

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

État des lieux des métiers de l'animation dans le secteur périscolaire et enjeux en matière de continuité éducative

N° 2021-160 – juillet 2021

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**État des lieux des métiers de l'animation
dans le secteur périscolaire
et enjeux en matière de continuité éducative**

Juillet 2021

Frédéric MANSUY

Laurent CELLIER
Patrice LEFEBVRE
Laurence LOEFFEL

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	1
Liste des recommandations	3
Introduction	4
1. Les ressources humaines, un enjeu de réussite et de pérennité des accueils périscolaires	5
1.1. Un périmètre d'emploi variable	5
1.1.1. <i>Des métiers peu identifiés et mal définis.....</i>	<i>5</i>
1.1.2. <i>Des emplois souvent précaires</i>	<i>6</i>
1.1.3. <i>Des métiers en mal de reconnaissance</i>	<i>7</i>
1.1.4. <i>Un pilotage confus sans réelle coordination</i>	<i>8</i>
1.2. La formation et les qualifications	9
1.2.1. <i>Un besoin de professionnalisation affirmé.....</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>Des diplômes professionnels nombreux, mais peu accessibles</i>	<i>9</i>
1.2.3. <i>La formation tout au long de la vie</i>	<i>10</i>
2. Les modèles économiques des accueils périscolaires	10
2.1. Un poids économique et des modalités d'organisation difficiles à évaluer	10
2.2. Une grande diversité d'organisation.....	11
2.2.1. <i>Les différentes collectivités locales et leur difficile coordination</i>	<i>11</i>
2.2.2. <i>Gestion en régie ou délégation : un choix technique mais aussi politique.....</i>	<i>12</i>
2.2.3. <i>Le conventionnement entre la collectivité et l'association organisatrice</i>	<i>12</i>
2.3. Un financement majoritairement à la charge des familles et des collectivités	14
2.4. Des dispositifs incitatifs nombreux, fréquemment modifiés mais rarement évalués	14
2.5. Le rôle des CAF	15
3. Les incertitudes de la continuité éducative.....	15
3.1. Au-delà de la terminologie, des difficultés de fond	15
3.2. Entre le scolaire et le périscolaire : de l'indifférence à la méfiance	16
3.2.1. <i>Les différences de statut et le manque de reconnaissance</i>	<i>16</i>
3.2.2. <i>Les faiblesses de l'interconnaissance</i>	<i>17</i>
3.2.3. <i>La coordination : quand ? comment ?.....</i>	<i>17</i>
3.3. Continuité éducative et contrôle des accueils collectifs de mineurs.....	18
3.4. La complémentarité éducative est nécessaire et au bénéfice de la réussite des élèves.....	19
3.4.1. <i>Les objectifs et les missions de l'enseignement scolaire</i>	<i>19</i>
3.4.2. <i>Après la crise sanitaire, des opportunités à saisir</i>	<i>20</i>
Conclusion	22
Annexes.....	23

SYNTHÈSE

La mission a choisi d'aborder le thème de la continuité éducative et de proposer des préconisations sous le triple aspect des ressources humaines, du modèle économique et de la continuité entre l'école et les temps péri et extrascolaires. D'un point de vue méthodologique, les travaux se sont appuyés sur des documents fournis par la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) et de l'Institut de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et également sur de nombreux entretiens conduits avec des acteurs nationaux, mais aussi de la région Pays de la Loire qui présentait les spécificités de trois territoires différents : un secteur rural, un environnement urbain et une zone à forte attractivité touristique. Ce choix vise à proposer une analyse plus approfondie des spécificités des temps périscolaires pour lesquels l'ensemble des personnes auditionnées ont pu affirmer et justifier qu'ils présentaient des conditions et exigences particulières peu comparables à celles des temps extra-scolaires. Ce constat est notamment renforcé en matière de compétences, de qualifications et plus précisément quant au positionnement du BAFA. En complément, la mission a pu identifier qu'en raison de la crise sanitaire liée à la Covid-19, la priorité affichée par les acteurs éducatifs portait principalement sur les conditions de mise en œuvre des stratégies de continuité éducative et des complémentarités entre l'école et les opérateurs des temps périscolaires. Considérant ces arguments, la mission a fait le choix d'intégrer la thématique des métiers et des qualifications de l'animation dans les temps extrascolaires dans la deuxième phase de ces travaux qui fera l'objet d'un rendu spécifique à l'automne prochain.

Les ressources humaines, un enjeu de réussite et de pérennité des accueils périscolaires

Les intervenants du champ périscolaire ont du mal à s'inscrire dans cette perspective de réussite, car le secteur est confronté à un manque de stabilité et de clarté des politiques publiques, générateur de difficultés de recrutement, de qualifications et de reconnaissance.

La qualité insuffisante des emplois constitue un frein à une plus grande professionnalisation des animateurs. Les emplois, souvent précaires, se caractérisent par de faibles quotités de temps travaillés, des champs professionnels variables et mal définis et des compétences professionnelles attendues difficilement identifiées. L'amélioration des conditions de l'emploi tant sur les aspects quantitatifs que qualitatifs constitue un véritable enjeu. À ce titre, les mutualisations d'emplois au sein de la sphère éducative, via des formes de contractualisations innovantes, semble une piste de travail intéressante.

Les diplômes professionnels permettant de couvrir le champ de l'animation périscolaire sont nombreux, mais peu accessibles. Le BAFA, diplôme non-professionnel, reste la qualification majoritaire même si la plus grande partie des personnes auditionnées par la mission conviennent qu'il est peu adapté aux besoins du secteur. La mission a clairement identifié le besoin d'engager des travaux avec les acteurs concernés sur une qualification professionnelle plus en adéquation avec les spécificités des temps périscolaires car les diplômes professionnels existants, notamment les brevets et certificats professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (BPJEPS et CPJEPS), restent peu accessibles pour des raisons de volume de formation, de coût et de niveau d'exigences. Par ailleurs les dispositifs de validation des acquis de l'expérience, peu usités dans le secteur mériteraient d'être développés. Les contraintes économiques ainsi que les problématiques de disponibilité limitent également le recours à la formation continue dont l'offre reste assez limitée.

En matière de continuité éducative, les intervenants cohabitent davantage qu'ils ne coopèrent, et peuvent parfois se trouver en situation d'opposition. La coordination des projets et des temps de l'enfant relève majoritairement de l'informel et constitue un point faible pour une réelle mise en œuvre d'une stratégie de complémentarité éducative. Les animateurs des temps périscolaires souffrent d'un réel manque de reconnaissance de leur action éducative qui peut même parfois être considérée comme perturbatrice des objectifs assignés à l'école. Pour enclencher une nouvelle dynamique, il conviendrait de rappeler la pleine intégration des personnels qui interviennent dans ces temps comme membres de la communauté éducative.

La diversité des modèles économiques des accueils périscolaires

Le poids économique et les modalités d'organisation du périscolaire sont difficiles à évaluer. Les données consolidées portant sur la nature des dépenses et sur les modalités de gestion n'existent pas. La mission

identifie un réel besoin d'étude économique approfondie sur l'implication financière des collectivités pour développer des activités qui s'inscrivent dans une logique de complémentarité éducative.

L'instabilité des politiques publiques en matière d'accueil périscolaire depuis de nombreuses années génère une certaine hésitation des collectivités territoriales à s'engager durablement en créant des emplois pérennes, renvoyant la prise de risque aux associations prestataires.

L'essentiel des financements des accueils périscolaires est assumé par les collectivités (54 %) et les familles (22 %). Depuis les premières réformes des rythmes scolaires, les dispositifs incitatifs ont été nombreux, fréquemment modifiés mais rarement évalués. Le nombre d'expérimentations diverses crée un sentiment de fragilité et de précarité peu incitatif, et souvent les dispositifs mis en place sont davantage perçus comme des réponses conjoncturelles plutôt que des stratégies politiques de long terme répondant à de réels besoins éducatifs. La mission a également pu relever une grande variabilité des modèles de mise en œuvre des temps périscolaires par les collectivités, soit en régie directe, soit sous forme de marchés publics, voire par délégation. Cette organisation résulte souvent de choix politiques locaux et peut souffrir d'un manque de stabilité qui nuit à l'engagement et à la professionnalisation des animateurs. Il conviendrait à ce titre de rendre plus attractives, pour les collectivités, les formes de contractualisation ou de partenariats avec le secteur associatif qui s'inscrivent dans des temps longs.

Les incertitudes de la continuité éducative

La notion de continuité éducative souffre d'une absence de cadrage précis. La mission lui préfère celle de complémentarité éducative. La complémentarité éducative est au bénéfice de la réussite des élèves, par une meilleure cohérence des temps de l'enfant. Les animateurs du périscolaire contribuent naturellement à l'éducation de l'enfant. Or, Le regard que portent les enseignants sur les animateurs est souvent dévalorisant... et l'inverse est aussi vrai. Les animateurs ne sont pas reconnus comme des « éducateurs ». Dans certaines situations particulières, les temps de l'éducation non formelle peuvent être perçus comme générateurs de perturbation pour l'école.

Afin de favoriser une dynamique d'interconnaissance, il conviendrait de faire une place de droit au directeur ou à la directrice de l'accueil collectif de mineurs (ACM) au sein du conseil d'école. Le pilotage des différents dispositifs n'est pas systématiquement formalisé et il serait nécessaire de définir clairement un chef de file. Pour ce qui concerne la coordination sur site, le directeur de l'école, maillon opérationnel de la complémentarité éducative, paraît légitime pour l'assurer.

Les contrôles des accueils périscolaires par les services compétents pourraient être l'occasion d'interroger et d'évaluer la continuité éducative entre les deux structures. À cet égard, le rapprochement de l'éducation nationale et de « jeunesse et sport » constitue une nouvelle opportunité. Une plus forte implication des inspecteurs de l'éducation nationale dans les actions relevant de la continuité éducative serait source d'une meilleure opérationnalité et s'inscrirait dans une réelle approche de complémentarité éducative, tout comme la désignation au plan départemental d'un IEN référent en la matière.

En conclusion, la mission a pu constater un engagement de tous les acteurs à s'inscrire dans une logique qualitative qui mériterait d'être davantage valorisée et formalisée.

Liste des recommandations

Recommandation n° 1 : Favoriser la mutualisation d'emplois entre associations, collectivités territoriales et État au sein de la sphère éducative.

Recommandation n° 2 : Renforcer la connaissance des fondements de l'animation et de l'éducation populaire chez les professeurs des écoles et réciproquement les objectifs et principes de l'école chez les animateurs.

Recommandation n° 3 : Engager une réflexion avec les partenaires pour trouver une terminologie qui corresponde mieux à la réalité professionnelle des opérateurs des temps périscolaires.

Recommandation n° 4 : Engager avec la branche professionnelle et les collectivités territoriales des travaux de concertation sur la conception d'une qualification professionnelle adaptée aux besoins spécifiques des temps périscolaires.

Recommandation n° 5 : Construire une offre de formation continue adaptée aux objectifs de continuité éducative définis par l'État.

Recommandation n° 6 : Mener régulièrement une étude globale sur la réalité des accueils périscolaires, incluant des données statistiques actualisées et une mesure du poids économique, et adapter les nomenclatures budgétaires des communes et des EPCI à cet effet.

Recommandation n° 7 : Clarifier la compétence des différentes collectivités locales selon le type d'accueil, en favorisant un système souple et un employeur unique.

Recommandation n° 8 : Favoriser les modèles de conventionnement entre les collectivités et les associations qui simplifient la tâche de ces dernières mais leur assurent néanmoins visibilité et stabilité.

Recommandation n° 9 : Favoriser le long terme et les dispositifs contractuels au long cours plutôt qu'une succession d'expérimentations et de dispositifs.

Recommandation n° 10 : Poursuivre la démarche d'approche qualitative engagée par la CNAF et harmoniser les modalités d'intervention d'un territoire à un autre.

Recommandation n° 11 : Privilégier l'usage de l'expression de « complémentarité éducative » à celle de « continuité éducative » dans le contexte d'une recherche de cohérence entre les temps éducatifs scolaire et périscolaire.

Recommandation n° 12 : Rappeler par une circulaire le cadre d'exercice des intervenants du périscolaire, membres à part entière de la communauté éducative.

Recommandation n° 13 : Prévoir des temps de formation communs directeurs de l'accueil périscolaire et directeurs d'école, ainsi que des temps de formation animateurs, personnels communaux et professeurs des écoles.

Recommandation n° 14 : Positionner le directeur d'école comme référent territorial de la complémentarité éducative, désigner un référent départemental en charge de la complémentarité éducative et organiser un temps de coordination régulier pour l'ensemble des acteurs.

Recommandation n° 15 : Penser les locaux en termes de complémentarité scolaire - périscolaire pour un usage partagé.

Recommandation n° 16 : Renforcer les contrôles coordonnés des accueils périscolaires et intégrer la complémentarité éducative dans les points examinés.

Introduction

« Le maintien des activités périscolaires (activités ludiques, aide aux devoirs...), des bibliothèques et ludothèques, ainsi qu'une attention accrue de l'école à ses élèves pourraient diminuer le sentiment d'isolement et éviter que les enfants et les adolescents ne se sentent débordés par les devoirs à la maison. Ces recommandations sont de nature à favoriser la résilience. Il est fortement conseillé que les enfants et les adolescents puissent continuer à sortir pendant le confinement, afin de favoriser leur bien-être psychologique et de maintenir le lien social, qui est un facteur de résilience », extrait du bulletin épidémiologique hebdomadaire N° 8 de Santé Publique France, 20 mai 2021

La crise sanitaire de la Covid-19 a mis en évidence le rôle positif des accueils périscolaires en matière de continuité éducative. Ceux-ci ont largement participé à l'effort de la nation notamment pendant les périodes de confinement. Cet engagement collectif de tous les acteurs, État, collectivités, secteur associatif et professionnels commence à montrer ses limites en mettant en évidence des difficultés récurrentes. C'est en ce sens que madame la secrétaire d'État chargée de la jeunesse et de l'engagement a saisi la cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) par lettre datée du 8 mars 2021 afin qu'une mission d'inspection générale soit diligentée pour établir un état des lieux et formuler des préconisations portant sur les questions :

- des articulations entre les accueils de loisirs et l'école ;
- des relations contractuelles avec les collectivités territoriales ;
- des relations avec les parents ;
- de la capacité des structures d'accueil à recruter, former et fidéliser des équipes d'animation de qualité.

Considérant que les questions d'accès à la formation aux fonctions d'animateur (BAFA et BAFD), qui font par ailleurs l'objet d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale, constituent l'un des enjeux majeurs identifiés et que la majorité des interlocuteurs tant internes à l'État qu'externes (collectivités, associations, représentants professionnels, financeurs...) sont identiques, le Codir de l'inspection générale du 15 mars 2021 a proposé aux cabinets concernés qui l'ont accepté, de fusionner les deux missions. Celles-ci ont donné lieu à deux temps d'investigations et à deux rapports :

- conformément à la lettre de saisine précitée du 8 mars 2021, la phase 1 est consacrée aux métiers de l'animation dans le secteur périscolaire : état des lieux, enjeux et préconisations (présent rapport) ;
- la phase 2 présentera un focus sur les qualifications non-professionnelle du BAFA et BAFD (remise du rapport en octobre 2021).

Laurence Loeffel, inspectrice générale, Laurent Cellier, Patrice Lefebvre et Frédéric Mansuy inspecteurs généraux, ont été désignés pour réaliser cette double mission, ce dernier ayant été nommé pilote.

Concernant la phase 1, objet du présent rapport, la mission a fait le choix de traiter la question qui lui était posée sous le triple aspect des ressources humaines (partie 1), du modèle économique (partie 2) et de la continuité éducative (partie 3).

Elle s'est tout d'abord procuré des documents auprès de la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

Elle a pu ensuite échanger avec de nombreux acteurs nationaux, mais également avec ceux de la région Pays de la Loire qui offraient la possibilité d'analyser les spécificités de trois territoires différents : un secteur rural, un environnement urbain et une zone à forte attractivité touristique.

Elle a tiré de ses observations et des échanges qu'elle a eus seize recommandations s'adressant tant aux services de l'État qu'aux collectivités locales et aux organisateurs des accueils.

1. Les ressources humaines, un enjeu de réussite et de pérennité des accueils périscolaires

« La fonction ressources humaines a pour mission de faire en sorte que l'organisation dispose du personnel nécessaire à son fonctionnement et que ce personnel fasse de son mieux pour améliorer la performance de l'organisation, tout en s'épanouissant. »¹

Force est de constater que, hormis dans quelques situations particulières et malgré la forte implication de beaucoup d'acteurs, les intervenants du champ périscolaire ont du mal à s'inscrire dans cette perspective tant le secteur est confronté à des problèmes de stabilité et de clarté des politiques publiques de l'État en matière de dispositifs complémentaires à l'école, de recrutement, de qualifications et de reconnaissance. L'origine identifiée de cette difficulté est l'absence d'une définition du concept de continuité éducative tant en matière de pilotage que d'objectifs.

Aussi, il est difficile, selon la mission, d'avoir une vision homogène des métiers, des compétences et des parcours de formation qui pourraient concourir à l'amélioration de la performance de cette politique publique ainsi que de l'épanouissement des personnes qui y contribuent. Faute de ce cadrage conceptuel, il n'existe que peu d'éléments d'évaluation objectivés. Les études statistiques nationales et spécifiques sur les professionnels du secteur sont quasiment inexistantes tant sur la nature que sur la qualité des emplois.

Ce contexte confus contribue à un ressenti de manque de considération des personnes qui œuvrent dans les domaines de l'éducation et de l'animation. Dans les faits, la continuité éducative reste certes un objectif national, mais sa définition et sa mise en œuvre opérationnelle sont laissées à la responsabilité d'acteurs territoriaux qui peuvent en avoir des approches très différenciées, ce qui impacte fortement les politiques de ressources humaines. Les familles sont pour leur part assez peu impliquées, mais présentent une exigence de qualité d'accueil grandissante, ce qui amène les collectivités à s'engager fortement et interroge la qualification professionnelle des intervenants.

Aujourd'hui, une des difficultés est de définir et d'identifier les métiers, les compétences et parcours professionnels qui correspondent à la mise en œuvre des activités d'animation dans les temps périscolaires pour mieux accompagner par la qualification, les évolutions du secteur.

Dans la majorité des cas, alors que la stratégie éducative ambitionne la prise en compte de tous les temps de l'enfant, les métiers restent très cloisonnés et peu coordonnés. Les intervenants connaissent insuffisamment leurs rôles respectifs, leurs modalités d'intervention ainsi que les fondements de leur action. Souvent, la notion de continuité se limite de manière opérationnelle à la simple coordination de temps de liaison entre les opérateurs qui œuvrent autour de l'enfant lors de sa journée.

La mission a relevé que cette difficulté a été accentuée pendant la crise sanitaire de la Covid-19. Plus particulièrement, les responsables des temps périscolaires ont pu manifester à différents niveaux une forme de mal-être lié au manque de reconnaissance de leur action dans une période où la priorité accordée à la continuité des apprentissages a largement éclipsé l'exigence de continuité éducative et l'intervention des acteurs de ce secteur.

1.1. Un périmètre d'emploi variable

1.1.1. Des métiers peu identifiés et mal définis

En matière de continuité éducative, les auditions conduites par la mission ont confirmé un important niveau de fragmentation des métiers voire une forme de hiérarchisation entre les intervenants des temps scolaire et périscolaire. Derrière un objectif éducatif affiché centré sur l'enfant, il s'agit souvent de professions qui cohabitent davantage qu'elles ne coopèrent. Dans certains cas, les métiers peuvent même se trouver en situation d'opposition.

Au sein même de l'école, où l'intervention des professeurs des écoles s'inscrit dans des programmes et un projet coordonné par un directeur, il est possible d'identifier parfois un manque de reconnaissance de

¹ Source ministère de l'économie, des finances et de la relance, dossier Faciléco.

certaines personnes, par exemple ceux chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH), dont la forme même de contractualisation avec l'État est génératrice d'une difficulté à inscrire leur action dans la durée. Cela complexifie l'identification de leur action, son évaluation objective et sa valorisation, la montée en compétences ainsi que leur pleine intégration au sein de la communauté éducative. Ces personnes sont souvent identifiées comme des aides ou des soutiens plus que comme des acteurs éducatifs. Selon la mission, cet aspect mérite une attention particulière dans le cas d'espèce, car il contribue également à une forme de continuité éducative à destination de ces publics fragiles.

La seconde catégorie d'intervenants, généralement qualifiés « d'animateurs », intervient principalement en dehors du temps scolaire. C'est à ce niveau que la problématique des métiers et des attendus est la plus prégnante. Cette situation est en partie la conséquence de la multiplicité des employeurs (collectivités, associations) qui, en l'absence de cadrage précis des attentes de l'État, est génératrice d'approches politiques et stratégiques différenciées. Cette spécificité est propre aux accueils périscolaires alors que l'école est pour sa part particulièrement structurée et encadrée dans son organisation et son fonctionnement par l'État. Ce cadre ainsi que les modalités de financements des accueils périscolaires, qui restent également à l'initiative des collectivités territoriales, peuvent être générateurs de réelles inégalités. Ce point particulier interroge l'objectif de la territorialisation des stratégies éducatives, car même si celles-ci doivent pouvoir s'adapter à des spécificités locales, elles répondent, pour des raisons d'équité des élèves, à des objectifs nationaux suffisamment cadrés.

Il résulte de cette situation des attendus différents selon les territoires concernant les métiers, les compétences et les formations dédiées. Selon la mission, il reste difficile de référencer les métiers qui constitueraient un champ professionnel spécifique en raison de conceptions très hétérogènes. Les champs professionnels peuvent ainsi aller de la simple surveillance d'enfants à des emplois éducatifs ou d'animation. La seule référence commune identifiée est celle du champ professionnel de l'animation, mais elle manque de précision pour répondre à la réalité et à la spécificité des professionnels qui œuvrent pendant les temps périscolaires dans une logique de continuité éducative.

Cette situation a pour conséquence une méconnaissance des acteurs entre eux voire une forme de rivalité : l'action des uns (les animateurs) peut être perçue comme nuisible à celle des autres (les professeurs des écoles). Les synergies, quand elles existent, sont le fait de relations interpersonnelles ou de volontés politiques locales, mais ne résultent que rarement d'une organisation systémique. L'absence d'homogénéité et de cohérence des statuts et cadres d'emploi des intervenants renforce cette situation. En effet, le temps scolaire relève du ministère de l'éducation nationale alors que le temps périscolaire dépend dans la grande majorité des cas des collectivités territoriales ou d'associations d'éducation populaire. Ce pilotage multiple nuit à la définition et la mise en œuvre de stratégies communes organisées autour des besoins éducatifs de l'enfant. Le manque de stabilité sur le long terme des politiques éducatives, renforcé par les choix de certaines collectivités, ne favorise pas le développement de stratégies durables. Or, la question de la stabilité en matière de politiques éducatives est un préalable indispensable à la montée en compétences et à la stabilisation des ressources humaines.

Selon la mission, la question des moyens humains, du pilotage et du financement de la coordination des temps éducatifs doit donc être considérée attentivement. Cependant cette approche reste conditionnée à l'acceptation d'une définition partagée de la continuité éducative. En la matière, s'agissant d'éducation, l'État doit occuper une place centrale en normant davantage ses attendus et les conditions de mises en œuvre de tous les dispositifs éducatifs pour éviter que des différences d'approches soient génératrices d'inégalités entre les enfants.

1.1.2. Des emplois souvent précaires

L'emploi dans le champ périscolaire est par nature très fractionné dans la mesure où il concerne les plages de temps où l'enfant n'est pris en charge ni par l'école ni par sa famille. Les entretiens de la mission ont mis en évidence que la plupart des emplois étaient à temps partiel (20 heures hebdomadaires) et que leur organisation ne permettait que très difficilement des compléments d'emplois alors que les niveaux de rémunération restent modestes. La problématique de la quotité de temps travaillé est centrale, car elle fragilise le maintien à long terme dans ces fonctions, qui est pourtant une condition de la montée en compétences.

Schématiquement, deux grandes catégories de personnels ont pu être identifiées :

- des jeunes en tout début de parcours professionnels plutôt dans les zones urbaines ou périurbaines. Dans ce cadre, beaucoup de structures ont pu faire part de grosses difficultés de recrutements sur les territoires où une offre concurrente présentant moins de contraintes de qualification, d'organisation et de responsabilité existait ;
- des femmes, plutôt dans les territoires ruraux, dans le cadre d'une reprise d'activité après la période sans activité professionnelle souvent liée à la prise en charge de leurs enfants. Dans ce cas, les employeurs sont davantage confrontés à la question de la capacité d'accession à une qualification, en raison principalement de l'éloignement géographique des lieux de formation.

Il a clairement été relevé par la mission que la qualité des emplois constitue un réel frein à une forme de professionnalisation attendue par tous. Il semble opportun, selon la mission, que puisse être développée une stratégie pour augmenter la quotité de temps travaillé des animateurs et tendre vers des emplois à temps plein. Cette démarche doit pouvoir être engagée tout en conservant la cohérence d'un cœur de métier au sein de la sphère éducative. Les rares exemples d'extension d'emploi portent principalement sur des métiers administratifs ou techniques très éloignés de la motivation initiale des personnes engagées dans les accueils périscolaires. Dans ce contexte, il est très complexe de s'inscrire dans une logique de pérennisation des emplois notamment chez les salariés les plus jeunes.

Il convient également de considérer que le niveau de rémunération reste très faible. Selon les sources du *Portail de l'emploi dans l'économie sociale et solidaire*², la rémunération mensuelle brute de base à temps plein est de 1 435 € pour 151,67 heures travaillées et la rémunération brute mensuelle sur un temps partiel de 20 heures est fixée à 820 €. Ce niveau de rémunération, directement lié aux capacités de financement des collectivités, soulève la question de la nature des moyens financiers mobilisés par l'État pour la mise en œuvre d'une réelle ambition de continuité éducative.

En matière de piste de progrès et dans la mesure où l'école a également des besoins particuliers pas toujours satisfaits au-delà des fonctions d'enseignement, la logique d'emplois mutualisés à l'échelle de chaque territoire pourrait constituer une réelle valeur ajoutée, ce d'autant plus qu'elle faciliterait la construction d'une culture partagée entre les acteurs.

Recommandation n° 1 : Favoriser la mutualisation d'emplois entre associations, collectivités territoriales et État au sein de la sphère éducative.

1.1.3. Des métiers en mal de reconnaissance

Les intervenants des temps périscolaires souffrent d'un réel manque de reconnaissance de leur action éducative qui peut même parfois être considérée comme perturbatrice des objectifs assignés à l'école. Cette perception n'est souvent pas ou peu objectivée. Elle fait davantage référence à des problématiques de gestions d'espaces partagés ou d'approches pédagogiques différenciées. Parmi les raisons de cette situation, peuvent être relevées la méconnaissance des acteurs entre eux, la trop rare définition d'objectifs partagés et une dénomination des métiers peu en lien avec les réalités professionnelles.

Le premier constat porte sur la méconnaissance des métiers et des fondements de l'action de chacun des intervenants. La notion de continuité est génératrice de confusion, car dans les faits les temps du périscolaire doivent pouvoir affirmer une approche pédagogique différenciée de celle de l'école alors que beaucoup attendent qu'elle en soit son prolongement, sans reconnaître une légitimité aux intervenants de développer une démarche éducative spécifique, notamment bâti sur le caractère non obligatoire des activités proposées. À ce titre, il serait intéressant de privilégier, tant pour les professeurs des écoles que pour les animateurs, des dispositifs favorisant une meilleure connaissance réciproque. Un renforcement de la connaissance des principes de l'animation et de l'éducation populaire dans la formation initiale des enseignants constituerait une réelle avancée. Dans le même temps, il pourrait être intégré dans le cursus de formation des animateurs l'obligation d'intégrer des stages pratiques au sein de l'école. Cette approche croisée devrait être prolongée dans tous les dispositifs de formation professionnelle continue. De même, il semble indispensable d'augmenter les temps formalisés de concertation entre les équipes éducatives au cours de l'année scolaire.

² <https://www.emploi-ess.fr/>

A minima, deux temps seraient nécessaires : un en début de cycle sur les objectifs et méthodes, et un en fin d'année pour évaluer les stratégies mises en œuvre.

Recommandation n° 2 : Renforcer la connaissance des fondements de l'animation et de l'éducation populaire chez les professeurs des écoles et réciproquement les objectifs et principes de l'école chez les animateurs.

Le niveau de reconnaissance des intervenants du temps périscolaire est également à considérer au niveau des institutions, dont le ministère de l'éducation nationale. À titre d'illustration, lors de la crise de la Covid-19, l'action de ce ministère a pu être perçue comme exclusivement centrée sur les enseignements scolaires et les enseignants. De manière paradoxale, dans le même temps, il a été demandé aux acteurs du périscolaire, non formés, de mettre en œuvre la continuité de l'école. Ces personnels, dépendant pour la plupart de collectivités ou d'associations partenaires, ne disposaient ni de la reconnaissance ni, dans beaucoup de situations, de la compétence permettant de répondre à ces exigences.

Dans les faits, la mission a pu constater que les animateurs des temps périscolaires n'étaient que très rarement considérés comme membre de la communauté éducative et que la notion de « complémentarité des expertises » était peu prise en compte.

Ce sentiment a clairement été renforcé par les modalités de gestion et de communication adoptées pendant la crise sanitaire de la Covid-19. Pendant cette période, les personnes en charge des temps périscolaires, souvent en première ligne alors que parfois même les écoles étaient fermées, n'ont jamais été considérées comme faisant partie de la communauté éducative notamment en matière de communication et d'information ou, plus grave, concernant des besoins spécifiques (accès prioritaire aux masques ou à la vaccination notamment).

Pour enclencher une nouvelle dynamique, la mission considère qu'il conviendrait de rappeler la pleine intégration des personnels qui interviennent sur les temps périscolaires comme membre de la communauté éducative au titre de l'article L. 111-3³ du code de l'éducation. Cette démarche devrait s'accompagner d'une réelle mise en œuvre opérationnelle par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports principalement en matière d'intégration dans les instances de concertation et de communication.

Enfin, la terminologie employée pour désigner les intervenants peut être perçue comme peu adaptée aux objectifs visés. Plus particulièrement le terme d'animateur comparé à celui de professeur des écoles ne facilite pas leur positionnement pour la mise en œuvre d'une stratégie éducative. Dans les représentations communes, le professeur éduque et l'animateur amuse. Cette perception peut être constatée dans les familles, mais également au sein de l'école. Elle est source d'un mal-être significatif chez bon nombre de responsables du temps périscolaire qui se sentent insuffisamment valorisés. Même si cet aspect terminologique peut présenter un caractère symbolique, il mérite d'être considéré.

Recommandation n° 3 : Engager une réflexion avec les partenaires pour trouver une terminologie qui corresponde mieux à la réalité professionnelle des opérateurs des temps périscolaires.

1.1.4. Un pilotage confus sans réelle coordination

Dans la stratégie de mise en œuvre d'une continuité éducative, la problématique de coordination des acteurs qui relèvent de champs et d'employeurs différents constitue un frein. À aucun niveau, il n'existe pas, au plan local, de personnels bénéficiant de temps dédiés à cette fonction d'assembleur qui se révèle pourtant indispensable. Dans les meilleurs des cas, ces pratiques tiennent de l'informel sans que personne ne bénéficie de la légitimité institutionnelle pour assumer la fonction. Ce constat est partagé par une grande majorité des acteurs, y compris les représentants des collectivités territoriales.

³ Article L. 111-3 : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation. Dans le cadre d'une école inclusive, elle fonde sa cohésion sur la complémentarité des expertises. ».

En la matière, la place du directeur d'école semble fondamentale et devrait être consolidée. Au-delà d'une relation hiérarchique que le statut des animateurs rend impossible, une forme d'autorité académique ou fonctionnelle serait envisageable.

Pour ce faire, et avoir la légitimité indispensable, cette fonction de coordination devrait être intégrée dans sa fiche de poste. Il devrait bénéficier d'une formation spécifique et disposer d'un temps de concertation et d'animation dédié⁴.

1.2. La formation et les qualifications

1.2.1. Un besoin de professionnalisation affirmé

Les métiers de l'animation des temps périscolaires sont largement couverts par les diplômes de l'animation volontaire que constituent les BAFA et BAFD. Pour mémoire, le BAFA et le BAFD sont des diplômes de l'engagement non professionnel bien qu'ils restent au premier rang des qualifications des salariés ou des agents qui interviennent dans les accueils périscolaires.

Cette réalité professionnelle peut paraître en contradiction avec les fondements mêmes de ces qualifications et la volonté des grands mouvements de jeunesse et d'éducation populaire qui restent très attachés au caractère non professionnel du BAFA.

Dans la pratique, s'ils permettent de répondre aux exigences réglementaires, ces diplômes sont souvent qualifiés d'insuffisants au regard des exigences éducatives renforcées que connaissent les temps périscolaires notamment depuis la réforme des rythmes de 2013. Les diplômes de l'engagement soulèvent la question de la formation et des compétences de leurs titulaires à s'inscrire dans un projet de continuité éducative tel que perçu par les acteurs de l'école et les familles. L'écart de formation entre professeurs des écoles et animateurs des temps périscolaires contribue à la problématique de reconnaissance de ceux-ci.

Dans le même temps, si l'obligation de qualification est parfois vécue comme une contrainte par certaines collectivités, toutes les personnes auditionnées s'accordent sur le besoin d'une plus grande professionnalisation des intervenants et particulièrement sur les fonctions de référents ou de coordonnateur.

Cependant, la question des qualifications ne peut être dissociée de celle du modèle économique, car si actuellement le cadre réglementaire et l'ambition politique sont fixés par l'État, les coûts et contraintes liés à la professionnalisation des intervenants reposent principalement sur les collectivités, voire sur les personnes qui s'orientent vers les métiers de l'animation. Il n'existe à ce jour pas de qualification professionnelle gratuite et accessible au plus grand nombre dans le cadre de la formation initiale pour s'orienter vers les métiers de l'animation.

1.2.2. Des diplômes professionnels nombreux, mais peu accessibles

Les diplômes professionnels permettant de couvrir le champ de l'animation périscolaire sont nombreux. On peut principalement recenser :

- le certificat de qualification professionnelle : CQP animateur périscolaire, diplôme relevant de la branche professionnelle de l'animation ;
- le CPJEPS : certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ;
- le BPJEPS : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ;
- le DEJEPS : diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ;
- le DESJEPS : diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

À ces qualifications, s'ajoutent également quelques autres diplômes tels que le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) petite enfance.

Les auditions ont pu mettre en évidence qu'au-delà des mouvements traditionnels de jeunesse et d'éducation populaire, ces diplômes restent peu identifiés ou sont perçus comme inadaptés aux besoins

⁴ Voir paragraphe 3.2.3.

locaux en matière de continuité éducative sur les temps périscolaires. Il y a un réel et trop important décalage entre les exigences formatives liées à ces qualifications et la réalité des emplois sur lesquels ils permettent de déboucher. Plus précisément, les investissements en temps et financier que demande leur acquisition semblent constituer le principal obstacle d'autant plus que dans beaucoup de cas, l'offre de formation de proximité est inexistante.

Le CPJEPS constitue une qualification trop récente pour qu'il soit possible de mesurer objectivement sa capacité à répondre aux besoins sectoriels, mais les premiers retours révèlent principalement une durée de formation (700 heures) trop importante pour répondre aux contraintes tant des employeurs que des professionnels du secteur.

Sans modifier la nature du BAFA, beaucoup de représentants des associations et des collectivités ont pu exprimer le besoin d'une formation professionnalisante complémentaire dont les modalités d'acquisition favoriseraient tous les dispositifs de validation des acquis de l'expérience.

Recommandation n° 4 : Engager avec la branche professionnelle et les collectivités territoriales des travaux de concertation sur la conception d'une qualification professionnelle adaptée aux besoins spécifiques des temps périscolaires.

1.2.3. La formation tout au long de la vie

La formation continue des personnels reste peu, voire pas développée. Les raisons principales tiennent à la difficulté à identifier les besoins d'acquisition des compétences, la disponibilité des personnels et les difficultés de remplacement ainsi que les financements. Ce constat est encore plus prégnant à l'échelle des territoires ruraux ou des petites collectivités qui n'ont pas délégué cette compétence au niveau d'un EPCI en l'absence de réel référent chargé de cette question. Les uniques expériences résultent d'initiatives locales portées principalement par le monde associatif et les collectivités territoriales. Il n'existe pas de démarche institutionnelle visant à favoriser ou organiser la montée en compétence des intervenants.

À ce titre, deux acteurs majeurs mériteraient de se positionner davantage : le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT), en charge de la formation des agents territoriaux, et le ministère de l'éducation nationale, garant de la stratégie éducative pour les élèves. Il pourrait être opportun que dans le cadre d'une stratégie claire et sur la base d'objectifs partagés, un grand plan de formation soit décliné à l'échelle des territoires. Il pourrait porter entre autres sur :

- la connaissance des objectifs des stratégies éducatives ;
- la connaissance des métiers et des fondements d'interventions de chacun des acteurs ;
- la coordination territoriale d'une politique éducative.

Recommandation n° 5 : Construire une offre de formation continue adaptée aux objectifs de continuité éducative définis par l'État.

2. Les modèles économiques des accueils périscolaires

2.1. Un poids économique et des modalités d'organisation difficiles à évaluer

S'agissant des modèles économiques, l'une des difficultés principales de la mission a été de pouvoir disposer de données consolidées permettant une analyse tant de la nature des dépenses engagées par les collectivités en matière d'accueil périscolaire que sur les modalités de gestion de ces politiques, que cela soit en régie directe, sous forme de délégation par voie de marchés publics ou de subventions. Il existe de nombreux modèles de gestion à différentes strates de collectivités, communes ou établissements publics de coopération intercommunale (EPCI). Parfois même, les organisations peuvent être pilotées par des acteurs différents selon les temps concernés. Cette spécificité est plus particulièrement identifiée sur les temps de la pause méridienne que certaines collectivités préfèrent exclure de la gestion des temps périscolaires en raison des difficultés d'application des normes réglementaires, principalement en matière de taux

d'encadrement. Cette situation résulte en grande partie de l'article L. 216-1 du code de l'éducation⁵ qui positionne l'organisation des temps périscolaires comme une compétence optionnelle des collectivités et qui identifie plusieurs niveaux de responsabilité possibles.

Ces particularités de mise en œuvre se traduisent également sur le plan budgétaire, domaine dans lequel les modalités d'imputation qui sont mises en œuvre par les collectivités territoriales peuvent être extrêmement variables. Cette situation complexifie tout autant les compilations permettant des analyses statistiques que les opérations de contrôle qui peuvent être mises en œuvre par différents financeurs et notamment la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Cette problématique d'affectation des charges et recettes a pu également être relevée lors de contrôles effectués par certaines chambres régionales des comptes. Dans la pratique, les dépenses afférentes à cette politique peuvent être affectées, selon les collectivités et les nomenclatures budgétaires, à des chapitres différents. Elles peuvent être globalisées, dans le meilleur des cas, avec des dépenses liées au secteur enfance jeunesse mais elles sont parfois, principalement en situation de marché publics, intégrées dans des dépenses de « prestations de services » qui comprennent de multiples champs d'activités.

Partant de ce constat, la mission identifie un réel besoin d'étude économique approfondie sur l'implication financière des collectivités pour développer des activités qui s'inscrivent dans une logique de complémentarité éducative. Elle devra être complétée par un examen des modalités de mise en œuvre de ces politiques. Le préalable à la bonne exécution de cette mission serait un examen précis des modalités d'affectation des dépenses des collectivités dans le cadre des nomenclatures budgétaires des communes et des EPCI qui pourrait, au vu des premières observations réalisées par la mission, se prolonger par une circulaire à leur intention pour en préciser les normes d'application.

Recommandation n° 6 : mener régulièrement une étude globale sur la réalité des accueils périscolaires, incluant des données statistiques actualisées et une mesure du poids économique, et adapter les nomenclatures budgétaires des communes et des EPCI à cet effet.

2.2. Une grande diversité d'organisation

2.2.1. Les différentes collectivités locales et leur difficile coordination

Selon les caractéristiques du territoire où est implanté l'accueil périscolaire, selon la taille de la commune et sa plus ou moins grande intégration au sein d'un établissement public de coopération intercommunale (EPCI), la collectivité porteuse du projet peut être une commune ou un groupement de communes. Une étude très récente d'une association représentative d'employeurs révèle que moins d'un tiers des structures ayant répondu recevaient des financements d'un EPCI⁶.

L'organisation d'un accueil périscolaire ne faisant pas partie des compétences obligatoires, il est fréquent de constater que la structure qui met en place l'accueil du matin et du soir est différente de celle qui organise la restauration scolaire et les accueils extra-scolaires du mercredi ou des petites vacances. Il s'agit là d'une source importante de confusion et de complexité :

- pour les parents qui reçoivent plusieurs facturations alors qu'ils ne saisissent pas les raisons d'un tel partage des rôles ;
- pour les enseignants des écoles dont l'interlocuteur naturel est en règle générale la commune alors que l'EPCI peut intervenir dans l'organisation ;

⁵ Article L. 216-1 du code de l'éducation : « Les communes, départements ou régions peuvent organiser dans les établissements scolaires, pendant leurs heures d'ouverture et avec l'accord des conseils et autorités responsables de leur fonctionnement, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Ces activités sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. Les communes, départements et régions en supportent la charge financière. Des agents de l'État, dont la rémunération leur incombe, peuvent être mis à leur disposition.

Les activités complémentaires mentionnées au premier alinéa peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales.

L'organisation des activités susmentionnées est fixée par une convention, conclue entre la collectivité intéressée et l'établissement scolaire, qui détermine notamment les conditions dans lesquelles les agents de l'État peuvent être mis à la disposition de la collectivité. »

⁶ Enquête réalisée par Hélixopée, association professionnelle représentative, auprès de ses adhérents - juillet 2021.

- pour les associations organisatrices qui se trouvent face à deux donneurs d’ordres différents ;
- pour les collectivités elles-mêmes qui perdent en efficacité et doivent tenir compte des autres collectivités parties prenantes, surtout lorsqu’elles ne sont pas de la même sensibilité politique. La gestion technique et administrative en devient nettement plus complexe et ralentie ;
- pour les personnels des accueils périscolaires, enfin, qui peuvent avoir plusieurs employeurs ce qui entraîne certains effets négatifs (emplois du temps, multiplications des contrats de travail, difficultés à accéder à un plan de formation continue, etc.).

Au-delà de la complexité d’ordre structurel sur le fond, ce pilotage multiple complexifie encore davantage la conception et la mise en œuvre d’un réel projet de complémentarité éducative tourné vers les besoins des enfants.

Recommandation n° 7 : Clarifier la compétence des différentes collectivités locales selon le type d’accueil, en favorisant un système souple et un employeur unique.

2.2.2. Gestion en régie ou délégation : un choix technique mais aussi politique

Les quelques études qui ont été réalisées et dont la mission a pu prendre connaissance, ne permettent pas de disposer de données récentes et stabilisées concernant la nature des organisateurs d’accueils périscolaires sur le territoire national, collectivités locales ou associations, puisqu’il apparaît que le poids du secteur commercial n’est dans ce domaine que marginal.

Le choix qui est fait par la collectivité de gérer en direct ou de confier cette gestion à une association est le plus souvent de nature politique, parfois ancien, et qui peut être remis en cause à l’occasion d’une alternance électorale. Sommairement, on peut distinguer deux types de modèles, en partie liés à la dimension de la collectivité :

- organisation en régie directe par les collectivités, en règle générale de grande dimension, qui possèdent en leur sein un service jeunesse suffisamment étoffé pour assumer en totalité la gestion des accueils ;
- choix des collectivités de confier l’organisation de leurs accueils à une association pour des raisons techniques et économiques (absence d’un service dédié, absence de compétence en matière de ressources humaines, simplification de la gestion, etc.) ou par choix politique pour bénéficier de la dynamique qu’une association, surtout si elle est fédérée, est en mesure de leur apporter. Cette stratégie peut également être le fruit de l’instabilité des politiques publiques en matière d’accueil périscolaire qui génère une certaine hésitation des collectivités territoriales à s’engager durablement en créant des emplois, renvoyant la prise de risque aux associations prestataires.

2.2.3. Le conventionnement entre la collectivité et l’association organisatrice

A contrario de l’organisation en régie, le fonctionnement associatif apparaît aux yeux de nombreux interlocuteurs rencontrés par la mission comme bien plus souple. Pour autant, plusieurs structures entendues par ses soins croient déceler une ré-internalisation de l’organisation des accueils et un certain déclin du modèle associatif. Faute de données récentes, il est difficile pour la mission de confirmer ce point.

Lorsque le modèle associatif est retenu, le choix du cadre contractuel reste essentiel. À ce titre, plusieurs types de conventionnements sont possibles :

- la convention de partenariat ou d’objectifs et de moyens, souvent pluriannuelle, assortie d’un subventionnement et parfois de mise à disposition de personnel ;
- la délégation de service public, incluant généralement d’autres prestations que les accueils périscolaires ;
- le marché public, éventuellement à bons de commande ;
- le service d’intérêt économique général (SIEG).

La convention reste, et de très loin, la formule la plus usitée pour les organisateurs que la mission a rencontrés, même si son importance tend à diminuer. Il s’agit d’un système souple, adapté notamment aux structures de petite dimension ou à localisation unique. Pour autant, les interlocuteurs de la mission ont

souligné son caractère peu sécurisant car le versement d'une subvention reste trop aléatoire voire discrétionnaire, y compris dans un cadre pluriannuel. Le principe de la révision de la participation communale, ou de son montant, ne sont pas systématiquement prévus dans le contrat et, sauf exceptions, rien n'est spécifié concernant la reprise du personnel en cas de cessation d'activité. Il s'en suit une réelle précarisation des contrats de travail pour les personnels des accueils, ce qui ne va évidemment pas dans le sens d'une amélioration de la qualité.

Le marché public formalisé, sous ses différentes formes, est jugé préférable par les organisateurs rencontrés par la mission, en ce qu'il leur assure une stabilité à moyen terme. Il s'agit d'un type de contractualisation qui intègre une clause de révision et prévoit généralement la reprise du personnel⁷, ce qui exclut d'éventuelles velléités de « *dumping social* ».

Parmi les différentes formes de marché public, ceux à bons de commande sont de plus en plus plébiscités par les collectivités qui en apprécient la souplesse. Les délégataires, en revanche, n'y trouvent pas l'assurance d'une continuité de leur action. Ce risque est notamment accru à l'occasion des alternances politiques qui peuvent voir certaines collectivités modifier profondément leur stratégie en matière d'accueils périscolaires, alors-même que ce domaine ne fait que marginalement partie des projets des candidats aux élections. Il l'est également lorsque la réglementation évolue et nécessite par exemple des modifications dans l'équipe d'animation. En d'autres termes, la commande peut varier d'une année à l'autre, voire d'une période de l'année à l'autre, alors que les coûts supportés par le prestataire incluent des frais fixes, indépendants des effectifs accueillis.

Cette même remarque peut être faite concernant le système de révision des marchés, quelle qu'en soit la forme juridique : la mise en place assez fréquente de pénalités est dénoncée par plusieurs interlocuteurs de la mission, en ce qu'elle ne tient pas compte de ces frais fixes et pour partie invisibles mais néanmoins essentiels. Les relations entre la collectivité donneuse d'ordre et le prestataire peuvent s'en trouver fortement altérées.

La mise en place d'un marché public donne souvent lieu à négociation. Les interlocuteurs de la mission ont souligné le fait que très souvent la notion de « mieux disant » se traduit en termes de « moins disant ». De ce fait, les négociations, que ce soit en amont du marché ou à l'occasion de révisions, portent pour l'essentiel sur le coût et n'intègrent que marginalement la question de la qualité de l'offre. Cela peut être dû au fait que certaines collectivités ne disposent pas d'une vision globale du coût d'un accueil périscolaire, puisque ces prestations, lorsqu'elles les assurent en direct, ne sont pas systématiquement reprises dans un budget consolidé et une comptabilité analytique. Les négociations ont alors pour conséquence principale une baisse de la qualité du service proposé.

Pour ces différentes raisons, le recours à une procédure de marché public et la complexité qu'il peut parfois présenter pour les associations locales, font que certaines d'entre elles n'ont pas la capacité technique de répondre. Cela peut les exclure des marchés, sauf lorsqu'elles sont fédérées et que la fédération dont elles relèvent répond au marché public ou assure la gestion des ressources humaines, administrative et financière pour le compte de l'association locale.

Selon la mission, une mention particulière doit être faite s'agissant du SIEG. Quoiqu'encore marginal, il s'agit d'un système de contractualisation qui mérite d'être développé en ce qu'il assure transparence et sécurité pour le prestataire et qu'il repose sur un diagnostic global préalable et une définition précise des besoins. Or, la contractualisation sur des temps suffisamment longs, souhaitée par une grande majorité des acteurs, n'est envisageable que si elle est la déclinaison d'une stratégie politique définie au plan national et qui s'inscrit davantage dans le temps long que dans des processus occasionnels voire d'expérimentations.

Recommandation n° 8 : Favoriser les modèles de conventionnement entre les collectivités et les associations qui simplifient la tâche de ces dernières mais leur assurent néanmoins visibilité et stabilité.

⁷ Article L. 1224-1 du code du travail.

2.3. Un financement majoritairement à la charge des familles et des collectivités

L'essentiel des financements des accueils périscolaires est assumé par les collectivités et les familles. D'après une étude de l'Observatoire des finances et de la gestion publique locales datant de 2019⁸, le bloc communal prend en charge 54 % des dépenses, les familles 22 %, les subventions des caisses d'allocation familiale (CAF) s'élevant à 15 %.

De grandes disparités existent donc d'un territoire à l'autre, selon les moyens dont disposent les collectivités ou qu'elles décident de consacrer à cette politique, les revenus des familles (sur la base desquels la participation est souvent, mais pas systématiquement, calculée) et les interventions des CAF qui peuvent varier d'un territoire à un autre.

Les financements attribués par l'État en la matière restent assez marginaux et souvent présentés comme incitatifs. En effet, hormis le dispositif « service civique » qui concerne assez peu les accueils périscolaires et les crédits alloués au titre de « vacances apprenantes » ou du « plan mercredi », les crédits d'État ne sont plus déterminants au point que plusieurs des personnes entendues par la mission relèvent une contradiction entre une volonté portée par l'État et un financement assuré par les collectivités. Cela est d'autant plus vrai dans une situation telle que celle engendrée par la crise sanitaire liée à la Covid-19, où la demande de l'État pour un maintien voire un renforcement des structures d'accueil a été affirmée afin de permettre la poursuite des activités essentielles sur les plans social et économique. Il conviendrait donc d'inscrire cette démarche dans un cadre strict de clarification des compétences et d'identification d'un chef de file au niveau des collectivités auquel le financement et le pilotage opérationnel serait délégué.

2.4. Des dispositifs incitatifs nombreux, fréquemment modifiés mais rarement évalués

Depuis les premières réformes des rythmes scolaires, plusieurs dispositifs visant tous à mettre en cohérence l'école et le périscolaire, voire l'extrascolaire se sont succédé.

De l'aménagement du temps de l'enfant à celui des rythmes de vie de l'enfant et du jeune, en passant par les contrats bleus, ou plus récemment la réforme dite « Peillon » de 2013⁹, le plan mercredi, les cités éducatives, l'État tente d'inciter les collectivités, les associations et l'école à se concerter et se coordonner¹⁰. Les exigences portées par ces différents programmes sont parfois différentes, les dispositifs ont une durée de vie limitée et sont modifiés sans qu'une évaluation précise soit menée. Une grande majorité des interlocuteurs ont souligné que le premier obstacle à toute forme de continuité restait l'instabilité des dispositifs développés par l'État qui sont le plus souvent perçus comme des réponses conjoncturelles plus que de réelles stratégies politiques durables. Il apparaît donc nécessaire d'avoir une plus grande visibilité par une vision pluriannuelle, et de s'inscrire ainsi dans le temps long. Lui seul semble être de nature à créer une culture commune, développer la confiance entre les acteurs et permettre la mise en place d'une politique de formation des intervenants, toutes choses essentielles notamment pour les petites structures implantées en milieu rural, qui ne disposent pas systématiquement d'informations claires et actualisées.

Recommandation n° 9 : Favoriser le long terme et les dispositifs contractuels au long cours plutôt qu'une succession d'expérimentations et de dispositifs.

⁸ Observatoire de la gestion et des finances publiques locales, *Les coûts locaux de l'éducation, enseignement, et périscolaire*, novembre 2019.

⁹ Du nom du ministre de l'éducation nationale de 2012 à 2014, Vincent Peillon.

¹⁰ Cf. circulaire « Calmat - Chevènement » du 13 décembre 1984 relative à l'aménagement du temps scolaire dans le 1^{er} degré et le développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux qui proposait un aménagement des horaires des enseignements au primaire permettant le développement de projets associant les partenaires éducatifs locaux pour proposer des activités sportives et culturelles pendant les temps scolaire et extrascolaire. En 1986-1987, 300 000 enfants seront concernés dans le cadre de 1 200 projets.

Cf. circulaire du 11 février 1987 relative aux contrats bleus signés entre l'état et les collectivités locales pour le développement d'activités extrascolaires proposées par les associations sportives et culturelles locales ; circulaire dite « Bambuck - Jospin » du 2 août 1988 relative aux contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE) articulés autour des projets d'école ; circulaire du 18 mai 1990 relative au programme d'aménagement des rythmes de vie des enfants (ARVE) proposant une démarche de projet éducatif local allant au-delà des journées d'école. La stratégie change avec le décret du 6 septembre 1990 modifié qui autorise les expériences d'aménagement du temps scolaire, parmi lesquelles la semaine de 4 jours. Le « plan mercredi », dernier dispositif mis en œuvre vise à organiser une réponse éducative cohérente avec la semaine scolaire dans un objectif de continuité.

2.5. Le rôle des CAF

Les CAF sont systématiquement décrites par les personnes auditionnées par la mission comme le partenaire essentiel des accueils périscolaires et dont le rôle pourrait encore être renforcé, mais dont l'intervention est parfois jugée trop diverse d'un territoire à un autre.

La signature de conventions de territoire globale, après réalisation d'un diagnostic territorial, est plébiscitée en ce qu'elle peut mentionner la question de la continuité éducative et prévoir la possibilité de financer des postes de coordination. Par ailleurs, le système basé sur des contrats pluriannuels fait qu'il y a moins de bilans à rédiger, ce qui est appréciable pour des associations non pourvues des services compétents.

Le rôle des CAF, principalement identifiées comme des organismes de financement, s'inscrit dorénavant davantage dans une logique de qualité éducative, d'accompagnement de projets voire de contrôle. En ce sens les périmètres respectifs d'intervention des CAF et des services de l'État, même s'ils se déclinent généralement dans une logique de très bonne collaboration, peuvent paraître confus et peu lisibles. Une clarification en la matière et un renforcement de la coordination entre les CAF et les SDJES permettraient vraisemblablement une plus grande cohérence et opérationnalité de l'accompagnement des stratégies éducatives des acteurs territoriaux.

Recommandation n° 10 : Poursuivre la démarche d'approche qualitative engagée par la CNAF et harmoniser les modalités d'intervention d'un territoire à un autre.

3. Les incertitudes de la continuité éducative

3.1. Au-delà de la terminologie, des difficultés de fond

La notion de continuité éducative souffre d'une absence de cadrage précis. Sous la même terminologie, la perception peut être très variable se limitant parfois à une continuité des temps (modalités de garde) pour aller parfois, mais plus rarement, jusqu'à la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs partagés. L'usage qui en est fait dans le discours et la communication du ministère est lui-même ambigu, la continuité éducative désignant expressément depuis quelques mois la continuité des missions de l'école en période de crise sanitaire. C'est ainsi que l'expression est reçue dans l'univers scolaire. Dans ce cadre d'absence de définition institutionnelle des objectifs, la mission a pu constater une interprétation très variable des acteurs territoriaux et de certaines associations de parents d'élèves qui se traduit par une mise en œuvre, au-delà des spécificités territoriales, très hétérogène selon les collectivités ou les opérateurs.

Le constat de la mission est que le sens de l'expression varie en fonction de l'implication des acteurs. Dans les territoires impliqués dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires en 2013 et qui en ont conservé la dynamique et les principes, la notion de continuité éducative est intégrée par les acteurs concernés (écoles, collectivités, associations périscolaires, familles). D'après les acteurs auditionnés par la mission, tant du côté de l'éducation nationale que des collectivités, le vecteur de cette continuité est le projet éducatif de territoire (PEDT) qui requiert un travail de concertation de toutes les parties concernées et rend possible la co-construction de projets. Dans ce contexte, la continuité éducative désigne la cohérence entre les temps scolaire et périscolaire de prise en charge de l'enfant/élève. La continuité n'est pas seulement celle des temps, elle est aussi celle des principes, des contenus et des objectifs éducatifs de ces différents moments de prise en charge de l'enfant.

La mission a pu constater que lorsque la notion de continuité éducative était réellement prise en compte, ceci était souvent le résultat de l'implication volontariste d'acteurs territoriaux, et ce au-delà de leur fonction respective. De nombreux blocages très opérationnels peuvent constituer de réels freins. Les principaux identifiés concernent des aspects logistiques, partage d'espaces ou de matériel, et l'absence de temps dédiés notamment pour les directeurs d'école pour participer à la définition et la mise en œuvre d'une stratégie commune de continuité éducative.

Pour ces motifs et dans la majorité des cas, la continuité éducative n'est pas une réalité. Elle n'existe même pas au titre d'une dynamique. La coexistence des temps scolaire et périscolaire ainsi que la cohabitation des intervenants (les animateurs et les enseignants principalement, mais aussi parfois les agents territoriaux

spécialisés des écoles maternelles - ATSEM) sont plutôt marquées par le cloisonnement et la discontinuité. Dans certaines situations particulières, il a pu être évoqué que les temps de l'éducation non formelle étaient générateurs de perturbation pour la mise en œuvre de la stratégie éducative de l'école.

Fort de ces constats, la mission estime que la continuité éducative des temps et des espaces scolaire et périscolaire ne sera opérationnelle qu'à la condition de prendre la mesure de ce qui différencie ces temps tout en rendant possible leur complémentarité. Une continuité éducative réussie en effet prend appui sur une complémentarité pensée, explicitée et assumée comme telle.

Afin de lever toute ambiguïté, la mission estime ainsi préférable l'expression de « complémentarité éducative » à celle de continuité éducative.

Recommandation n° 11 : Privilégier l'usage de l'expression de « complémentarité éducative » à celle de « continuité éducative » dans le contexte d'une recherche de cohérence entre les temps éducatifs scolaire et périscolaire.

3.2. Entre le scolaire et le périscolaire : de l'indifférence à la méfiance

La question de la continuité éducative est un problème historique et qui illustre à l'origine une réelle coupure entre le monde scolaire et celui de l'éducation populaire. L'école apparaît souvent fermée au périscolaire et les enseignants peu coopératifs. Les conflits école-accueil collectif de mineur (ACM) ne sont pas rares, chacun s'appropriant le temps de l'enfant, et les temps et les espaces de vie ne sont que très rarement articulés.

3.2.1. Les différences de statut et le manque de reconnaissance

Le regard que portent les enseignants sur les animateurs est vite dévalorisant ... et l'inverse est tout aussi vrai. La différence de statut et de niveau de formation entre animateurs et enseignants est régulièrement invoquée comme un obstacle à la coopération et aux échanges. À quoi on pourrait ajouter l'âge des animateurs et animatrices qui a pour effet de les assimiler à de « grands enfants » plutôt qu'à des adultes. Cette dévalorisation du statut s'accompagne d'un manque de reconnaissance des compétences des animateurs, à l'origine d'un profond malaise. L'absence de reconnaissance des compétences à éduquer, de la qualité des projets et des actions des animateurs situe ces personnels à la marge de la communauté éducative. Les animateurs ne sont pas reconnus comme des « éducateurs », mais plutôt comme des intervenants sous-qualifiés, payés pour amuser les enfants ; la confusion entre « animation » et « divertissement » est la règle ; elle est favorisée par la présence du mot « loisirs » dans l'appellation « accueil de loisirs sans hébergement » (ALSH). Dans les témoignages des enseignants, ces temps de prise en charge des enfants ont généralement pour effet d'éloigner les enfants des règles scolaires, de contrarier leurs dispositions à apprendre ; ils seraient « énervés », « excités », « intenables », etc. après ces moments où ils sont pris en charge par les animateurs sur le temps périscolaire. L'absence de reconnaissance est aggravée encore par deux facteurs :

- a) lorsque les temps de prise en charge périscolaire sont assurés par des personnels communaux non formés (par exemple les ATSEM) ou par des mères de famille disponibles... Situations propices à la confusion entre temps d'animation et garderie ;
- b) lorsque, en l'absence de projet éducatif de territoire (PEDT), les temps de prise en charge sont limités au matin, à la pause méridienne et au soir après la classe. Autre situation propice à la confusion entre animation périscolaire, garderie et surveillance ; d'autant plus quand ces temps ne sont pas assurés par des animateurs formés. À titre d'illustration, la mission a pu constater, parfois, que dans les toutes petites communes, ce sont des élus qui surveillent la cantine.

Dans ce cadre, les objectifs de l'animation, avec ce que cela implique de formation en amont, sont occultés par d'autres représentations : celles de l'amusement, de la garderie, de la surveillance.

Recommandation n° 12 : Rappeler par une circulaire le cadre d'exercice des intervenants du périscolaire, membres à part entière de la communauté éducative.

3.2.2. Les faiblesses de l'interconnaissance

Le manque d'interconnaissance est également source de difficultés, de malentendus et de crispations : le plus souvent, enseignants et animateurs cohabitent dans une ignorance réciproque. Par exemple, selon plusieurs responsables d'accueils périscolaires, certains enseignants sont surpris que ces derniers se préoccupent aussi de pédagogie et d'éducation. L'interconnaissance serait favorisée par des formations communes aux enseignants, au moins aux directeurs d'écoles, et aux animateurs, formation qui permettrait aux différents acteurs d'appréhender le périmètre de leur action, d'apprécier leur légitimité tout en prenant la mesure de leurs différences. En approfondissant par exemple ce qui sépare fondamentalement l'enseignant de l'animateur : le premier propose aux élèves des situations d'apprentissage, le second, des activités. Ce qui est au principe de l'action des animateurs est dévalorisé dans l'enseignement. Cela ne signifie pas pour autant que les activités sont vides de sens. Elles s'inscrivent dans un projet d'animation qui lui-même s'inscrit dans le projet pédagogique de la direction et de l'équipe, et le cas échéant dans le projet éducatif élaboré par l'organisateur (comité d'entreprise, mairie, communauté de communes, association). Celui-ci est un document de cadrage qui fixe le sens du projet éducatif de l'accueil collectif de mineurs. Ces temps de formation seraient propices, d'abord à un partage, ensuite à une reconnaissance de la légitimité des différentes approches de l'éducation de l'enfant, celle de l'école et celle de l'animation étant également valables.

Un autre espace-temps propice à la co-construction de projets éducatifs est celui des parcours : le parcours d'éducation artistique et culturelle, le « parcours citoyen » et le « parcours santé » semblent des outils adaptés pour concevoir et mettre en œuvre des projets éducatifs combinant les principes de l'éducation formelle (scolaire) et de l'éducation non formelle (périscolaire) inscrits dans une co-construction.

Recommandation n° 13 : Prévoir des temps de formation communs directeurs de l'accueil périscolaire et directeurs d'école, ainsi que des temps de formation animateurs, personnels communaux et professeurs des écoles.

Afin de favoriser cette dynamique d'interconnaissance, faire une place de droit au directeur ou à la directrice de l'ACM au sein du conseil d'école serait souhaitable, ainsi que faire une place au projet éducatif du périscolaire au sein du projet d'école. Scolaire et périscolaire ont en effet en commun de se déployer dans une dynamique de projet. Dans le même ordre d'idées, inviter un animateur à présenter le projet éducatif du périscolaire en conseil de cycle ouvrirait un espace d'échange, de discussion, de concertation, au bénéfice de l'élève. Dans l'idéal, l'approche pourrait même être la mise en œuvre de projets co-construits par cycle mais cette démarche reste conditionnée à l'existence de temps de travail en commun dédiés pour tous les intervenants. D'une manière générale, des temps d'échanges formalisés et même institutionnalisés sont nécessaires. Ce besoin et ce manque ont été soulignés par tous les acteurs rencontrés par la mission. Un premier temps d'échange pourrait se tenir le jour de la prérentrée ; une journée-bilan en fin d'année serait souhaitable, par exemple, si le territoire le permet, lors de la dernière réunion de directeurs de l'année organisée par l'inspecteur de circonscription. Dans certains cas, ainsi que la mission a pu le constater, cette journée-bilan peut être institutionnalisée par la ville qui prend l'initiative de réunir les directeurs d'école ainsi que les directeurs des structures d'accueil.

Dans tous les cas, le directeur d'école est le maillon opérationnel de la complémentarité éducative.

3.2.3. La coordination : quand ? comment ?

Le pilotage des différents dispositifs n'est pas clair et est très variable : CAF, éducation nationale, collectivité locale... Il conviendrait de définir clairement un chef de file. À ce titre, la CAF peut apparaître comme la plus pertinente car elle est un financeur important, très fréquemment présent et qui possède la compétence (comme pour la petite enfance).

Pour ce qui concerne la coordination sur site, c'est plutôt au directeur d'école de l'assurer. L'exemple de l'enseignement privé confessionnel où le directeur d'école peut être responsable des enfants de leur arrivée dans les locaux à leur départ, illustre les atouts qu'il peut y avoir à confier à celui-ci la coordination globale de l'accueil des enfants tout au long de la journée.

Toutefois, cela nécessite de disposer de temps pour assurer cette coordination. Or, l'ensemble des personnes auditionnées mentionnent un manque de temps formalisé, aussi bien pour les enseignants que pour les animateurs.

Concernant spécifiquement les enseignants, il leur est parfois nécessaire de prendre sur leur temps personnel et le temps que peut y consacrer le directeur d'école est fonction de la décharge dont il bénéficie.

Par ailleurs, il apparaît nécessaire d'organiser et rémunérer un temps de tuilage quotidien (un quart d'heure, par exemple) pour les responsables périscolaires.

Recommandation n° 14 : Positionner le directeur d'école comme référent territorial de la complémentarité éducative, désigner un référent départemental en charge de la complémentarité éducative et organiser un temps de coordination régulier pour l'ensemble des acteurs.

Dans les écoles, les personnels en service civique peuvent être utilement employés pour renforcer cette coordination.

Un exemple : le partage des locaux

Le partage des locaux ou l'usage commun de matériels sont fréquemment source de tension voire de conflit en particulier lorsque du matériel, des équipements ou des locaux scolaires sont utilisés par les structures périscolaires. Les enseignants reprochent volontiers aux personnels du périscolaire d'inscrire les élèves dans des règles de vie différentes voire contradictoires de celles de la classe ou de l'école.

L'articulation entre enseignants et animateurs en la matière mérite d'être clarifié mais cela ne peut se faire que si l'activité de l'autre est reconnue.

A contrario, un exemple positif peut être identifié lorsque la construction de locaux permet, après consultation des différents acteurs, un partage des espaces communs (salle de repos, salle des maîtres, de motricité...)

Recommandation n° 15 : Penser les locaux en termes de complémentarité scolaire - périscolaire pour un usage partagé.

3.3. Continuité éducative et contrôle des accueils collectifs de mineurs

Les contrôles des accueils périscolaires par les services compétents¹¹ pourraient être l'occasion d'interroger et d'évaluer la complémentarité éducative entre le scolaire et le périscolaire.

Toutefois, les organisateurs d'accueils auditionnés mentionnent le faible nombre de contrôles menés chaque année par ces services.

À cet égard, l'intégration des anciens services « jeunesse et sport » au sein des services académiques¹² est une vraie opportunité si les services dédiés aux champs jeunesse et sport gardent, voire renforcent leur capacité à procéder à ces contrôles. Considérant le niveau des ressources humaines dédiées aux politiques de jeunesse et de sport dans les services départementaux, une plus forte implication des inspecteurs de l'éducation nationale dans cette mission serait source d'une meilleure opérationnalité et s'inscrirait dans une réelle approche de complémentarité éducative. Ainsi que cela a été précisé précédemment, la désignation d'un IEN en tant que chargé de mission départemental au sein des DSDEN permettrait l'inscription des temps périscolaire dans le périmètre de pilotage des IA-DASEN

Recommandation n° 16 : Renforcer les contrôles coordonnés des accueils périscolaires et intégrer la complémentarité éducative dans les points examinés.

Dans la majorité des situations observées par la mission, c'est la dynamique elle-même et le désir des acteurs de s'engager dans un projet commun qui font défaut. L'une des conditions principales de mise en œuvre effective d'une complémentarité éducative réside dans la concertation et l'échange entre les acteurs du périscolaire et les enseignants. Une deuxième condition réside dans une meilleure visibilité des projets et

¹¹ Services départementaux de la jeunesse, de l'engagement et du sport.

¹² Rectorat de région académique et direction des services départementaux de l'éducation nationale.

des actions éducatives menés dans le cadre des temps périscolaires. Une troisième condition réside dans la possibilité de ménager des temps de formation en commun.

3.4. La complémentarité éducative est nécessaire et au bénéfice de la réussite des élèves

3.4.1. Les objectifs et les missions de l'enseignement scolaire

Les objectifs et les missions de l'enseignement scolaire sont stipulés dans le code de l'éducation, en particulier à l'article L. 111-2 : « *La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.* »

L'école a pour mission la formation de l'homme et du citoyen. Elle n'a pas seulement pour objectif d'instruire, mais aussi d'éduquer et de former. Dans ce cadre, les animateurs du périscolaire sont des instruments naturels de l'éducation de l'enfant, d'autant que, lorsqu'ils sont employés à plein temps, ils vivent plus de 30 heures par semaine de face à face avec l'enfant.

La complémentarité éducative est donc nécessaire :

- pour une meilleure cohérence des temps de l'enfant ;
- pour une meilleure prise en compte de l'enfant dans sa globalité ;
- pour une meilleure prise en compte des besoins de l'enfant ;
- pour une reconnaissance des métiers de l'animation et de leur dimension éducative ;
- pour favoriser une action concertée communes ou villes / éducation nationale. Des projets concertés permettent d'éviter le mille-feuilles des actions qui entourent les élèves, notamment dans les zones qui relèvent de l'éducation prioritaire et des quartiers prioritaires de la politique de la ville, et sont au bénéfice de la réussite des élèves.

Une illustration de complémentarité éducative exemplaire

La mission a eu l'opportunité de s'entretenir avec la responsable du service éducatif d'une ville importante de la région Pays de la Loire (plus de 50 000 habitants) ainsi qu'avec l'inspecteur de la circonscription à laquelle est rattachée la ville. Du côté de l'éducation nationale comme du côté de la ville, les conditions ont semblé à la mission réunies pour une complémentarité éducative réussie.

Des conditions doivent être réunies principalement du côté de la ville, mais le levier de la réussite de la complémentarité éducative réside dans la disponibilité des acteurs, autant du côté de l'éducation nationale que du côté de la ville, dans leur volonté de mise en œuvre d'un projet commun.

Ces conditions sont les suivantes :

- la pérennité de l'engagement : au-delà de la réforme des rythmes scolaires en 2013, dont les acteurs attestent qu'elle a donné une impulsion certaine, l'engagement de la ville en faveur de l'éducation s'est traduit sur le long terme par des projets et des pratiques bien ancrés et bien acceptés ;
- un projet éducatif de ville qui concerne toutes les écoles de l'enseignement public et de l'enseignement privé ;
- l'existence d'un PEDT ;
- un réseau de 200 animateurs formés et titulaires de la ville ;
- une gestion RH exemplaire ;
- des écoles restées sur un rythme de 4 jours et demi de classe par semaine et la possibilité d'employer les animateurs à plein temps ;
- un pilotage qui associe les directeurs d'école et met quotidiennement en présence l'IEN et la direction du service éducatif de la ville ;

- au-delà des fonctions, l’engagement sur le long terme de personnes ;
- une évaluation - bilan annuelle sous la forme d’un forum public ;
- une réunion annuelle des directeurs et directrices d’écoles à l’initiative de la ville ;
- des temps de formation communs aux personnels de l’animation et aux personnels de l’EN ;
- des temps de formation par les pairs ;
- des temps d’échange et de rencontres (les « mercredis de l’animation ») ;
- la construction au fil des années, d’une véritable politique éducative et d’une politique de l’enfance.

Cet exemple de complémentarité éducative permet de comprendre que dans ce domaine, il n’y a pas de modèle. Chaque ville, chaque commune doit inventer son propre modèle à partir de principes clairement explicités et partagés. Les temps de concertation sont ici fondamentaux. Le PEDT semble l’outil adapté de cette complémentarité.

L’exemple réussi de cette ville, cependant, questionne en retour la situation des toutes petites communes et plus largement l’hétérogénéité du territoire.

La question de la complémentarité éducative se pose de manière aiguë dans les territoires caractérisés par une myriade d’écoles de moins de trois classes dispersées, ce qui constitue une part importante du paysage de l’enseignement primaire en France.

3.4.2. Après la crise sanitaire, des opportunités à saisir

Les dispositifs « sport, santé, culture, civisme » (2S2C) et « vacances apprenantes »

À l’initiative du ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse, le dispositif 2S2C a été mis en place en mai 2020 dans le cadre de la crise sanitaire et de la reprise progressive des cours à l’école primaire et au collège. Présenté comme un dispositif « *éducatif et ludique* », il a pour but d’offrir aux élèves des activités éducatives sur le temps scolaire, « *pour compléter le travail en classe et/ou à la maison* »¹³. La crise sanitaire et les mesures de distanciation ont en effet eu des conséquences sur le nombre d’élèves susceptibles d’être pris en charge simultanément par un même professeur. Plutôt que de contraindre une partie des élèves à rester chez eux, le dispositif 2S2C était prévu pour accueillir les élèves sur le temps scolaire, en marge des enseignements, sur la base d’activités conçues dans le prolongement des apprentissages scolaires, et complémentaires de ces apprentissages, tout en présentant un caractère ludique.

Il s’agissait d’un dispositif inédit qui prévoit que les collectivités locales intéressées (communes, établissements publics de coopération intercommunale, département, région) signent une convention avec les IA-DASEN, convention par laquelle « *l’État s’engage à assister la collectivité dans l’organisation de l’accueil, avec notamment la mise à disposition d’outils et de ressources, et la participation à la prise en charge des coûts* » ; la collectivité, de son côté, « *s’engage à accueillir les élèves, dans le respect des règles imposées par la crise sanitaire, pour des activités complémentaires à l’enseignement, en présentiel ou à distance, animées par des personnels municipaux, des intervenants associatifs ou de statut privé, des parents, des bénévoles et/ou des enseignants.* » La convention signée est « *relative à la continuité scolaire et la réalisation d’activités sportives et culturelles sur le temps scolaire* ». Les activités se déroulant sur temps scolaire, la responsabilité administrative de l’État se substitue à celle de la collectivité ou de son prestataire au cas où celle-ci se trouverait engagée du fait d’un dommage subi ou causé par un élève.

Dans le contexte de la crise sanitaire, les personnels habituellement dédiés aux activités périscolaires se sont ainsi révélés indispensables à la relance de l’encadrement généralisé de tous les élèves. Loin de la garderie, les activités devaient être pensées en complémentarité des apprentissages scolaires, ce qui devait constituer une opportunité unique de penser et d’organiser les complémentarités éducatives et même pédagogiques des temps et des espaces.

Dans la finalisation de sa mise en œuvre, le dispositif a été l’occasion de réactiver et de renforcer les groupes d’appui départementaux (GAD). Institués par la circulaire 2013-036 du 20 mars 2013 et réaffirmés par les

¹³ Voir la présentation sur le site education.gouv.fr et le vade-mecum publié sur le site eduscol.education.fr

circulaires 2014-184 du 19 décembre 2014 et 2016-165 du 8 novembre 2016, les GAD sont des instances partenariales copilotées par l'IA-DASEN et les directeurs départementaux de la cohésion sociale (DDCS)¹⁴. Les GAD s'associent éventuellement le concours d'autres services de l'État, ainsi que de la CAF et du conseil départemental, en lien avec les associations susceptibles de proposer un appui au PEDT. Ils ont vocation à accompagner les collectivités dans l'écriture de leur PEDT et à faciliter la mise en place d'activités périscolaires de qualité.

Si le dispositif 2S2C a suscité certaines résistances des différents acteurs impliqués et qu'il n'a pas été reconduit en 2021, le groupe d'appui départemental demeure le lieu d'un travail partenarial très fort, un espace de concertation et de coordination que les dispositifs contractualisés de promotion d'un projet éducatif global et cohérent ont vocation à relancer et à faire vivre.

Le dispositif « vacances apprenantes », offert à l'été 2020, a pour objectif d'assurer la consolidation des apprentissages et de contribuer à l'épanouissement personnel des jeunes à travers des activités culturelles, sportives et de loisirs, encadrées par des professionnels. Le dispositif prévoit trois types d'organisation : l'école ouverte, l'école buissonnière ouverte et les colos apprenantes. Il s'agit là encore d'offrir aux élèves des écoles, des collèges et des lycées, des activités propices à assurer le lien avec les contenus scolaires, mais aussi des activités de loisirs et des activités ludiques. Ce dispositif repose sur une pensée renouvelée de l'organisation du temps libre des enfants, associant loisirs et apprentissage de type scolaire, ce qui est une manière d'ébranler les cloisonnements entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire tout en prenant en compte l'enfant global. Le dispositif « école ouverte », par exemple propose en matinée des activités visant à renforcer les compétences scolaires des élèves ; il propose l'après-midi des activités culturelles, sportives et de découverte de la nature, en lien avec les enjeux climatiques et de biodiversité ; il offre des temps d'action collectives partagées pour renouer les liens sociaux abîmés par les périodes de confinement ; il intensifie l'articulation avec les associations complémentaires de l'école, les partenaires jeunesse et sport, les centres de loisirs, mini-séjours et colonies de vacances ; l'un de ses objectifs est de renforcer le lien avec les familles.

Les « colos apprenantes » sont proposées et organisées par les organisateurs de colonies de vacances. Les séjours sont thématiques et les enseignants ont la possibilité d'y intervenir, ce qui offre une opportunité unique de collaborations avec les professionnels de l'accueil collectif de mineurs avec hébergement.

Le dispositif a touché 950 000 enfants en 2020 et est reconduit en 2021.

On peut observer, à cet égard, que s'il y a bien une tentative de rapprochement et de coordination des dispositifs, une différence d'approche est à constater.

En témoigne, par exemple, l'existence de deux instructions différentes pour « vacances apprenantes » et « colos apprenantes » émanant de deux directions d'administration centrale différentes. Il serait souhaitable que l'intégration du champ jeunesse et sport au sein du MENJS soit l'occasion de renforcer l'approche coordonnée des différents dispositifs.

¹⁴ Compte tenu du transfert des personnels « jeunesse et sports » dans les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) au 1^{er} janvier 2021 et de la suppression des directions départementales chargées de la cohésion sociale (DDCS et DDSP) au 1^{er} avril 2021, la présidence et la composition du GAD devront faire l'objet d'ajustement.

Conclusion

Sur la base des entretiens nationaux ainsi que d'une enquête territoriale approfondie en région Pays de la Loire, la mission a pu constater indépendamment des dispositifs nationaux, une très forte implication des acteurs notamment des collectivités territoriales, des animateurs qu'elles emploient ainsi que du tissu associatif et des mouvements traditionnels de l'éducation populaire pour renforcer la qualité éducative des temps périscolaires. Cet engagement est mis en œuvre très opérationnellement en lien avec les professeurs des écoles et les familles. Outre les aspects éducatifs, la mise en place d'activités périscolaires de qualité constitue de réels enjeux de territoire pour lesquels le rôle des établissements publics de coopération intercommunale est croissant et déterminant.

La mission a pu constater un engagement de tous les acteurs à s'inscrire dans une logique qualitative qui correspond à une démarche qui pourrait davantage être qualifiée de complémentarité éducative que de continuité éducative. En effet, les principes d'intervention de chacun des acteurs sont assez bien identifiés et s'inscrivent dans des réponses spécifiques aux besoins de l'enfant selon les temps. La coordination des intervenants, souvent organisée de manière peu formalisée, mériterait d'être renforcée pour optimiser les résultats des stratégies éducatives mises en œuvre sur les territoires.

Au-delà de ce constat la mission observe que l'implication financière des collectivités sur les politiques éducatives est croissante. Elle s'inscrit dans un cadre diversifié qui mériterait un examen plus approfondi afin de mieux analyser les pratiques et facteurs de réussite sans recherche d'une uniformisation qui nuirait à la bonne adaptation de ces politiques aux spécificités territoriales.

Enfin, la question des ressources humaines reste centrale sur l'ensemble des politiques éducatives. C'est un constat qui se dégage de l'ensemble des entretiens menés par la mission. Les problématiques relevées portent principalement sur le recrutement, le statut, la reconnaissance des intervenants, mais les questions de formation et de qualification restent des priorités clairement affichées. Ce constat renforce le bien-fondé du rapprochement de la mission portant sur la notion de continuité éducative sur les temps périscolaires et celle visant à l'évaluation du BAFA et du BAFD. Les deux sujets sont intimement liés et la mission proposera des préconisations spécifiques sur la question des qualifications dans le rapport qui sera remis lors du dernier trimestre de l'année 2021.

Frédéric MANSUY

Laurent CELLIER

Patrice LEFEBVRE

Laurence LOEFFEL

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation.....	25
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées.....	28
Annexe 3 :	Liste des sigles, acronymes et abréviations utilisés	32



**SECRETARIAT D'ÉTAT
CHARGÉ DE LA JEUNESSE
ET DE L'ENGAGEMENT**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Lettre de saisine

Le directeur du cabinet

Paris, le 08 MARS 2021

Note à l'attention de

Madame Caroline PASCAL

Cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Objet : Lettre de saisine pour un lancement de mission de l'inspection générale

Depuis le printemps 2020, le secteur de l'animation périscolaire et extrascolaire a contribué fortement à l'effort de la Nation face aux défis de la crise sanitaire. Les accueils de loisirs sans hébergement ont su maintenir leurs activités pour assurer la garde et l'encadrement des jeunes, sans discontinuer. Pendant le confinement de mars à mai 2020, ils se sont organisés pour accueillir les enfants des professionnels en première ligne. Pendant les congés scolaires, ils se sont investis pour accueillir dans des conditions de quasi-normalité tous les enfants afin de leur offrir les loisirs, les activités et la vie sociale dont ils avaient tant besoin. Tout au long de l'année, enfin, ils ont complété le temps scolaire par des accueils en matinée, en soirée et sur la pause méridienne, en mobilisant leurs équipes dans le strict respect des protocoles sanitaires et en s'adaptant notamment aux contraintes horaires liées au couvre-feu.

La crise sanitaire a ainsi agi comme un révélateur positif du rôle de l'animation périscolaire et extrascolaire. Elle a aussi montré la nécessité d'une pleine et entière articulation entre d'une part tous les temps de l'enfant, et d'autre part l'ensemble des acteurs, Etat, collectivités et associations de l'éducation populaire. La réussite de Vacances apprenantes, et les bienfaits apportés à tous les enfants qui en ont bénéficié, en est la preuve irréfutable.

Cet investissement commence à trouver ses limites. Les professionnels expriment une fatigue et des inquiétudes quant à l'avenir. Ils déplorent ce qu'ils considèrent être un manque de reconnaissance de leur métier.

A cela s'ajoute, pour les structures organisatrices, des interrogations sur leur modèle économique et sur les ressources humaines. D'une part, le télétravail généralisé et les craintes liées aux risques sanitaires incitent les parents à garder davantage leurs enfants au domicile. D'autre part, les difficultés de l'exercice professionnel, liées au contexte, créent des tensions sur les emplois dans l'animation.

.../...

La crise sanitaire révèle ainsi des difficultés préexistantes. Au travers de la question de la reconnaissance du rôle et des compétences des professionnels de l'animation se jouent des questions multiples : l'articulation entre les accueils de loisirs et l'école, les relations contractuelles avec les collectivités territoriales, les relations avec les parents ou encore la capacité à recruter, former et fidéliser des équipes d'animation de qualité. Plus globalement, se joue la question de la reconnaissance des accueils de loisirs, soit comme simples mode de garde soit comme accueils à forte visée éducative, ainsi que la reconnaissance des professionnels de l'animation en tant qu'acteurs de l'éducation des enfants.

Afin de mieux comprendre les enjeux actuels et les défis à relever des métiers de l'animation, je souhaiterais confier à l'inspection générale une mission permettant d'établir un état des lieux et de formuler des préconisations. Celles-ci s'attacheront à préserver les prérogatives des collectivités territoriales et à proposer des modalités d'accompagnement à celles qui le souhaiteraient.

Cette mission devra naturellement inclure un dialogue soutenu avec les collectivités territoriales et leurs associations, ainsi qu'avec les acteurs de l'éducation populaire en charge de l'accueil de loisirs sans hébergement, périscolaire et extrascolaire.

La direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative et les rectorats vous apporteront leur concours en tant que de besoin.

Je souhaite que cette mission puisse commencer dans les meilleurs délais et que ses conclusions me soient adressées avant le 1er juin 2021.

Je vous prie de croire, Madame la cheffe de service, en l'expression de mes salutations distinguées.



Antoine EVENNOU



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Lettre de désignation

Section des rapports

N°20-21 206

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : manuele.richard@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 16 mars 2021

La cheffe de l'inspection générale
de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
de la secrétaire d'État en charge de la jeunesse
et de l'engagement

Objet : Mission n° 20-21 206 Métiers de l'animation dans le secteur périscolaire et extrascolaire.

Référence : Votre courrier en date du 8 mars 2021.

Par lettre visée en référence, vous avez souhaité que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche effectue une mission portant sur les métiers de l'animation dans le secteur périscolaire et extrascolaire.

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

M. Frédéric Mansuy, en qualité de pilote, - frederic.mansuy@igesr.gouv.fr

M. Laurent Cellier - laurent.cellier@igesr.gouv.fr

M. Patrice Lefebvre - patrice.lefebvre@igesr.gouv.fr

Mme Laurence Loeffel - laurence.loeffel@igesr.gouv.fr

Caroline PASCAL

CPI : M. Frédéric Mansuy
M. Laurent Cellier
M. Patrice Lefebvre
Mme Laurence Loeffel
M. Patrick Lavaure, responsable du collège JSVA
M. Guy Waïss, responsable du collège ETPE

Liste des personnes auditionnées

Secrétariat d'État chargé de la jeunesse et de l'engagement

- M. Benoît Coquille, conseiller social et politiques de jeunesse

DJEPVA – Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

- M. Mathias Lamarque, sous-directeur de l'éducation populaire
- Mme Nathalie Bricnet, cheffe du bureau de la protection des mineurs en accueils collectifs et des politiques éducatives locales
- Mme Anne Sara, chargée du développement de la qualité éducative des ACM et des formations JEP
- M. Sylvain Ascouet, référent national BAFA-BAFD

DEGESCO – Direction générale de l'enseignement scolaire

- Mme Françoise Pétreault, sous-directrice de l'action éducative

Direction des sports

- M. Pierre-Alexis Latour, chef du bureau des métiers de l'animation et du sport
- M. Yannick Renoux, adjoint au chef de bureau
- Mme Odile Urbaniak, chargée de mission

Conseil d'orientation des politiques de jeunesse

- Mme Elsa Bouneau, présidente du COJ
- Mme Anne Carayon, présidente de la commission de l'éducation populaire du COJ
- M. Fabien Guichou, vice-président de la commission de l'éducation populaire du COJ

CNAF - Caisse nationale d'allocations familiales

- Mme Édith Voisin, responsable du pôle parentalité, enfance, jeunesse
- Mme Alessandra Soleilhac, conseillère politique enfance jeunesse

AMF – Association des maires de France

- Mme Claire Hodent, adjointe au maire d'Arras, chargée de l'éducation
- M. Alexandre Pérol, adjoint au maire d'Arras, chargé de la jeunesse et des sports
- Mme Valérie Blouin, directrice département vitalité et réussite éducative (Arras)
- M. Sébastien Ferriby, conseiller éducation et culture de l'AMF

Syndicats

- CFDT
 - M. Francis Gabriel, secrétaire fédéral, Fédération communication, conseil, culture (F3C)
- UNSA
 - Mme Béatrice Laurent, secrétaire nationale fédération UNSA éducation
 - Mme Marie Baggio, co-secrétaire générale syndicat éducation populaire (SEP – UNSA)

Organismes nationaux ayant compétence en matière d'accueils périscolaires

- AROEVEN
 - M Rodrigue Carbonnel, secrétaire général
 - M. Patrick Escola, trésorier national
 - Mme Joëlle Simezière, membre du bureau

- Mme Laurène Pierre, coordonnatrice des AROEVEN
- CEMÉA
 - M. Jean-Luc Cazaillon, directeur général
 - Mme Béatrice Lassalle, chargée de mission métiers de l’animation professionnelle
 - Mme Fabienne Estra, responsable animation volontaire Nouvelle-Aquitaine
 - M. Romain Assez-Miseret, chargé de mission animation volontaire
- Familles rurales
 - M. Vincent Clivio, directeur service développement et vie associative
 - Mme Aurore Saada, conseillère technique enfance jeunesse
- Fédération Léo Lagrange
 - M. Vincent Séguela, secrétaire général
 - M. Stéphane Debic, responsable métiers de l’animation
- Fédération nationale des Francas
 - M. Yann Renault, délégué général adjoint
 - M. Michaël Ramalhosa, directeur national programme centres de loisirs éducatifs
 - M. Dominique Parsy, directeur programme formation des volontaires
- Héxopée
 - M. David Cluzeau, délégué général
 - Mme Violaine Trosseille, directrice pôle animation des relations sociales
 - M. Damien Goulhot, conseiller en charge des territoires
- ODCVL
 - M. Bruno Colin, directeur général
- OVLEJ
 - M. Luc Greffier, président
 - Mme Natacha Ducatez, chargée de mission
- Scouts et guides de France
 - M. Olivier Mathieu, délégué général
 - M. Pierre Bonnemain, responsable national de la formation
 - M. Charles Dalens, délégué national ressources, adultes et formations
- Temps Jeunes
 - M. Patrick Drouet, directeur
- UCPA
 - Mme Laure Dubos, directrice stratégie éducative et sportive
 - M. Bruno Darmon, responsable service enfants adolescents
- VVL
 - Mme Louise Fénelon, directrice adjointe

Région Pays de la Loire

- Rectorat de la région académique des Pays de la Loire
 - M. William Marois, recteur

- Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports des Pays de la Loire
 - M. Thierry Péridy, délégué régional
 - M. Fabrice Landry, chef du pôle jeunesse, engagement, éducation populaire
 - Mme Sylvie Michel, assistante administrative BAFA BAFD

Services départementaux à la jeunesse, à l'engagement et aux sports

- Mayenne
 - Mme Nadège Habrylo, inspectrice de la jeunesse et des sports
- Vendée
 - M. Bruno Tessier, responsable du service
 - Mme Christelle Richard, CEPJ
- Loire Atlantique
 - M. Philippe Bertrand, inspecteur de la jeunesse et des sports

Direction des services départementaux de l'éducation nationale

- Vendée
 - Mme Catherine Adam, inspectrice de l'éducation nationale, circonscription de Montaigu
 - Mme Marie Boudeau, inspectrice de l'éducation nationale, circonscription Bocage-Est
 - Mme Isabelle Mazars, inspectrice de l'éducation nationale, chargée de mission enseignement maternel et politiques éducatives territoriales
- Mayenne
 - M. Jean-Christophe Mercier, inspecteur de l'éducation nationale, circonscription de Laval-agglomération
- Écoles
 - M. Dominique Avril, directeur école élémentaire Château Sud, Rezé
 - Mme Aurélie Bernoud, directrice école élémentaire Jean Jaurès, Rezé
 - M. Didier Soulard, directeur école maternelle Château Sud, Rezé

CAF – Caisses d'allocation familiale

- Loire Atlantique
 - M. Cédric Bernier, conseiller technique
- Vendée
 - Mme Thérèse Thomas, conseillère technique

Directions diocésaines de l'enseignement catholique

- Vendée
 - M. Christophe Geffard, directeur
 - M. Franck Gravelot, directeur adjoint
- Loire Atlantique
 - M. Frédéric Delemazure, directeur

Communes et EPCI

- Commune de Saint-Georges le Flécharde (53)
 - Mme Arlette Leutelier, maire

- Commune de Parné sur Roc (53)
 - Mme Clotilde Pryen, maire adjointe à l'éducation
 - Mme Karine Peu, animatrice
- Commune de Chanverrie (85)
 - Mme Cindy Gibouin, directrice des services enfance, jeunesse et scolaire
- Communauté de communes Sud Vendée
 - M. Antoine Métais, maire de Chaillé les Marais
 - Mme Catherine Dormoy, maire adjointe enfance jeunesse Chaillé les Marais
 - M. Philippe Géant, directeur pôle enfance jeunesse Sud Vendée
- Ville de Rezé
 - Mme Camille Ragot, responsable service projet éducatif de territoire et temps périscolaire

Associations de parents d'élèves

- FCPE
 - Mme Christine Chénéde, présidente FCPE Pays de la Loire
 - Mme Céline Marcy, vice-présidente FCPE Pays de la Loire

Organisateurs d'accueils périscolaires et organismes de formation

- Francas
 - M. Mathieu Noblet, référent Pays de la Loire
 - Mme Virginie Renou, coordonnatrice BAFA – BAFD
 - M. Ronan Touseau, animateur départemental
 - Mme Martine Sausseau, responsable Francas Vendée
- AFOCAL Pays de la Loire
 - Mme Laure Lemallier, directrice service enfance jeunesse
 - Mme Raïssa Glacial, responsable des inscriptions BAFA – BAFD
- Mom'Nantes
 - Mme Audrey Cossic, coordonnatrice pôle Nantes
 - Mme Nathalie Poirauveau, déléguée régionale ouest Mom'artre
- UFCV Pays de la Loire
 - Mme Roselyne Fortun, déléguée régionale
 - Mme Sandrine Faou, responsable BAFA-BAFD
- Fédération Léo Lagrange ouest
 - M. Yann Binet, coordonnateur de secteur
- CEMÉA
 - M. Damien Lulé, responsable service animation volontaire
 - Mme Joséphine Coulomier, bénévole
- Association des maisons de quartier yonnaises
 - M. Stéphane Coulay, directeur adjoint
- Office socioéducatif de Nalliers
 - Mme Aline Boisseleau, directrice

Liste des sigles, acronymes et abréviations utilisés

ACM	Accueil collectif de mineurs
ALSH	Accueil de loisirs sans hébergement
ATSEM	Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur en accueil collectif de mineurs
BAFD	Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur en accueil collectif de mineurs
BPJEPS	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAF	Caisse d'allocations familiales
CNAF	Caisse nationale des allocations familiales
CNFPT	Centre national de la fonction publique territoriale
COJ	Conseil d'orientation des politiques de jeunesse
CPJEPS	Certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
CQP	Certificat de qualification professionnelle
Covid- 19	Acronyme anglais de « <i>coronavirus disease 2019</i> », nom donné par l'Organisation mondiale de la santé à la maladie provoquée par le virus Sars-CoV-2
CODIR	Comité de direction
DDCS	Directeur départementale de la cohésion sociale
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
DJEPVA	Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EPCI	Établissement public de coopération intercommunale
GAD	Groupe d'appui départemental
IA-DASEN	Inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale

INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
MENJS	Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
PEDT	Projet éducatif territorial
SIEG	Service d'intérêt économique général
2S2C	Dispositif sport, santé, culture, civisme