamique forte aux côtés des associations et des collectivités dans le champ des politiques

éducatives. Les SDJES ont su s’emparer de ce levier pour obtenir des résultats remarquables du point de vue de la réponse aux besoins sociaux et éducatifs des jeunes en matière de loisirs.

Il conviendrait dès lors d’inscrire cette action en profondeur et dans le moyen et long termes en intégrant « Colos apprenantes » aux projets éducatifs locaux pluriannuels.

3. Cités Educatives

Une démarche qualité qui s’inscrit dans la lignée des politiques éducatives locales

Élément central de la mobilisation nationale pour les quartiers, les Cités éducatives représentent la démarche la plus ambitieuse en matière de politique de la ville depuis le lancement des programmes de rénovation urbaine en 2003 et 2014. Les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) font face à de forts enjeux économiques et sociaux avec un taux de pauvreté de 40 % en moyenne et un chômage deux fois et demi supérieur au reste du territoire.

Les “Cités Éducatives” sont un label national, qui concerne 200 quartiers politiques de la ville, et qui s’adresse à un million d’enfants et de jeunes de 0 à 25 ans. Ce label a été lancé en 2019, suite à la réussite de l’expérimentation de Grigny (91). Il s’agit d’un programme gouvernemental expérimental avec un pilotage et des moyens attribués dédiés. Les Cités Éducatives ont pour objectif d’intensifier les prises en charge éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l’insertion professionnelle, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Il s’agit d’associer plusieurs acteurs éducatifs : Etat, collectivités, écoles, associations, parents... pour créer le continuum nécessaire à la prévention du décrochage scolaire et au renforcement de la réussite éducative.

Ce label vise à coordonner les acteurs déjà présents dans les collectivités ainsi que les dispositifs pré existants sur le périmètre concerné. Il s’échelonne sur une durée de trois ans, qui doit permettre à terme, de faire travailler ensemble plusieurs acteurs. Les Cités Éducatives s’organisent autour de trois volets : conforter le rôle de l’école, promouvoir la continuité éducative et ouvrir le champ des possibles. La coordination des Cités Éducatives est assurée, à l’échelle nationale, par l’Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT). La gouvernance tricéphale du projet est encadrée par une circulaire conjointe du 13 février 2019 conçue par le ministère de l’Education Nationale et de la Jeunesse et le ministère de la Cohésion des territoires.

La grande alliance éducative



Un dispositif complémentaire des politiques éducatives locales de droit commun

Les référents départementaux à la continuité éducative dénombrent 200 quartiers partie prenante des cités éducatives comprenant 1 400 établissements scolaires fréquentés par 750 000 élèves et soutenues à hauteur de 25M€ (100M€ sur 3 ans).

De par leur méthode, leurs principes d'actions, les acteurs qu'elles mobilisent et les valeurs qu'elles véhiculent, les Cités éducatives s'inscrivent pleinement dans une démarche partenariale de continuité éducative. Leur représentation dans les GAD et les PEdT et leur participation aux décisions de ces instances sont fortement souhaitées par les RDCE.

Il conviendra dans le travail de rénovation des PEdT de formaliser cette intégration d'autant plus souhaitable que des liens ont été noués entre les services de droit commun (DSDEN et SDJES) et les services Politique de la ville, comme on a pu le voir sur le sujet des Colos apprenantes. De plus, les Cités éducatives présentent l'avantage de s'adresser aux adolescents, public qui n'est pas encore pris en compte dans les PEdT, ou alors de manière marginale.

4. Programmes de réussite éducative (PRE)

Les programmes de réussite éducative qui s'adressent à de jeunes enfants au début de leurs apprentissages (CP/CE1) dans les quartiers prioritaires et, à ce titre, pilotés et financés par l'ANCT, pourraient utilement être représentés dans les GAD et invités à siéger dans les COPIL des PEdT. Ce dispositif d'individualisation de la prise en charge des enfants les plus vulnérables (Plus de 50 000 recensés par les RDCE) par une multiplicité d'acteurs éducatifs, dont les parents qui sont les plus sollicités, nécessitent des crédits importants (plus de 20M€).

L'importance des enjeux éducatifs auxquels tentent de répondre ces programmes individualisés « sur mesure » nécessiteraient un fort ancrage local en connexion avec l'ensemble de la communauté éducative d'un territoire et justifieraient pleinement leur intégration dans les PEdT.

5. Territoires éducatifs ruraux

Partant du constat que l'école rurale se caractérise par une bonne performance scolaire des élèves, au moins jusqu'à la fin du collège mais que leur ambition scolaire et d'orientation est plus faible qu'en milieu urbain ou périurbain, le programme Territoires éducatifs ruraux vise à renforcer les prises en charge pédagogiques et éducatives des enfants et des jeunes, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire.

Il s'agit de trouver pour chacun des solutions appuyées sur une stratégie adaptée aux territoires, accompagnée par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

12 départements sur les 75 répondants signalent l'existence de conventions de territoires éducatifs ruraux concernant 17 000 élèves et dotés de crédits à hauteur de 370 000 €.

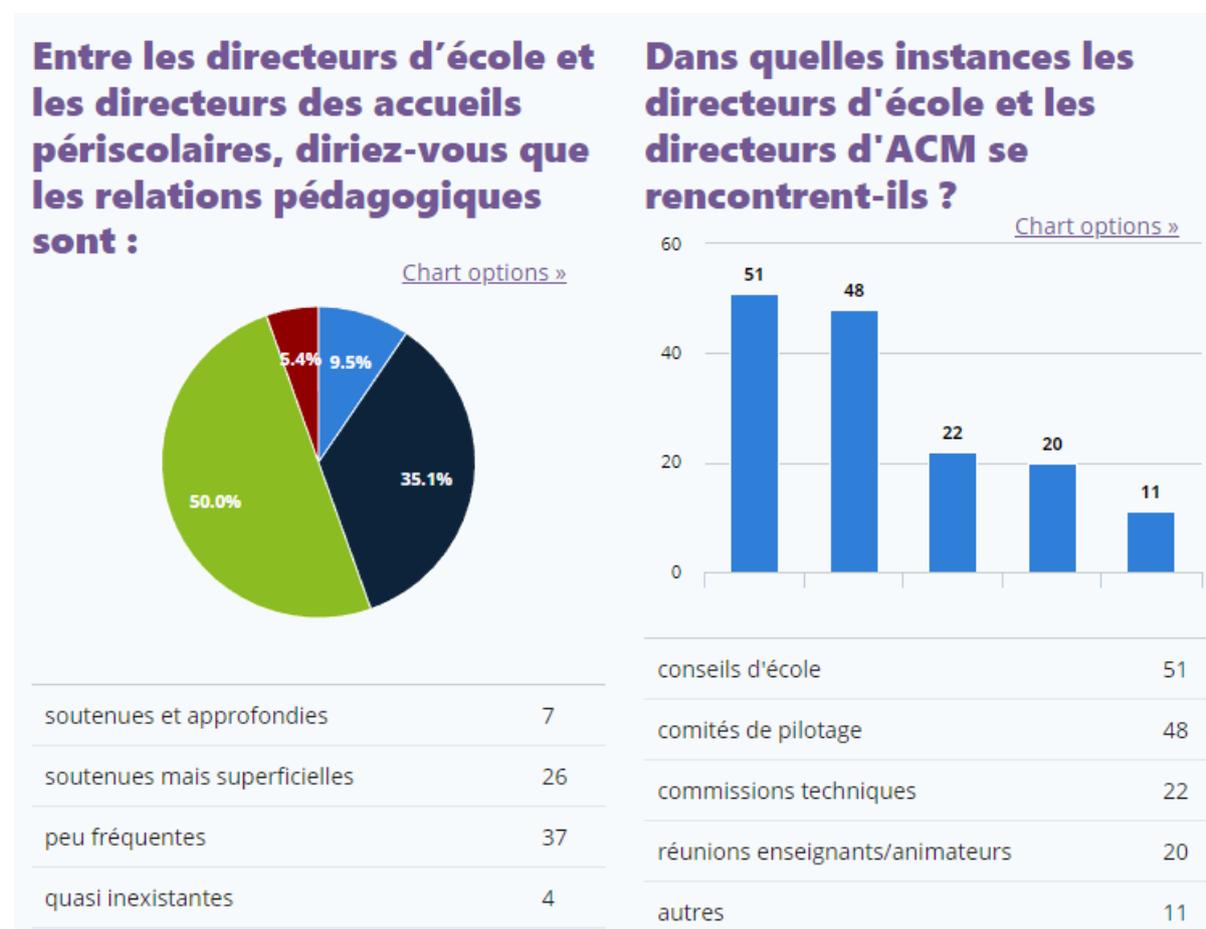
Ces programmes, encore modestes, pourraient tirer avantage d'articuler leurs actions avec les dispositifs éducatifs animés par les acteurs éducatifs au sein des PEdT.

IV. Les acteurs de la continuité éducative

A. Les relations entre les acteurs éducatifs

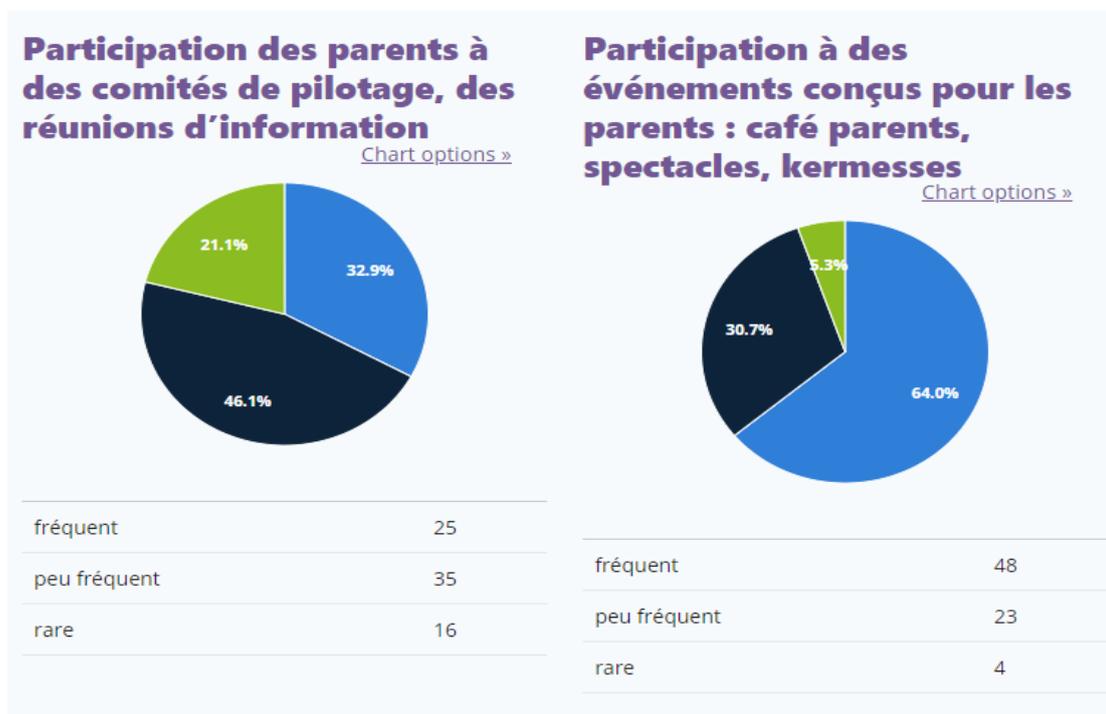
1. Entre les directeurs d'école et d'accueils de loisirs

Même s'il est difficile de caractériser la qualité des relations professionnelles entre les protagonistes éducatifs à l'échelle d'un département, il est néanmoins frappant de constater que plus de la moitié des répondants considèrent que les relations entre directeurs sont quasi « inexistantes » ou « peu fréquentes » tandis que le tiers d'entre eux estiment qu'elles sont « superficielles ». Il ne reste que 7 répondants pour les qualifier de « soutenues et approfondies ».



Ces chiffres dénotent une difficulté structurelle et récurrente à faire collaborer ce tandem qui est pourtant la pierre angulaire de la continuité éducative dans le premier degré. Il conviendrait d'identifier les facteurs favorisant des coopérations plus étroites entre ces deux responsables et de formuler des recommandations aux cadres intermédiaires (IEN, chefs de services, coordinateurs territoriaux, etc.) afin qu'ils facilitent leurs rapprochements.

2. La place des parents



Bien que la loi consacre les parents comme des acteurs éducatifs à part entière, les graphiques ci-dessus nous permettent de constater qu'ils restent encore trop souvent exclus, de leur fait ou de celui des institutions, en dépit ou à cause de l'expérience de cette grande phase de coéducation contrainte qu'aura représentée « l'école à la maison » pendant le premier confinement.

En effet, 57,2% des services déclarent que les parents participent peu aux comités de pilotage et réunions d'informations. Et seuls 6,6% des services indiquent que les parents proposent des interventions pédagogiques de manière bénévole.

En revanche, nous pouvons observer une présence plus importante des parents au sein des événements organisés autour de la parentalité (café des parents, spectacles, kermesses).

Cependant, ce ne sont pas les parents "les plus éloignés de l'école" qui y assistent, mais, au contraire, des parents très impliqués dans la scolarité et la réponse aux besoins secondaires de leur(s) enfant(s) qui s'y rendent. Nous pouvons supposer que, dans cette configuration, les parents ont le plus souvent une posture d'utilisateurs d'un service d'accueil.

Le déficit d'implication des parents dans les temps péri et extrascolaire contraste avec l'intérêt qu'ils portent à la scolarité de leur(s) enfant(s), ce qui accentue la hiérarchie qui relègue les temps péri et extrascolaires très largement derrière l'école.

L'incitation faite aux organisateurs de leur ménager une place plus importante dans les dispositifs « Plan mercredi » et « Colos apprenantes » ne semble pas ou peu suivie d'effets.

Ce constat appelle un effort renouvelé de la part des organisateurs afin de donner une place plus grande aux parents dans un cadre posant davantage le rôle des acteurs dans les ACM.

B. Les actions partenariales

1. Partenariat écoles/accueils collectifs de mineurs

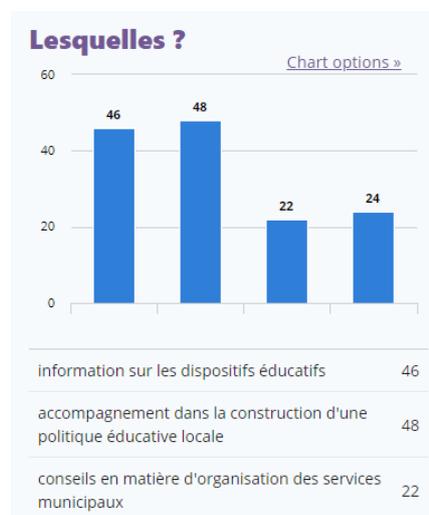
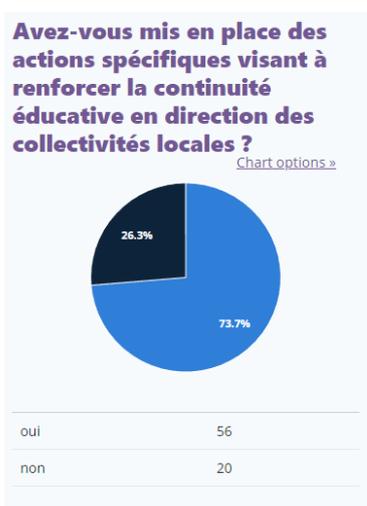
Le tableau suivant nous permet de constater que le partenariat écoles/accueils repose essentiellement sur l'échange d'informations et la mutualisation de matériel. Les enseignants et les animateurs ne conduisent pas de projets communs pas plus qu'ils ne sont initiateurs de réunions de travail collaboratif.

	fréquemment	régulièrement	rarement	jamais
projets communs	0	15	50	3
partage de locaux, de matériels	31	29	9	0
réunions communes	2	16	49	1
échanges d'informations	21	30	18	0

Ces chiffres démontrent que les acteurs ont encore du mal à investir les espaces (GAD, comités de pilotage de PEdT, comités techniques...) pour réellement travailler en transversalité plutôt que de manière cloisonnée, à l'inverse de la logique de continuité éducative, qui impliquerait que les acteurs collaborent sur des projets et des pratiques partagés.

2. Le rôle facilitateur des SDJES

Face à ce constat d'un fonctionnement le plus souvent « en silo » des acteurs éducatifs, les SDJES prennent des initiatives de nature à les faire coopérer. Très majoritairement, ils s'appuient, pour ce faire, sur les dispositifs existants, Plan mercredi et PEdT. Ces propositions se heurtent cependant trop souvent, en dépit des aides des CAF et de la DJEPVA, à des difficultés structurelles, en particulier en matière de recrutement d'animateurs et, depuis le retour à la semaine de 4 jours, au manque de moyens nécessaires pour ouvrir des accueils de loisirs et les faire fonctionner de manière très qualitative.



3. Le rôle des DRAJES

Le rôle des DRAJES attendu par les SDJES s'articule autour de quatre axes :

- a. **La gestion et le suivi financiers** : répartition des crédits « Plan mercredi », « PEdT » et « Colos apprenantes de manière à « déléguer des enveloppes financières incitatives conséquentes, directement mobilisables par les SDJES » selon une demande d'un service départemental. Les remontées des SDJES ne font pas état de difficultés particulières au sujet des flux financiers.
- b. **Les formations professionnelles et volontaires (BAFA/BAFD) des animateurs et des directeurs d'accueils collectifs de mineurs.** Les SDJES jugent prioritaires à ce sujet que « les équipes d'animation et de direction soient formées à des diplômes professionnels de l'animation socioculturelle ou licence professionnelle au minimum ». Certains services appellent de leurs vœux une « refondation de la filière professionnelle de l'animation (formation, financement, valorisation, reconnaissance) » ainsi que de « repenser le cursus de formation des enseignants en insistant sur la connaissance du métier d'animateur.".

D'autres services estiment quant à eux nécessaires « la mise en place de formations en direction des équipes qui œuvrent au PEdT/Plan mercredi tant animateurs que directeurs, que personnels d'enseignement » ainsi que « le montage de formations croisées, dégageant du temps aux équipes enseignantes et d'animation pour qu'elles puissent se rencontrer et échanger sur leurs projets respectifs. ».

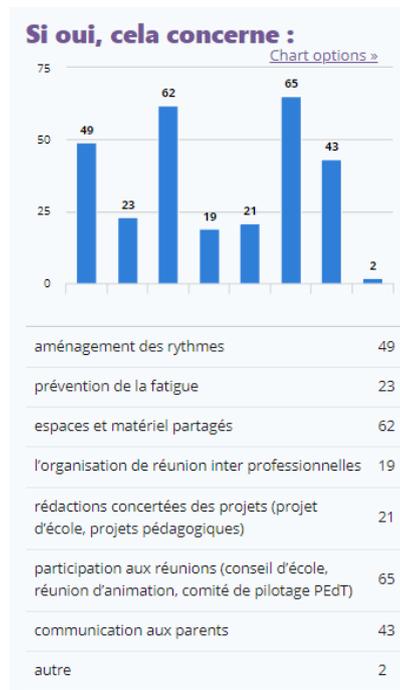
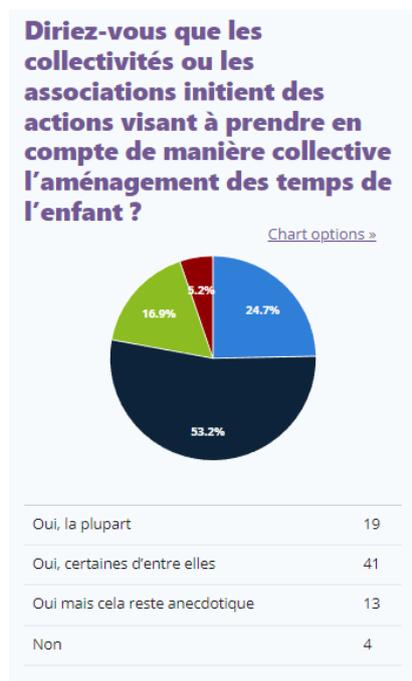
Par leur envergure et leur relation avec le temps scolaire, ces propositions qui ne peuvent relever que du seul niveau départemental, nécessitent un engagement du niveau régional, rectorats et, précisément, des délégations régionales à la vie associative, à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES).

- c. **La coordination des SDJES** : partage de pratiques et d'outils, essaimage, formations continues des RDCE, animation du réseau des RDCE, évaluation-diagnostic régionale...
- d. **La construction de partenariats** : en particulier avec le centre national de la formation publique territoriale (CNFPT), la direction régionale des affaires culturelles (DRAC) et le centre régional olympique et sportif (CROS).

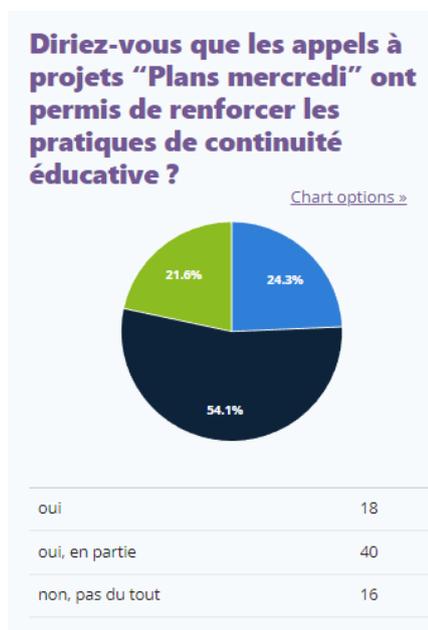
4. Le rôle des associations et des collectivités

Un taux de 78 % des répondants estiment que les associations et les collectivités manifestent la volonté politique d'initier des actions favorisant la continuité éducative. Ce sont majoritairement des initiatives de mutualisation des espaces et des matériels pédagogiques (62 citations) ou la participation à des réunions (65), qui sont, il faut le remarquer, souvent consenties par nécessité.

Les actions « facultatives », c'est-à-dire non contraintes par l'environnement et souvent plus engageantes, sont plus rarement citées (réunion interprofessionnelles, aménagement des rythmes).

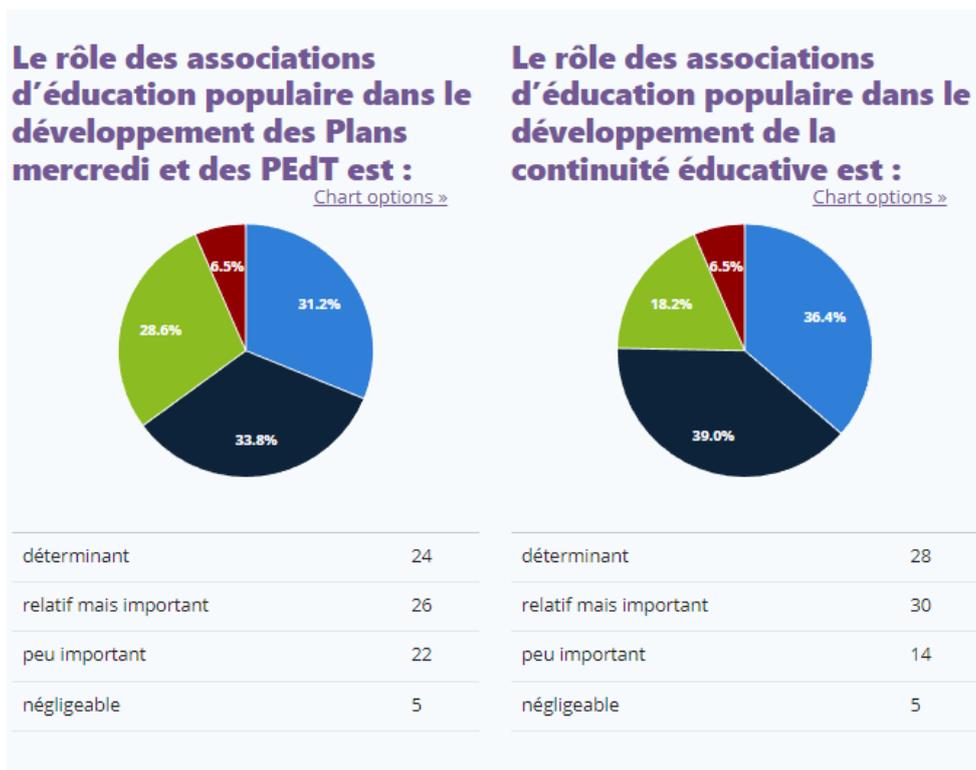


Les Plans mercredi et les PEdT sont les principaux leviers que les SDJES peuvent actionner pour faire avancer les principes de continuité éducative dans un cadre partenarial : communiquer, coopérer, articuler les temps, partager, co construire un projet et l'évaluer collectivement. L'idée de fond consiste pour les acteurs éducatifs à s'adapter aux besoins et aux rythmes des enfants et des jeunes plutôt que ces derniers soient contraints de s'adapter à des environnements et des normes discordants et parfois incohérents. Dans ces conditions, on comprend qu'il puisse se développer des résistances et de appréhensions si les facteurs de réussite ne sont pas réunis pour faciliter le changement.



Pour 78% des RDCE, les dispositifs existant ont le mérite de creuser le sillon de la continuité éducative mais sur une partie du terrain seulement et pas assez profondément. 21% d'entre eux estiment même que les leviers mis à la disposition des collectivités sont inopérants du point de vue de la continuité éducative.

Quant au rôle des associations d'éducation populaire dans le renforcement des dispositifs et des alliances éducatives, il est largement reconnu par plus de 65 % des services, ce qui les place en protagonistes de premier plan de la continuité éducative.



Des dispositifs bien conçus mais insuffisamment puissants, des inégalités territoriales difficilement réductibles, des acteurs éducatifs aux cultures professionnelles trop figées parfois et très sollicités par leurs institutions respectives, des dispositifs qui s'accumulent et se contredisent, un contexte social sanitaire et économique qui ne place pas les stratégies éducatives territoriales au premier rang des préoccupations des élus : il est peu d'affirmer que la situation générale n'est pas favorable au développement de la continuité éducative.

En outre, la continuité éducative se heurte à des freins structurels que sont le fonctionnement décentralisé des temps péri et extrascolaires, le maquis des compétences et les inégalités territoriales qui en découlent. De surcroît, l'attachement des enseignants à la dimension nationale et centralisée de l'institution scolaire explique en partie leur peu d'intérêt pour les dynamiques locales extérieures à l'école. Enfin, la crise des vocations des animateurs dont le métier souffre de conditions de travail difficiles, compliquées d'une formation initiale et de rémunérations jugées insuffisantes, ne plaide pas en faveur d'un alignement du temps périscolaire sur les standards qualitatifs du paradigme scolaire. Pourtant, de nombreux territoires ont réussi à mettre en place un véritable service public de l'éducation assurant une continuité et une articulation des temps éducatifs tout le long de la journée, de la semaine et de l'année. Ces territoires, urbains le plus souvent, doivent servir de source d'inspiration pour les SDJES et les DSDEN, les collectivités et les associations au prix d'adaptations locales.

V. Les propositions des services

Les SDJES pour lesquels le concept d'une éducation partagée soutenue par une alliance éducative est le cœur de métier estiment que des leviers à même de rendre opérationnelle cette conception éducative peuvent être activés, en tête desquels les formations interprofessionnelles (citées 39 fois), l'aménagement des temps et des espaces (31), la professionnalisation des animateurs (30) et l'augmentation des financements (25).

	1 (le plus prioritaire)	2	3	4	5	6	7 (le moins prioritaire)
formations interprofessionnelles (animateurs/enseignants/acteurs associatifs)	39	17	11	3	1	2	2
plan de communication et de promotion	6	15	11	4	15	10	6
aménagement de temps et d'espaces communs animateurs/enseignants	31	21	10	7	4	1	0
financements dédiés à l'amélioration de l'offre périscolaire	25	19	13	9	5	0	1
professionnalisation des équipes d'animation	30	16	15	11	2	0	1
mise en place d'une gouvernance départementale	8	10	7	12	9	12	9
renforcement des dispositifs existants (PEdT, Plan mercredi)	11	8	10	11	7	7	17

Les services ont identifié deux problématiques centrales pour chacune desquelles trois leviers paraissent mobilisables, nécessitant, le cas échéant des décisions aux différents niveaux de l'Etat.

A. Renforcer les acteurs éducatifs

1. Professionnaliser les équipes d'animation

De nombreux services indiquent qu'il faudrait en priorité renforcer les moyens humains des accueils collectifs de mineurs (ACM). En effet, alors que le secteur est confronté à une crise des vocations, il convient de sécuriser l'emploi des animateurs, de revaloriser leurs statuts et d'améliorer leurs conditions de travail :

- Repensant le niveau de compétences,
- Revalorisant les salaires,
- Professionnalisant davantage le secteur.

Ces mesures permettraient notamment de rendre le secteur plus attractif, d'améliorer le recrutement, et de limiter le turn-over.

Point de vue du RCDE de Savoie

« Outre les questions de culture professionnelle et de disponibilité, un des freins essentiels à la continuité éducative demeure à ce jour la problématique des ressources humaines dans les accueils. Turn-over, difficultés de recrutement, niveau de compétences des recrues, épuisement des cadres... sont autant d'obstacles à la mise en œuvre de relations fructueuses et durables. »

Selon les déclarations des services, ce renforcement des moyens humains doit également s'appliquer au niveau des services de la fonction publique territoriale et d'Etat, de l'échelon intercommunal, départemental, régional ou encore académique. Ainsi, certains SDJES préconisent la désignation d'un ou plusieurs agents des DSDEN et des SDJES, auxquels serait confiée pour une partie de leur quotité de travail la coordination de la continuité éducative.

2. Encourager la transversalité et redonner sa juste place à l'éducation populaire

On observe que la majorité des services ont recours au registre de la transversalité pour formuler des propositions : « interprofessionnel », « interdisciplinaire », « co-construction », « travailler ensemble », « travail d'équipe », « concertation », « coopération ».

Cela démontre que la formation et l'information interprofessionnelles sont des axes d'amélioration en vue du développement de la continuité éducative sur les territoires.

Par ailleurs, une remarque récurrente de la part des services, tient dans ce que les enseignants ont tendance à considérer l'enfant uniquement comme un élève, et sous estiment le rôle éducatif des animateurs sur les temps périscolaires et extrascolaires.

De leur côté, les animateurs cultivent une vision trop souvent caricaturale de l'enseignement scolaire, le réduisant à un face-à-face pédagogique descendant, désresponsabilisant et ennuyeux. Afin de travailler les représentations des uns et des autres, les services préconisent des échanges interprofessionnels institués entre enseignants, directeurs et animateurs.

Ils plaident également pour des formations croisées, des actions de valorisation des apports de l'éducation populaire et une plus grande place laissées aux associations du champ.

Point de vue la RCDE de l'Indre-et-Loire

« Institutionnalisation du temps dédié à la coopération, démarches partenariales inscrites dans les missions des équipes éducatives du temps scolaire, accompagner la montée en compétences de tous les acteurs éducatifs sur les questions de partenariat, de démarches éducatives partagées, de cultures professionnelles (formation initiale, continue, interpro...), reconnaissance des animateurs, des agents communaux, des acteurs associatifs comme acteurs éducatifs à part entière, aux côtés des enseignants et des parents. »

3. Réaffirmer le rôle central des élus et affermir l'action des agents de l'Etat

Les inégalités territoriales en matière de continuité éducative proviennent le plus souvent des difficultés structurelles qui affectent les collectivités les moins bien armées pour construire une politique éducative locale et qui finissent par nourrir une forme de résignation.

Ces collectivités les plus vulnérables nécessitent un accompagnement des services de l'Etat sur mesure, accompagnement qui exige de la disponibilité et qui demande des moyens – notamment - humains en personnels territoriaux (coordinateurs en particulier) et en agents de l'Etat.

Le point de vue de la RDCE du Gard

« Formations et sensibilisations auprès des élus territoriaux ;

Engagement des employeurs dans la formation de leurs équipes ;

Encourager le travail d'équipe entre les communes voisines porteuses d'un PEdT pour créer une logique éducative de proximité et un véritable ancrage territorial, qui pourrait notamment être soutenu par les communautés de communes même si elles ne sont pas compétentes.

- Transformer le GAD en un observatoire des politiques éducatives locales à l'échelle du département pour promouvoir les initiatives et les soutenir financièrement (création d'une enveloppe un peu à l'image des "projets jeunes" mais pour les "projets éducatifs territoriaux") ;

- Travailler en lien étroit avec la Cellule Académique de Recherche et Développement pour l'Innovation et l'Expérimentation (CARDIE) de l'académie pour mettre en place des projets éducatifs qui traversent autant l'organisation scolaire que péri/extrascolaire et encourager des expérimentations dérogatoires au droit commun pour alimenter les rapports de l'observatoire ;

- Créer des conseillers pédagogiques "PEdT" qui se répartiraient des bassins et co-piloteraient, le PEdT avec le coordinateur ;

- Le chargé de coopération CTG dans le volet "enfance/jeunesse" doit pouvoir contribuer à la mission de diagnostic des coordinateurs PEdT ;

- Augmenter le nombre de CEPJ pour accompagner les collectivités et permettre une approche globale.

B. Renforcer l'accompagnement des acteurs et des publics

1. Elargir les dispositifs

Le PEdT actuel né des besoins en organisation des temps d'activité périscolaires générés par la réforme des rythmes pourrait valablement être rénové pour intégrer les dispositifs extrascolaires, en particulier les Colos apprenantes et les démarches initiées dans le cadre de la politique de la ville (Cités éducatives, CTER, PRE). Un élargissement aux adolescents semble également nécessaire.

Point de vue de la RDCE de Charente-Maritime

« Au niveau des dispositifs d'appui à la continuité éducative :

- qu'ils prennent en compte tous les temps périscolaires, y compris s'ils ne sont pas couplés avec une ouverture le mercredi (champ couvert et intitulé "Plan Mercredi" trop restrictifs) ;

- qu'ils prennent en compte les ados et les jeunes de manière plus "officielle" et structurée ;

- qu'ils intègrent ou s'articulent (du point de vue technique et administratif) dès l'échelon national avec les dispositifs poursuivant des objectifs similaires comme les opérations sur la promotion de l'activité physique, les CLAS et l'École ouverte (2 dispositifs qui ont tendance à se "faire concurrence"), les CTEAC... »

2. Augmenter et rationaliser les financements

Les services indiquent que la mobilisation de nouveaux leviers financiers en 2023 pourrait contribuer à développer et renforcer la continuité éducative dans les territoires. Tout d'abord, il conviendrait d'anticiper les financements, de sorte à ce que les services puissent communiquer sur les différents dispositifs en amont. Ensuite, pour permettre aux associations, mais aussi aux services, ou encore aux collectivités de s'impliquer davantage dans la continuité éducative, il pourrait y avoir une plus forte incitation financière qui nécessiterait un pilotage départemental renforcé.

Point de vue du RCDE de la RDCE du Cher

« Nécessité d'une gouvernance départementale effective de l'ensemble des dispositifs relevant de la continuité éducative avec l'ensemble des acteurs départementaux.

Nécessité d'un pilotage local effectif avec l'ensemble des acteurs locaux.

Attribution de crédits d'Etat significatifs en direction des associations œuvrant dans la continuité éducative. »

3. Clarifier le pilotage départemental de la continuité éducative

La superposition des dispositifs et des instances contribuant à la continuité éducative produit des effets contre-productifs : face à cette complexité administrative, les collectivités ne disposant pas de gros moyens seraient dissuadées de se lancer dans une politique éducative en dépit des efforts - parfois en vain - des agents de l'Etat et des CAF ; les associations ne savent pas toujours vers qui se tourner et les acteurs éducatifs - enseignants et animateurs – tendent à se réfugier sur leur pré carré.

La nomination d'un référent départemental est une avancée mais elle ne suffira pas si ne se dessine pas à court terme une clarification des instances de pilotage et des dispositifs qui assurent le portage de la continuité éducative.

Point de vue du RCDE de la Creuse

« La dispersion des formes de soutien aux actions de continuité éducative nuit fortement à la conduite d'une politique concertée et cohérente. Si les principales institutions (JS/DRAC/CAF/Collectivités Territoriales) ne divergeaient pas autant dans leurs modes opératoires, les acteurs passeraient moins de temps à répondre aux appels à projet et plus de temps à mettre en œuvre des actions de développement sur le terrain. »

VI. Conclusion

Au-delà des mesures souhaitées par les SDJES, les expériences de la réforme des rythmes, des PEdT et du Plan mercredi ont permis d'identifier sept déterminants de la réussite d'une politique de généralisation de la continuité éducative :

- **Une volonté politique d'Etat** sous-tendue par une mobilisation volontariste des services chargés de l'éducation nationale et de ceux chargés de la jeunesse et des sports (rappelons que les IEN ont joué un rôle central pour la généralisation des PEdT aux côtés des cadres jeunesse et sports dans les groupes d'appui départementaux).
- **Un fort engagement des collectivités** dans les politiques éducatives, notamment les ACM, le Pla mercredi, les Colos apprenantes, les Cités éducatives et le partenariat dans les projets scolaires (classes transplantées, sorties culturelles et sportives, etc.).
- **Un financement substantiel des ACM** (par la collectivité, l'Etat et la CNAF) pour améliorer leurs offres éducatives et mieux articuler ces dernières à l'école, les intégrant alors au sein d'un service public éducatif unifié.
- **Des ACM proposant des activités de qualité**, attractives pour les familles et reconnues par les enseignants, notamment après la classe en plus du mercredi.
- **La recherche de consensus** entre les directeurs d'établissements scolaires et les directeurs des accueils, facilité par l'aménagement de temps et d'espaces communs permettant de réelles coopérations.
- **Une meilleure reconnaissance du métier d'animateur** se traduisant par des formations initiales plus efficaces, des conditions de travail et des rémunérations satisfaisantes et des perspectives de carrière motivantes, autant d'évolutions contenues dans le Plan de renouveau de l'animation et qui constituent la feuille de route du comité de filière « animation ».
- **La structuration territoriale d'alliances éducatives** doit s'appuyer sur des diagnostics départementaux dont la réalisation est en cours sous la coordination des référents départementaux à la continuité éducative qui associent à cette démarche les cadres de l'éducation nationale (IEN, CPC, etc.) et les CAF. Sur la base de ces diagnostics, le RDCE et le groupe d'appui départemental élaboreront un plan d'actions ayant pour objectifs d'approfondir et de généraliser les pratiques relevant de la continuité éducative et constitutives d'un service public d'éducation.

Les mesures prises dans le cadre du Plan de renouveau de l'animation, la réévaluation des financements structurels des ACM au sein de la convention d'objectifs et de gestion de la CNAF, la rénovation des PEdT et le soutien réaffirmé au Plan mercredi constituent des leviers qui, s'ils sont renforcés, permettront de redessiner le paysage éducatif aux côtés de l'école dans un sens plus égalitaire, favorisant l'accès de tous les mineurs à des espaces éducatifs socioculturels dont on sait qu'ils contribuent fortement, au côté de l'école, à la réussite des enfants et des jeunes,.