



**OBSERVATOIRE  
DES POLITIQUES  
LOCALES D'ÉDUCATION  
ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE**

---

# Enquête PEDT 2015

---

Questionnaire par  
internet auprès d'un  
échantillon de  
communes et  
intercommunalités

---

1



## Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	<b>4</b>
1.1 Origines de l'étude .....	4
1.2 Nature de l'échantillon .....	4
1.3 Remarques méthodologiques .....	5
<b>2. Objectifs et contenus</b> .....	<b>7</b>
2.1 Objectifs.....	7
2.2 Actions caractéristiques correspondant aux objectifs.....	8
2.3 Axes et contenus principaux des actions .....	8
2.4 Spécificités locales .....	9
2.5 Changements apportés par le PEDT dans les contenus des actions éducatives .....	11
2.6 PEDT et accompagnement à la scolarité, élèves en difficulté .....	11
<b>3. Temps éducatifs</b> .....	<b>16</b>
3.1 PEDT et temps éducatifs .....	16
3.2 Ages des enfants concernés par le PEDT .....	17
3.3 Ecole maternelle.....	18
3.4 Quels supports pour articuler les contenus entre temps scolaire et périscolaire .....	19
<b>4. Acteurs éducatifs, partenaires et usagers</b> .....	<b>21</b>
4.1 Services municipaux.....	21
4.2 Partenaires.....	21
4.3 Intervenants périscolaires .....	22
4.4 ATSEM .....	23
4.5 Les enseignants et le temps périscolaire .....	24
4.6 Formation des acteurs .....	25
4.7 Temps de préparation des intervenants .....	27
4.8 Temps de concertation et d'échanges entre professionnels .....	28
4.9 PEDT et changements sur les partenariats .....	28
4.10 Apports spécifiques de l'éducation populaire .....	29
<b>5. Espaces éducatifs</b> .....	<b>30</b>
5.1 A l'école .....	30
5.2 A l'extérieur .....	30
<b>6. Articulations</b> .....	<b>32</b>
6.1 Articulations et thématiques .....	32
6.1.1 PEDT et la politique petite enfance .....	32
6.1.2 PEDT et la liaison CM2 / 6 <sup>ème</sup> .....	33
6.1.3 PEDT et les politiques jeunesse (locale, régionale et nationale) .....	33
6.1.4 PEDT et la notion de « parcours éducatifs » .....	34
6.2 PEDT et dispositifs / politiques éducatives locales.....	35
6.2.1 PEDT et PEL .....	35
6.2.2 PEDT, PEL, PRE et contrat de ville .....	43
6.2.3 PEDT et PRE .....	45
6.2.4 PEDT et éducation prioritaire .....	47
<b>7. Organisation des temps éducatifs</b> .....	<b>48</b>

7.1	Enquêtes DGESCO-MENSR 2015 .....	48
7.2	Résultats de l'enquête .....	49
7.2.1	Répartition de l'aménagement des temps éducatifs par tranche de population .....	49
7.2.2	Motivation des choix.....	50
7.2.3	Analyse des types d'aménagements périscolaires .....	51
7.2.4	Horaires scolaires .....	51
8.	Indicateurs de fonctionnement .....	52
8.1	Déclaration en accueil de mineurs.....	52
8.2	Taux de fréquentation du nouveau périscolaire .....	53
8.3	Taux d'encadrement du périscolaire .....	53
8.4	Coûts nouveaux pour les collectivités .....	54
8.5	Types de dépenses nouvelles .....	54
8.6	Tarifs pratiqués .....	55
8.7	Gratuité .....	56
9.	Gouvernance et organisation.....	57
9.1	Introduction .....	57
9.2	Diagnostic.....	57
9.3	Concertation préalable.....	58
9.4	Pilotage.....	60
9.5	Les parents .....	62
9.6	Les enfants et les jeunes .....	63
9.7	Les coordinateurs de projet .....	63
3 10.	Evaluation .....	65
10.1	Bilan .....	65
10.2	Evaluation.....	65
10.3	Quand ? .....	65
10.4	Comment ? Modalités .....	66
10.5	Quoi ?.....	66
10.6	Indicateurs d'évaluation .....	67
10.7	Objectifs d'évaluation .....	67
11.	Conclusion.....	70
12.	Annexe .....	80
12.1	Enquête par questionnaire PEDT juillet-octobre 2015.....	80
12.2	Enquête PEDT 2015.....	93



# 1. Introduction

## 1.1 Origines de l'étude

L'observatoire est soutenu dans cette étude par une subvention du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports et de la CNAF.

Cette enquête par questionnaire porte sur les projets éducatifs territoriaux (PEDT) et a été réalisée par Internet entre le 11 juillet 2015 et le 15 octobre 2015. Ce document recense toutes les réponses obtenues.

Elle a été remplie par les communes ou les intercommunalités compétentes. Le questionnaire a été élaboré entre janvier et avril 2015 par Yves Fournel avec l'aide et les conseils de Sidonie Rancon, les remarques de Daniel Frandji.

## 1.2 Nature de l'échantillon

L'enquête a permis d'avoir 168 réponses exploitables (11 intercommunalités, 157 communes) dont les caractéristiques sont en annexe.

Les 11 intercommunalités ou syndicats de communes représentent 122 communes. Donc au total, on a 279 communes de toutes tailles.

On a essayé de mieux cerner les spécificités des types de communes avec des tris croisés pour identifier des différences éventuelles. Ce document a été rédigé après la clôture du questionnaire au 15 octobre 2015.

Données de référence de l'échantillon	nb	%	Année de lancement du PEDT	Effectifs	%
Nombre de réponses	168	100%	Non réponse	9	5%
Statut /intercommunalités	11		2013	32	19%
Statut / communes	157		2014	75	45%
Contrats de ville	51	30%	2015	52	31%
Education prioritaire	38	23%	Total	168	100%
PRE	38	23%			
PEL	45	27%			
Villes de plus de 5 000 habitants	75	45%			
Secteur urbain	79	47%			
Secteur rural	89	53%			
DSR	22	13%			
Population échantillon	5,96 M h	9% pop. française			

## 1.3 Remarques méthodologiques

Le questionnaire a été pensé à partir des questions relevées dans les rapports du comité national de suivi de la réforme des rythmes scolaires (CNSRRS), des documents projets recueillis et de rencontres avec nos partenaires et des acteurs locaux. Il a été rempli au début de la mise en œuvre des PEDT pour la plupart d'entre eux. 76% entre 2014 et 2015 dont 31% à cette rentrée 2015. **Il n'a donc pas valeur de bilan.**

La nature de l'échantillon n'a pas non plus de prétention représentative au sens de la correspondance exacte aux références des statistiques INSEE (cf. ci-dessous et annexe). **En effet, soit on raisonne sur le nombre de communes, soit sur la population concernée qui ne correspondent pas** (urbain et rural). Notre échantillon est un compromis entre les deux.

Il donne cependant **une approche de l'état des lieux**. Cela devrait conduire à reprendre ces données après une période significative pour rechercher les évolutions, tout en tenant compte des observations méthodologiques sur la formulation des questions en fonction des caractéristiques des communes.

On peut s'interroger sur les références explicites ou implicites guidant ces collectivités dans cette mise en œuvre des PEDT et dans sa formalisation à travers les réponses apportées dans le questionnaire. En particulier pour les 73% de l'échantillon qui n'avaient pas de PEL avant le PEDT : soit 85% de la tranche 2000 / 5000 habitants ou 96% des 0 / 2000 habitants (en moyenne 80% du rural).

5

Ces références peuvent être simplement celles des **textes officiels** régissant les PEDT, les **préconisations ou informations** données par les Groupes d'Appui Départementaux, les DDCSPP, les DSDEN ou les conseillers techniques des CAF, interlocuteurs des collectivités. Elles peuvent venir **des réseaux d'élus locaux ou des fédérations d'éducation populaire**.

On peut aussi relever une influence importante **des/du modèle(s) des « démarches projets »** à travers les termes et les catégories employés dans les réponses. A ce titre, elles ont pu aussi être induites en partie par la rédaction des questions.

Nous avons voulu explorer les objectifs des PEDT, leurs axes principaux, la représentation des changements apportés ou pas sur les contenus, des spécificités territoriales et de leur nature, ainsi que les temps, acteurs et espaces éducatifs concernés.

**Nous avons questionné en particulier la portée actuelle des PEDT par rapport aux possibilités d'extensions** (non obligatoires et même non prioritaires) **de la circulaire de décembre 2014** par rapport à la petite enfance, au collège ou à la jeunesse, mais aussi sur les tranches d'âges des enfants et des jeunes concernés par le PEDT de la commune.

Les PEDT prennent place sur un champ éducatif où des dispositifs préexistaient, surtout en secteur urbain et dans les communes ayant un contrat de ville, avec ou sans établissement en éducation prioritaire, avec ou sans PRE. **Cela nous a conduit à aborder les articulations avec et entre ces dispositifs**, sans épuiser pour autant ce sujet qui aurait nécessité une enquête particulière.

Pour les choix d'organisation des temps scolaires (OTS), elles sont mieux décrites avec des échantillons plus larges dans les enquêtes CNAF/AMF et DGESCO évoquée dans le dernier rapport du CNSRRS. Nous nous y référerons.

### **Nous avons retenu des indicateurs de fonctionnement souvent interrogés :**

- Le taux de fréquentation des nouveaux accueils périscolaires.
- Les taux d'encadrement du périscolaire.
- La déclaration du périscolaire en accueil de loisirs.
- L'état de la gratuité et donc l'accessibilité des activités et actions entreprises.
- Les tarifs périscolaires pratiqués.

### **Enfin, nous avons retenu des éléments sur la gouvernance et l'organisation. Ce sont les plus évoqués dans les projets et ils sont hérités des démarches projets le plus souvent mobilisées dans la politique de la ville et les PEL existants, à savoir :**

- La concertation préalable à la mise en œuvre du projet (cf. les dates récentes de début des PEDT) et ses acteurs, ses modalités,
- L'existence de comités de pilotage et leur forme, leurs participants,
- L'existence de groupes de travail plus fréquents comme indicateurs du degré de travail partagé.
- L'existence ou pas de diagnostic et de bilan.
- L'existence d'évaluation partagée avec des indicateurs sur les acteurs concernés, les modalités et les objectifs.

Ces modalités de gouvernance n'épuisent ni ce sujet, ni le questionnement possible sur ces démarches projets elles-mêmes. Ce sont des éléments parmi d'autres envisageables. Ce sont les plus souvent évoqués.

### **A travers le choix de ces questions, on a voulu aborder l'approche des PEDT comme projet éducatif global et les partenariats en construction.**

6

**Le questionnaire a alterné des questions fermées, avec ou pas des réponses multiples accompagnées d'une option « autre à préciser » permettant de dépasser la liste proposée, et des questions ouvertes.** Nous avons testé ce questionnaire au préalable auprès des coordinateurs de l'Ariège et des Landes.

Avec les moyens qui étaient les nôtres, nous nous sommes attachés à avoir une part de l'échantillon pour chaque type de communes (rural/urbain/ villes moyennes et Métropoles/ politique de la ville/ éducation prioritaire/avec PEL ou pas) et à ne pas dépendre majoritairement des réseaux d'élus locaux, professionnels ou associatifs. Cela a été atteint avec l'envoi à toutes les communes de trois départements (Isère, Nouveau Rhône et Métropole de Lyon) ayant permis la représentation du rural et une grande diversité sociale et politique.

Les réponses au questionnaire représentent 9% de la population française (et donc des enfants concernés). Ce pourcentage est assez significatif pour utiliser les résultats de cette enquête et l'analyser, avec toutes les précautions d'usage nécessaires. Il s'agit de faire émerger des tendances et non une photographie exacte - pour autant qu'elle puisse exister.

Ce questionnaire appelle à renforcer, préciser le travail d'étude et de recherche dès le début de cette nouvelle politique publique pour dépasser y compris ses limites méthodologiques.

## 2. Objectifs et contenus

### 2.1 Objectifs

A la question ouverte « **Pouvez-vous citer en quelques phrases courtes les principaux objectifs assignés à votre PEDT en les hiérarchisant par priorité... (4 niveaux de priorité proposés)** », il y a eu 131 réponses pour les trois premiers objectifs soit 78% du total des collectivités (168). On a utilisé les outils de recherche de mots et d'expression des tableurs pour quantifier les types de réponses.

Il y a une grande diversité des réponses car beaucoup de communes ont évoqué une liste d'objectifs sans vraiment les hiérarchiser ce qui est en soi un élément de réflexion. On a donc choisi de regrouper les réponses aux trois premières priorités pour chaque commune ou intercommunalité et de quantifier les différents « objectifs » cités en pourcentages des 131 réponses obtenues pour les trois premiers niveaux de priorité.

L'énumération de ces objectifs permet déjà d'observer que les acteurs locaux n'entendent pas résoudre les mêmes problèmes à partir des PEDT.

Des catégories d'objectifs se dégagent cependant :

- *L'organisation et l'articulation des temps éducatifs* (citation dans 40% des 131 communes ayant répondu) et *le respect des rythmes de l'enfant* (18%), la recherche de *cohérence* (19%), de *continuité éducative* (16%), de *complémentarité* (8%).
- *Favoriser l'accès aux activités pour tous les enfants* (27%) et la lutte contre les inégalités (7%) ou pour l'égalité des chances (5%).
- *La réussite éducative* (17%) et *la réussite scolaire* (9%).
- *L'épanouissement de l'enfant* (18%) et *le développement de l'enfant* (10%).
- *Le soutien à la parentalité* (12%)
- *Favoriser l'autonomie des jeunes* (12%)
- *La réponse aux besoins de l'enfant* (10%) et *aux besoins des familles* (5%).

Et, sont cités comme objectifs des **contenus d'activités** dont émergent nettement *la culture et les arts* (citation dans 49% des 131 communes ayant répondu à la question), *les sports* (34%), *l'éducation à la citoyenneté* (21%) et au *Vivre ensemble* (14%), au *respect des autres* (11%), puis moins nettement les *loisirs éducatifs* (11%), *l'éducation à l'environnement et au développement durable –EEDD-* (11 %).

Enfin, on retrouve des **modalités d'action** comme la construction d'*un parcours éducatif de l'enfant* (11%) ou d'*un projet éducatif partagé* (9%).

Il est à noter que 32 % des réponses citent « *enfants et jeunes* » comme sujets du PEDT ce qui est à rapprocher des questions à venir sur l'élargissement du PEDT à la jeunesse.

**On relèvera que la recherche d'égalité n'est réellement abordée qu'à travers l'égalité d'accès et la recherche d'une diversité d'activités surtout en matière culturelle et sportive.**

**Et, le PEDT est abordé d'abord par l'entrée périscolaire et le développement d'une offre d'activités périscolaires, tout en recherchant une certaine cohérence et continuité avec le temps scolaire. Ainsi la réussite éducative est deux fois plus citée que la réussite scolaire.**



Cela correspond peut-être au fait que la réforme des rythmes scolaires, qui a précédé la mise en place des PEDT, est d'abord perçue comme l'organisation du périscolaire avant la refonte du temps scolaire (qui était pourtant le premier objectif annoncé).

Ce sont aussi des communes qui répondent. Elles sont d'abord concentrées sur leur première responsabilité. Et, c'est aussi la première priorité affichée dans les textes officiels, les guides édités en accompagnement.

On a d'ailleurs pu relever dans nos entretiens le sentiment d'avoir organisé dans « l'urgence » la mise en œuvre des nouveaux rythmes et la mise en place des PEDT et une certaine volonté de prendre du recul après cette première phase pour chercher des pistes d'amélioration et « évaluer » ce qui a été fait.

**On constate donc une difficulté à dégager quelques objectifs prioritaires et en particulier d'intégrer celui de contribuer à la réduction des inégalités qui est au cœur de la Loi d'orientation de juillet 2013. On constate aussi qu'il y a confusion entre objectifs, modalités et contenus des actions dans les réponses. Il y a donc un besoin d'accompagnement des acteurs éducatifs locaux, des enseignants au-delà de la signature généralisée des PEDT.**

Les démarches d'évaluation préconisées pourraient y contribuer si elles se distinguaient de simples bilans officiels, quantitatifs et formels.

Les rapports et études de l'observatoire POLOC sur les PEDT abordent par ailleurs des points de fragilité ou de questionnement sur lesquels la recherche pourrait se développer.

8

## 2.2 Actions caractéristiques correspondant aux objectifs

- **Question ouverte : « Citez une action qui vous semble la plus représentative de chacun des objectifs ».** Cette question a reçu 85 réponses (51%).

Dans la mesure où il a eu une certaine confusion dans les réponses à la question précédente qui devaient porter seulement sur les objectifs mais contenaient aussi des descriptions d'actions, il y a une redondance dans les réponses à cette question avec la précédente. On retrouve la même diversité de réponses autour des mêmes thèmes.

## 2.3 Axes et contenus principaux des actions

- **La question ouverte : « Pouvez-vous décrire les axes et contenus principaux des actions de votre projet ? » a recueilli 50 % de réponse en moyenne sur les trois premiers niveaux de priorité.**

Les champs thématiques couverts sont d'abord et de loin « Arts et culture », sports, éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble puis, dans une moindre mesure, les actions sur la connaissance des patrimoines historique et naturel, l'éducation à l'environnement, le jeu.

*Favoriser, découvrir, éveiller, respecter, accueillir, garantir* étant les verbes les plus cités, cela dessine un cadre de référence et de postures dans les démarches et les actions des PEDT. Ce sont les notions de *diversité / diversification des activités* alliées à celle de *découverte* qui caractérisent ces actions.

Puis celles de *garantie et de respect* visant aussi bien l'enfant, son accueil et sa sécurité, son *développement, son épanouissement, son bien-être* que les *droits et les devoirs* liés à la *socialisation et au vivre ensemble*.

## 2.4 Spécificités locales

- **Une question ouverte invitait à préciser les spécificités des actions menées au sein de chaque commune : « Quelles sont les actions qui vous paraissent les plus spécifiques à votre territoire ? ».**

Cette question a eu 80 réponses (48%) ce qui traduit une difficulté à définir ces spécificités locales. D'ailleurs, cinq communes ont répondu « *aucune spécificité* ».

Sur les contenus des projets et actions, les domaines cités comme spécifiques sont *l'éducation artistique et culturelle, le patrimoine, l'environnement naturel, les sports locaux* liés aux caractéristiques géographiques du territoire (montagne, mer, lacs, ...), l'utilisation d'*événements locaux (festival, fête, compétition sportive)*.

Les réponses portent ensuite sur la **mobilisation des « ressources éducatives locales »** au sens de l'intégration des acteurs locaux comme intervenants. Il s'agit principalement des associations et structures culturelles, artistiques ou sportives, d'artisans ou agriculteurs. En secteur rural principalement, il est fait état du recours à des bénévoles.

- 9 Enfin, on peut noter la prise en compte ou **l'adaptation à des publics spécifiques** comme les primo-arrivants, les migrants, les enfants et les jeunes des quartiers en politique de la ville avec des types d'activités comme des ateliers langages ou d'alphabétisation.

**Il y a par ailleurs ce qui est ressenti comme spécifique mais qu'on retrouve en fait dans de nombreux projets.** Les communes font ainsi référence à la richesse et à la diversité des activités, dans un souci de découverte et/ou d'accessibilité à tous les enfants de ces activités. Puis, sont évoquées les conditions pratiques de partenariat à travers les enjeux de pilotage et de coordination des acteurs locaux, de concertation ou d'accompagnement social (gratuité ou tarifs réduits au quotient familial).

Par exemple sont cités à plusieurs reprises comme spécifiques ***l'existence d'intervenants*** sportifs municipaux (ETAPS) ou musicaux (DUMI) sur temps scolaire, d'agent technique d'école maternelle (ATSEM) en périscolaire, l'implication des enseignants en périscolaire, etc.

On retrouve aussi pensées comme spécifiques **des modalités d'organisation** comme une démarche en mode projet, des cycles d'activités périscolaires, des structures d'accueils de loisirs périscolaires déclarés, la transformation de garderies en ateliers d'activités, l'organisation territoriale du projet et la création de référents périscolaire par école pour servir d'interlocuteur au directeur au nom de la collectivité et de coordinateurs du PEDT.

Le périscolaire est en train de se construire comme **champ éducatif spécifique** dans ses contenus, son organisation, ses objectifs propres. Cohérence, continuité, complémentarité, articulation sont trop souvent affirmées comme objectifs alors qu'il ne s'agit que de modalités des projets.

L'urgence n'est pas (plus) celle de l'organisation, même si on constate une hétérogénéité des situations entre les territoires et que des évolutions sont encore prévisibles.

La question ne serait-elle pas plutôt de savoir au service de quels objectifs et de quelles conceptions de l'éducation devraient se faire les évolutions à venir. Comment mieux partager avec tous les acteurs éducatifs les priorités du nouveau socle commun des connaissances, des compétences et de culture sans pour autant confondre temps scolaires et périscolaires ? Comment mieux définir ce que signifie pour tous une conception globale de l'éducation (Cf Loi d'orientation de l'école) ? Comment mieux partager la connaissance des objectifs, des missions et des projets de chacun des partenaires ?

**On constate à travers l'ensemble des réponses à ces questions sur les contenus et les objectifs des PEDT qu'ils s'inscrivent dans un cadre commun de références et que les différences réelles se jouent plutôt dans les acteurs locaux, dans les ressources éducatives locales (naturelles, patrimoniales, associatives, etc. ) et dans les contraintes locales liées par exemple aux transports scolaires et non dans les principes d'action ou les types de contenus.**

**La question ne serait donc pas pour les collectivités d'avoir une école particulière à chaque territoire** mais de mobiliser toutes les ressources éducatives et les acteurs locaux autour de la réussite éducative et scolaire de chaque enfant.

**Et, de considérer que cette réussite se joue sur temps scolaire mais aussi sur les autres temps éducatifs**, que les inégalités se creusent aussi sur tous ces temps éducatifs. Quel est donc l'apport spécifique du périscolaire qui ne puisse pas être réduit à un prolongement du temps scolaire ?

**Il ne s'agit pas de contribuer à enfermer l'enfant ou le jeune dans une communauté fut-elle locale, un quartier ou un village, une ville, une classe sociale. Mais, au contraire, de l'aider à grandir, à être autonome, acteur de son parcours et de l'aider à acquérir les connaissances, la culture et les compétences indispensables dans un monde complexe où il devra construire sa vie.** 10

On note aussi que les communes qui avaient des PEL antérieurs au PEDT vivent leur PEL comme étant spécifique à leur territoire à travers sa combinaison d'acteurs, de structures, de modalités d'actions et d'adaptation au « public local ». La place de l'éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble y est aussi vécue comme spécifique et importante mais interroge sur les différentes conceptions qui la guident localement.

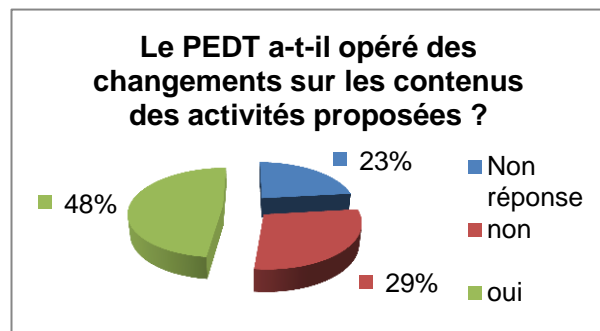
Former le futur citoyen, c'est former des esprits libres, curieux, critiques capables d'initiative, de s'insérer socialement et professionnellement, d'écouter et de s'exprimer, de respecter les autres et de coopérer. Ce n'est pas imposer une norme sociale ou culturelle qu'elle soit locale ou nationale.

**Au final, ce qui fait aujourd'hui la caractéristique territoriale des PEDT est le niveau et la structuration du travail partagé, de la concertation, de la co-construction du projet et la nature des moyens mobilisés et mis à disposition, la place réelle ou non des parents et des jeunes comme acteurs et pas seulement sujets des actions et des projets.**

**Ces dimensions locales ne s'imposent pas par une Loi ou un décret par l'Etat et demandent un accompagnement et un soutien spécifique mais aussi une attention particulière aux inégalités de ressources et aux inégalités sociales entre les territoires.**

## 2.5 Changements apportés par le PEDT dans les contenus des actions éducatives

• A la question fermée « **Le PEDT a-t-il opéré des changements sur les contenus des activités proposées?** », il y a eu 129 réponses (77%).



• 48% des collectivités répondent par l'affirmative (les 23% de non-réponses concernent avant tout les communes de moins de 5 000 habitants). Les OUI représentent 63% des réponses exprimées (hors non-réponses).

Entre 60 et 70% des communes ayant un contrat de ville, un PRE, avec des écoles en éducation prioritaire répondent OUI contre 33% des ruraux.

A la question ouverte « **Quels changements le PEDT a-t-il opéré sur les contenus des activités proposées?** » qui complète la précédente, il y a eu 76 réponses (45% des collectivités ayant répondu) représentant 94% des oui à la question précédente et expliquant ainsi le sens de leur réponse.

Un premier bloc de réponses porte sur **les modalités d'action et d'organisation** du périscolaire :

- Offrir une plus grande diversité d'activités, une nouvelle offre périscolaire (citations dans 28% des réponses).
- Mieux structurer les activités et le périscolaire (18%).
- Mettre en place un projet (14%) et des cycles d'activités (9%).
- Améliorer la complémentarité scolaire/périscolaire (11%).
- Mieux mobiliser les associations locales (11%).
- Améliorer *la qualité* des activités (5%).
- Améliorer *la qualification* des animateurs (8%).

Et, dans les réponses sur les contenus des actions on constate là encore une dispersion dont émergent un peu les domaines des Arts et de la culture (citation dans 9% des réponses). Mais, ce sont les questions d'organisation qui dominent.

Le changement de contenu passerait donc par des activités plus « variées » et « diversifiées » dans les domaines suivants : sports, arts et culture, éducation au développement durable et citoyenneté.

Enfin, il est intéressant de noter que ces changements de contenu sont souvent évoqués à travers les notions de « complémentarité » et de « continuité » et de « cohérence ».

## 2.6 PEDT et accompagnement à la scolarité, élèves en difficulté

A la question ouverte « **Quelles sont selon vous les actions les plus favorables à la réussite éducative des enfants ? Pourquoi ?** », il y a eu 93 réponses (55%).

A partir des outils de recherche de mots et d'expression des tableaux, on peut relever la répartition des réponses suivantes :

- Rechercher plus de cohérence et d'articulation dans le partenariat et entre les temps éducatifs (citations dans 21% des réponses).
- Travailler sur le vivre ensemble, les règles de vie, la socialisation (17%).
- Valoriser et développer l'entraide, la coopération, la créativité, la capacité à s'exprimer et à questionner (15%).
- Développer l'offre périscolaire et la diversité d'activités (16%), l'accès aux activités (10%).
- Développer l'accompagnement à la scolarité et le soutien scolaire (11%).
- Favoriser l'estime de soi, la confiance en soi (10%).
- Améliorer la participation des parents, leur implication (8%).

Au-delà de la dispersion des réponses et des 45% de non-réponses qui marquent sans doute une absence de consensus sur la question, des interrogations fortes et probablement des conceptions différentes des enjeux éducatifs, on relèvera que la seule référence aux enjeux proprement scolaires porte sur l'accompagnement à la scolarité et le soutien scolaire (externalisation vis-à-vis de l'école).

Cependant, rappelons que ce sont des communes qui répondent et se réfèrent plus spontanément à leur compétence sur le périscolaire et à la « réussite éducative » sujet de la question.

Alors que la réponse la plus citée porte sur la complémentarité scolaire/périscolaire, sa traduction n'émerge pas vraiment en termes de contenus-support et/ou d'exemple de parcours éducatifs structurés. Il y aurait une distinction forte entre réussite éducative et réussite scolaire dans les représentations des acteurs locaux.

12

• **A la question fermée « Dans le cadre du PEDT existe-t-il des actions spécifiques vis-à-vis des élèves en difficultés scolaires ? », il y a eu 77% de réponses et 23% de non-réponses.**

Sur l'ensemble des collectivités, 21% répondent OUI, 57% NON et il y a 23% de non-réponses. Ce faible résultat sur un nombre significatif de réponses montre que la réduction de l'échec scolaire est peu posée sur le temps périscolaire sauf pour les villes ayant des quartiers en politique de la ville et/ou des écoles en éducation prioritaire.

Les urbains et les communes ayant un PEL répondent OUI à près de 40%. Les villes avec un contrat de ville répondent OUI à 69% ; avec un PRE ou avec des écoles en éducation prioritaire à 50%.

• **A la question ouverte « Si OUI, lesquelles ? » il y a 34 réponses (97% des 35 OUI à la question précédente).**

On relève les réponses suivantes :

- Les PRE (citation dans 44% des réponses).
- L'accompagnement à la scolarité (29%).
- Les Coups de pouce (18%).
- L'aide aux devoirs (15%).
- Le PPRE (6%) dont on sait qu'il relève des enseignants et du temps scolaire.

- **A la question fermée « Existaient-elles avant le PEDT ? », il y a eu très peu de réponses (21 %) et 29 OUI contre 6 NON. On ne peut donc pas exploiter ces réponses.**

- **A la question fermée « Des actions d'accompagnement à la scolarité sont-elles incluses dans votre PEDT (hors temps scolaire) ? », il a eu 133 réponses exprimées. Il y a eu globalement 52 OUI (31%) ce qui est faible, 81 NON (48%), 35 Non-réponses (21%).**

On relève 55% de OUI pour les villes de plus de 5000 habitants contre 11% des ruraux, autour de 60% pour les villes avec contrat de ville, PRE ou écoles en éducation prioritaire.

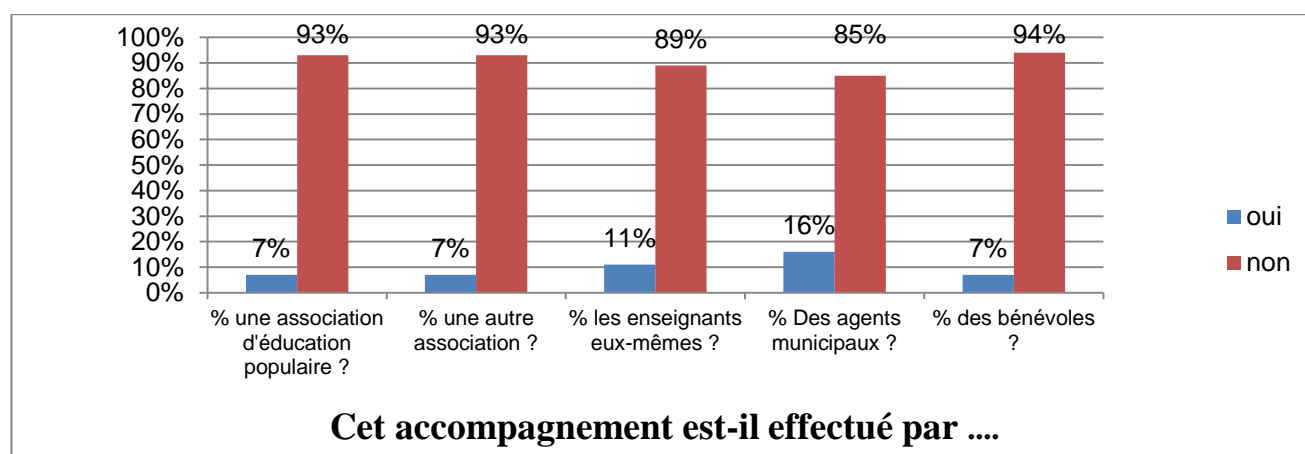
La question de l'accompagnement à la scolarité se poserait donc essentiellement **en secteur urbain** en lien avec la mobilisation des dispositifs CLAS et CEL.

- **A la question fermée « Pouvez-vous citer une action exemplaire au titre de l'accompagnement à la scolarité ? », on obtient 48 réponses (29% des collectivités) soit 92% des 52 OUI sur l'existence de ces actions dans le PEDT.**

A titre d'exemples étant donné le petit nombre de réponses, on peut relever le dispositif CLAS (contrat local d'accompagnement à la scolarité (17 citations), l'aide aux devoirs ou aux leçons (15 citations), les Coups de pouce (5 citations), le PRE (2 citations), les études (5 citations). Le dispositif « CLAS » peut comporter aussi bien de l'aide aux devoirs que des actions d'ouverture culturelle ou sportives mais nos données (entretiens, documents projets) comme les questions précédentes ont tendance à montrer que l'aide aux devoirs et aux leçons domine, malgré les orientations de la Charte de l'accompagnement à la scolarité.

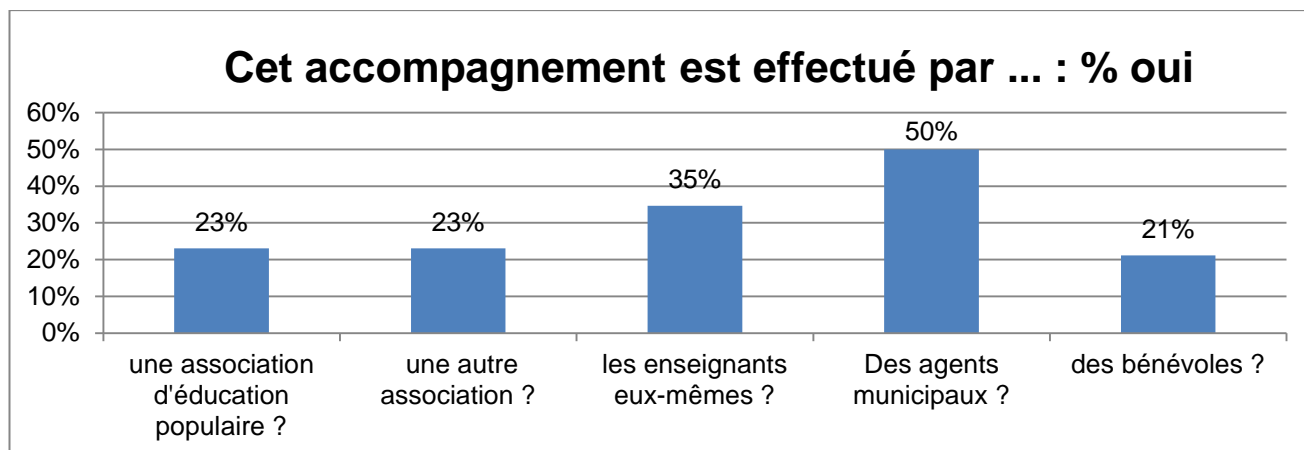
13

- **A la question fermée « Cet accompagnement est-il effectué par ... », on obtient les réponses dans le tableau suivant :**



Il n'y avait que OUI ou NON comme réponses possibles. Et, il y a de fortes différences entre urbains et ruraux.

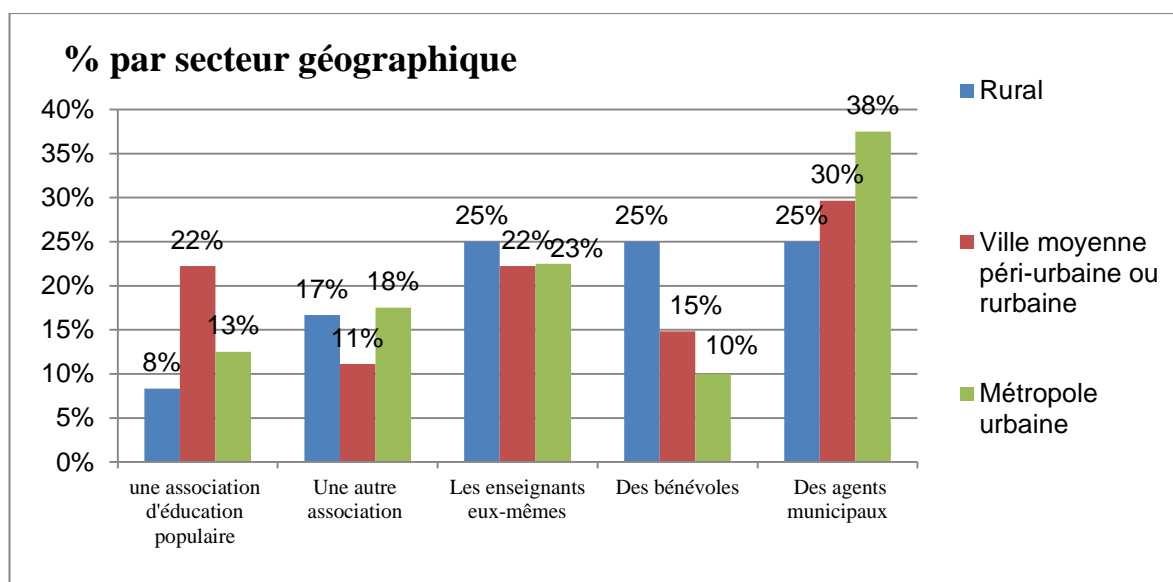
Donc il faudrait plutôt rapporter les OUI à cette réponses au nombre de OUI à la question « **Des actions d'accompagnement à la scolarité sont-elles incluses dans votre PEDT (hors temps scolaire) ?** », ce qui donnerait le tableau suivant :



Quand il existe, l'accompagnement à la scolarité serait réalisé à 50% par des agents municipaux en général vacataires ou contractuels, à 35 % par les enseignants, 21 % par des bénévoles et 23 % par des associations. Plusieurs types d'intervenants peuvent se trouver en même temps sur la même localité.

Cela ne dit bien sûr rien des rapports entre ces intervenants et les enseignants des enfants concernés quand il s'agit d'aide aux devoirs et aux leçons et de la pertinence de ces interventions déjà questionnées par la recherche (Cf rapport au HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE de décembre 2004 « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » par Dominique GLASMAN Professeur de sociologie à l'Université de Savoie [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/100.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf), dossier du CAS/IFE-ENS de Lyon <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/journees-detude-accompagnement-a-la-scolarite-2015>, Séverine Kakpo, « Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires », Paris, Presses universitaires de France, coll. « Education et société », 2012, 214 p., ISBN : 978-2-13-059227-3. et travaux d'ESCOL-Université Paris 8).

14



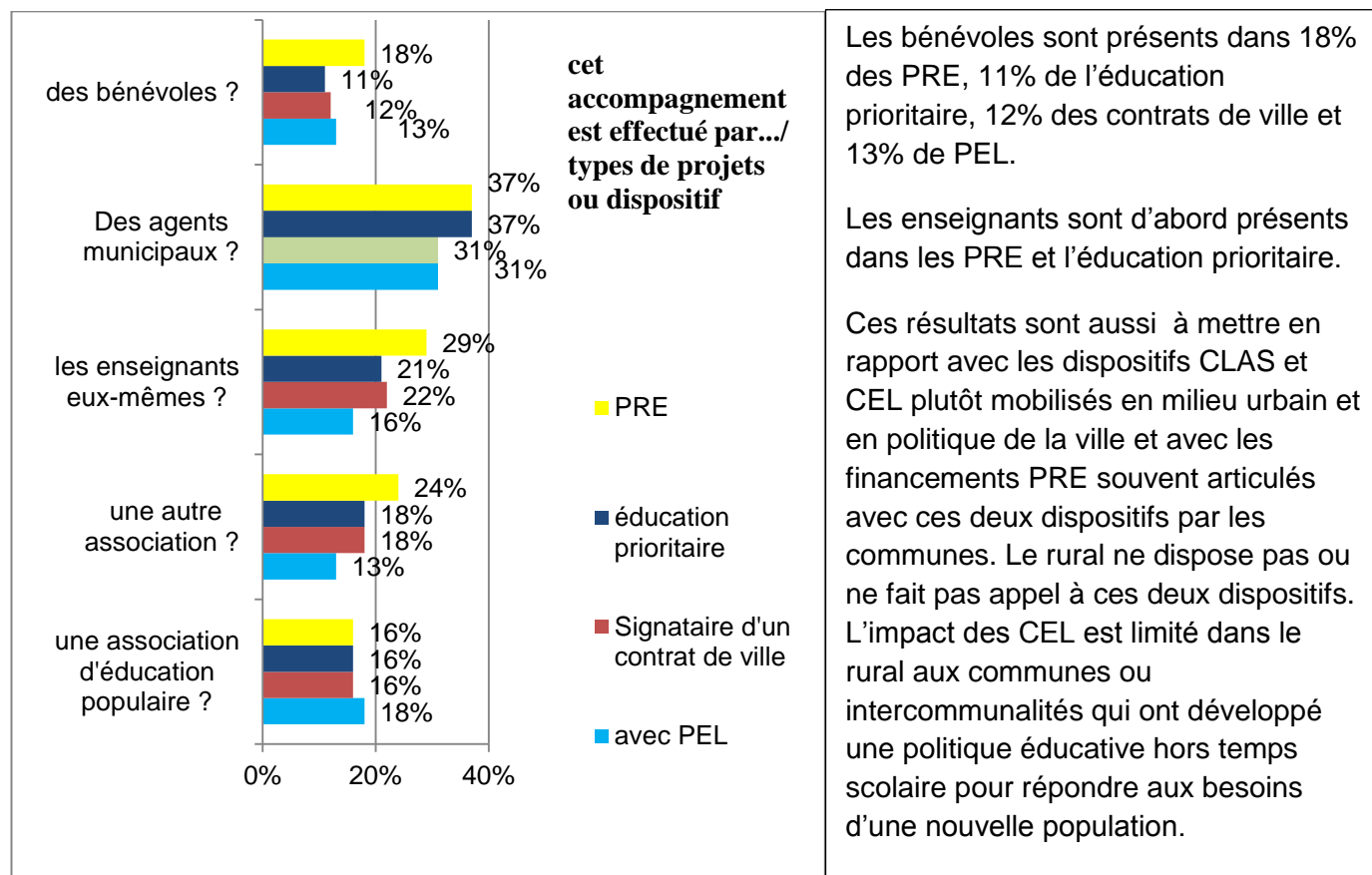
Mais, on constate aussi les différences d'acteurs en fonction du secteur géographique.

Les intervenants relevant de l'éducation populaire représentent 8% du rural, 22% sur les villes moyennes et 13% sur les Métropoles. Ils sont plus présents sur les villes moyennes.

Les intervenants enseignants représentent 25% du rural, 22% sur les villes moyennes et 23% sur les Métropoles : il y a peu de différences.

Les intervenants bénévoles représentent 25% du rural, 15% sur les villes moyennes et 10% sur les Métropoles. Ils sont plus présents sur le rural. Les intervenants vacataires des communes représentent 25% du rural, 30% sur les villes moyennes et 38% sur les Métropoles. Ils sont plus présents sur l'urbain et les métropoles.

15

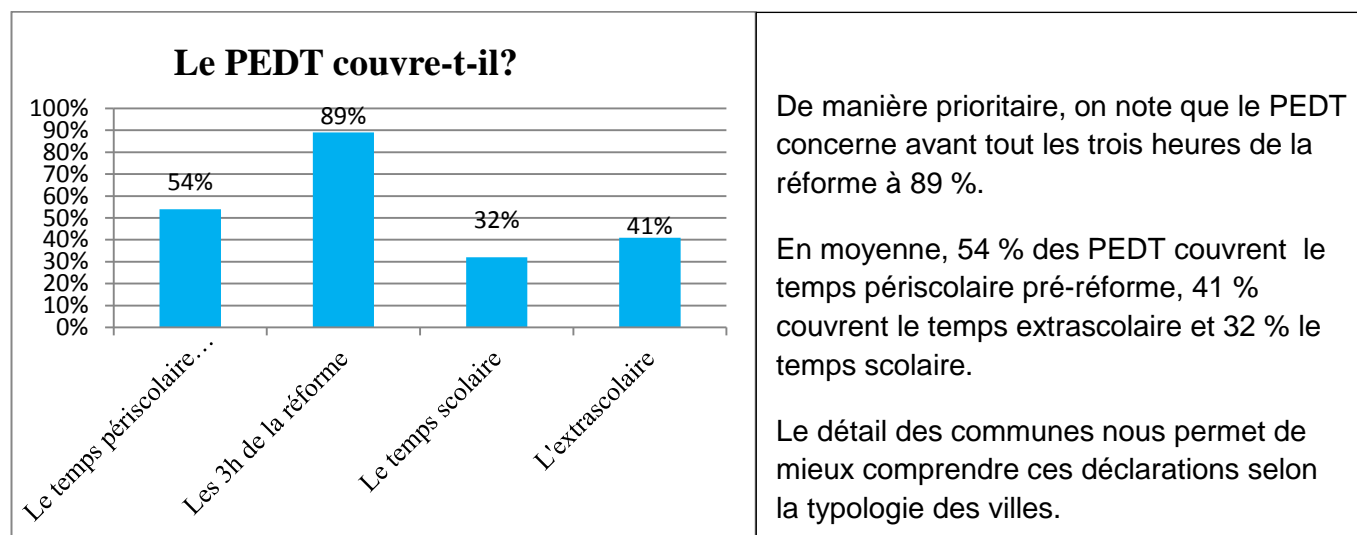




## 3. Temps éducatifs

### 3.1 PEDT et temps éducatifs

Au-delà de l'articulation entre les dispositifs, le questionnaire apporte des éléments importants quant aux champs couverts par le PEDT, selon le temps de l'enfant et sa tranche d'âge.



16

<i>Le PEDT couvre-t-il le ... / types de commune</i>	<i>PERISCOLAIRE</i>	<i>EXTRASCOLAIRE</i>	<i>SCOLAIRE</i>
<b>METROPOLE URBAINE</b>	80 %	55 %	50 %
<b>VILLE MOYENNE</b>	74 %	64 %	54 %
<b>RURAL</b>	34 %	24 %	15 %

Si parmi les communes se déclarant comme « métropole urbaine » ou « villes moyennes », plus de la moitié couvrent ces différents temps, 34 % des communes dites « rurales » recouvrent le périscolaire pré-réforme, 24 % l'extrascolaire et 15 % le temps scolaire. Les communes ayant eu des PEL / PEG ont également une tendance à prendre en compte de manière plus importante ces différents temps dans les PEDT. 82 % des communes ayant eu un PEL/PEG prennent en compte le temps périscolaire pré-réforme (contre 46 % dans l'absence de PEL/PEG); 60% prennent en compte le temps extrascolaire (contre 35 % dans l'absence de PEL / PEG); 60% couvrent le temps scolaire (contre 22 % dans l'absence de PEL / PEG).

## 3.2 Ages des enfants concernés par le PEDT

Quant au tableau ci-dessous, il permet de croiser le temps pris en compte dans le PEDT avec les tranches d'âges concernées.

On note alors que, en lien avec la réforme des rythmes scolaires et en cohérence avec les priorités des textes officiels, le noyau dur du PEDT est bien la tranche des 3 - 11 ans avec 83 % des communes en moyenne,

C'est principalement sur le temps périscolaire (82 % des communes pour les mineurs de 3 à 5 ans et 84 % des communes pour les mineurs de 6 à 11 ans) ce qui correspond aux priorités des textes officiels. Mais, cela soulève des questions sur la notion d'« éducation globale » mise souvent en avant (Cf . petite enfance et jeunesse).

Pour un peu moins de la moitié des communes de l'échantillon, le PEDT couvre les temps périscolaires et extrascolaires.

En fonction de leur âge, les enfants ou les jeunes sont-ils concernés par le PEDT ?	Intégrés au PEDT ?
mineurs 0 à 2 ans	8 %
mineurs 3 à 5 ans	82 %
mineurs 6 à 11 ans	83 %
mineurs 12 à 16 ans	18 %
mineurs 17 à 25 ans	8 %

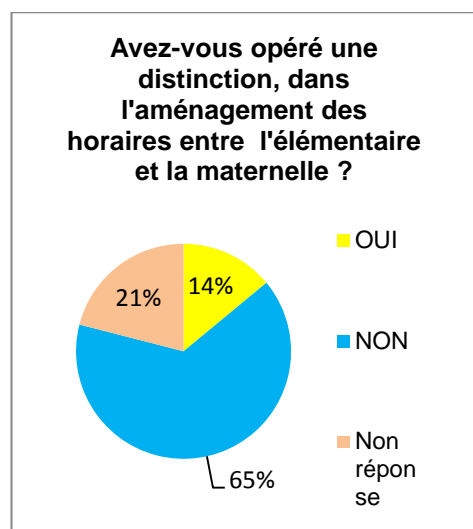
17

En fonction de leur âge, les enfants ou les jeunes sont-ils concernés par le PEDT et chacun des trois temps éducatifs ?	Sur temps scolaire ?	Sur temps périscolaire ?	Sur temps extrascolaire ?
mineurs 0 à 2 ans	2 %	4 %	8 %
mineurs 3 à 5 ans	48 %	82 %	44 %
mineurs 6 à 11 ans	48 %	84 %	45 %
mineurs 12 à 16 ans	10 %	15 %	21 %
Jeunes de 17 à 25 ans	5 %	5 %	10 %

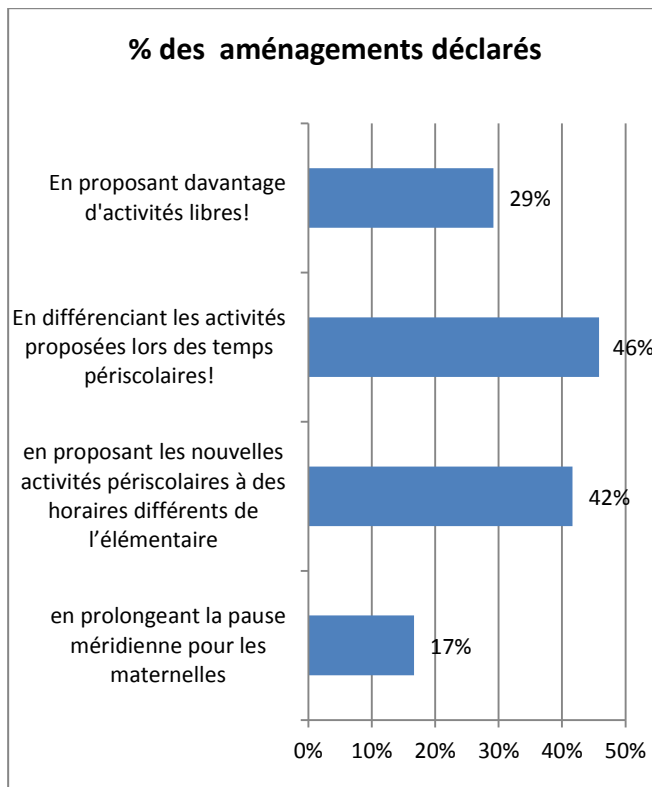
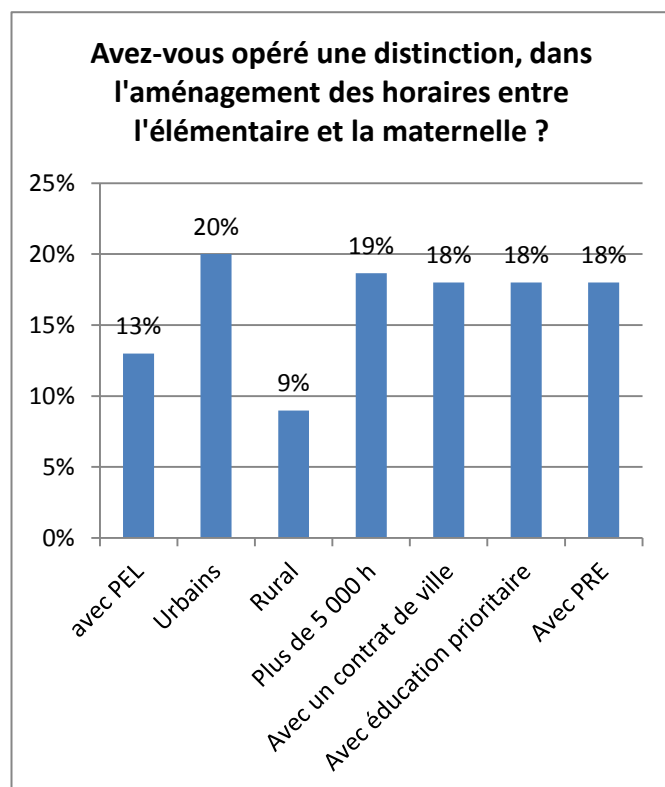
On n'atteint pas 100% pour le périscolaire des 3-11 ans car il dépasse les 3 heures nouvelles de périscolaire. Et, certaines communes ne vont pas au-delà de ces trois heures dans leur offre périscolaire.

### 3.3 Ecole maternelle

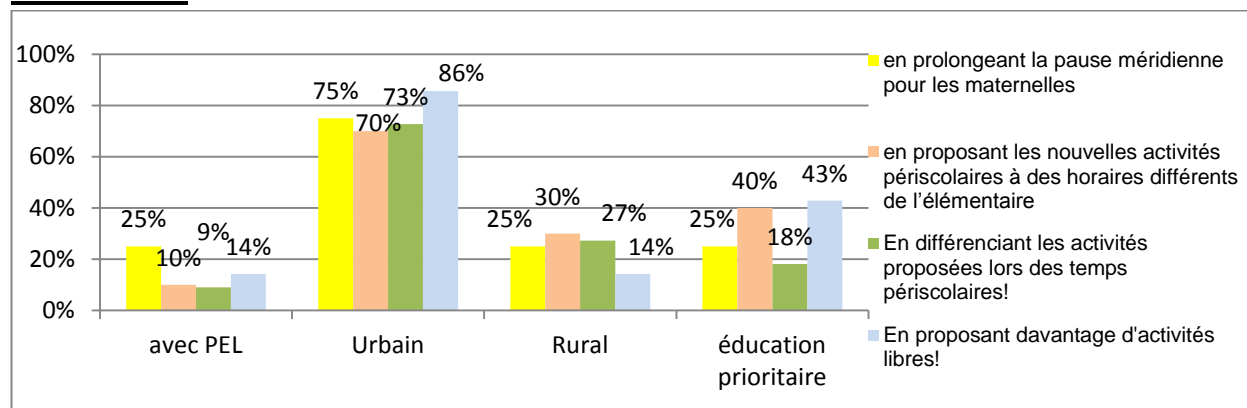
#### Spécificités des aménagements horaires en maternelles en Périscolaire



Les spécificités de l'école maternelle ont été identifiées comme relevant de ses caractéristiques (tranche d'âges, développement de l'enfant, transition entre la famille, la petite enfance et l'école), de la place spécifique des collectivités à l'intérieur du temps scolaire avec la présence des ATSEM et de l'enjeu particulier vis-à-vis de la réussite scolaire – cf. loi de refondation de l'école. Seulement 14% des communes ayant répondu ont opéré une distinction dans l'aménagement horaire des maternelles et plutôt en secteur urbain (20%), sans différence avec les quartiers prioritaires. Ces villes le font plutôt à travers la différenciation des activités périscolaires (46% des aménagements) puis avec des horaires décalés (42 % des aménagements).



## Comment ?



## 3.4 Quels supports pour articuler les contenus entre temps scolaire et périscolaire

• La question était : « **Dans le cadre de la coopération entre les acteurs intervenant sur les temps scolaire et périscolaire, quel est le support des contenus des activités proposées ?** » avec un choix à faire dans une liste :

- Autour des disciplines et/ou projets scolaires (31 % des collectivités contre 69 % de non réponses).

**Lesquelles en particulier ?** (29 % des collectivités / 71 %.non réponses)

- Autour de projets et de thématiques hors champ scolaire (48 % des collectivités/ 52 % de non réponses)

**Citer ces thématiques :** (40% réponses / 60 %. non-réponses).

- Autour d'éléments du socle commun (21 % des collectivités / 79 % de non réponses)

**Citer lesquels en particulier ?** (18 % réponses /82 % non réponses)

- Autre à préciser (4 réponses 2 %) – non significatif

Il y avait donc parmi ces questions, trois questions ouvertes sur les supports utilisés pour les activités intervenant dans la coopération des acteurs scolaires et périscolaires qui ont reçu de 18% à 40% de réponses ce qui est faible et donc non représentatif pour le total de l'échantillon.

On pourrait aussi rapprocher ces résultats des 64% de collectivités ayant au moins une année de recul sur leur PEDT et donc plus susceptibles de disposer d'éléments de ce type ce qui redonne du sens à ces réponses (de 28 % à 63 % des collectivités avec un an de recul).

- Le plus faible taux de réponses (18% des collectivités) est celui qui porte sur la prise en compte du socle commun qui ne ferait donc pas partie des références identifiées par les acteurs locaux.
- Ce sont les réponses sur la prise en compte des disciplines scolaires (29 % des réponses) qui viennent ensuite avec pour 1/3 des réponses « arts et culture » et éducation physique et sportive, avec pour ¼ des réponses le français (lecture, écriture), et pour 17% les sciences. Viennent ensuite les langues vivantes, la citoyenneté, les mathématiques, l'histoire et la « découverte du monde ».
- Pour les thématiques hors champ scolaire pouvant servir de support à ces articulations, (40 % des collectivités), l'éducation à l'environnement (EEDD), arrive en tête avec 45% des réponses citées. Elle n'est donc pas perçue comme relevant du temps scolaire. Viennent ensuite les ateliers artistiques (43 %),

les sports (31 %), l'ouverture culturelle (16 %), l'éducation à la citoyenneté (16 %) les jeux (12 %), l'éducation à une alimentation saine (10 % des réponses).

**A la question ouverte :** « Citer un projet qui vous semble le plus représentatif de cette coopération », il y a eu 85 réponses soit 51 % des collectivités et 78 % de celles ayant une année de recul.

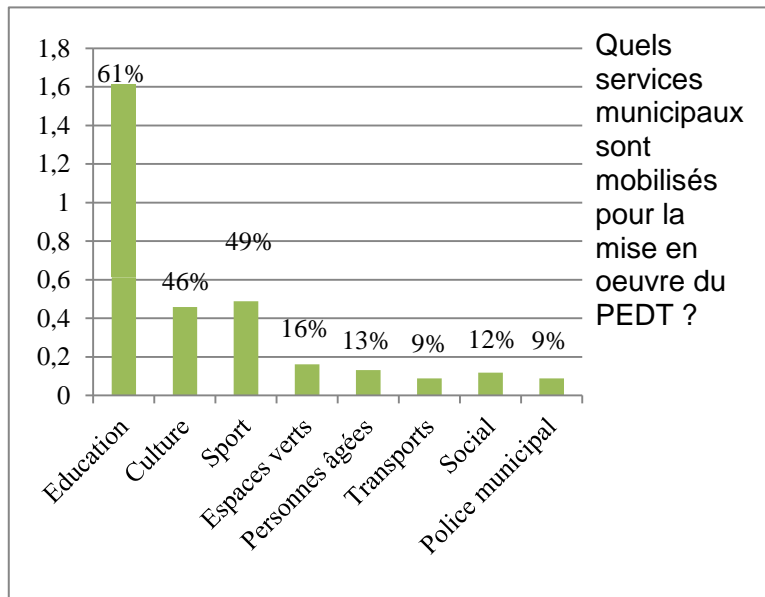
Les réponses montrent une assez grande diversité des types d'activités servant de support à cette coopération à savoir :

- L'organisation d'évènements à l'école ou dans un espace municipal (fête, spectacle, comédie musicale, chorale, pièce de théâtre) dont la préparation est répartie sur les temps scolaire et périscolaire et donc partagée entre les enseignants et les animateurs ou intervenants, voire les parents (ateliers, décors, costumes).
- Des résidences d'artistes plus ou moins longues qui donnent lieu à des interventions coordonnées sur les deux temps.
- Des jardins pédagogiques ainsi que des activités sur la biodiversité ou le recyclage.
- L'orientation par les enseignants d'enfants vers les ateliers d'accompagnement à la scolarité.
- L'utilisation à l'école et dans les activités périscolaires de la préparation d'un évènement culturel ou sportif extérieur (festival, Euro de football, Jeux olympiques, carnaval, etc.).



## 4. Acteurs éducatifs, partenaires et usagers

### 4.1 Services municipaux



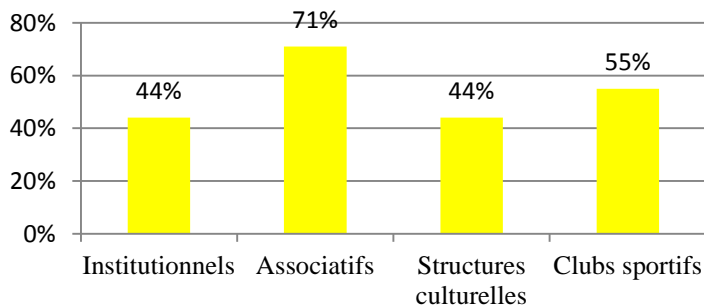
Au-delà des dispositifs et des politiques déjà en œuvre, il s'agit de voir de plus près ce qu'il en est au sein des services des collectivités.

On remarque que les services les plus mobilisés sont, en priorité, les services Education (61 %), Culture (54 %) et Sport (49 %).

Nous avons relevé l'enjeu de la transversalité à l'intérieur des communes car les PEDT mobilisent plusieurs services, principalement ceux en charge du sport, de la culture, des espaces verts. Dans l'option « autres », le service Petite enfance est cité.

### 4.2 Partenaires

#### Quels sont les partenaires mobilisés dans les actions ?



De manière plus large que la participation à la concertation, une série de questions éclairent sur les acteurs partenaires du projet. 26 % des communes se réclamant du rural disent mobiliser les acteurs institutionnels (principalement CAF, EN et DDCS) contre 65 % des communes dites « métropole urbaine ». C'est également le cas de 71 % des communes ayant eu un PEL/PEG contre 37 % n'en ayant pas eu.

Une question ouverte détaillée nous permet de voir que les principaux partenaires institutionnels sont, par ordre d'importance, l'Education Nationale et les services déconcentrés de l'Education Nationale (38 % des communes ayant commenté), la CAF (34 % des communes ayant commenté), la DDCSPP (24 % des communes ayant commenté). La municipalité est citée dans 12 % et le Conseil général dans 11 % des réponses<sup>1</sup>.

Les acteurs associatifs sont largement mobilisés, bien qu'une distinction s'opère toujours entre les communes ayant eu un PEL / PEG par rapport aux autres (98 % d'entre elles contre 67 %). On y retrouve les associations socio-culturelles, les structures existantes (centre social, maison de quartier, MJC,

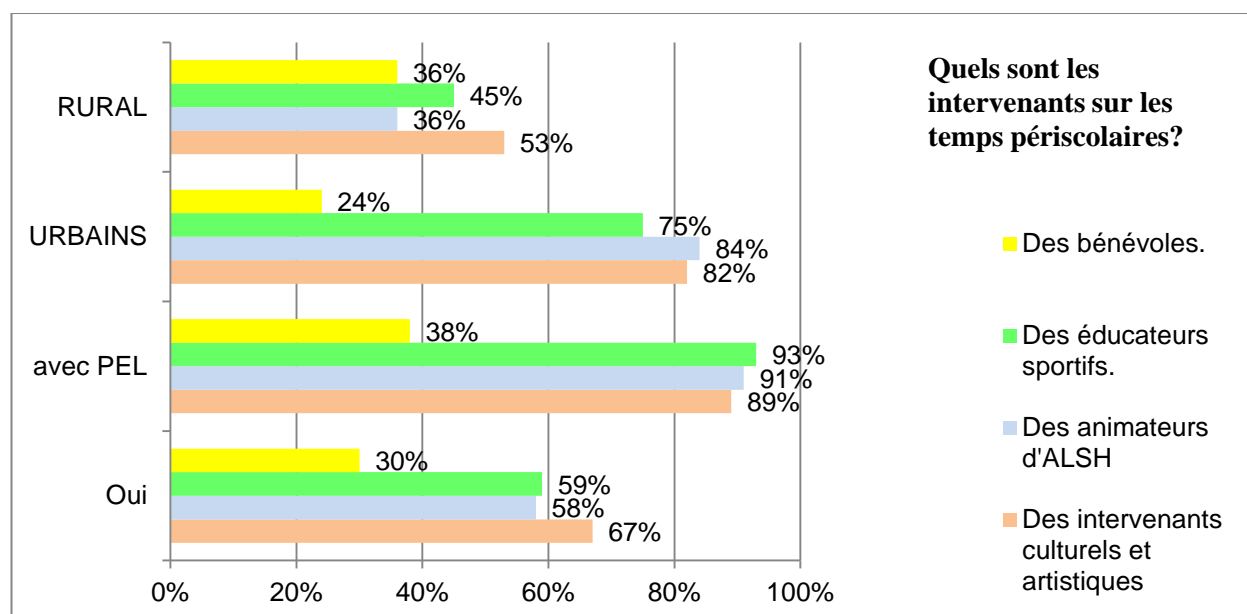
<sup>1</sup> Sur la base d'un taux de réponse à cette question de 73 %, des communes ayant répondu positivement à la question sur les partenaires institutionnels mobilisés dans les actions.

amicale laïque), des associations sportives et des associations d'éducation populaire<sup>2</sup>. Les structures culturelles et les clubs sportifs sont également davantage mobilisés dans les communes se déclarant « métropole » et « ville moyenne » et dans les communes ayant eu un PEL / PEG.

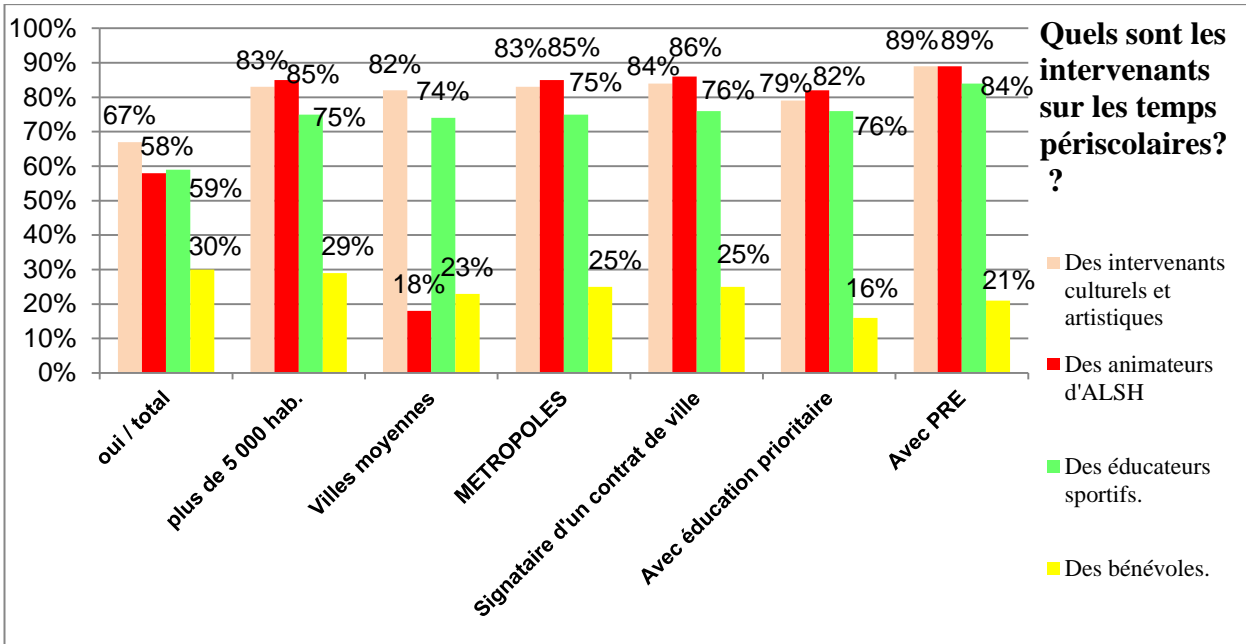
Par exemple, 71 % des communes ayant eu un PEL / PEG mobilisent les structures culturelles contre 37 % dans le cas contraire.

### 4.3 Intervenants périscolaires

A la question à choix multiple : « Quels sont les intervenants sur les temps périscolaires ? », il y avait Cinq réponses possibles non exclusives (Bénévoles, animateurs d'ALSH, éducateurs sportifs, intervenants culturels et artistiques, autres). Il n'y a pas de non-réponse. On pouvait cocher oui ou non pour chaque réponse.

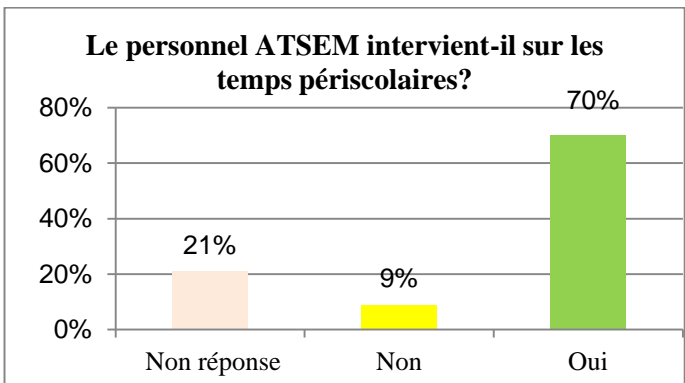


<sup>2</sup> Sur la base d'un taux de réponse à cette question de 50 %, des communes ayant répondu positivement à la question sur les partenaires associatifs mobilisés dans les actions.

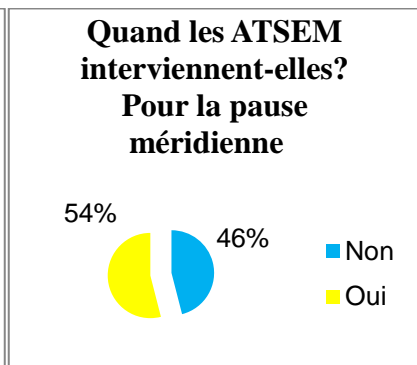
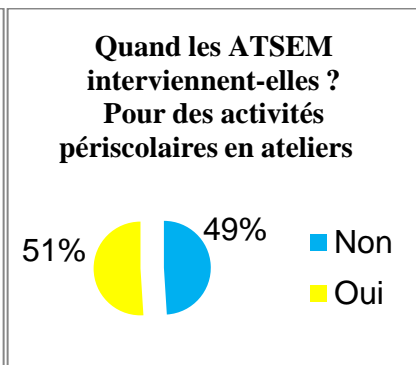
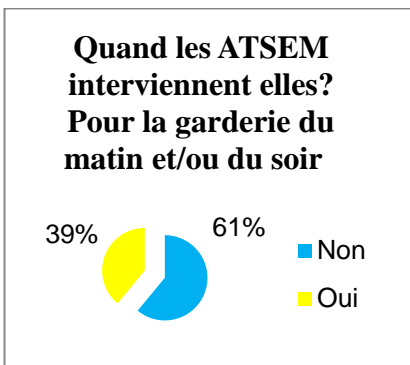


## 4.4 ATSEM

23



70 % des communes déclarent que les ATSEM interviennent en périscolaire, d'abord sur la pause méridienne. C'est le cas de 91% des communes avec un PEL et 77 % des communes en secteur urbain, de 63 % des communes en secteur rural. Pour 52 % des communes ce sont toutes les ATSEM, 76% si PEL.

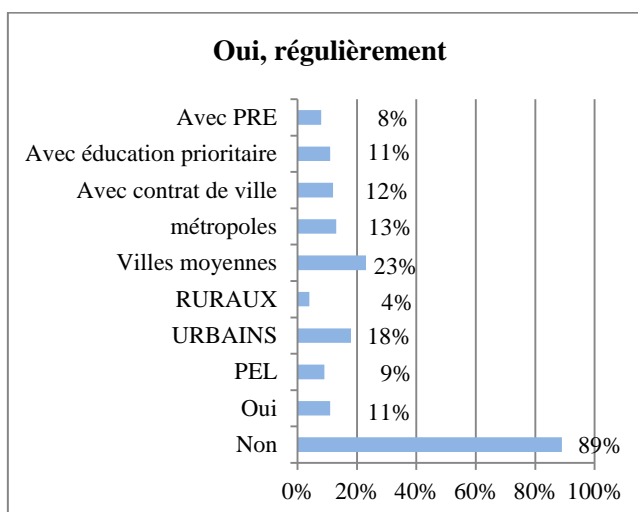
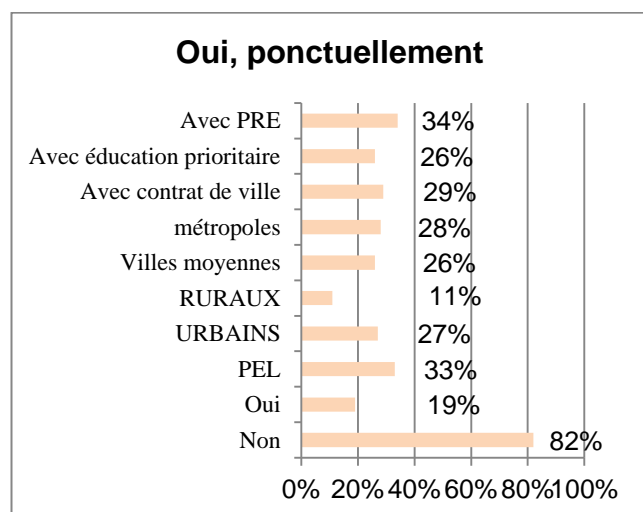
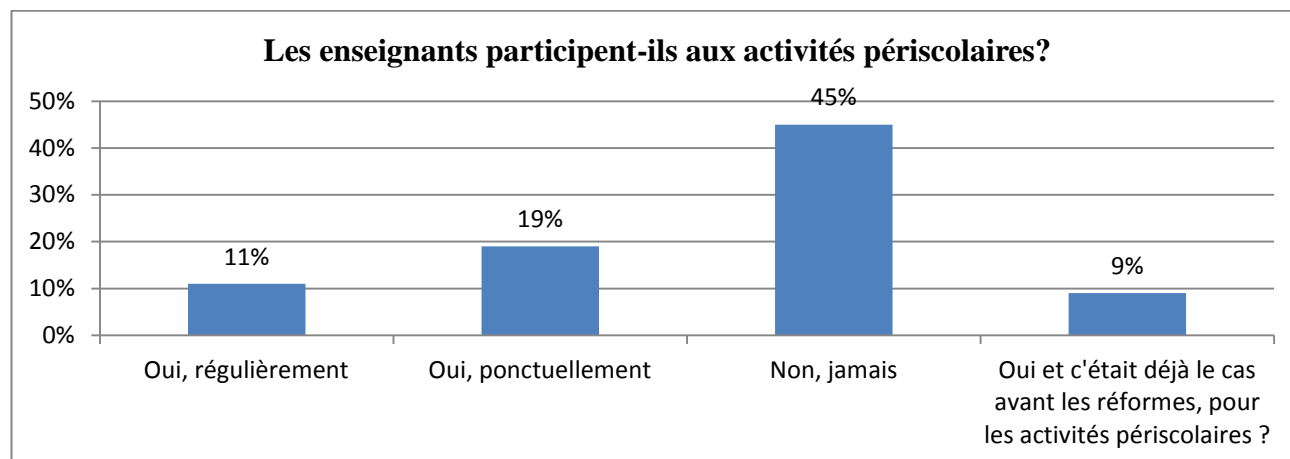


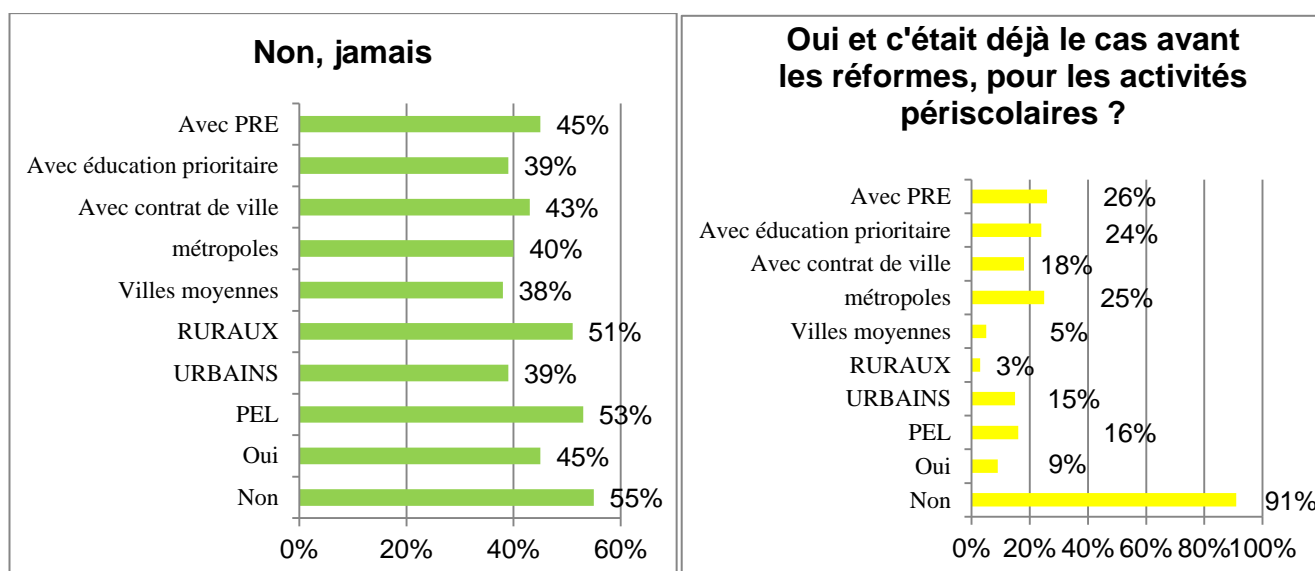


## 4.5 Les enseignants et le temps périscolaire

A la question fermée « Les enseignants interviennent-ils sur temps périscolaire ? », il y avait deux réponses possibles OUI et NON pour chaque situation.

55% des communes indiquent que des enseignants participent au périscolaire, plutôt ponctuellement. Et, pour 9% des communes, c'était déjà le cas avant. 11% des communes indiquent que des enseignants participent **régulièrement** au périscolaire.





La plus forte progression concerne les villes moyennes. Pour la participation régulière des enseignants, la principale différence se fait entre urbains et ruraux.

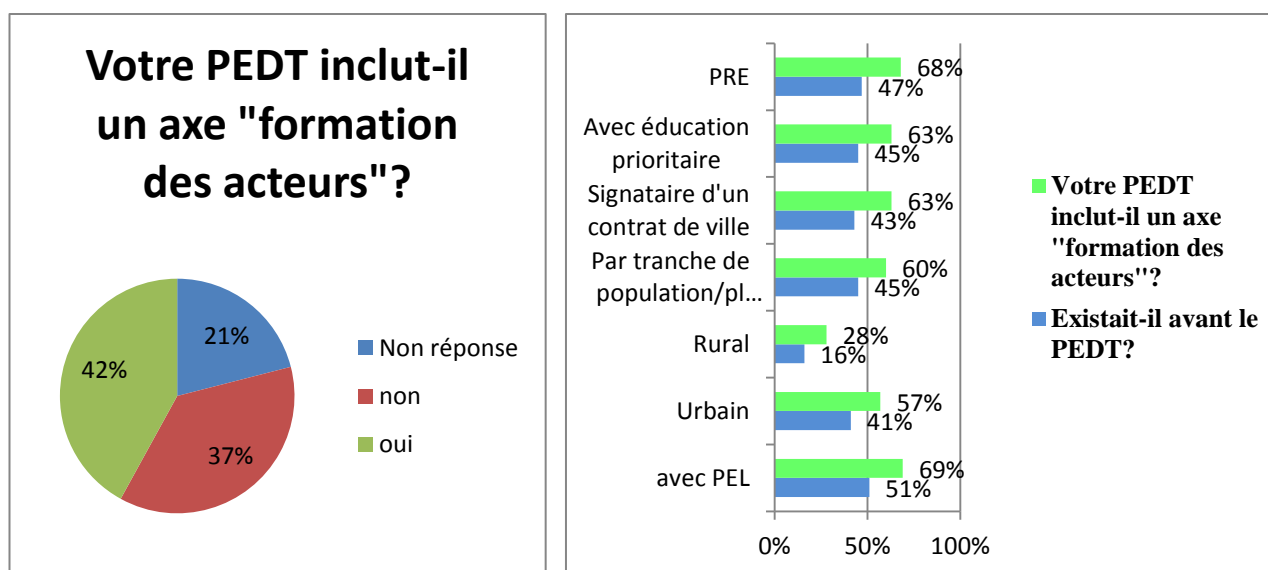
## 4.6 Formation des acteurs

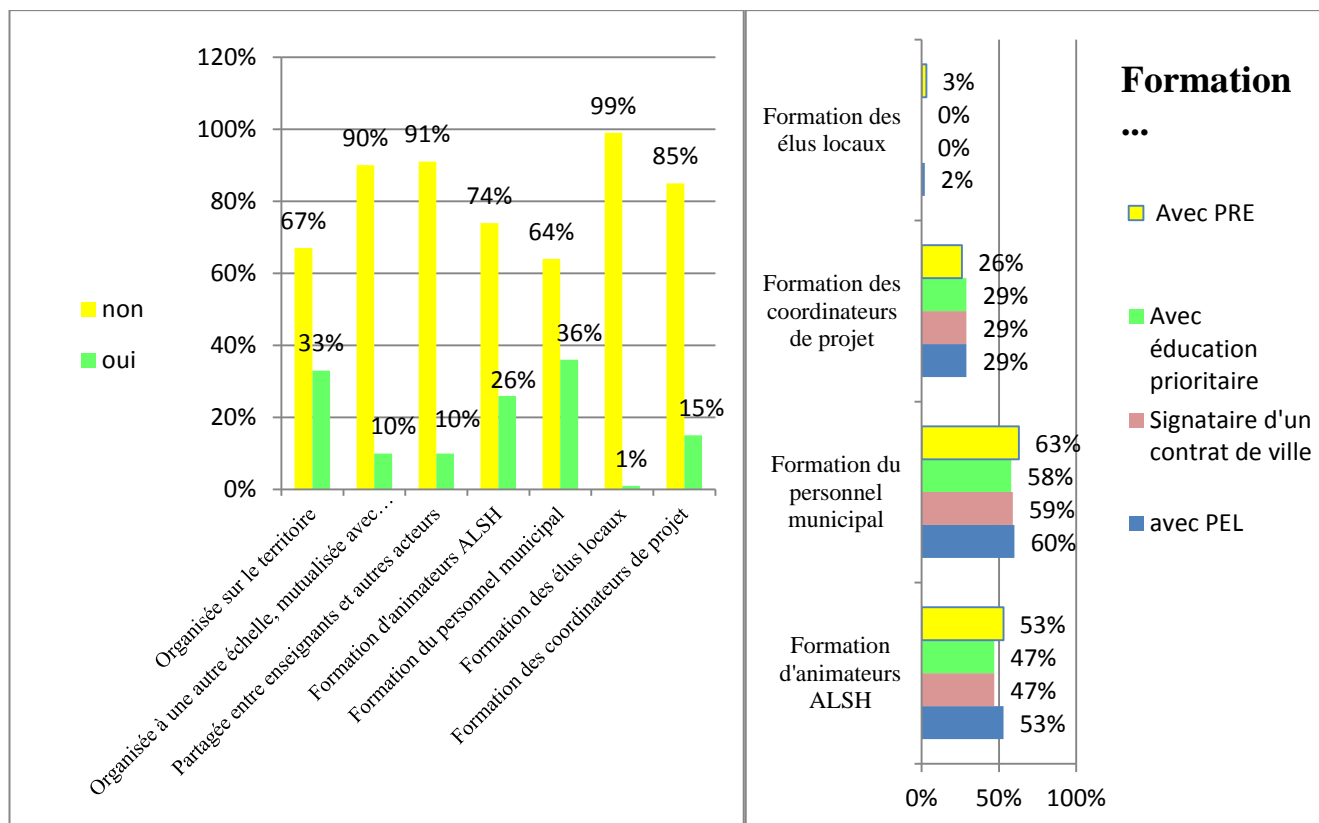
25

La question fermée « **Votre PEDT inclut-il un axe « formation des acteurs » ?** » a obtenu 132 réponses (79%) et 36 non-réponses (21%). 42% des collectivités ont donc mis en place un volet formation dans leur PEDT.

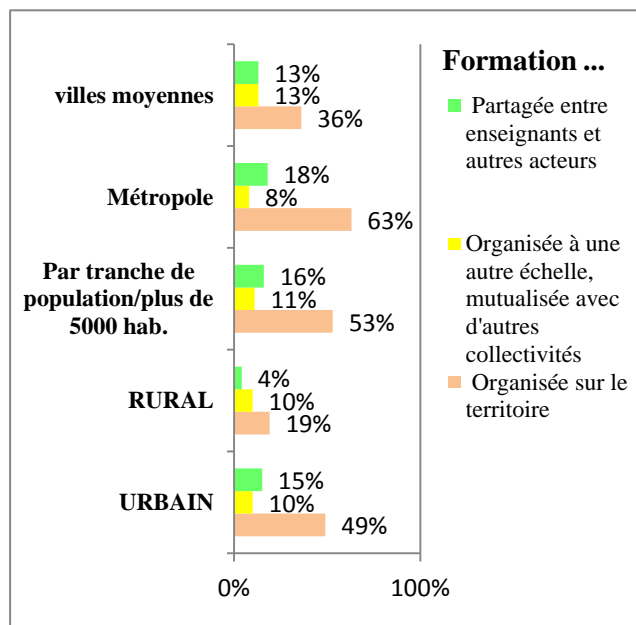
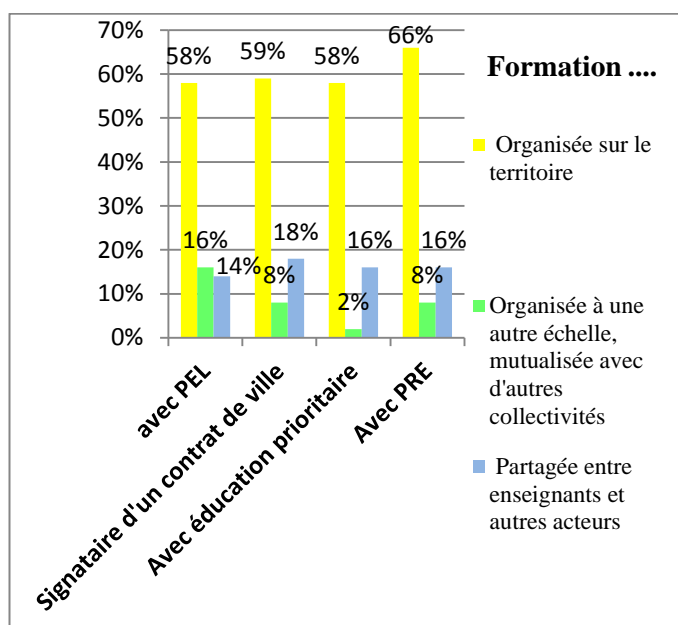
La différence de pratiques se réalise entre ruraux ( 28% ) et urbains (57%). Les villes qui s'engagent le plus sur la formation sont les villes avec PEL (69%) et avec PRE (68%).

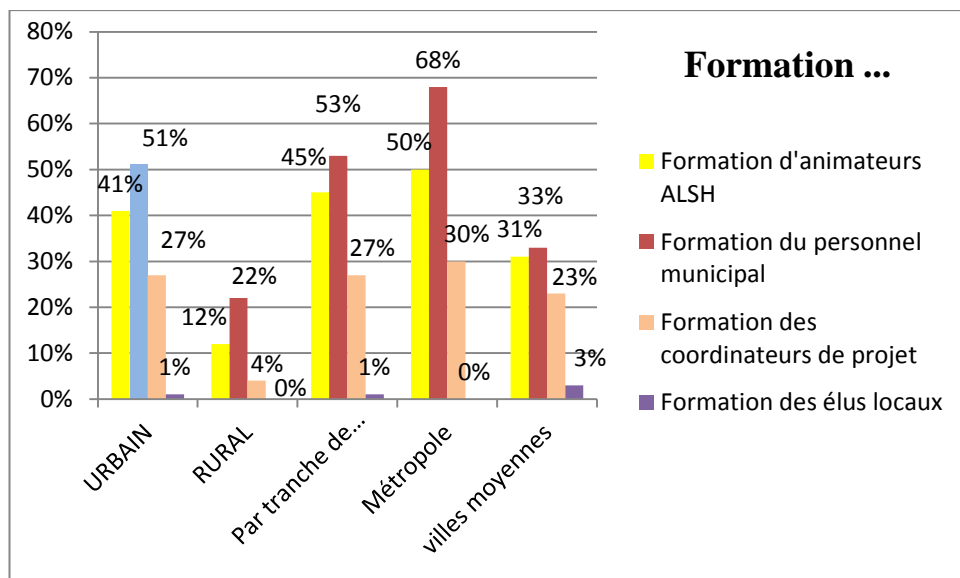
A la question « **Existait-il avant ?** », 27% seulement des collectivités répondent OUI et on retrouve les mêmes différences géographiques (51% avec PEL, 41% en urbain contre 16% en rural).





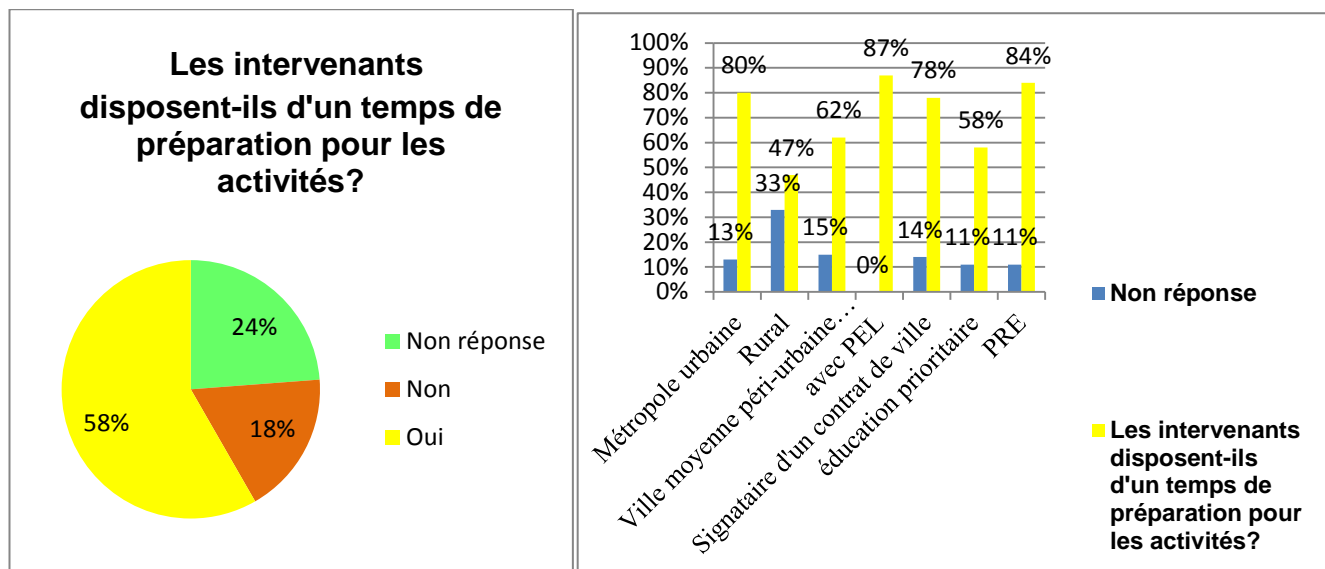
Ces formations, quand elles existent, sont plutôt organisées localement (33% des communes) et par catégorie d'acteur (10% des communes seulement ont des formations partagées). Les plus courantes sont les formations des agents municipaux (36% des communes), des animateurs d'accueils de loisirs (26% des communes), des coordinateurs (15%). La formation des élus locaux est très faiblement mobilisée. Si on examine la répartition des formations par catégorie de commune il n'y a pas de différences notables de répartition.





## 4.7 Temps de préparation des intervenants

27



Cette question est souvent soulevée par les intervenants dans les territoires.

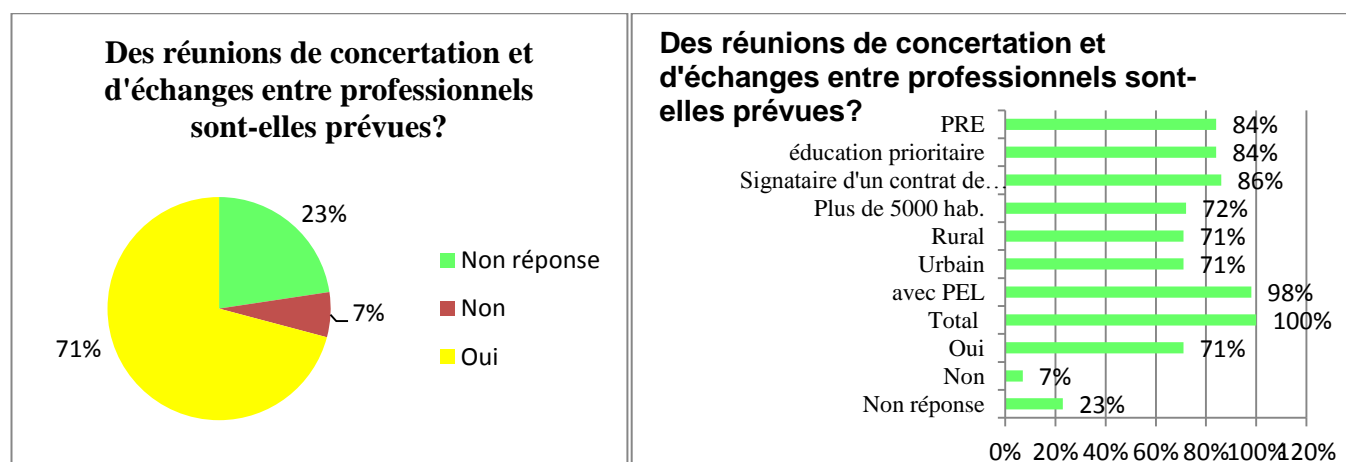
A cette question fermée (taux de réponses : 76%), 58% des collectivités répondent OUI et 18% NON.

Le plus faible résultat concerne le rural (47%) et le plus fort les PEL (87%) et les PRE (84%).

La réalité de ce temps et sa généralisation reste donc une question à vérifier dans la durée.



## 4.8 Temps de concertation et d'échanges entre professionnels



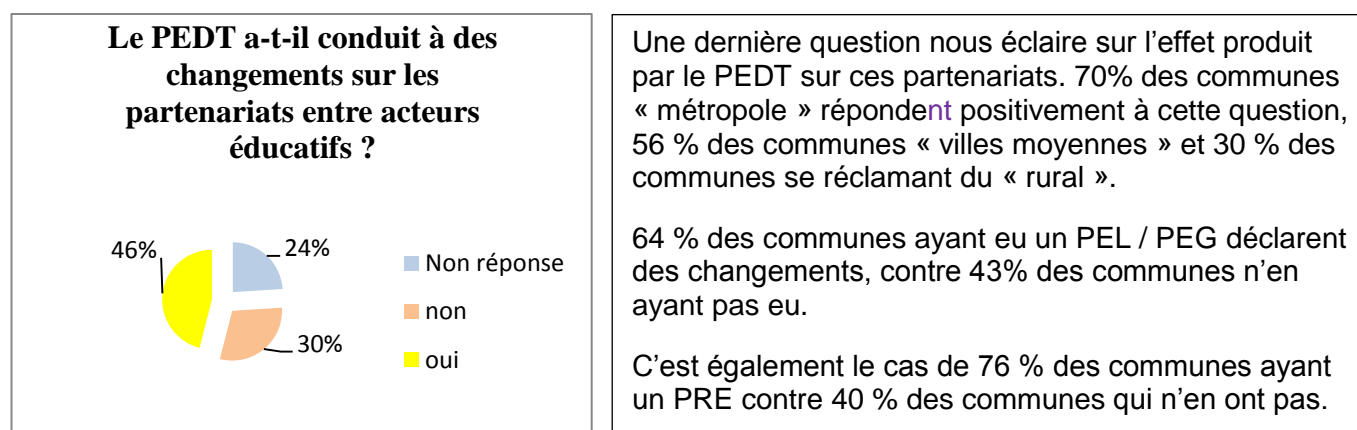
Ce besoin est soulevé par les acteurs éducatifs dans tous nos entretiens.

A la question fermée sur l'inscription dans le projet de PEDT de réunions de concertation et d'échanges entre professionnels c'est-à-dire sur l'intention de les faire (taux de réponse de 77%), 71% des collectivités ont répondu OUI et 7% NON. Ce niveau d'intention demande donc à être confronté à la réalité à moyen terme en rappelant que 75% des collectivités ayant répondu ont mis en place leur PEDT en 2014 OU 2015 et ont peu de recul.

Les spécificités concernent les collectivités avec PEL (98% de OUI) et avec politique de la ville (86%).

## 4.9 PEDT et changements sur les partenariats

28



L'analyse de la question qualitative qui suit permet de donner des exemples de ces changements<sup>3</sup>. Les objectifs portent principalement sur :

1. La coordination et la cohérence entre les actions des acteurs
2. La nécessité de « mieux se connaître, se reconnaître »
3. L'intégration de nouveaux acteurs dans le processus.

<sup>3</sup> Sur la base d'un taux de réponse à cette question de 94 %, des communes ayant répondu positivement à la question sur les changements conduits par le PEDT sur les partenariats.

Les moyens mis en œuvre sont, eux, plus variés dans la forme et dans le degré de formalisation : communication, concertation, binôme de travail, échange, écoute, mutualisation de locaux et de moyens, reconnaissance, conventionnement. Les principaux acteurs mentionnés de ces changements sont les acteurs de la municipalité (personnel), les enseignants et les directeurs d'école, ainsi que les animateurs et les acteurs associatifs.

## 4.10 Apports spécifiques de l'éducation populaire

40% des collectivités ont répondu à cette question ouverte. Parmi celles-ci, 15% déclarent n'avoir aucun rapport avec les associations d'éducation populaire.

Les autres (25% des collectivités) font référence à un apport qualitatif, en formation, en aide et conseils dans l'élaboration des projets, à leurs compétences techniques et pédagogiques, en conduite de projet et de concertation. Elles font état de la connaissance de la jeunesse et des enfants, de leurs droits, de leurs rythmes et de leur capacité dans la relation aux familles.

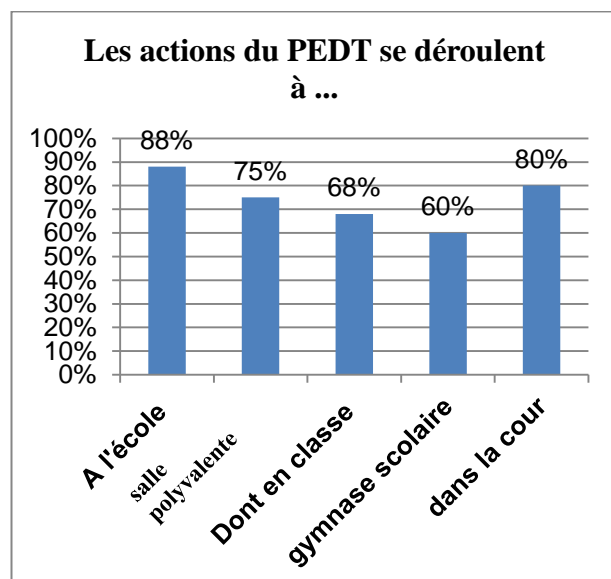
Elles évoquent aussi les valeurs portées par l'éducation populaire.

Elles citent aussi leur capacité d'ouverture à d'autres expériences de villes.



## 5. Espaces éducatifs

### 5.1 A l'école



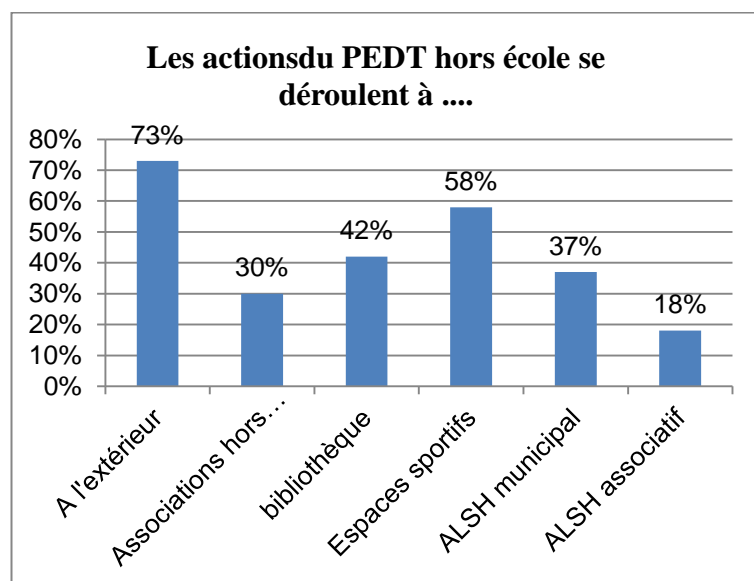
Il s'agissait de questions fermées avec une question « autres » pour permettre des réponses non prévues.

Pour 88% des collectivités ayant répondu les actions se déroulent dans l'espace de l'école avec sa diversité de locaux mobilisables selon les types de communes, rurales ou urbaines.

On peut relever que 68% des collectivités répondent utiliser les salles de classe pour le périscolaire avec les questions de concertation que cela suppose.

Le détail des réponses montre qu'il y a moins de gymnases scolaires mobilisables en rural.

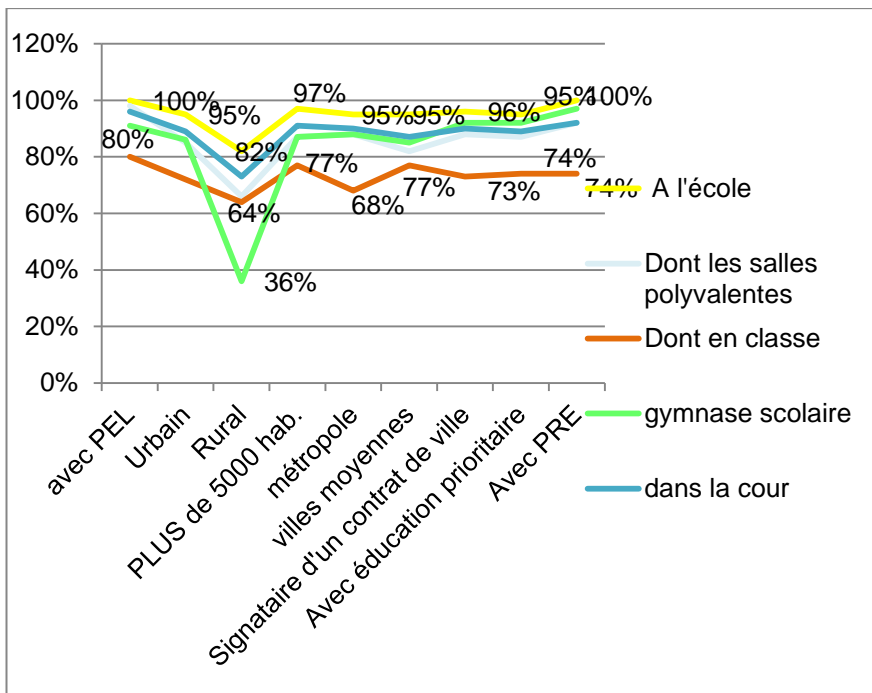
### 5.2 A l'extérieur



Une partie des actions se déroulent à l'extérieur de l'école avec des enjeux de transports et de temps qui leur est consacré.

On peut relever trois catégories d'espaces mobilisés : les espaces sportifs (58%), les bibliothèques (42%) et centres de loisirs municipaux (37%) ou associatifs (18%).

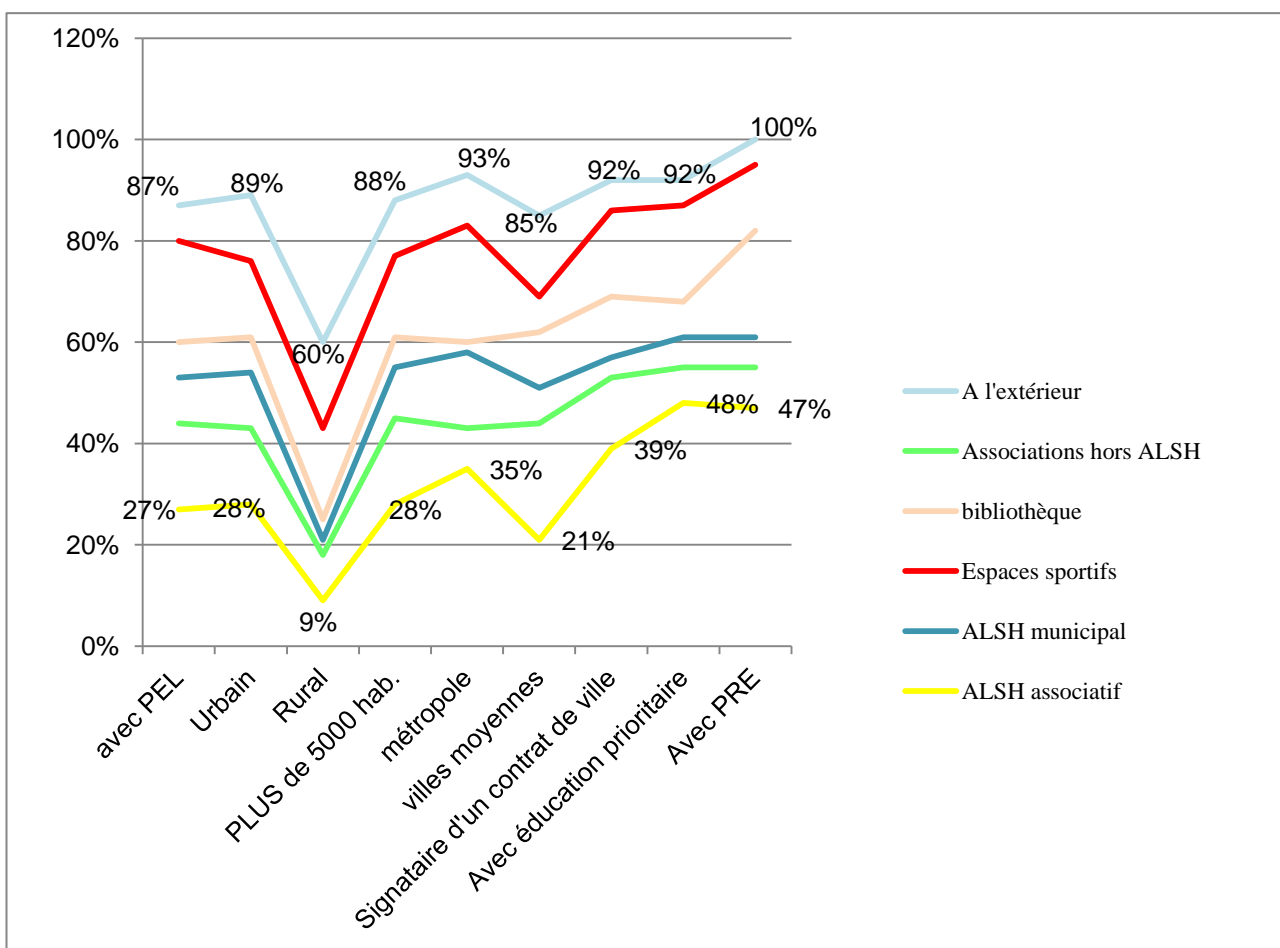
30



La seule différence notable dans l'utilisation des locaux scolaires concerne les gymnases scolaires en secteur rural.

A l'extérieur de l'école, les écarts dans le rural sont vérifiés dans toutes les catégories de locaux et dans une moindre mesure pour les villes moyennes ou périurbaines.

31





## 6. Articulations

### 6.1 Articulations et thématiques

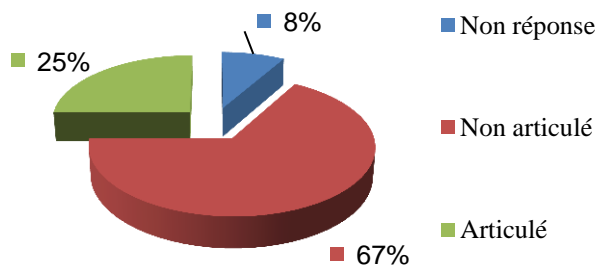
#### 6.1.1 PEDT et la politique petite enfance

La première partie du questionnaire a questionné l'articulation entre le PEDT et les différents politiques et dispositifs en œuvre au sein des collectivités : politique jeunesse, petite enfance, contrat de ville, PEL, PEG. Si elle permet de donner un aperçu des articulations entre les dispositifs, elle n'a pas pour objectif de décrire plus précisément ces relations (nature des liens, évolution, points de blocage, etc.).

Articulation politique petite enfance :

**Parmi les 168 collectivités, 25% articulent le PEDT avec la politique petite enfance.**

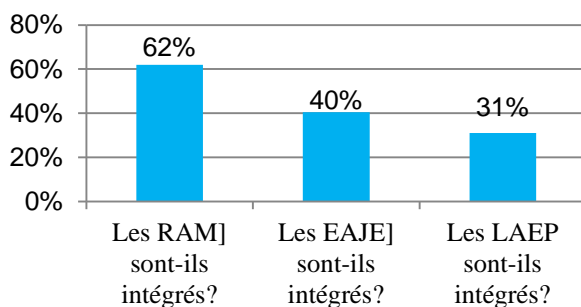
**Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) est-il articulé avec la politique petite enfance ?**



Cette proportion va légèrement crescendo selon le nombre d'habitants par commune et selon le secteur géographique (rural, urbain ou villes moyennes) : 18% pour les communes se déclarant « rural », 28% pour les communes se déclarant « ville moyenne » et 38% pour les communes se déclarant « métropole urbaine ». On note cependant que dans toutes ces catégories cette articulation reste limitée (jamais plus de 40% dans l'ensemble d'une catégorie)

Les communes signataires d'un contrat de ville sont également plus nombreuses à déclarer articuler la politique petite enfance avec le PEDT (41 % pour les communes signataires contre 18% pour les communes non signataires). 38 % des villes ayant eu un PEL/PEG déclarent articuler la politique petite enfance contre 22 % des communes n'ayant pas eu de PEL / PEG.

**% des équipements Petite Enfance concernés par le PEDT à "Est-il articulé avec la politique Petite Enfance ?"**

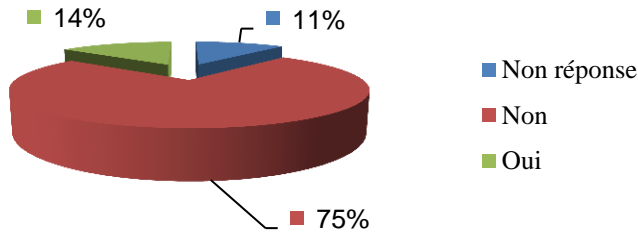


Sur les 25% des communes ayant répondu positivement, l'articulation porte d'abord sur les relais d'assistants maternels -RAM (62%), les établissements d'accueil du jeune enfant -EAJE (41%) et enfin sur les lieux d'accueil enfants/parents -LAEP (31%). A titre d'exemple, dans des réponses plus détaillées sur les actions les plus représentatives de cette articulation, les communes citent en premier lieu les projets / lieu passerelle entre les maternelles et le primaire, les projets autour du soutien à la parentalité, articulation des projets et/ ou des structures (ALSH, RAM, crèche, ...), la création de structures d'accueil communes.

32

### 6.1.2 PEDT et la liaison CM2 / 6<sup>ème</sup>

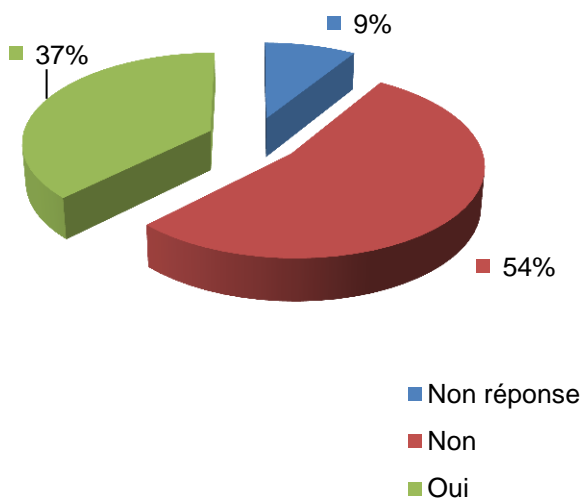
**Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) comprend-il des actions favorisant le passage CM2/6e ?**



14% des communes déclarent avoir intégré des actions favorisant le passage CM2/6<sup>e</sup> dans son PEDT. Ici, la nature des communes ayant répondu positivement n'est pas significative (présence ou non d'un PEL / PEG, école en éducation prioritaire ou non ...).

### 6.1.3 PEDT et les politiques jeunes (locale, régionale et nationale)

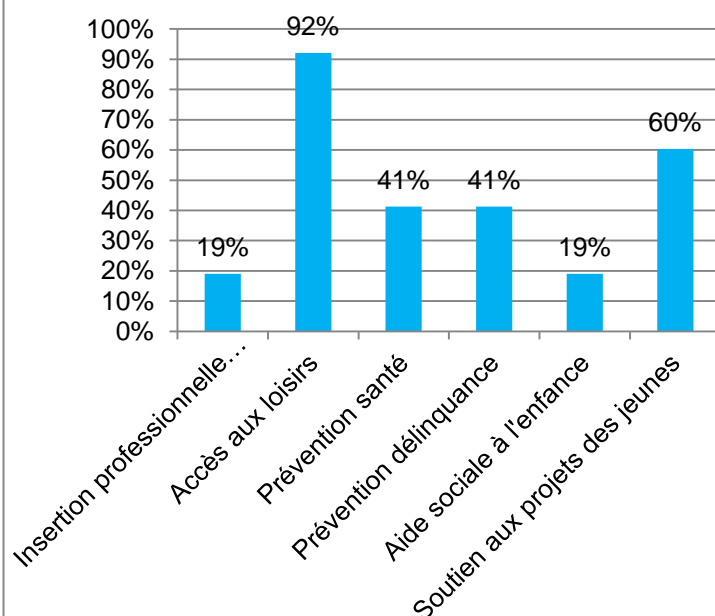
**Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) est-il articulé avec les politiques de jeunesse ?**



Parmi les 168 collectivités, 37% déclarent articuler les politiques « jeunesse » avec le PEDT, ce qui est plus important que l'articulation avec la politique petite enfance. Les communes se déclarant en « rural » sont moins nombreuses à énoncer une articulation entre les politiques jeunes et le PEDT que les autres secteurs dits « urbains » : elles sont 29 % contre 48 % pour les communes déclarées « métropole » et 46% pour les communes déclarées « ville moyenne ».

Ici également, les villes signataires d'un contrat de ville sont 51% à déclarer articuler la politique jeunesse avec le PEDT contre 32 % pour les communes non signataires. Les villes ayant eu un PEL/PEG sont aussi 60 % à déclarer articuler la politique jeunesse contre 32.1% pour les communes n'ayant pas eu de PEL / PEG.

### Autour de quelle (s) thématiques, action ?



### Sur les 37% de communes affichant des articulations avec la politique jeunesse, ces dernières portent en priorité sur « l'accès aux loisirs » à 92 %.

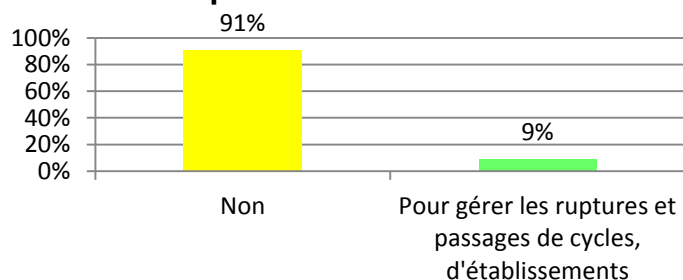
Ce sont principalement des communes de 2 000 à 30 000 habitants, ayant eu un PEL / PEG (45 %). Vient ensuite le « soutien aux projets des jeunes » (60 %) principalement des communes signataires d'un contrat de ville (37 % contre 16 %) et ayant eu un PEL / PEG (47 % contre 15 %). Les actions sur l'« insertion professionnelle », si elles sont peu mentionnées (19%), concernent principalement les communes entre 5 000 et 30 000 habitants, ayant eu un PEL/PEG (18% pour les communes ayant eu un PEL / PEG contre 9 % pour les autres communes).

#### 6.1.4 PEDT et la notion de « parcours éducatifs »

34

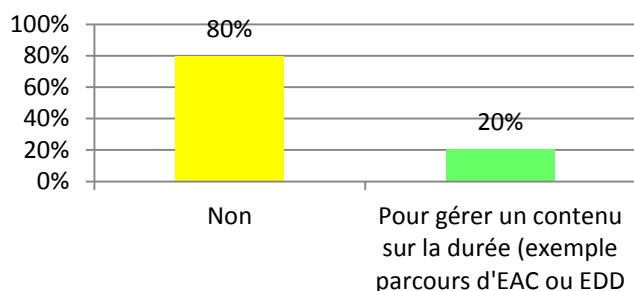
Cette question fermée « Le PEDT intègre-t-il la notion de « parcours éducatif ? » proposait trois réponses possibles :

### Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) intègre-t-il la notion de "parcours éducatif"?



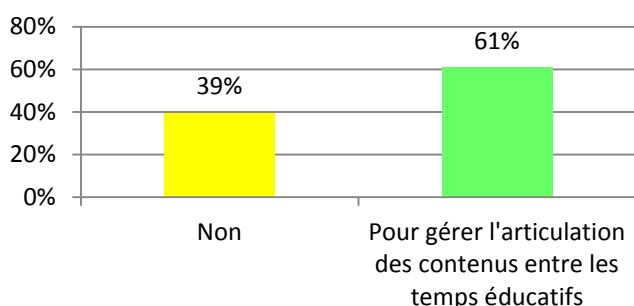
A la réponse « Pour gérer les ruptures et passages de cycles, d'établissements », 9% des collectivités ont répondu OUI et 91% NON.

### Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) intègre-t-il la notion de "parcours éducatif"?



A la réponse « Pour gérer un contenu sur la durée (exemple parcours d'EAC ou EDD) », 20% des collectivités ont répondu OUI et 80% NON.

### Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) intègre-t-il la notion de "parcours éducatif"?



A la réponse « Pour gérer l'articulation des contenus entre les temps éducatifs. », 61% des collectivités ont répondu OUI et 39% NON.

35

Les deux réponses impliquant le temps scolaire ont un pourcentage de OUI faible.

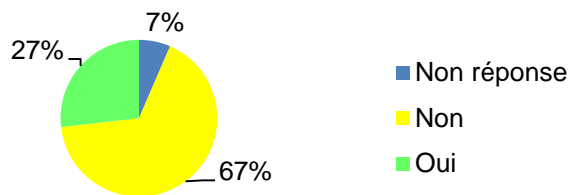
Par contre il y a une majorité de OUI (61%) sur l'utilisation de parcours éducatifs entre les temps éducatifs. Mais, globalement, la notion de parcours est encore peu mobilisée par rapport aux différents enjeux de continuité et de cohérence.

## 6.2 PEDT et dispositifs / politiques éducatives locales

### 6.2.1 PEDT et PEL

27% des collectivités ayant répondu déclarent avoir mis en place un PEL avec un taux de réponses de 93%. C'est autant le cas pour les communes que les intercommunalités.

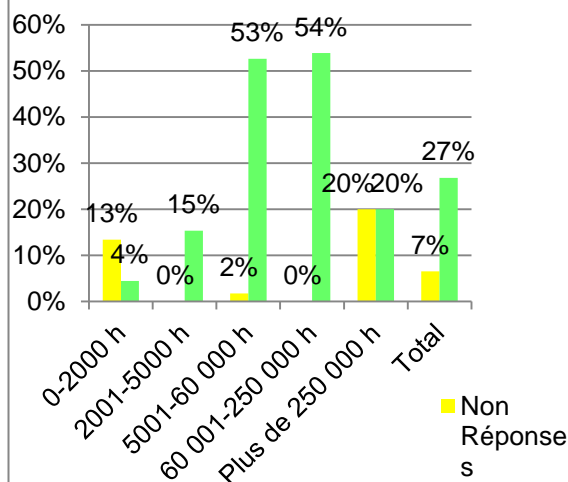
### Le PEDT a-t-il été précédé d'un PEL?



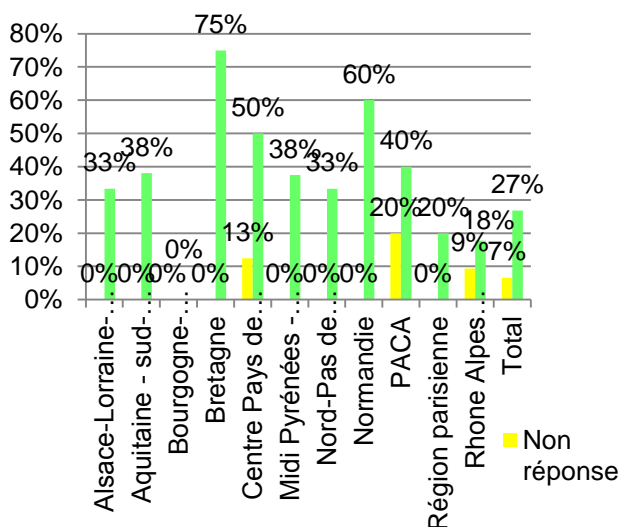
A-t-il été précédé d'un PEL/PEG?	Oui
Communauté de communes/intercommunalité	27%
Commune	27%
Total	27%

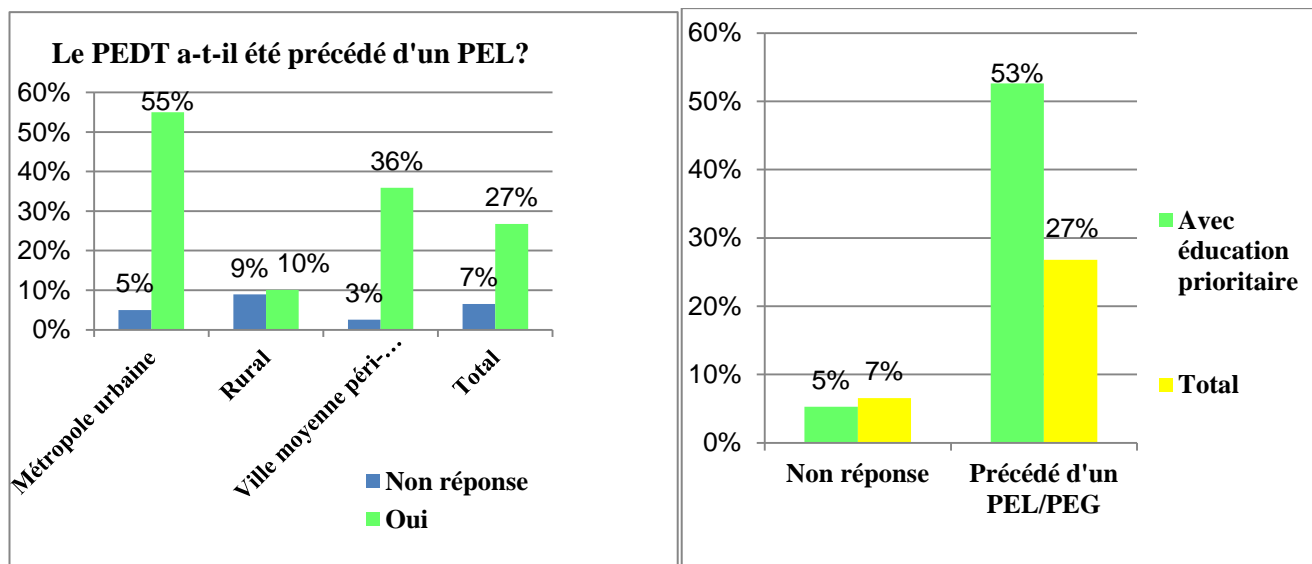
4% des communes de moins de 2 000 habitants avaient un PEL. Mais, 15 % de la tranche 2 000/5 000 habitants avaient un PEL ce qui n'était pas identifié jusqu'à maintenant. De 53% à 54% des collectivités ayant répondu dans la tranche 5 000 / 250 000 habitants avaient un PEL. **Les PEL sont d'abord urbains mais émergent dans les intercommunalités rurales et urbaines. 18% des collectivités de la région Rhône-Alpes Auvergne avaient un PEL** en sachant que cette région inclue les trois départements qui ont diffusé l'enquête à toutes les communes. **C'est donc sans doute le résultat le plus représentatif.** On peut aussi relever les résultats des régions Aquitaine et Midi-Pyrénées parmi celles qui ont le plus répondu à l'enquête avec 38% de PEL. **Le pourcentage de PEL est donc inégal selon les régions.**

### Le PEDT a-t-il été précédé d'un PEL?



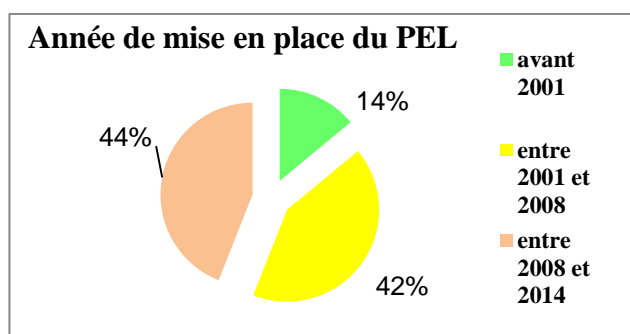
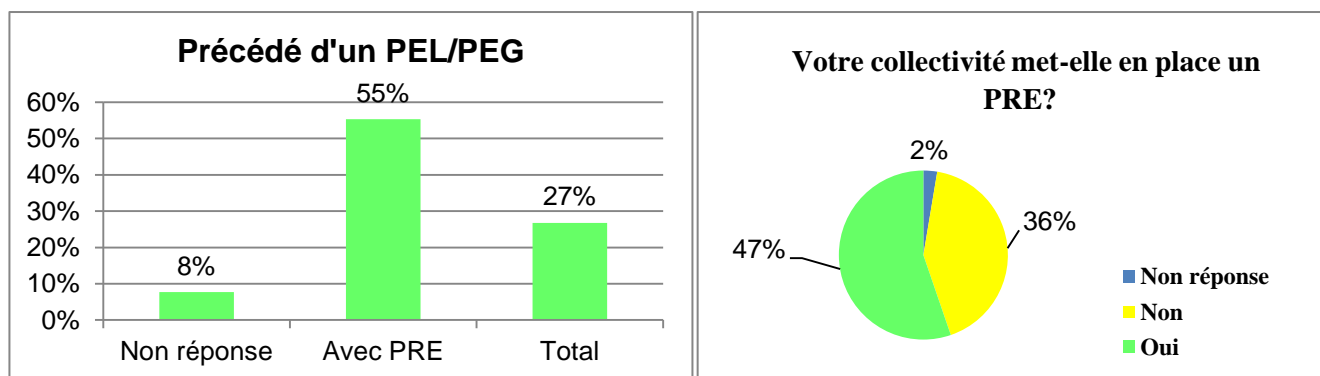
### Le PEDT a-t-il été précédé d'un PEL?





53% des collectivités avec des écoles en éducation prioritaire avaient un PEL. Et, 45% des collectivités ayant un PEL ont des écoles en éducation prioritaire. **Donc, plus de la moitié des PEL n'ont pas pour origine l'éducation prioritaire. 47% des PEL ont aussi un PRE et 55% des PRE ont aussi un PEL. On peut faire la même remarque que pour l'éducation prioritaire.**

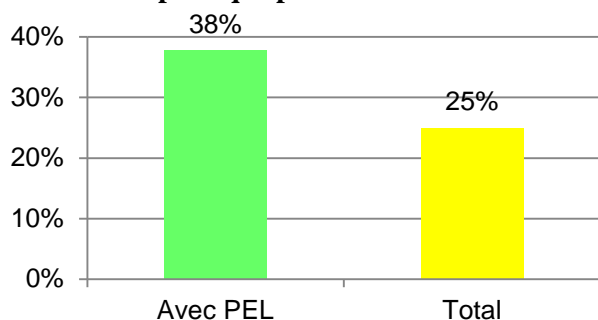
37



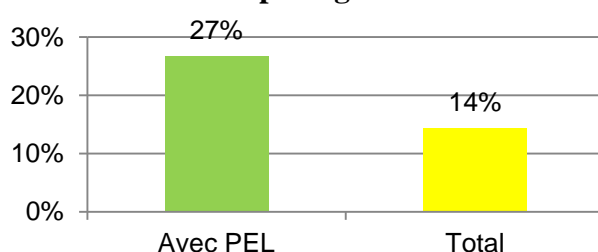
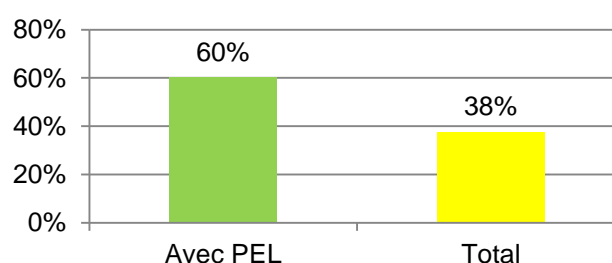
Année de mise en place du PEL	avant 2001	entre 2001 et 2008	entre 2008 et 2014	TOTAL
%	14%	42%	44%	100%
effectif	6	18	19	43

La moitié des PEL ont moins de dix ans d'existence et seulement 14% des PEL ont été antérieurs à 2001. Cela correspond au déclin des contrats éducatifs locaux (CEL) et à la montée en charge des contrats temps libre (CTL) puis, après 2007, des contrats enfance jeunesse (CEJ) de la CNAF.

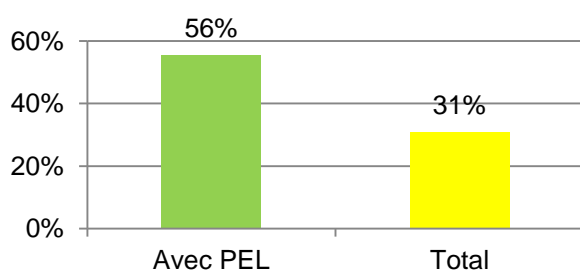
Cela correspond aussi à une volonté de dépassement des logiques de dispositifs et de développement d'une vision plus globale de l'éducation et aussi de politiques petite enfance structurées après 2001.

**Le PEDT est-il articulé avec la politique petite enfance?**

38% des PEL répondent que le PEDT est articulé avec la politique petite enfance contre 25% de l'ensemble des PEDT. La différence est cohérente au vu des objectifs globaux des PEL mais l'articulation n'existerait pas pour une majorité de PEDT et de PEL. Cela montre que cet objectif qui figure dans les préconisations ou incitations des textes officiels n'est pas atteint et que ce processus n'en est qu'à ses débuts.

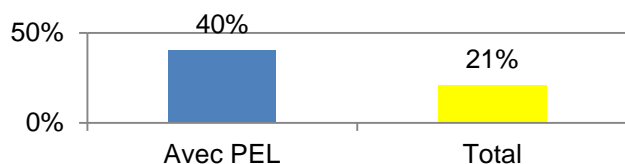
**Le PEDT(et/ou éventuellement le PEL) comprend-il des actions favorisant le passage CM2/6ème ?****Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) est-il articulé avec les politiques de jeunesse?**

Les différences entre PEL et l'ensemble des PEDT est là encore importante sur ces deux autres thématiques figurant dans les possibilités d'extension des champs des PEDT et dans les axes des expériences de PEL. Sur les politiques jeunesse, l'articulation est forte pour les PEL qui couvrent souvent des actions éducatives de 0 à 18 ou 25 ans. On pourrait aussi soulever la question des différences existant sur la conception même des politiques jeunesse et des âges qu'elles recouvrent. Par contre, pour les actions favorisant le passage CM2/6<sup>ème</sup>, on voit bien qu'elles sont loin d'être majoritaires et que sur le temps scolaire, l'action des collectivités se limite le plus souvent au premier degré.

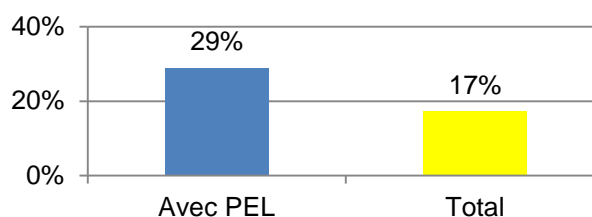
**Des actions d'accompagnement à la scolarité sont-elles incluses dans le PEDT (hors temps scolaire)**

On peut relever la différence importante entre les collectivités avec PEL et l'ensemble des collectivités. L'accompagnement à la scolarité a d'abord été développé en zone urbaine et en politique de la ville ou en éducation prioritaire. Les financements de la CNAF à travers les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité sont aussi mobilisés prioritairement sur ces territoires.

### Dans le cadre du PEDT, existe-t-il des actions spécifiques vis-à-vis des élèves en difficulté?

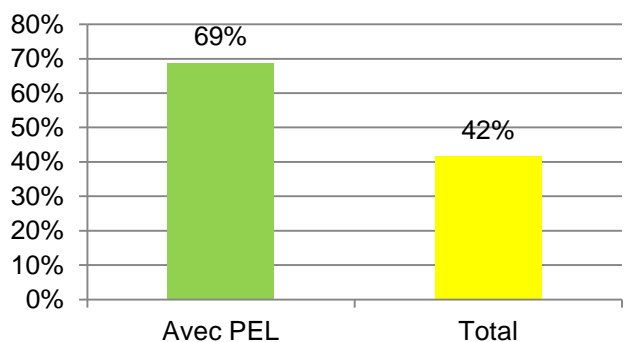


### Existaient-elles avant le PEDT?

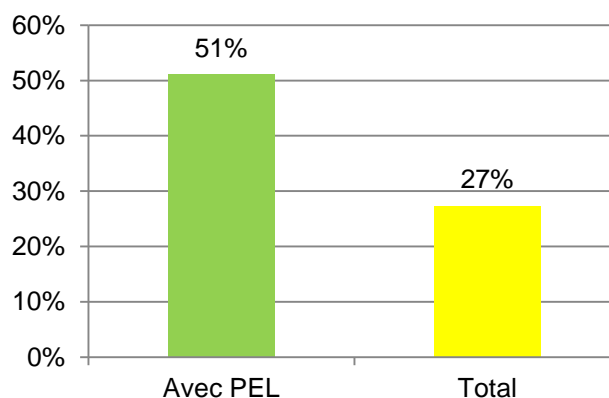


Avec cette question, on tente de dépasser le cadre du dispositif d'accompagnement à la scolarité pour aborder la prise en compte de « l'échec ou des retards scolaires » à travers des actions spécifiques aux « élèves en difficulté ». Il y a à la fois une différence avec la généralisation des PEDT entre les collectivités ayant un PEL et leur ensemble et une forte progression, spécifique seulement aux PEL. Cependant, cette prise en compte à travers des actions spécifiques concernerait une minorité de collectivités avec ou sans PEL. On pourrait aussi relever que la lutte contre l'échec scolaire ne passe pas principalement à travers des actions spécifiques aux « élèves en difficulté » mais par une refondation globale de l'école, des pratiques et des contenus d'apprentissage pour tous les élèves. Mais, c'est un indicateur parmi d'autres.

### Votre PEDT inclut-il un axe "formation des acteurs"?



### Existait-il avant le PEDT?

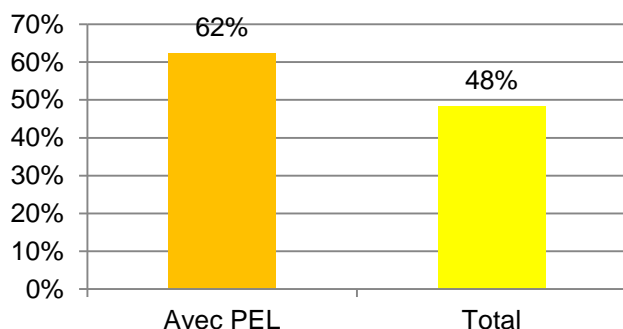


La formation des acteurs éducatifs est une préoccupation de la majorité des collectivités avec un PEL. Elle existe (42%) pour l'ensemble des collectivités mais reste minoritaire. C'est un enjeu important de l'amélioration des PEDT. On peut relever que la généralisation des PEDT s'est cependant accompagnée d'une progression de cette prise en compte de la formation pour les PEL comme pour l'ensemble.

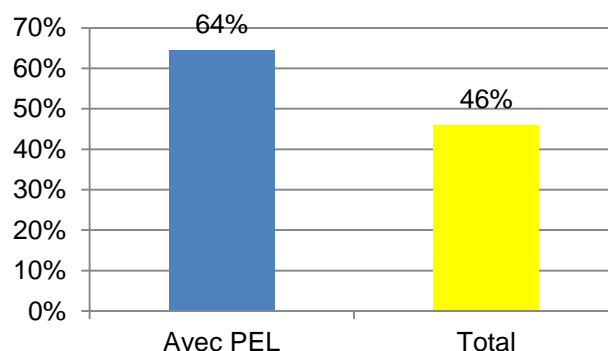


On aurait pu faire l'hypothèse que les changements accompagnant la généralisation des PEDT auraient été plus fortement ressentis par l'ensemble des collectivités que par celles ayant un PEL or c'est le contraire. Une question ouverte (« Lesquels ? ») qui a obtenu un taux de réponse de 45% permet d'aller sur ces deux questions au-delà de ce constat assez limité par l'énoncé de ces deux questions. Cf la partie générale concernant ce sujet.

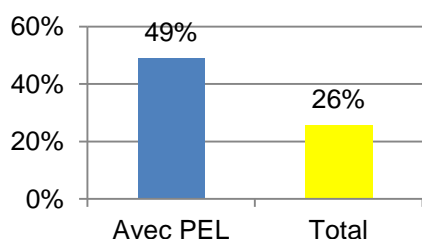
### Le PEDT a-t-il opéré des changements sur les contenus des activités proposées?



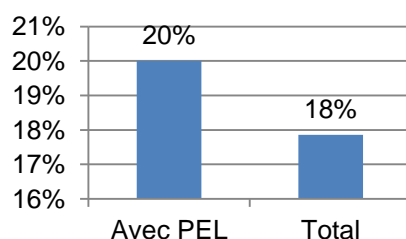
### Le PEDT a-t-il conduit à des changements sur les partenariats entre acteurs éducatifs?



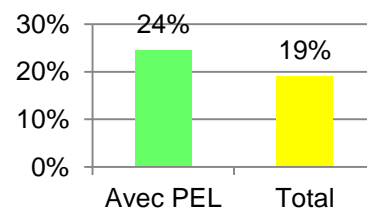
### Avez-vous déclaré la totalité du périscolaire avec la pause méridienne?



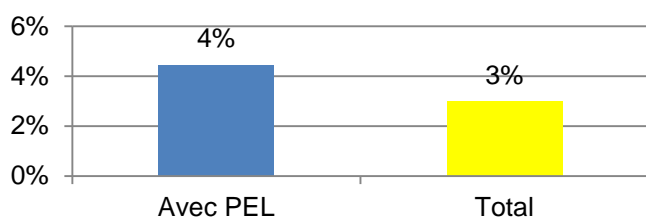
### Avez-vous déclaré Les TAP ou nouveau temps périscolaire seulement?



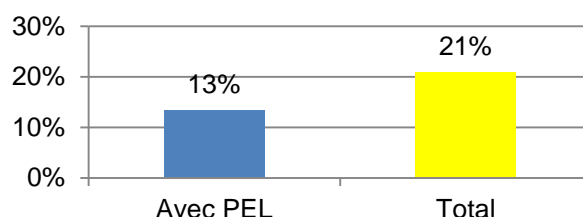
### Avez-vous déclaré le périscolaire en ALSH? [Le périscolaire sans la pause méridienne]



### Avez-vous déclaré la pause méridienne en ALSH?

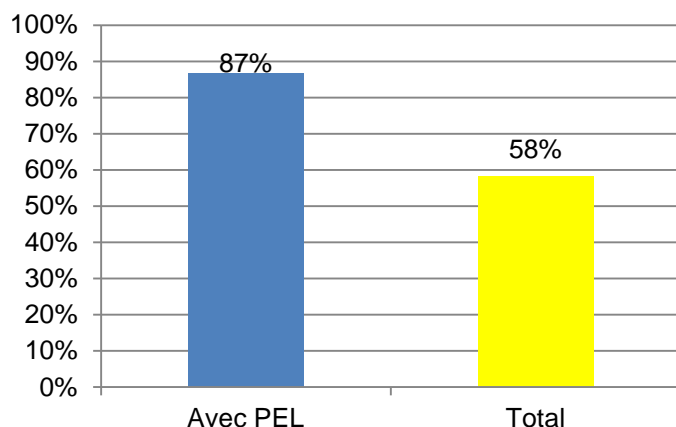


### [Non, pas du tout] Avez-vous déclaré le périscolaire en ALSH?



La déclaration du périscolaire dans ses différentes composantes est un des indicateurs de respect de normes de qualité (qualification des intervenants, taux d'encadrement, projet éducatif formalisé) même si ce n'est pas le seul. Globalement, les collectivités ayant un PEL ont plus structuré leur périscolaire en accueil de loisirs déclaré mais cela reste une minorité des cas. On a pu relever à travers d'autres questions une progression de ces déclarations ces deux dernières années. Mais, ce processus est globalement seulement amorcé même si il existe une forte incitation des DDCSPP et de la CNAF à travers les incitations et aides financières liées à cette déclaration en accueil de loisirs.

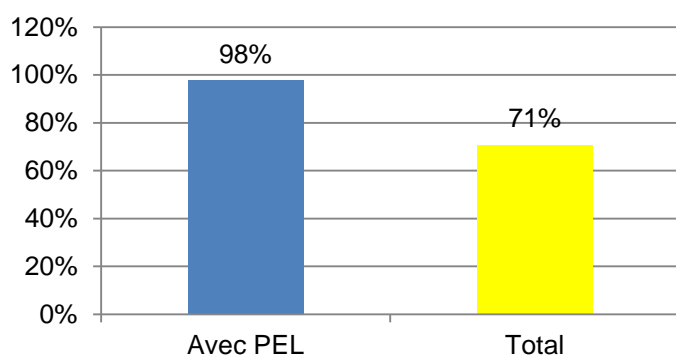
### Les intervenants disposent-ils d'un temps de préparation pour les activités?



On relève une différence importante entre collectivités ayant un PEL et leur ensemble sur l'existence de temps de préparation pour les intervenants qui revient souvent dans les demandes exprimées par les acteurs.

C'est un des indicateurs qualitatif sur les actions même si ce résultat interroge sur la différence entre la réalité et la déclaration des collectivités. Cela mérite d'être vérifié par ailleurs.

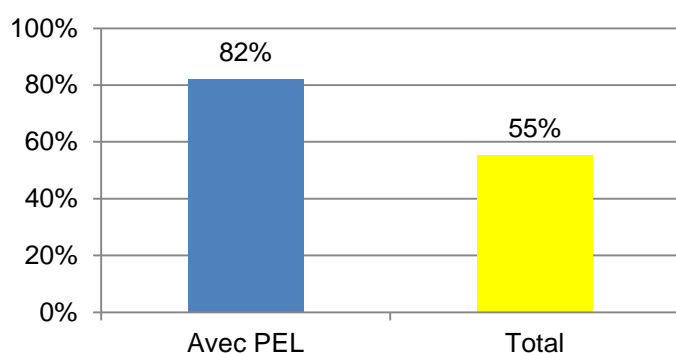
### Des réunions de concertation et d'échanges entre professionnels sont-elles prévues?



On peut là encore s'interroger sur l'écart entre la réalité et les déclarations qui peut s'expliquer par la formulation de la question qui portait sur l'intention et l'inscription dans le projet de ces réunions.

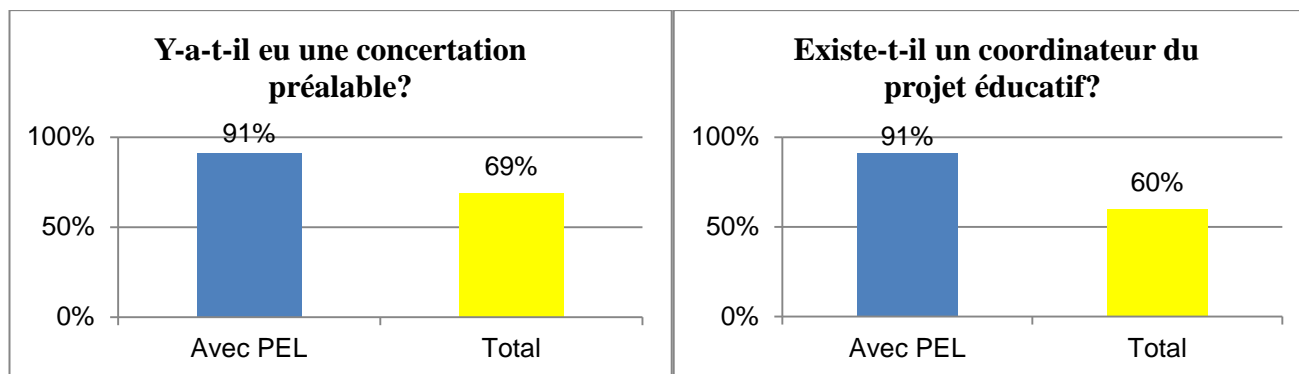
Il sera nécessaire d'interroger la concrétisation de ces intentions tout en rappelant que 75% des collectivités ayant répondu ont mis en place leur PEDT en 2014 ou 2015 et sont au début de sa mise en œuvre.

### Avez vous mis en place un diagnostic / état des lieux initial?



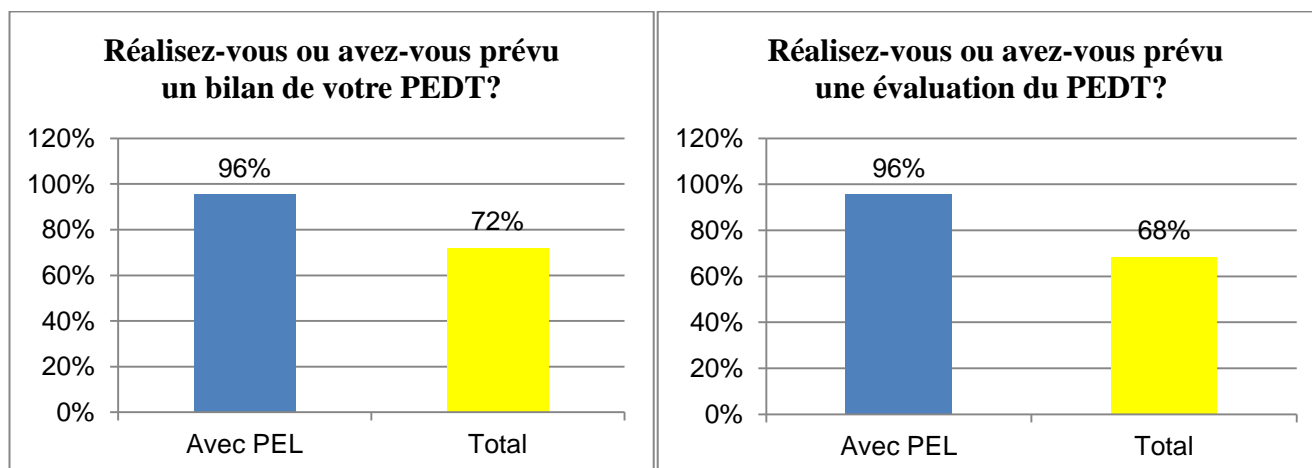
Sur l'existence d'un diagnostic initial on peut relever la forte différence entre les collectivités ayant un PEL et leur ensemble.

C'est un élément important de toute démarche projet et cela reste un chantier ouvert pour près de la moitié des collectivités.



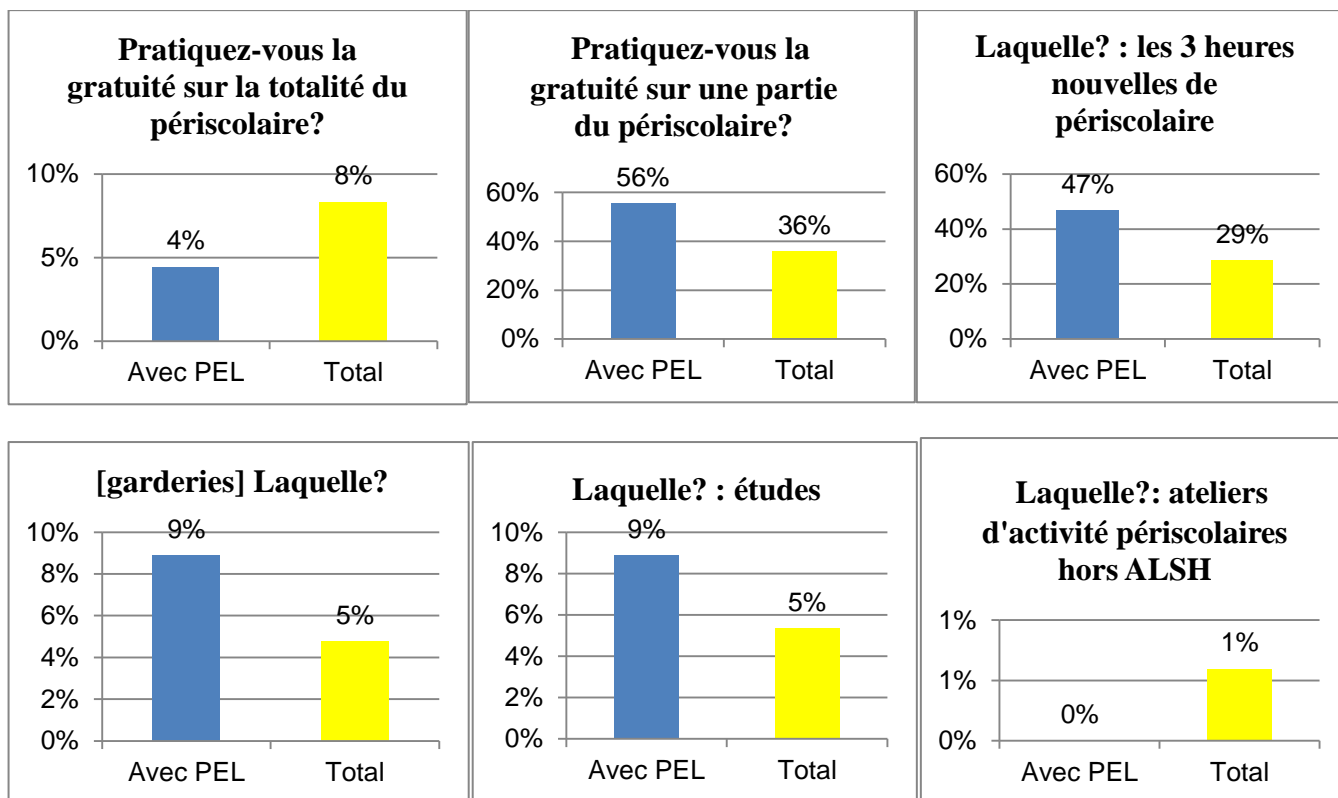
L'analyse des réponses à cette question sur la concertation est développée par ailleurs mais on peut relever une différence importante avec les collectivités ayant un PEL.

C'est aussi le cas pour l'existence d'un coordinateur du projet éducatif. C'est un élément identifié de ces démarches de projet éducatif et on retrouve là l'antériorité des expériences de PEL.



Dans les deux cas, il y a peu de différence entre les réponses sur le bilan et sur l'évaluation ce qu'on retrouve dans l'analyse plus détaillée des réponses sur ce sujet. Il y a souvent confusion dans les deux cas.

Cependant, on peut relever une différence significative de plus de 20% entre les collectivités ayant un PEL et l'ensemble des collectivités.



43

La question de la gratuité du périscolaire dans ses différentes composantes a été l'objet de nombreux débats sur les réformes en cours du périscolaire. On constate globalement une plus grande implication des collectivités ayant un PEL. Dans les deux cas, les garderies et les ateliers d'activités ne sont pas gratuits dans la plupart des cas, sauf pour les trois heures nouvelles liées à la réforme des rythmes. Mais, un peu moins de la moitié des PEL (47%) pratiquent la gratuité sur ces trois heures contre 29% de l'ensemble des collectivités.

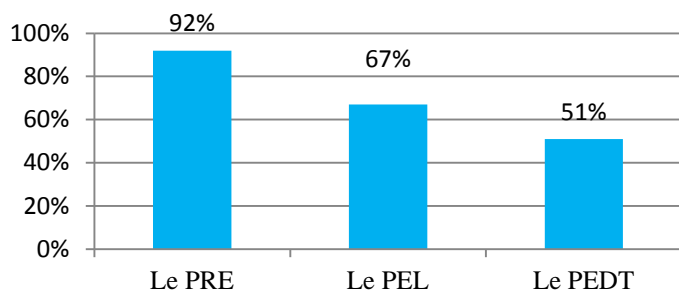
La gratuité du périscolaire n'épuise pas la question de l'accès pour tous à ses activités, de son évolution avec ces réformes. Et, on pourrait aborder la question des tarifs et de leurs modalités de prise en compte des inégalités sociales comme des coûts à la charge des familles avant ces réformes et de leur évolution.

La question qualitative sur les tarifs pratiqués ne permettait pas de différencier les collectivités avec ou sans PEL.

### 6.2.2 PEDT, PEL, PRE et contrat de ville

Les données du questionnaire nous permettent d'avoir des éléments sur l'articulation des dispositifs, notamment de la politique de la ville, avec la politique éducative de la commune.

### Les dispositifs/projets suivants sont-ils articulés au volet éducatif du contrat de ville?

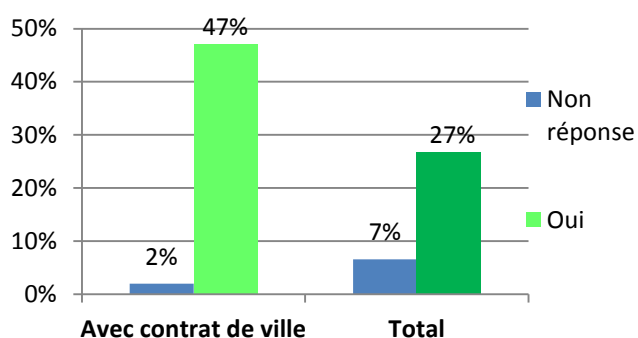


**Plus de la moitié des communes avec un PEDT (51%) et ayant un contrat de ville déclarent avoir effectué cette articulation avec ce contrat de ville.**

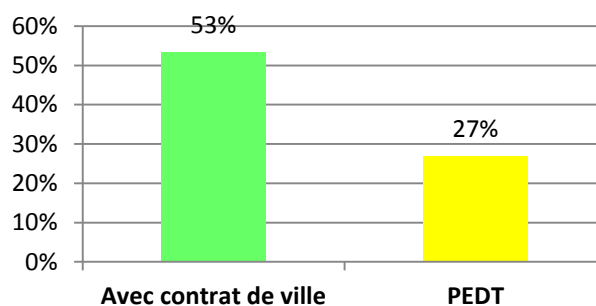
Dans le cadre des contrats de ville, le volet éducatif du contrat est articulé au PRE dans 92 % des cas.

**67% des communes ayant un PEL / PEG et un contrat de ville ont articulé leur projet avec ce contrat de ville.**

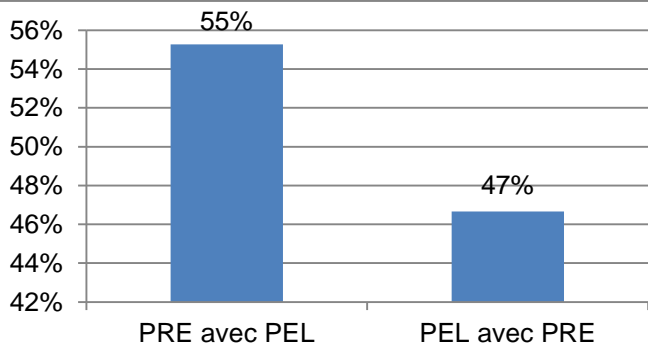
### Le PEDT avec contrat de ville a-t-il été précédé d'un PEL?



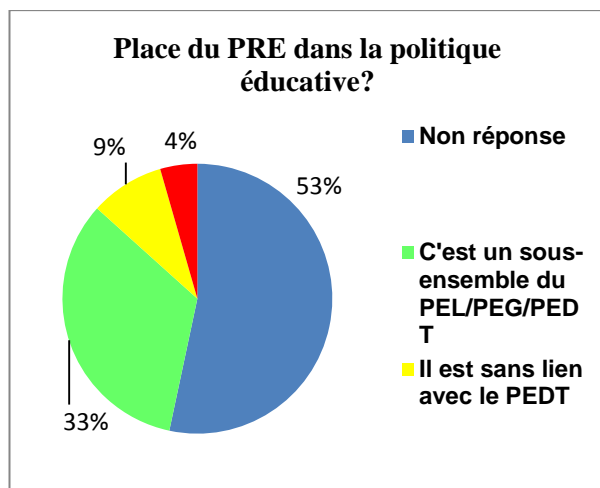
### Les PEL ont-ils un contrat de ville ?



47% des collectivités avec un contrat de ville avaient aussi un PEL. 53% des collectivités avec un PEL avaient aussi un contrat de ville. **On ne peut donc pas assimiler complètement les PEL avec la politique de la ville même si la moitié des villes les conjuguent.**



55% des collectivités avec un PRE avaient aussi un PEL. Mais, 47% des collectivités ayant un PEL ont aussi un PRE. **Donc, une majorité de collectivités avec un PEL n'ont pas de PRE ce qui recoupe le résultat sur l'éducation prioritaire.**



Quelle est la place du PRE dans la politique éducative de votre collectivité?	Oui
Non réponse	53%
C'est un sous-ensemble du PEL/PEG/PEDT	33%
Il est sans lien avec le PEDT	9%
Autre	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

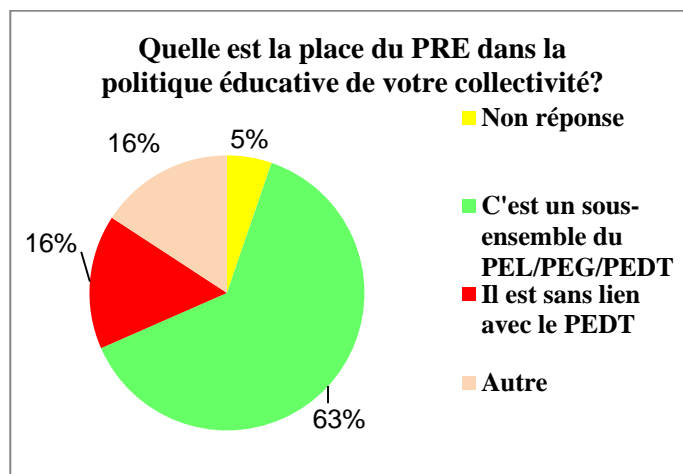
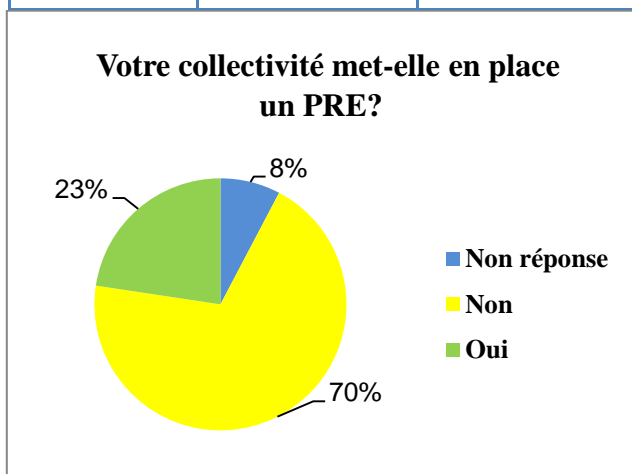
33% des 45 PEL répondent que le PRE est un sous-ensemble du PEL. Mais, 63% des 21 PEL ayant un PRE répondent que le PRE est un sous-ensemble du PEL et les réponses « autre » indiquent un pilotage par la politique de la ville. Donc le lien existerait dans une majorité des cas mais il y aurait des démarches parallèles dans une forte minorité des cas. La question de la cohérence entre les démarches est bien posée.

### 6.2.3 PEDT et PRE

45

Votre collectivité met-elle en place un PRE?	Effectifs	Fréquence
Non réponse	13	8%
Non	117	70%
Oui	38	23%
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>

23% des collectivités ayant répondu à l'enquête (70% de taux de réponse à la question) ont déclaré avoir un PRE.

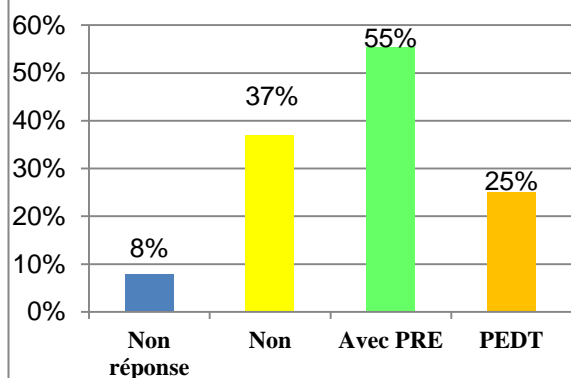


**23% des collectivités ayant répondu déclarent avoir un PRE.**

Parmi ces 38 communes déclarant avoir un PRE, 36 ont répondu à la question sur la place du PRE et 63% des 38 PRE déclarent que le PRE est un sous-ensemble de l'actuel PEDT.

Les 16% des collectivités ayant répondu « autre » précisent que le portage se fait par la politique de la ville pour le PRE et 16% des PRE indiquent une absence de liens avec le PEDT.

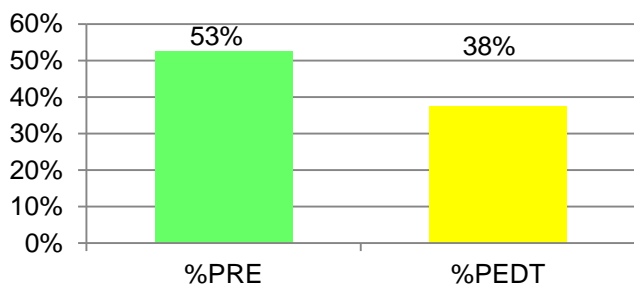
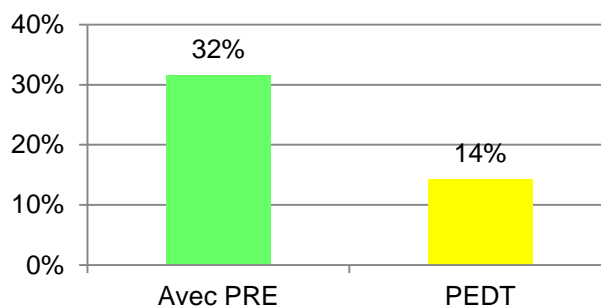
**Il s'agirait donc plus d'une articulation entre le PRE, dispositif « politique de la ville », et le PEDT que d'un sous-ensemble du PEDT.**

**Le PEDT est-il articulé avec la politique petite enfance?**

55% des collectivités ayant un PRE déclarent que leur PEDT est articulé avec la politique petite enfance contre 25% de l'ensemble des collectivités.

53% des collectivités ayant un PRE déclarent que leur PEDT est articulé avec les politiques jeunes contre 38% de l'ensemble des collectivités.

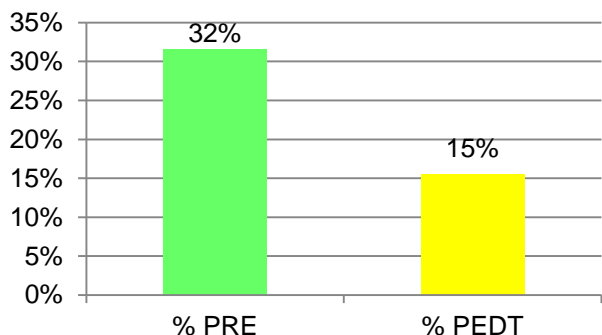
32% des collectivités ayant un PRE déclarent que leur PEDT comprend des actions favorisant le passage CM2/6<sup>ème</sup> contre 14% de l'ensemble des collectivités.

**Le PEDT (et/ou éventuellement le PEL) est-il articulé avec les politiques de jeunesse?****Le PEDT(et/ou éventuellement le PEL) comprend-il des actions favorisant le passage CM2/6ème?**

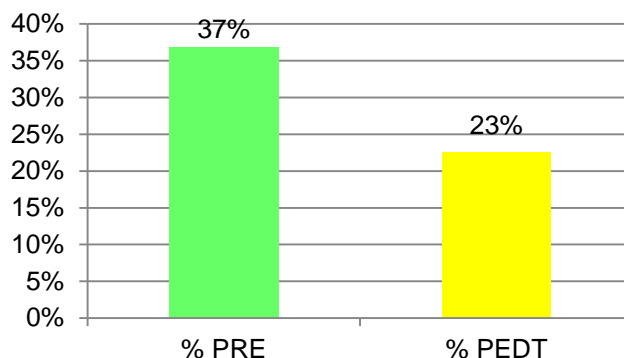
46

Les thématiques « prévention de la délinquance, soutien aux projets des jeunes, prévention santé, loisirs et insertion professionnelle » qui figurent dans les priorités de la politique de la ville et souvent des politiques « jeunesse » ne concernent pas la majorité des collectivités avec PRE à l'exception de l'accès aux loisirs qui est un axe des PEL et donc de la moitié des PRE.

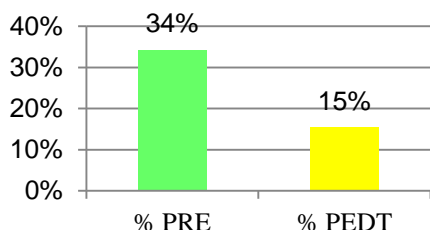
**Autour de quelle (s) thématique (s), action (s) ? Prévention délinquance**



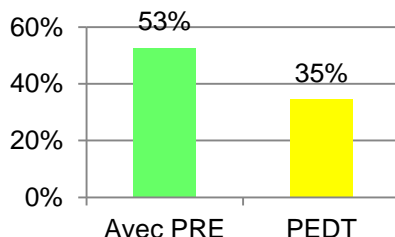
**Autour de quelle (s) thématique (s), action (s) ? Soutien aux projets des jeunes**



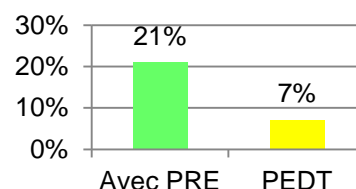
**Autour de quelle (s) thématique (s), action (s) ? Prévention santé**



**Autour de quelle (s) thématique (s), action (s) ? Accès aux loisirs**



**Autour de quelle(s) thématique(s) ? Insertion professionnelle (Mission locale, PLIE)**

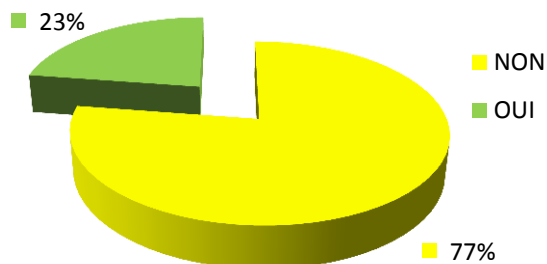


47

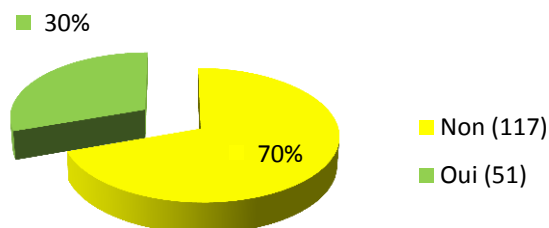
### 6.2.4 PEDT et éducation prioritaire

A cette question fermée sur l'éducation prioritaire, 23% des collectivités ont répondu OUI contre 30% étant signataires d'un contrat de ville. Les sectorisations ne se recoupent pas encore entièrement.

**Votre collectivité comprend des écoles et collèges en Education Prioritaire**



**Votre collectivité est-elle signataire d'un contrat de ville ?**





## 7. Organisation des temps éducatifs

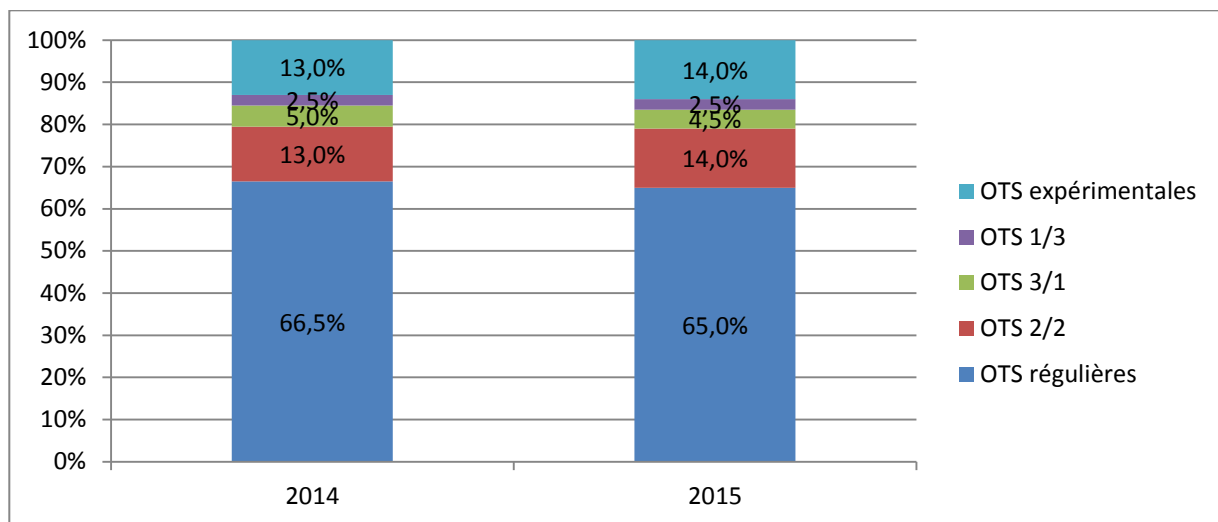
### 7.1 Enquêtes DGESCO-MENSR 2015

#### RAPPEL DE L'ENQUÊTE DGESCO :

« Des organisations de temps scolaire stabilisées :

La répartition des organisations du temps scolaire (OTS) à la rentrée 2015 est caractérisée par une très grande stabilité. La part des OTS expérimentales adoptées sur le fondement du décret dit « Hamon » ne progresse que de 1 point d'une rentrée à l'autre (14 % à la rentrée 2015 contre 13 % à la rentrée 2014). Les OTS comptant une matinée d'enseignement le samedi matin demeurent extrêmement marginales (2,3 %). Parmi les organisations libérant un après-midi, la part de celles libérant le vendredi connaît une baisse sensible à la rentrée 2015 (-6 points) essentiellement au profit de celles libérant le jeudi après-midi (+5 points). »

#### Extrait rapport CNSRRS 2015: Typologie des OTS



48

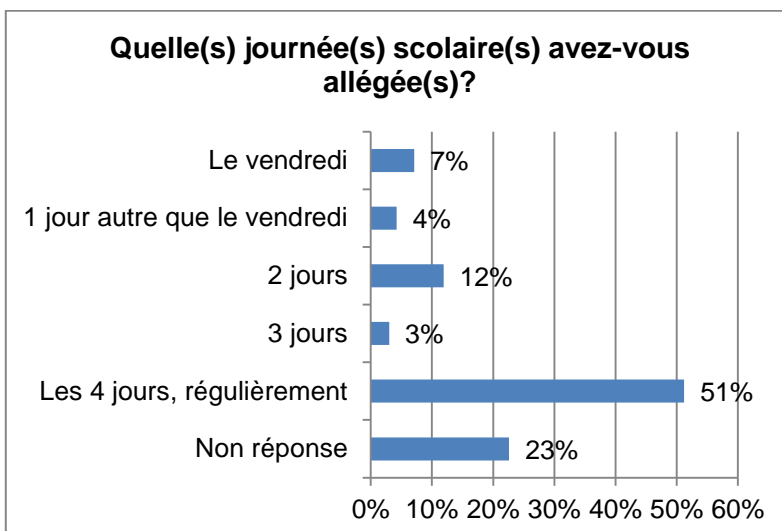
#### Rappels terminologiques :

- une OTS est dite « régulière » lorsque l'organisation horaire des 4 après-midi ne varie pas ou peu ;
- une OTS est dite « 3/1 » lorsqu'elle compte un après-midi plus court que les trois autres ;
- une OTS est dite « 2/2 » lorsqu'elle compte 2 après-midi plus courts ;
- une OTS est dite « 1/3 » lorsqu'elle compte un après-midi plus long que les trois autres ;
- une OTS est dite « expérimentale » lorsque le nombre d'heures de cours hebdomadaire est inférieur à 24 heures et/ou réparti sur 5 matinées et 3 après-midi.

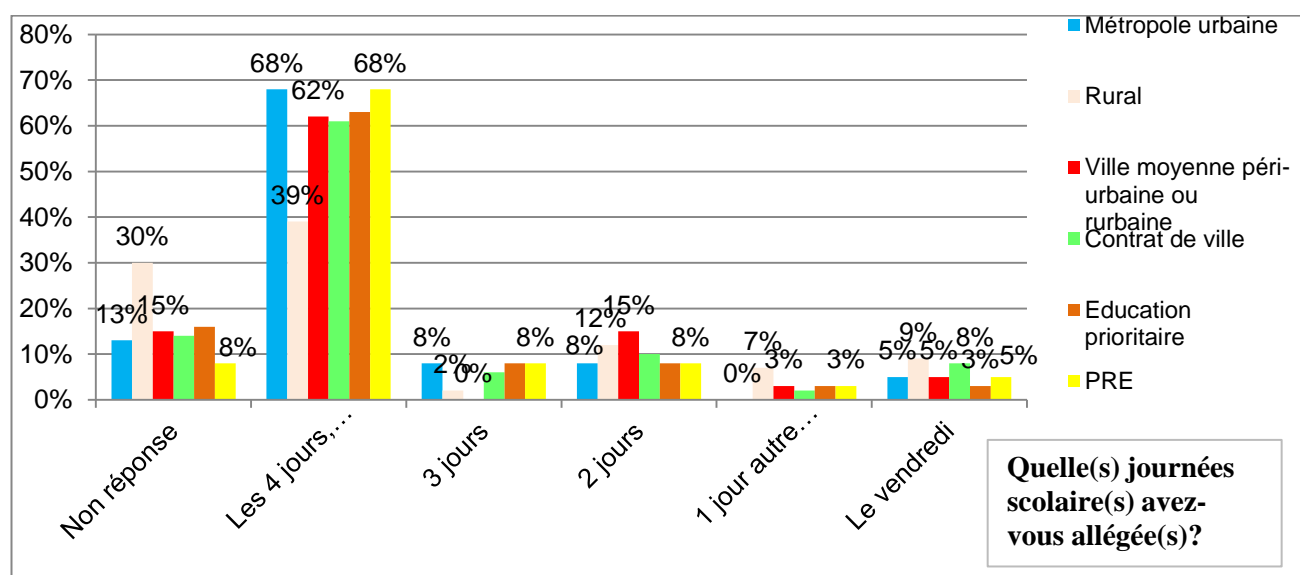
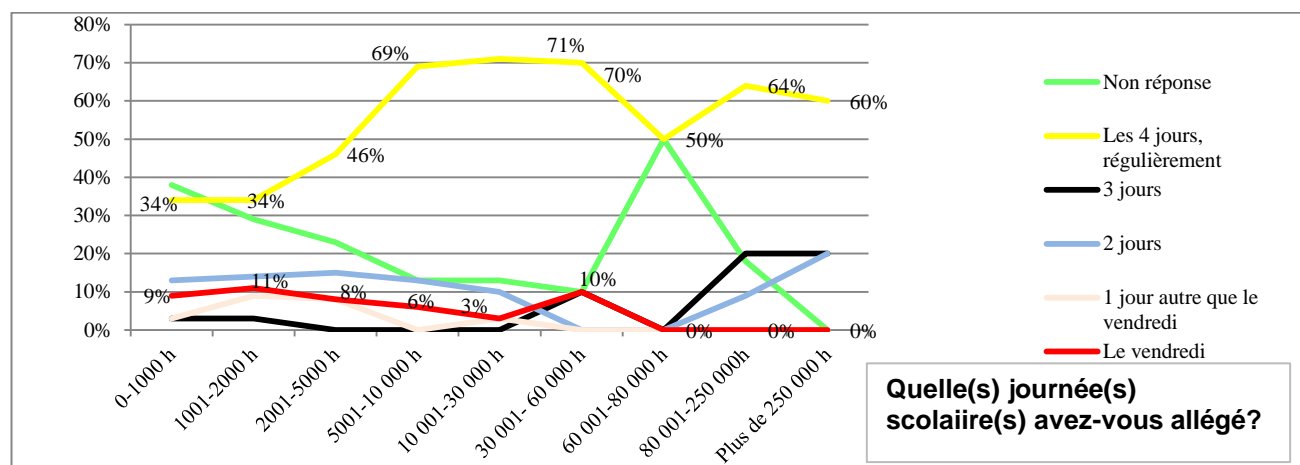
## 7.2 Résultats de l'enquête

### 7.2.1 Répartition de l'aménagement des temps éducatifs par tranche de population

Quelle(s) journée(s) scolaire(s) avez-vous allégée(s)?	Effectifs	%
Non réponse	38	23%
Les 4 jours, régulièrement	86	51%
3 jours	5	3%
2 jours	20	12%
1 jour autre que le vendredi	7	4%
Le vendredi	12	7%



49



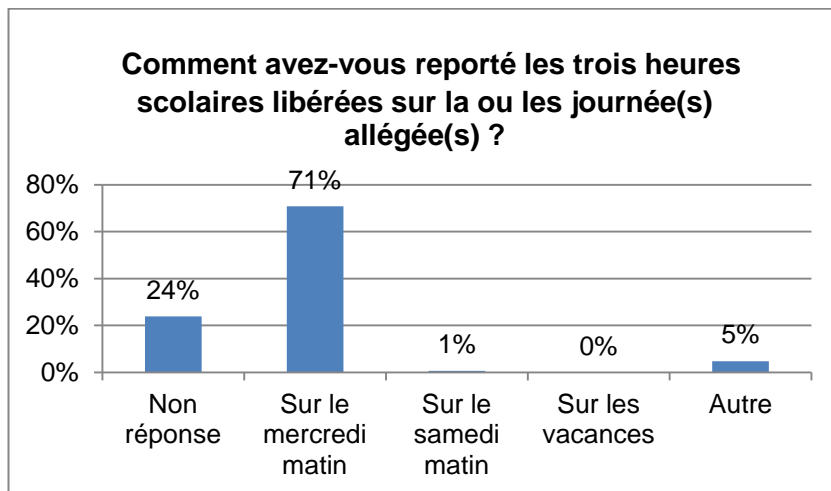
A la question fermée à choix multiple « Quelle(s) journée(s) scolaire(s) avez-vous allégée(s) ? », il y a eu un taux de réponses de 77%.

51% des collectivités ont choisi la régularité sur les 4 jours (65% selon l'enquête DGESCO-MENSR 2015 avec un échantillon plus important et donc plus représentatif).

Les collectivités de 5000 à 60 000 habitants l'ont le plus choisi à près de 70% et le rural le moins fait à 39%.

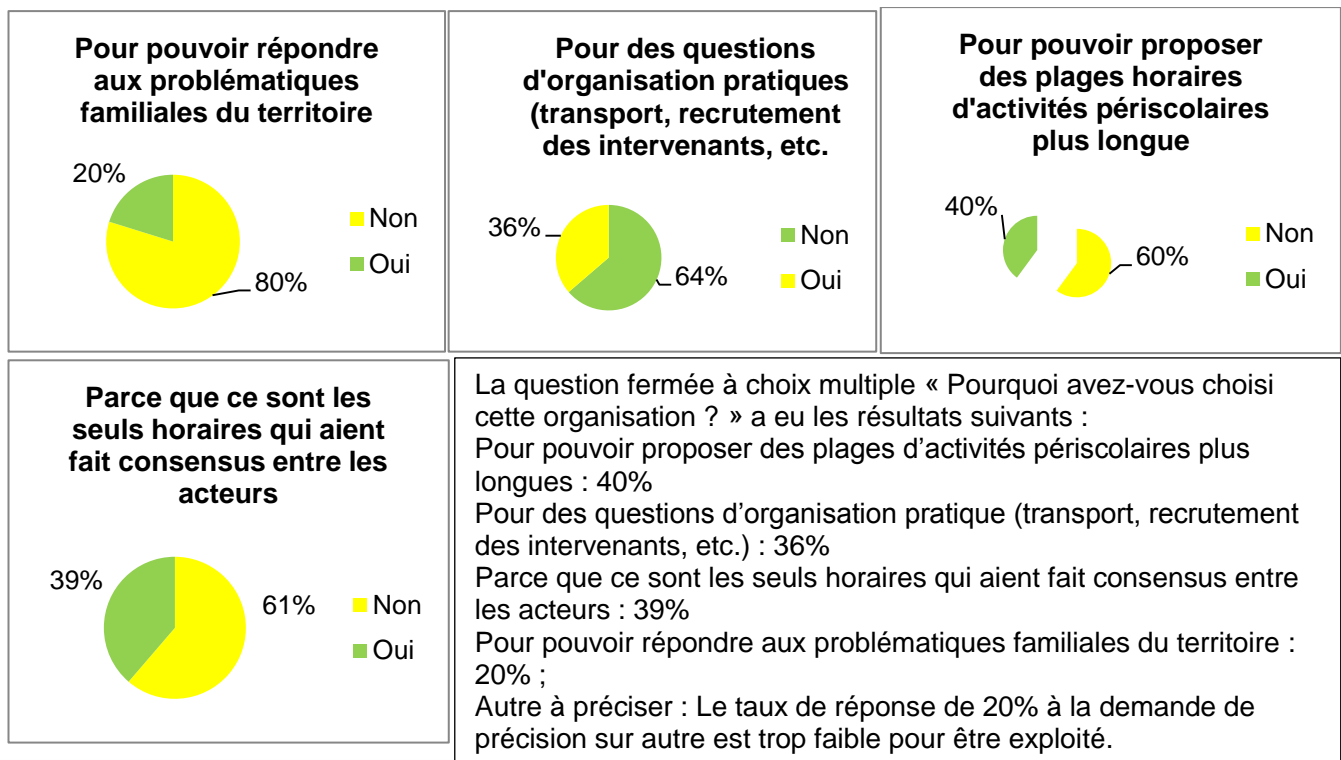
Inversement, c'est le rural qui a le plus mobilisé les organisations dérogatoires et la concentration de l'allègement sur 1 ou 2 jours.

La question fermée à choix multiple : « Comment avez-vous reporté les trois heures scolaires libérées sur la ou les journée(s) allégée(s) ? » a eu un taux de réponse de 76%. Le choix très majoritaire a été le report sur le mercredi matin avec une cinquième matinée de temps scolaire et la réduction de la césure du mercredi qui posait problème.



50

### 7.2.2 Motivation des choix



Aucune motivation n'apparaît décisive même si elles ont toutes pesé. La plus faible est « Pour pouvoir répondre aux problématiques familiales du territoire » avec 20%.

### 7.2.3 Analyse des types d'aménagements périscolaires

Le taux de réponse à la question : « A quels moments avez-vous placé les différents types d'activités périscolaires ? » est trop faible (en moyenne 20%) sauf pour les trois heures nouvelles (TAP) avec 43%.

On note à titre d'exemple que les TAP sont placés majoritairement après la classe l'après-midi de 15h 30/16h à 16h15 /17h et que la durée de la pause méridienne est majoritairement de 2 heures et dure de 1h30 à 2h15.

On note que les accueils de loisirs sans hébergement -ALSH- concernent d'abord le mercredi et les vacances scolaires. Ils se distinguent des accueils de loisirs périscolaires de type ALAE/CLAE.

### 7.2.4 Horaires scolaires

La question « Quels sont les horaires scolaires pour chaque jour ? » a eu un taux de réponse de 83%.

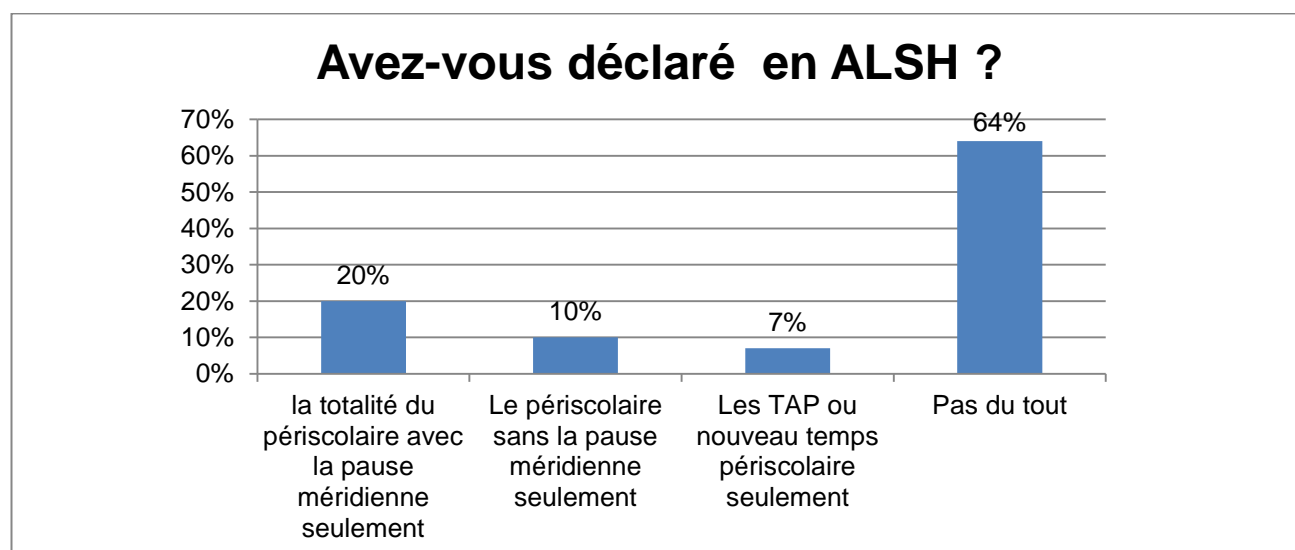
Les matinées durent de 3 heures à 3h30, débutant entre 8h15 et 9h et terminant entre 11h30 et 12h15. Les après-midi débutent entre 13h30 et 14h15 et terminent entre 15h30 et 16h45 avec des durées très variables.

Il n'y a pas d'horaires dont le pourcentage dépasse 25% des réponses avec une grande diversité.



## 8. Indicateurs de fonctionnement

### 8.1 Déclaration en accueil de mineurs



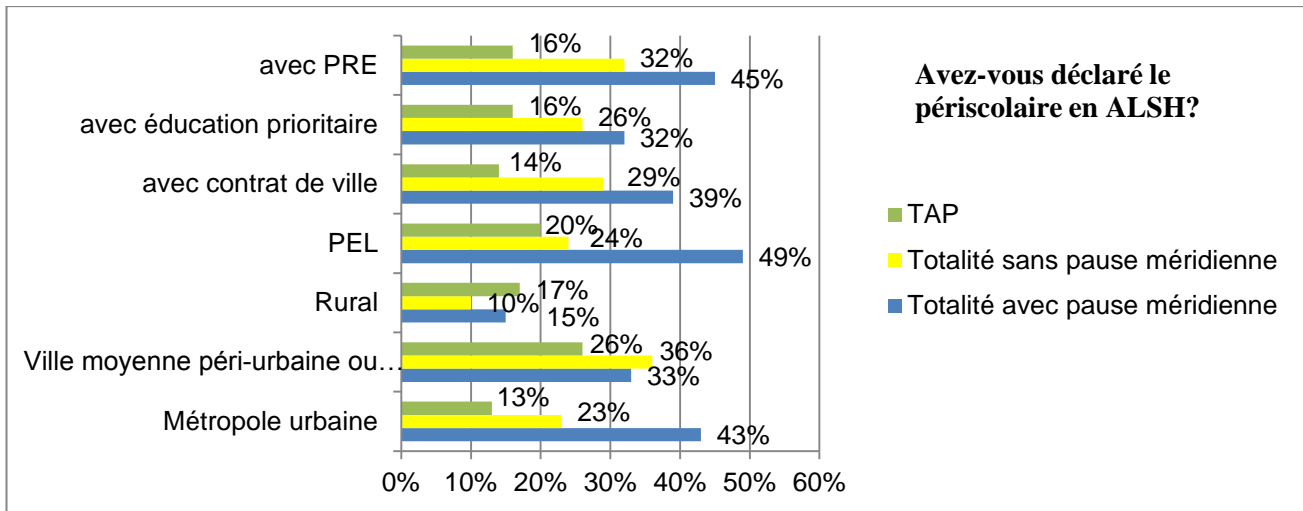
Il s'agissait d'une question avec plusieurs choix proposés : « **Avez-vous déclaré en ALSH ?** » et on répondait OUI ou NON pour chaque choix avec donc 168 réponses à chaque fois.

On a donc traité ces réponses en éliminant les doublons pour avoir les types de déclarations en accueil de loisirs et les absences totales de déclaration.

36 % des collectivités ont déclaré au moins une partie ou la totalité de leur périscolaire en accueil de loisirs.

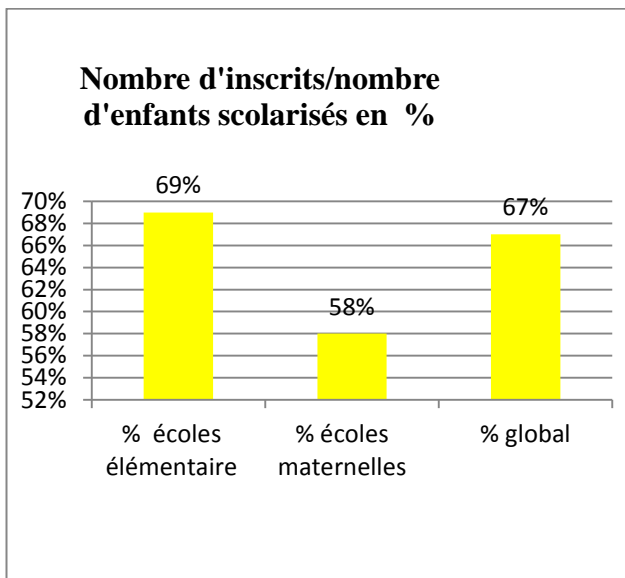
20 % ont déclaré la totalité y compris la pause méridienne et 10 % sans la pause méridienne. 7 % n'ont déclaré que les trois heures nouvelles de périscolaire (TAP).

Le recoupement avec les secteurs géographiques montre que ce sont les villes avec un PEL qui déclarent le plus leur périscolaire en accueil de loisirs dans tous les cas. Le rural a plus choisi de déclarer les trois heures nouvelles (17% pour les TAP contre 10% pour la totalité sans la pause méridienne). Les métropoles ont plus choisi de déclarer la totalité du périscolaire avec la pause méridienne (43% contre 13% pour les TAP). Les villes moyennes ont plus choisi la totalité sans la pause méridienne (36% contre 26% pour les TAP).



## 8.2 Taux de fréquentation du nouveau périscolaire

Quel est le taux de fréquentation du nouveau périscolaire ?



**Ce taux de fréquentation est en moyenne de 67% (plus faible - 58%- en maternelle).** Il n'y a pas de statistique officielle pour l'ancien périscolaire le plus souvent non déclaré en ACM.

Il était évalué par les enquêtes des réseaux d'élus locaux et de professionnels avant la réforme à 30% en moyenne avec de fortes disparités en particulier entre une partie du rural et l'urbain. Les horaires allaient de 0h à un accueil matin, midi et soir et avec une journée se terminant de 18h jusqu'à 19h.

**Aujourd'hui, plus de 60% des enfants bénéficient au moins de 3 heures hebdomadaires de périscolaire**

*Reprise des données brutes sous Excel-fonction moyenne.*

## 8.3 Taux d'encadrement du périscolaire

Quel(s) est/sont le(s) taux d'encadrement du périscolaire ?

La majorité des réponses fait référence aux taux adaptés pour les PEDT (1/18 et 1/14). Il n'y a pas de statistique officielle pour l'ancien périscolaire le plus souvent non déclaré en ACM.

Mais, il semble à partir de l'analyse des réponses à cette question ouverte que les communes qui étaient avant en ALSH n'ont pas changé leurs taux d'encadrement sur les anciens accueils de loisirs pour les nouveaux taux adaptés au PEDT.

Des enquêtes précédentes (AMF, RFVE, ANDEV) avaient montré que les taux du périscolaire municipal étaient évalués en moyenne par ces réseaux à 1/24 en élémentaire et 1/18 en maternelle.

La généralisation des PEDT semblerait donc s'accompagner d'une amélioration des taux d'encadrement du périscolaire.

## 8.4 Coûts nouveaux pour les collectivités

A la question « Quel est le coût nouveau, par enfant scolarisé, dû uniquement à la réforme des rythmes scolaires ? » le taux de réponse est de 79% (91 réponses).

79% de ses réponses se situent entre 80€ et 300€ par enfant (11% < 80€ et 10% > 300€).

La moyenne est de 192€ par enfant et par an.

En rapport de ce coût, rappelons que l'aide de l'Etat va de 50€ à 90€ par enfant scolarisé et par an abondés par la ou les prestations de la CNAF (en moyenne de 50€ par enfant).

Toutes les collectivités ne comptent pas les mêmes types de dépenses. Les collectivités qui dépassent la moyenne comptent souvent le coût de la création de postes d'ATSEM ou de coordinateurs de projets, de cadres de proximité des écoles relevant souvent d'un rattrapage par rapport à la situation moyenne des communes. Ce ne sont pas forcément les communes rurales qui évoquent les coûts unitaires les plus élevés même si elles ont une spécificité liée aux transports.

**Il n'en reste pas moins que le développement du périscolaire s'il correspond à une demande sociale, en particulier des parents actifs, a eu un coût supplémentaire net pour les collectivités difficile à évaluer en moyenne sans comptabilité analytique commune et avec une grande diversité de tarifs pratiqués.**

## 8.5 Types de dépenses nouvelles

A la question « Pour quels types de dépenses nouvelles ? » le taux de réponse est de 79% **54** (91 réponses).

On peut identifier huit types de dépenses nouvelles dans les réponses :

- 86% des réponses évoquent des dépenses de personnel communal sous différentes formes (d'abord pour l'augmentation du nombre d'heures de travail des titulaires, puis l'appel à des vacataires et dans une moindre mesure pour la création de postes).
- 54% évoquent l'appel à des intervenants extérieurs pour des activités ponctuelles ou dans une moindre mesure à des associations pour la gestion de tout ou partie du périscolaire.
- 58% citent les dépenses de fournitures ou de matériel.
- 21% citent les dépenses de logistique des écoles ou d'associations (fluides, administration, logiciels, etc.).
- 15% citent les dépenses d'entretien, de nettoyage des locaux.
- 15% citent des dépenses de transport.
- 15% citent le coût du recrutement de coordinateurs ou de cadres de proximité des écoles.
- 10% citent des coûts de formation.

## 8.6 Tarifs pratiqués

A la question « **Quels sont les tarifs pratiqués sur les temps périscolaires ?** » le taux de réponse est de 58% (97 réponses).

On peut observer une grande diversité de tarifs avec cependant quelques caractéristiques qui émergent :

- **47% des réponses seulement font état de la prise en compte des revenus des familles** (quotient familial ou taux d'effort) et parmi celles-ci 54% la combinent avec un tarif horaire, 17% avec un forfait mensuel ou annuel, 28% sans précision.
- **25% des réponses font état d'un tarif forfaitaire** de la semaine à l'année dont 67% sans le combiner avec le recours au quotient familial.
- **51% des réponses font état d'un tarif à l'heure ou à la séance** dont 51% en le combinant avec le recours au quotient familial.
- **4% des réponses combinent tarif horaire et forfaitaire selon les types d'activités.**
- **7% des réponses seulement évoquent la gratuité des trois heures nouvelles de périscolaire (TAP).**
- **7% des réponses évoquent des tarifs dégressifs en fonction du nombre d'enfants.**
- **1% évoque une gratuité totale.**

Si on veut analyser les inégalités d'accès au périscolaire en fonction des tarifs, il faut constater une grande diversité de présentation des grilles et la difficulté à les comparer.

55

La formule la plus inégalitaire est la tarification horaire sans prise en compte des revenus de la famille (25% du nombre total de réponses). Les forfaits sont plus avantageux pour les familles à faibles revenus mais les familles à hauts revenus préfèrent ne payer que les heures « consommées ».

L'histoire des politiques familiales se retrouve avec les 7% de modulation en fonction de la taille de la famille.

La gratuité est faiblement utilisée et seulement pour les trois heures nouvelles de périscolaire (7%).

**Après, il est difficile de distinguer l'impact de forfaits très bas sans recours au quotient familial et celui de tarifs horaires élevés même modulés par les revenus des familles.**

**En dehors de la restauration scolaire, les tarifs les plus élevés s'élèvent à 2,50€ par séance (moyenne en cas de QF) et la moyenne des tarifs est d'environ 1€ la séance (garderie, atelier ou étude).**

Dans tous les cas, le coût du périscolaire est bien moins élevé pour les parents que le recours à une assistante maternelle ou d'une association ou structure artistique ou culturelle ou même sportive (licence, assurance et abonnement). Et ce coût est éligible aux déductions fiscales ... pour les familles imposables.

**Et, plus d'enfants ayant accès au périscolaire (de 50 à 60% des enfants en moyenne au moins pour les trois heures nouvelles) le coût a baissé pour les familles qui avaient recours à des modes de garde ou d'activités périscolaires.**



Mais, il y a encore une inégalité d'accès à travers les tarifs pratiqués pour près de 30% à 40% des collectivités (celles qui font appel à des tarifs horaires élevés sans recours au quotient familial ou malgré ce recours pratiquent des forfaits plus élevés que la moyenne).

On pourrait aussi distinguer l'impact social des garderies du matin ou du soir qui sont des prestations de service mobilisées par des familles dont les deux parents travaillent des trois heures nouvelles de périscolaire à des heures où le ou les parent(s) ne sont pas disponibles ou en recherche d'emploi.

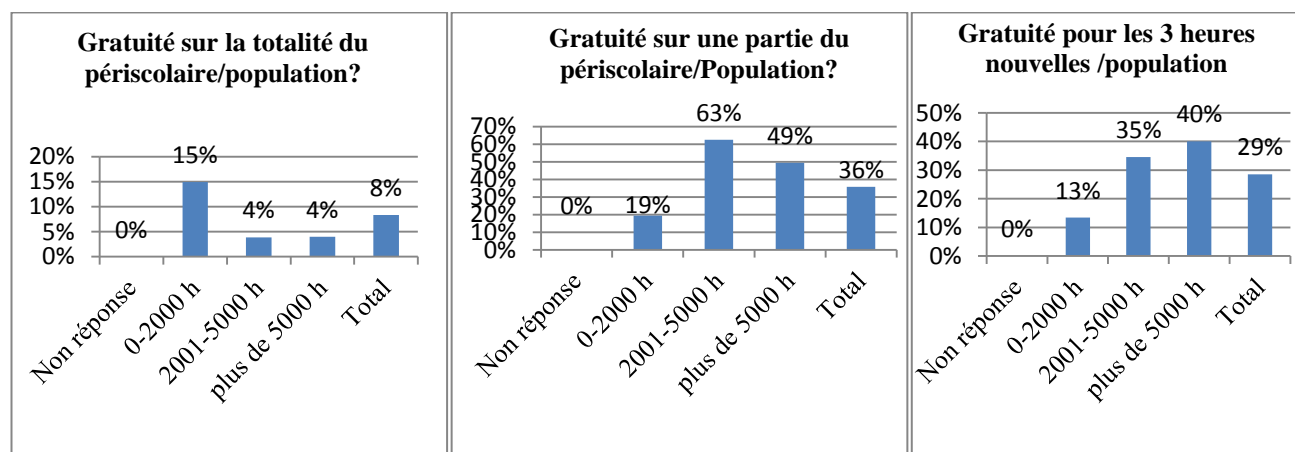
**Ces questions sont complexes mais importantes car on a pu observer l'impact des modifications tarifaires sur la fréquentation.**

## 8.7 Gratuité

### Gratuité des temps périscolaires

**La gratuité ne concerne pas tout le périscolaire.** Seulement 42% des communes utilisent la gratuité y compris partiellement (= somme des deux résultats gratuité totale et partielle déduite des doublons entre les deux).

Elle n'approche 50% que pour les villes de plus de 5 000 habitants, les contrats de ville et l'éducation prioritaire. **La question de la gratuité n'épuise pas celle de l'accessibilité du périscolaire à tous les enfants car les pratiques tarifaires (cf. question ouverte sur les tarifs) et de fiscalité locale sont très hétérogènes et influent également.**



56

## 9. Gouvernance et organisation

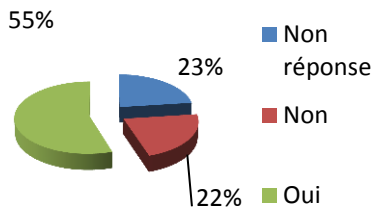
### 9.1 Introduction

Dans cette partie les questions portent sur des éléments d'organisation caractéristiques des démarches projets (diagnostic, concertation avec un focus sur la place des parents et des enfants ou des jeunes, pilotage, coordinateurs) auxquels on pourrait rattacher le paragraphe suivant sur l'évaluation.

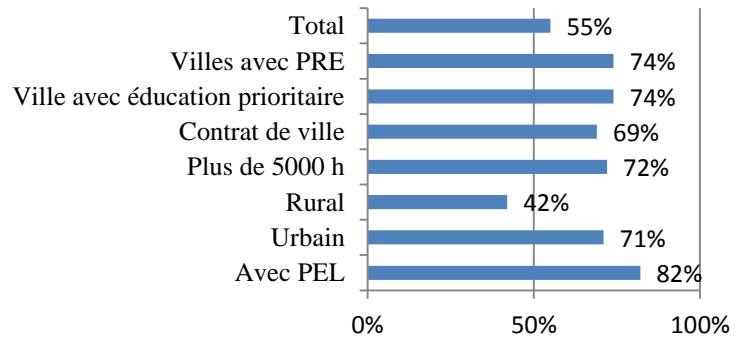
### 9.2 Diagnostic

L'existence d'un diagnostic est un élément de base d'une démarche projet dans la construction d'un projet éducatif local. Il doit contribuer à identifier les caractéristiques et les besoins du territoire, les acteurs et ressources existantes.

#### Avez-vous mis en place un diagnostic état des lieux initial ?



#### Avez-vous mis en place un diagnostic état des lieux initial ? OUI

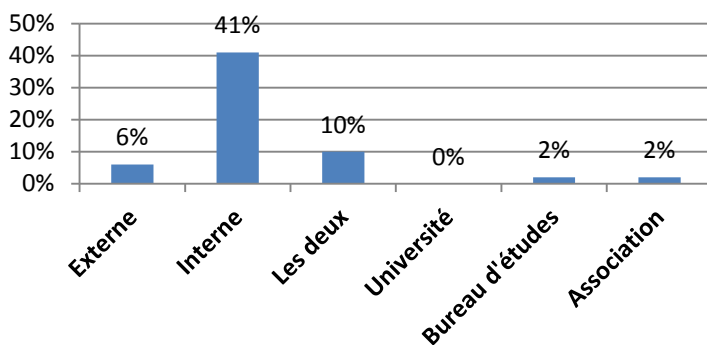


57

92/ 55 % disent avoir réalisé un diagnostic (38 non réponses) mais on doit noter un taux de non réponse élevé en rural. Les pourcentages sont plus élevés en secteur urbain, en politique de la ville, avec un PEL.

#### Modalités

#### Oui le diagnostic a-t-il été effectué par :



Les diagnostics ont été la plupart du temps réalisés en interne ou avec les représentants des acteurs. La totalité des diagnostics externes s'est faite en secteur urbain.

Là encore, le besoin de formation émerge.

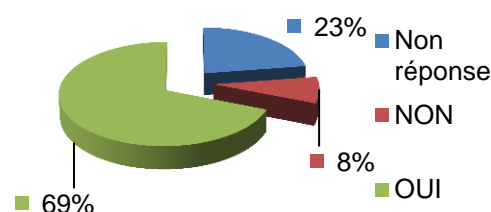
## 9.3 Concertation préalable

A la question « *Y a-t-il eu une concertation préalable ?* », 69 % des communes déclarent avoir mis en place une concertation préalable à l'élaboration de leur PEDT<sup>6</sup>.

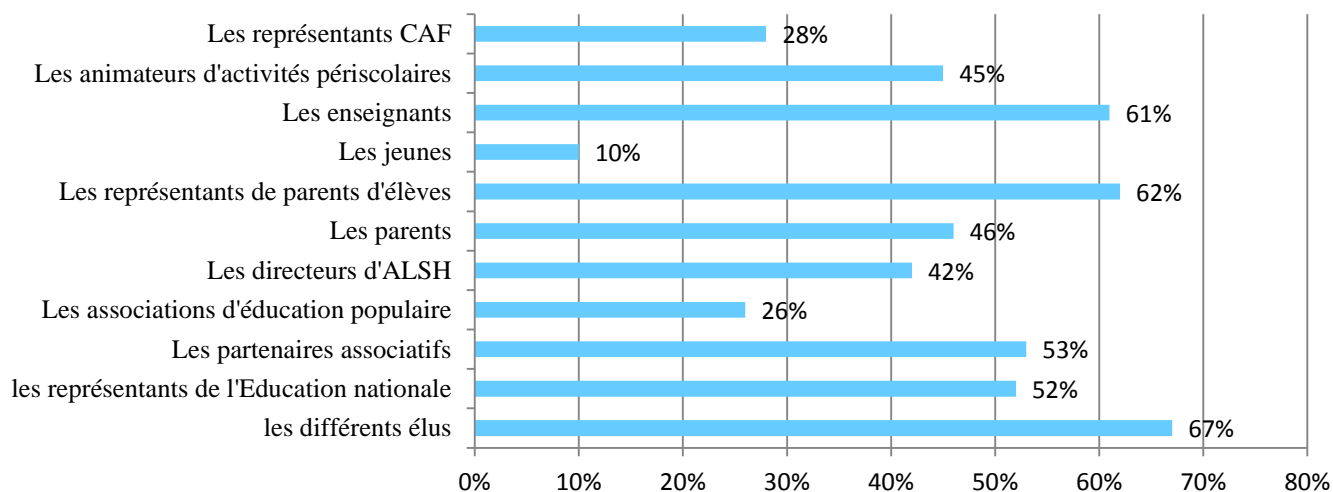
85 % des communes se déclarant « métropole urbaine » et 80 % des communes se déclarant « ville moyenne » ont mis en place cette concertation préalable contre 57 % pour les communes dites « rurales »<sup>6b</sup>.

Dans le même sens, les communes ayant eu un PEL/ PEG ont d'avantage développé une concertation préalable au projet : 91 % des communes déclarant avoir eu un PEL/PEG l'ont fait, contre 65 % des villes n'ayant pas eu de PEL / PEG.

### Y a-t-il eu une concertation préalable ?



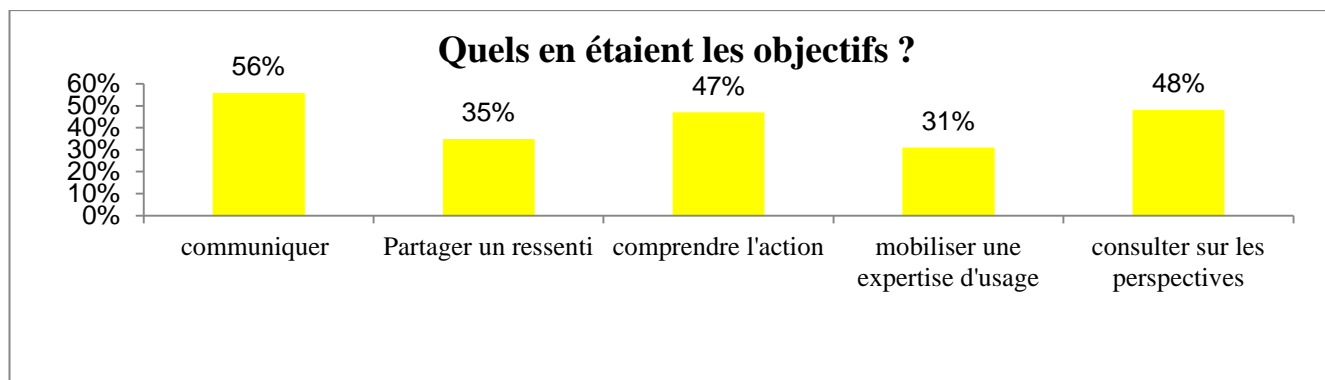
### Avec qui a eu lieu cette concertation ?



58

Cette concertation préalable a été construite principalement avec les élus (67 %), les représentants des parents d'élèves (62 %), les enseignants (61 %), les partenaires associatifs (53 %) et les représentants de l'Education Nationale (52 %). On note que les communes ayant eu un PEL / PEG ont davantage tendance à associer l'ensemble de ces acteurs, que les communes n'en ayant pas eu. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'il s'agit, dans un ordre croissant, des directeurs ALSH, des représentants de l'Education Nationale, des parents, des partenaires associatifs, des représentants de la CAF et des associations d'éducation populaire. A titre d'exemple, 75% des communes ayant mis en place un PEL / PEG associent les parents contre 38 % pour les villes n'en ayant pas eu.

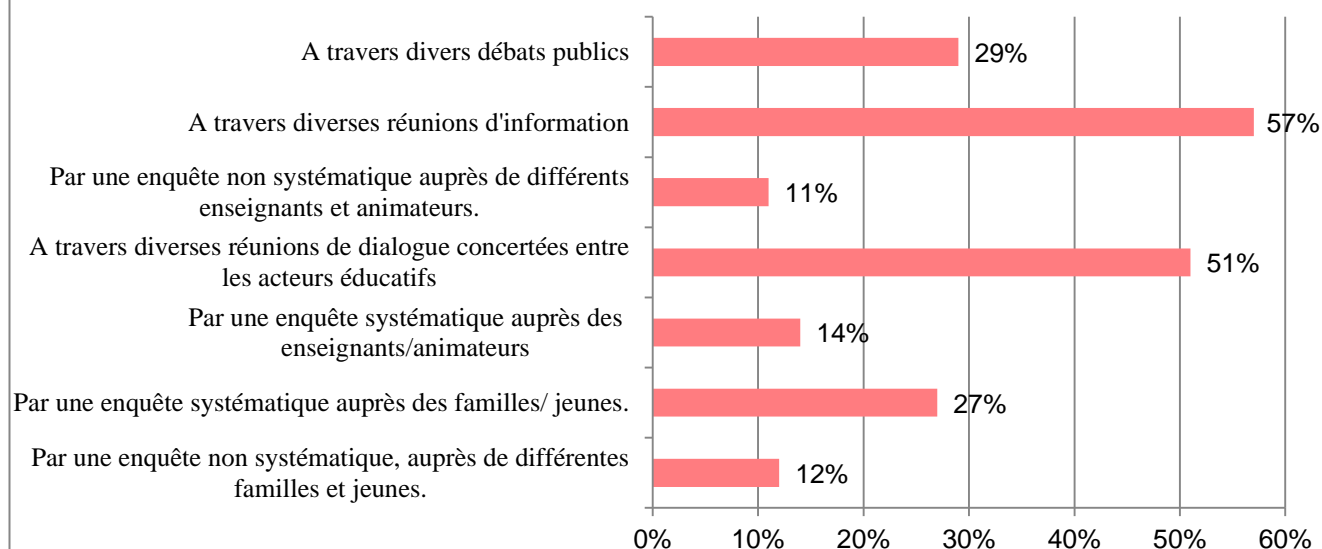
Deuxième variable qui a son importance, celle du secteur géographique. Ici aussi, les communes dites « métropole » et « ville moyenne » ont plus tendance à associer l'ensemble de ces acteurs que les communes dites « rurales », tout particulièrement les représentants de l'Etat, les représentants de la CAF, les associations d'éducation populaire et les directeurs ALSH. Pour exemple 80% des communes « métropole » et 74 % des communes « ville moyenne » associent les représentants de l'Education Nationale à la concertation préalable contre 30 % des communes dites « rurales ».



Cette concertation préalable a principalement pour objectif de « communiquer » aux acteurs présents (d'avantage pour les communes dites « ville moyenne », pour 71% d'entre elles, 63 % pour les communes « métropole » et 41 % pour les communes « rurales »). Pour « consulter sur les perspectives », il s'agit principalement d'un objectif des « métropoles », plus que celui des autres secteurs géographiques : 68% des « métropoles » le présente comme un objectif, 36 % des communes dites « rurales » et 25% des communes « ville moyenne ».

Encore une fois, la présence d'un PEL/PEG est un marqueur, notamment pour les objectifs « *consulter sur les perspectives* » ou « *comprendre l'action* ». 69 % des communes ayant eu un PEL/PEG ont pour objectif de consulter sur les perspectives contre 44 % des communes n'en ayant pas eu.

### Comment s'est effectuée cette concertation avant le PEDT ?



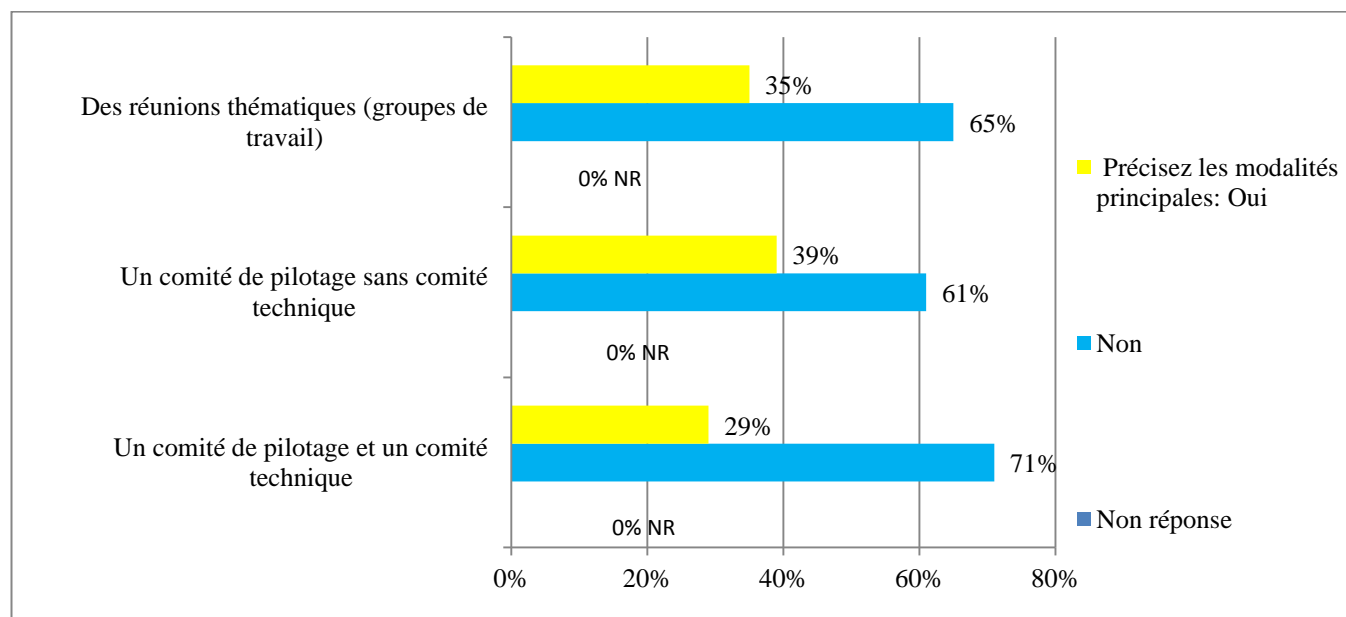
La concertation a principalement pris la forme de « *réunions d'information* » pour plus de communes dites « métropole » et « ville moyenne » ainsi que dans les communes ayant eu un PEL / PEG (78% des communes ayant eu un PEL / PEG en ont mis en place, contre 54 % pour les autres).

Le second outil le plus mis en place sont les réunions de dialogue concertées avec les acteurs éducatifs. Là encore, on retrouve une scission au niveau du PEL/ PEG : 82 % des communes ayant un PEL / PEG en ont mis en place contre 43 % pour celles qui n'en avaient pas. 70% des « métropoles » l'ont mis en place, 61% des « villes moyennes » et 38 % des communes se déclarant « rurales ».

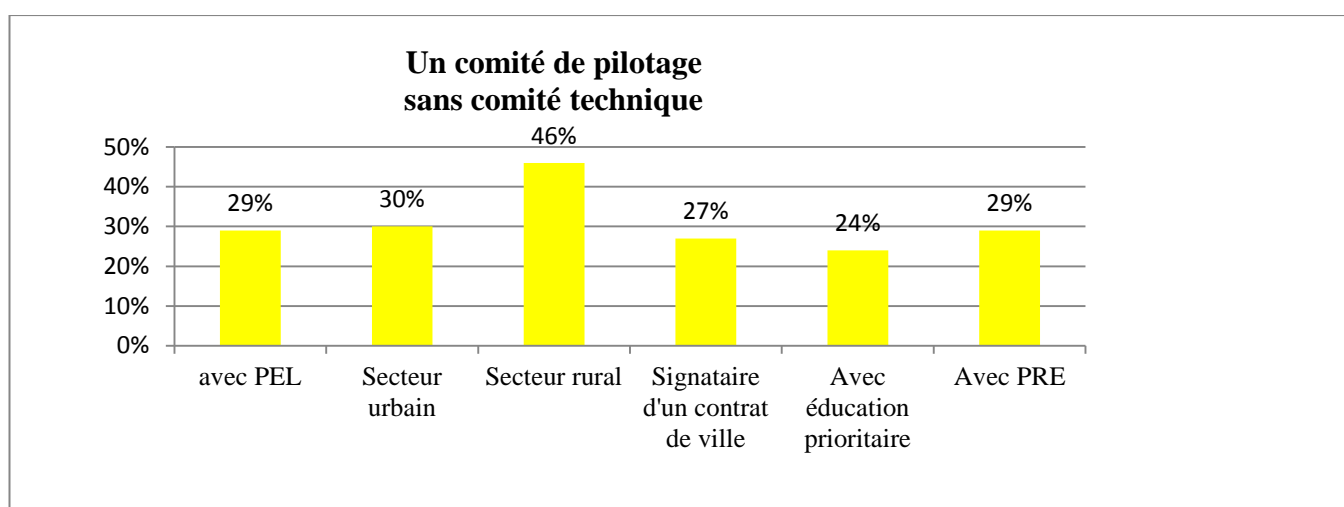
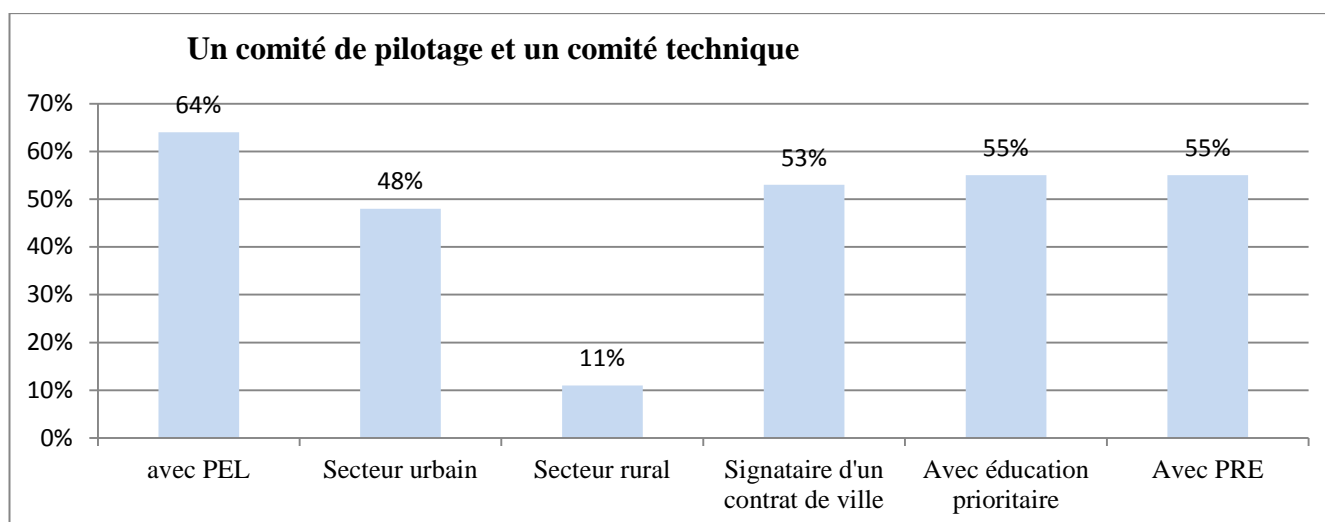
## 9.4 Pilotage

### Comités de pilotage

La plus grande partie des entretiens et des documents avaient montré que le pilotage des projets se réalisait en partie à travers des comités de pilotage ou de suivi. 65 % des communes ont d'après les réponses un comité de pilotage, quelle que soit sa forme. Comme pour beaucoup de dispositifs politiques de la ville, il peut y avoir un comité de pilotage institutionnel (partenarial avec élus locaux et parents) et un comité technique opérationnel, ou bien un seul comité de pilotage avec élus, usagers et acteurs.



60

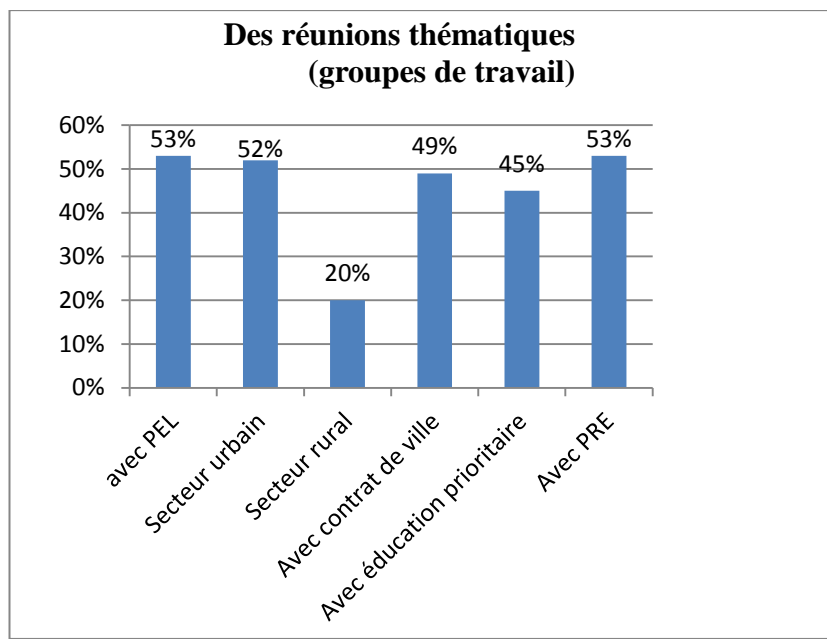


61

Les différences sur les types de comité de pilotage se font entre les secteurs urbain et rural.

Les comités de pilotage associés à un comité technique sont majoritaires pour les villes se déclarant « métropole » (55% et 11% des villes dites « rurales ») et les communes ayant eu un PEL / PEG (64% des communes contre 16 % des villes n'en ayant pas eu).

La tendance est inverse pour les comités de pilotage sans comité technique : 47 % des communes se déclarant « rural » l'ont mis en place, contre 23 % des communes « métropole » et 39 % des communes « ville moyenne ».

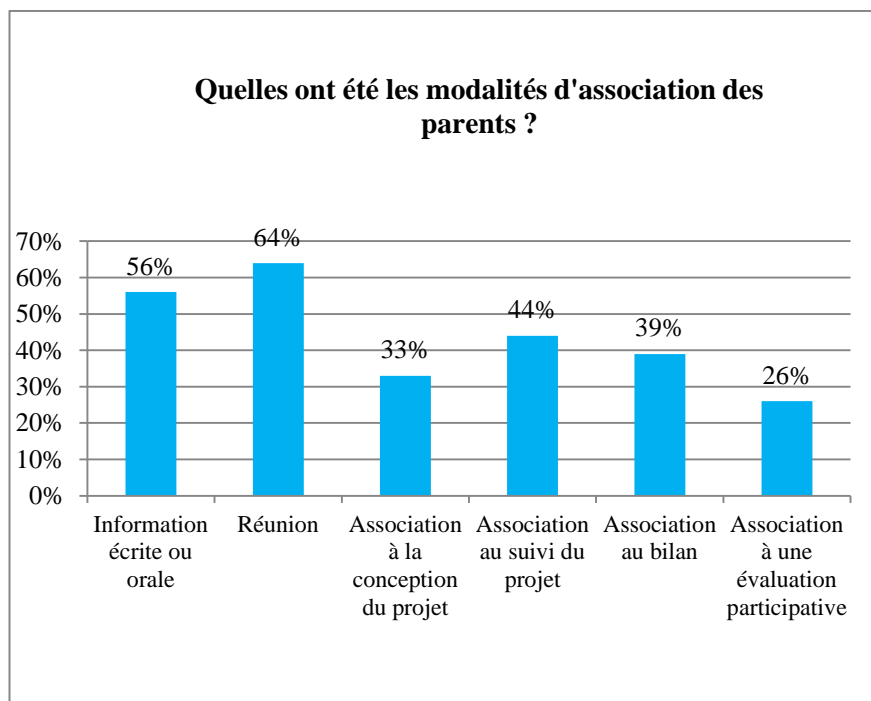


Les comités de pilotage peuvent être aussi complétés par des groupes de travail thématiques qui permettent d'associer acteurs et usagers à la construction des actions tout au long du projet.

Là encore, la différence se fait entre urbain et rural où les procédures sont sans doute moins formalisées et où la proximité entre acteurs est plus grande.

## 9.5 Les parents

La participation des parents et des jeunes a fait l'objet de deux questions spécifiques<sup>4</sup>.



Concernant les parents, ils sont principalement associés par le biais de réunions (64 %).

Si 49 % des communes dites « rurales » utilisent le moyen de la réunion, c'est 83 % des communes dites « métropole urbaine ». 96 % des communes ayant eu un PEL / PEG l'utilise également contre 57 % dans le cas contraire.

Seconde modalité d'association retenue, c'est l'information des parents, de manière écrite ou orale pour laquelle les communes ayant eu un PEL / PEG sont plus nombreuses (80% contre 51%).

<sup>4</sup> Celle sur les modalités d'associations des parents au projet était une question fermée (représentée sous forme graphique) tandis que celle portant sur les jeunes et les enfants était une question ouverte (synthèse des réponses obtenues).

## 9.6 Les enfants et les jeunes

### Quelles ont été les modalités d'association des jeunes et des enfants ?

Quant à l'association des jeunes et des enfants, malgré le faible taux de réponses à cette question ouverte (44 %), celles qui ont été données donnent simplement un aperçu des objectifs et des moyens mis en œuvre.

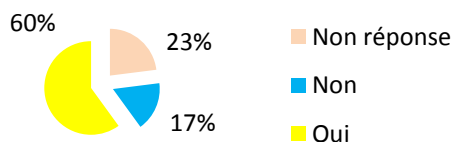
On note que les modalités les plus citées sont :

1. *L'évaluation des activités* : soit en fin de cycle soit au cours des actions dans les structures périscolaires.
2. *L'absence de participation* : ainsi assumée, elle reflète une opposition réelle ou une incompréhension du besoin pour les enfants et les jeunes.
3. *L'expression et la consultation* de l'avis des jeunes sur différentes phases du projet (pas toujours de précision si cela porte sur le projet ou des activités).
4. *Leur participation et leur implication* : les enfants sont associés à l'élaboration du projet et à sa mise en place.
5. *Boîte à idées* : ils sont invités à donner des idées pour enrichir les projets.

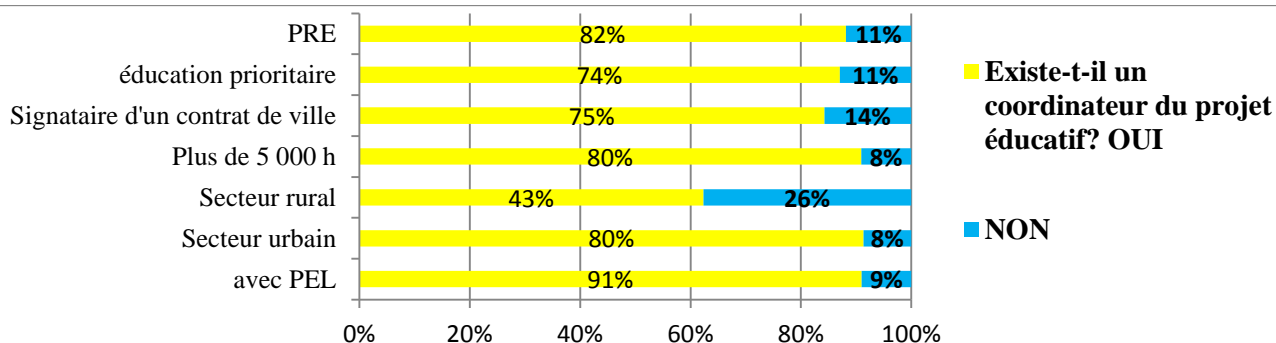
Les moyens mis en œuvre sont principalement le questionnaire (lié ou non à l'évaluation), des échanges informels ou organisés dans des structures et des instances spécifiques (école, centre de loisirs, CME, etc.).

## 9.7 Les coordinateurs de projet

### Existe-t-il un coordinateur du projet éducatif?



**101 communes soit 60% disent avoir un coordinateur du PEDT**, plus en secteur urbain (80%) qu'en rural (43%). Seules les communes avec PEL ont plus souvent un coordinateur (91%). L'importance de l'existence d'un coordinateur est reconnue comme un élément central des démarches projets. Mais, des questions se posent sur leur origine, leur qualification, leur statut.





**Diplômes des coordinateurs:**

Dans cette question ouverte, il y a 80 réponses sur 101 coordinateurs déclarés :

**45 diplômes Jeunesse et sports**      *Dont 10 DEFA, 8 BAFA et 7 BAFD, 6 BEJPS, 4 DEJPS et 3 BEATEP,*

**37 diplômes universitaires**      *Dont 8 masters, 6 maîtrises, 7 licences, 4 DUT, 3 IEP*

**5 diplômes FPT** *dont 3 cadres*

**4 diplômes second degré éducation nationale**      *Dont 3 Bac, 1 CAP*

**2 enseignants**

**6 divers**

**Origine professionnelle :**

Dans cette question ouverte, il y a 79 réponses sur 101 coordinateurs déclarés :

**29 de la fonction publique territoriale**      *Dont 5 cadres, 3 administratifs, 3 animateurs et 18 divers*

**27 du secteur associatif**      *Dont 6 cadres, 14 animateurs et 7 divers*

**13 enseignants**

**11 divers**

# 10. Evaluation

## 10.1 Bilan

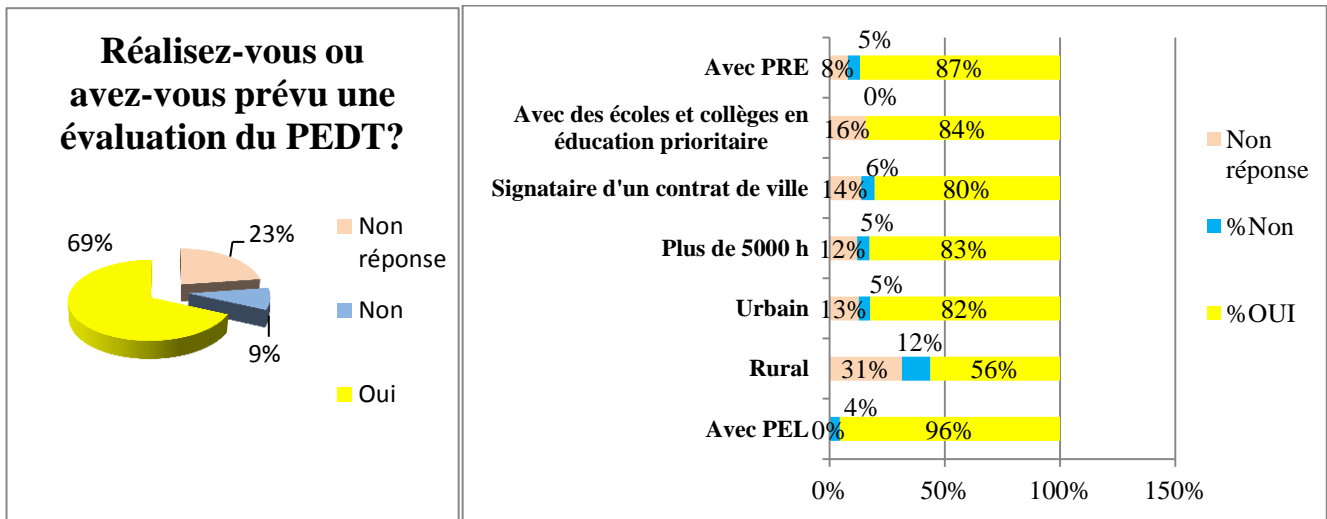
69% des réponses disent avoir prévu une évaluation et 71 % un bilan. Ce pourcentage est largement majoritaire.

Rappelons que 75% des collectivités ayant répondu ont mis en place leur PEDT aux rentrées 2014 ou 2015. Faire un bilan après quelques mois serait prématuré. C'est pourquoi la question porte sur le fait de l'avoir prévu.

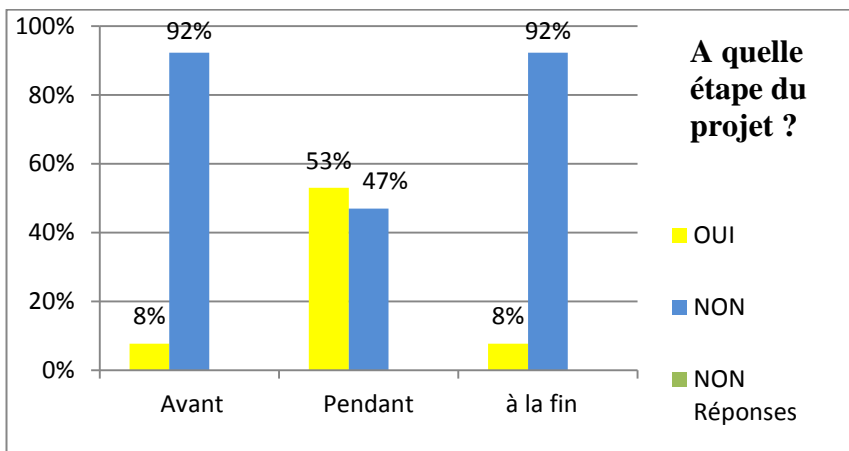
## 10.2 Evaluation

Mais les réponses à la question ouverte sur les objectifs qui suit et à celle sur les indicateurs montrent que souvent « évaluation » est confondue avec « bilan ». Ce sont les villes avec PEL puis les secteurs urbains qui dépassent 80% à la différence du rural avec 56%.

65



## 10.3 Quand ?

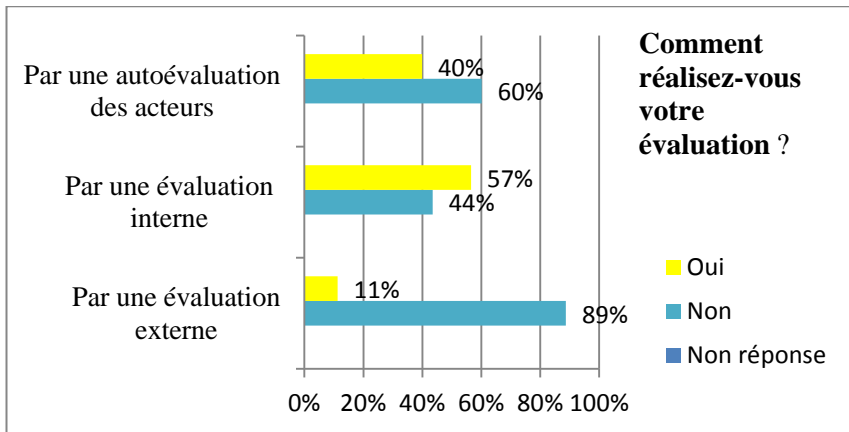


**Le fait de ne pas envisager l'évaluation dès le début rend les démarches plus difficiles et plus limitées.**

Ce faible pourcentage sur AVANT interroge sur la place de cet enjeu dans les PEDT car une partie de l'évaluation se joue dans cette intégration dès le début du projet, dès sa conception.



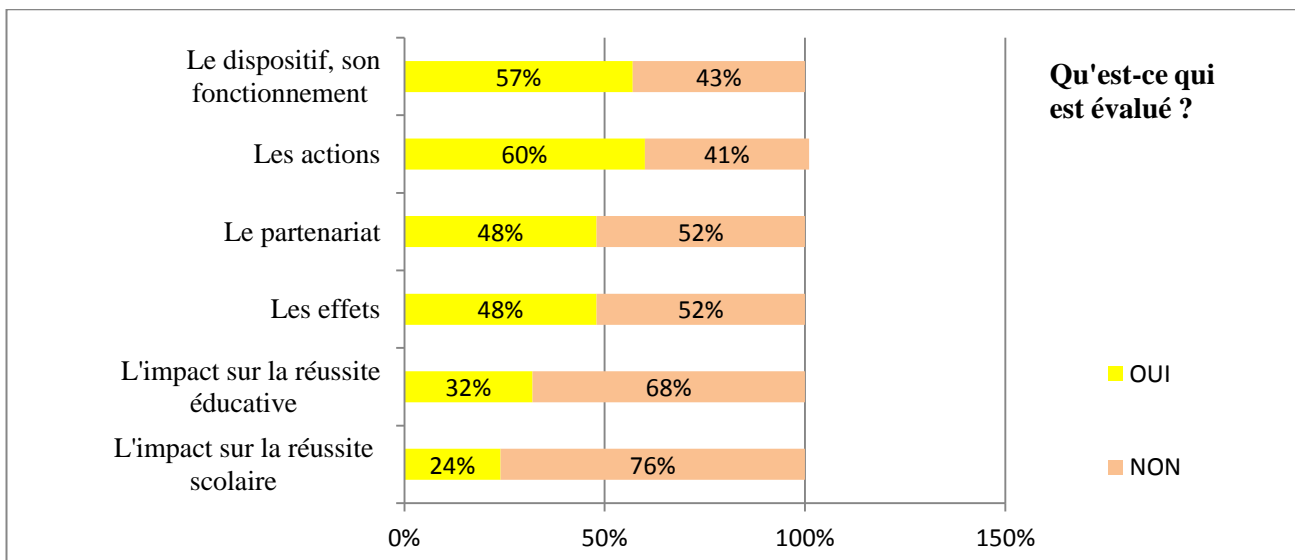
## 10.4 Comment ? Modalités



Le recours à une évaluation interne est la modalité la plus courante avec 57%.

Elle demande un travail collectif, participatif, et une formation et une concertation des acteurs en amont pour en définir les conditions et les objectifs.

## 10.5 Quoi ?



66

Les évaluations en cours portent d'abord sur le fonctionnement et le partenariat et peu sur les contenus et objectifs éducatifs des projets.



## 10.6 Indicateurs d'évaluation

Quand on observe les réponses sur les indicateurs n° 1 et 2 d'évaluations envisagés, on relève **qu'il s'agit d'abord d'indicateurs quantitatifs et de taux de satisfaction des acteurs et des enfants relevant plus d'une logique de bilan**. Sur les contenus, ce sont les indicateurs sur les comportements des enfants et sur la diversité des actions qui émergent. Il s'agit d'une question ouverte. Sur les 115 réponses positives sur l'existence ou la prévision d'une évaluation, il y a 91 réponses (79%) dont 5 ont indiqué qu'elle était à venir sur l'indicateur n°1.

On a regroupé ces indicateurs en quatre types dans l'ordre des citations :

Les indicateurs quantitatifs

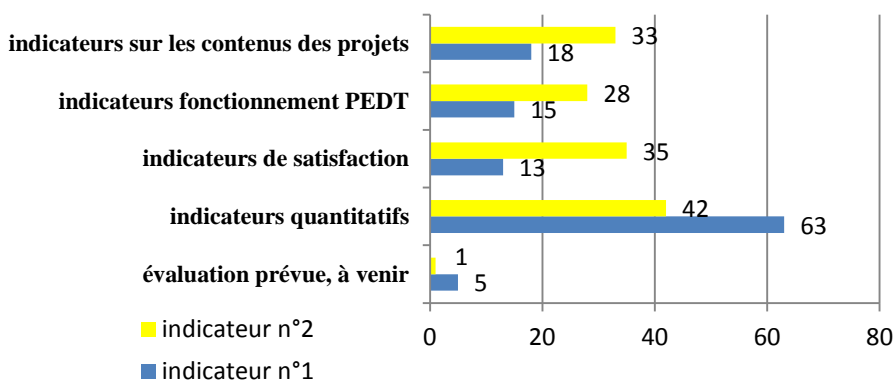
Les indicateurs qualitatifs sur les contenus

Les indicateurs de satisfaction

Les indicateurs sur le fonctionnement du PEDT.

**Les plus nommés sont dans l'ordre les taux de fréquentation et les taux l'assiduité des enfants, les comportements des enfants, les taux de satisfaction des parents et des enfants, le nombre de projets d'activités, le taux d'encadrement des activités.**

67



### Recensement des indicateurs d'évaluation n°1 et n°2 :

91 réponses à la question ouverte « Quels sont les indicateurs retenus pour l'évaluation ? » avec un classement par types d'indicateurs.

## 10.7 Objectifs d'évaluation

**La question ouverte « Quels sont les objectifs de votre évaluation ? » a obtenu 80 réponses soit 70% des 115 réponses annonçant une évaluation.**

L'analyse de ces objectifs fait apparaître en premier lieu la volonté d'améliorer et faire évoluer les projets (améliorer, évoluer, aménager, adapter, enrichir), de les consolider (maintenir, renforcer, consolider), d'analyser la conformité (adéquation, conformité, cohérence) aux objectifs, aux attentes et aux « besoins », d'adapter éventuellement l'organisation et le fonctionnement du projet, de contribuer au dialogue et à la participation des acteurs par la démarche d'évaluation et, en dernier lieu, de mesurer les impacts des actions en terme de réforme des rythmes et de réussite scolaire.

Dans les nouvelles régulations à l'œuvre entre l'Etat et les collectivités, **l'évaluation des projets éducatifs et des actions** est posée de façon systématique. Mais, derrière la pression évaluatrice, il y a de nombreux questionnements sur la conception même de l'évaluation, de ses objectifs et de ses modalités.

- Que veut dire évaluer ?
- Pourquoi on évalue ?
- Quels sont les objectifs ? Quels sont parmi eux les plus prioritaires ? Avec quelle démarche ?
- Sur quoi porte l'évaluation ?
- Comment évaluer et avec qui ?

Les travaux sur l'évaluation des politiques éducatives montrent qu'il faut distinguer les évaluations-contrôle pour rendre compte de financements, des évaluations formatrices et participatives. Les premières sont plus des bilans formels et figés et les secondes ont pour but l'amélioration d'une action ou d'une politique.

Il faut aussi intégrer dans la réflexion collective qu'il y a de nombreux intervenants dans les politiques éducatives concertées. Et, il est donc complexe d'identifier scientifiquement l'apport de chaque partenaire ou action dans les « résultats » d'un projet global. Le plus souvent, cette évaluation des impacts respectifs sur la réussite scolaire n'est d'ailleurs à la portée ni d'une collectivité, ni d'une école ou d'un collège.

On a constaté dans nos entretiens qu'il est aussi parfois difficile d'accéder aux données sur l'évolution des résultats scolaires localisés et que c'est l'objet de fortes polémiques avec les enseignants. Cela illustre bien les craintes que l'évaluation peut provoquer et qui influent sur son contenu et ses résultats.

Des travaux ont aussi montré qu'une évaluation doit s'inscrire dans la durée afin de pouvoir « mesurer » des évolutions sur un sujet donné, et de ce fait, elle devrait être intégrée dès la conception du projet. C'est l'étude de la dynamique à l'œuvre dans un projet, de son évolution qui fait l'intérêt de son évaluation.

Enfin, pour obtenir une évaluation utile pour améliorer un projet et prise en compte par les acteurs, les modalités, les méthodes et les indicateurs utilisés devraient être présentés et discutés avec l'ensemble des acteurs. L'évaluation pourrait alors être partagée et participative.

On se doit donc de distinguer l'évaluation nationale d'une politique publique ou d'un dispositif, de l'évaluation propre d'un projet éducatif local particulier.

Nos entretiens et rencontres ont montré qu'il peut y avoir aujourd'hui confusion entre les demandes sur l'évaluation de chaque projet éducatif et celles relevant de l'évaluation de la politique nationale correspondant

Cette enquête montre bien que les évaluations amorcées sont essentiellement basées sur des indicateurs quantitatifs figés, le recueil de ressentis sur le fonctionnement des projets et sur la fréquentation des activités. Les contenus et la réflexion sur la pertinence des objectifs effectivement retenus ne sont pas ou peu intégrés.

Enfin, ces projets éducatifs portent sur plusieurs temps éducatifs avec des enjeux d'articulation et de cohérence éducative qui ne peuvent être abordés indépendamment des contenus des actions et projets. Et, articulation ne signifie pas confusion ou substitution mais exige d'identifier les spécificités et les objectifs assignés à chaque temps éducatif. On peut questionner l'évaluation de l'apport du périscolaire à travers les résultats scolaires disciplinaires. Ne serait-il pas plus pertinent d'interroger le rôle spécifique du périscolaire dans la réussite éducative et les apprentissages.

A ce sujet, on peut se référer au dossier d'actualité de la veille éducative numéro 81 de janvier 2013 de l'IFE – Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs- par Marie Gausssel chargée d'étude pour l'état de la recherche sur les spécificités des temps éducatifs.

Les expériences d'évaluation mènent aux mêmes conclusions sur le besoin de pratiques d'évaluation gérables et accessibles, sur la nécessité de faire des choix sur des priorités et de ne pas avoir la prétention de tout évaluer (ce qui s'avèrerait impossible et trop chronophage).

En conclusion, il y a besoin aujourd'hui de réflexions partagées, d'études et de recherche, de formations-actions partagées pour accompagner les collectivités et les acteurs éducatifs de ces projets de territoire. Cette question des modalités de l'évaluation et de sa faisabilité est posée par les collectivités et leurs partenaires.

## 11. Conclusion

En conclusion, les résultats du questionnaire, s'ils n'ont pas vocation à être représentatifs, nous permettent de mettre en lumière des éléments d'analyse à partir des grands axes de questionnement de l'enquête : les contenus, l'articulation aux dispositifs et politiques déjà existants ainsi que les modalités d'actions et de gouvernance du PEDT (participation, partenariat, pilotage et évaluation).

Sur les contenus, l'enquête dévoile que les préoccupations des acteurs portent à la fois sur **les activités** (avec un enjeu de diversifier ce qui est proposé principalement dans les domaines de la culture, des sports et de la citoyenneté), **leur structuration** (dans un projet éducatif ou en lien avec les projets des temps scolaires) et sur **l'organisation** (voir la coopération) entre les différents acteurs intervenants sur ces temps. Il est intéressant de noter que ces trois éléments sont aussi récurrents lorsque l'on aborde les contenus, leur évolution dans le PEDT et les actions mises en place spécifiques à chaque contexte local.

Paradoxalement, c'est en se différenciant voire en se spécialisant selon les caractéristiques de leur territoire (acteurs, patrimoines naturel et historique) que les PEDT des communes pourraient avoir tendance à s'uniformiser dans leur démarche. En effet, on y retrouve les mêmes types de contenus d'activités, les mêmes réponses aux enjeux organisationnels et les mêmes cadres de référence quant aux défis de « complémentarité », de « continuité » ou de « cohérence », tant dans les activités mises en place que dans la coopération entre les acteurs.

Sur l'articulation entre les politiques sectorielles existantes, les dispositifs et le PEDT, les résultats de l'enquête sont, encore une fois, à analyser au regard des communes ayant répondu. La structuration des services n'est pas la même selon la taille des communes concernées, ce qui peut fausser la pertinence des résultats. Malgré ce biais, des éléments d'analyse émergent : les réponses donnent à voir des articulations très variables entre les dispositifs et assez faibles entre les politiques sectorielles. Sans apporter de réponse, ces faibles articulations interrogent sur la nature même du PEDT, entre un dispositif supplémentaire et un véritable projet éducatif donnant lieu à une politique éducative de territoire, à cette étape qui est le début de leur mise en œuvre.

70

Concernant la fabrique du PEDT, les éléments classiques des outils du pilotage de la méthodologie de projet sont mobilisés de manière distincte selon les communes : les communes ayant eu un PEL / PEG, un PRE, une partie de leur secteur en politique de la ville ou se trouvant en secteur urbain utilisent davantage les outils de diagnostic, de concertation, de l'évaluation et de la formalisation de la mission de coordination que les autres territoires.

Bien-sûr, ces résultats doivent être pensés à partir des choix méthodologiques qui ont été faits sur le questionnaire. La formulation des questions et le choix des termes de l'enquête ont été effectués à partir de rapports comme ceux du comité national de suivi de la réforme des rythmes -CNSRRS, d'échanges avec les acteurs et d'expériences existantes (cf. introduction). Le questionnaire se base sur les catégories des acteurs tels que ces derniers les formulent dans leur approche du PEDT. Cela permet d'éclairer les résultats de l'enquête montrant des fractures nettes entre les communes selon leur secteur géographique, leurs expériences initiales de politiques éducatives locales (PEL/PEG) ou leur inscription dans la politique de la ville et ses différents dispositifs.

Ces fractures interrogent sur la conception et la structuration actuelle des PEDT, tels qu'ils sont conçus aujourd'hui par les acteurs, et qui tend à s'inscrire dans une triple filiation, à la fois du modèle de la politique de la ville en milieu urbain, de la méthodologie de projet et des expériences fondatrices des PEL.

Les rapports et études sur les PEDT de l'observatoire Poloc ont mis en évidence des points de fragilité :

- La concertation avec les parents, les enfants ou les jeunes est trop souvent limitée à l'information, le recueil de ressentis ou d'avis et à l'expression des seuls représentants des parents.
- L'accent est mis sur l'organisation et l'offre d'activités diversifiées au détriment de la réflexion sur les contenus et les objectifs éducatifs.
- La faible place donnée à l'objectif d'égalité au-delà de la seule accessibilité aux sports et à la culture.

On les retrouve dans les résultats bruts de cette enquête et ils devraient faire l'objet de recherches car ce sont des points essentiels à résoudre.

Et, au-delà de ces constats, la question est de savoir comment faire évoluer ce processus de construction des projets éducatifs territoriaux – PEDT- à partir des premiers résultats à savoir un développement de l'offre périscolaire là où elle n'existait pas ou peu, une réduction des inégalités d'accès aux sports et à la culture en périscolaire et une amorce ou relance des débats et échanges entre acteurs éducatifs locaux, malgré les inégalités dans la concertation et les progrès à réaliser sur la conception même de cette concertation.

71

Il y a aussi un progrès dans la place de la formation et de la qualification des intervenants et des personnels municipaux même si la place des formations partagées entre enseignants et animateurs ou intervenants est très faible au regard des enjeux de complémentarité et d'articulation affirmés dans les projets.

Il y a à travers une progression des déclarations d'accueils de loisirs de mineurs –ACM- une évolution réelle du périscolaire avec l'obligation de projet éducatif, de respect de taux d'encadrement améliorés par rapport à la situation antérieure et de qualification des intervenants. Mais, c'est un processus récent qui demande à être confirmé et stabilisé. Et, la seule déclaration et structuration en ACM ne doit pas conduire à ne pas interroger suffisamment les contenus de l'offre éducative, ses objectifs et les valeurs qui guident les acteurs.

Aujourd'hui le périscolaire change de nature avec sa généralisation à travers celle des PEDT et émerge comme un temps éducatif à part entière.

Mais, les représentations des acteurs n'en sont pas là et il y a un déficit de reconnaissance réciproque des légitimités professionnelles et du besoin de partager les valeurs et objectifs qui fondent les actions mises en œuvre. Cela se traduit par un déficit de coopération, d'articulation et de co-construction des actions et des projets.

Ce serait à travers cette confrontation des représentations et des objectifs spécifiques à chaque acteur et à travers la déclinaison de l'objectif d'égalité dans les pratiques professionnelles et dans l'évolution des contenus d'apprentissages que l'amélioration des PEDT pourrait se jouer.



Et, le chemin de cette évolution passerait par la formation et en particulier la formation partagée et par l'exploration de la construction de parcours éducatifs structurés et articulés comme supports concrets de cette confrontation et de la coopération éducative entre les acteurs autour des objectifs du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, tout en respectant la spécificité de chaque temps éducatif. Ces parcours sont encore peu mobilisés et l'appropriation du nouveau socle commun est encore faible.

De la même façon, il apparaît avec les résultats de l'enquête qu'il y a un vrai besoin de réflexion, de travail sur toutes les transitions entre la petite enfance et l'école maternelle, à l'entrée en CP ou en sixième et sur l'articulation des PEDT avec les politiques jeunesse (locales, d'agglomération ou d'intercommunalité, régionales).

Le potentiel de l'éducation populaire apparaît insuffisamment identifié et mobilisé ou trop réduit aux compétences d'organisation et de construction d'une offre diversifiée. Il est par exemple encore trop peu sollicité pour l'association des enfants et des jeunes aux choix dans les projets et à leur construction sous des formes adaptées.

La transversalité à l'intérieur des collectivités semblerait encore limitée (éducation, sports, culture) et largement améliorable au service de la mobilisation des ressources éducatives locales dans les actions et projets.

La réflexion sur la place des parents à l'école, dans l'éducation et les PEDT, devrait se développer sur les représentations des acteurs sur la capacité des parents à intervenir y compris les plus éloignés de l'école, leur capacité à dépasser le rôle de consommateur d'école, de périscolaire ou à dépasser des attitudes de délégation de leur rôle éducatif à l'école et/ou aux acteurs du périscolaire.

72

Enfin, il y a encore confusion entre un bilan et une évaluation. Développer une évaluation formatrice et participative destinée à améliorer le projet et à concourir à la coopération entre acteurs pourrait être aussi un axe de travail, de réflexion et de recherche et de mise en place de formations partagées.

La plupart des résultats de l'enquête sont marqués par les différences entre rural et urbain. Cela soulève deux questions.

Doit-on et peut-on appliquer un modèle de démarche projet développé dans des villes soit à partir de la politique de la ville, soit à partir des expériences de PEL ? Est-il adapté au rural ?

Ou, comment l'adapter et avec quels moyens spécifiques le faire, par exemple avec la montée de l'intercommunalité prenant la ou les compétences liées à l'éducation, l'enfance et la jeunesse ? Les exemples de départements comme l'Ariège et les Landes montrent que c'est possible et donne des résultats à partir de démarches coordonnées sur ces politiques éducatives concertées. Les 15% de PEL recensés en rural et rurbain sont aussi une source d'exemples et de réflexion avec souvent un rôle fort de l'éducation populaire.

Et, au-delà les expériences éducatives menées en secteur rural peuvent apporter des éléments de réflexion à toutes les collectivités sur la concertation, les projets développés sur l'environnement et le patrimoine, la pratique sportive ou artistique, la coopération avec les associations, etc. Mais, il faut rappeler que 75% de la population vit dans des communes de plus de 2 000 habitants qui ne représentent que 13,8% des communes. La France est très majoritairement urbaine.

En même temps, la généralisation récente de cette politique éducative locale concertée pose des questions à résoudre au-delà de celles résultant de l'analyse d'une expérimentation ou innovation singulière et isolée.

On constate que devant les enjeux de responsabilité des élus et des cadres territoriaux en termes de sécurité et de financement public, beaucoup de communes ont choisi une gestion directe du périscolaire sous-traitant une partie des actions à des associations et faisant appel à des vacataires. Cela soulève la question des rapports et modes de relation avec les associations, d'articulation de leur projet associatif avec le PEDT et celle d'un risque de précarité pour des intervenants s'il n'y a pas une approche globale de la totalité du périscolaire et de l'extrascolaire et pas seulement des trois heures nouvelles de périscolaire (TAP).

Quelle(s) politique(s) d'accompagnement des pouvoirs publics nationaux et locaux (formation initiale et continue y compris partagée, conventionnement des associations et respect de la charte des relations Etat/collectivités/associations, projets éducatifs pluriannuels, pérennisation des soutiens financiers aux communes, reconnaissance de l'intercommunalité, stabilisation des professionnels, missions de service public sur le périscolaire et l'extrascolaire, recherche et réflexion sur une évaluation participative et formatrice non normative, etc ?

Pour conclure, les textes officiels sur les PEDT ont mis la priorité sur le nouveau temps périscolaire tout en ouvrant la possibilité d'élargir le champ des PEDT de la petite enfance à la jeunesse et sur tous les temps éducatifs. La loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école évoque l'inclusion des collèges à cette démarche et met en avant la liaison CM2/6<sup>ème</sup>.

**73** Cela se traduit inégalement dans les résultats de l'enquête.

La volonté de généraliser à la rentrée 2015 les PEDT et de ne pas imposer ou préconiser de modèle unique peut expliquer cette posture de l'Etat.

Mais, pour l'avenir, l'importance de la résorption des inégalités dès la petite enfance, l'importance des articulations comme le besoin de sortir de l'empilement de dispositifs successifs demanderaient d'avancer vers plus de cohérence, de continuité et de vision globale pour l'enfance et la jeunesse. Il s'agirait bien de lever les ambiguïtés sur les objectifs des politiques éducatives, nationale et locales, en incitant à faire des PEDT des projets éducatifs globaux intégrant les différents programmes ou dispositifs et mettant l'objectif d'égalité au premier plan ce qui n'est pas le cas dans les PEDT actuels.

Dans le même temps, un malentendu sur les objectifs du périscolaire pourrait être levé. L'amélioration des résultats scolaires et la réduction des inégalités scolaires se jouent d'abord sur le temps scolaire et sur le champ social. La cinquième matinée scolaire peut apporter une contribution à cet objectif dans des conditions à vérifier avec des recherches sur les modifications des pratiques professionnelles et des apprentissages. Mais, le périscolaire n'a pas pour objectif de refaire l'école après l'école mais d'assumer ses apports spécifiques à la réussite éducative et à l'égalité, à l'accès aux connaissances, compétences et à la culture dont l'école n'a plus le monopole de la diffusion. Ses objectifs sont à interroger et évaluer par rapport à cet enjeu-là et à la réduction des inégalités éducatives et sociales qui caractérisaient le périscolaire et l'extrascolaire.

Les résultats du questionnaire illustrent ces contradictions, ces tensions et interrogent l'évolution d'un processus qui en est à ses débuts et les évolutions à favoriser et accompagner.

## Remerciements

Je voudrais remercier tous les responsables et acteurs éducatifs des cinq départements rencontrés, des inspections académiques, des CAF et des DDCSPP mobilisés dans ce travail qui ont facilité nos contacts et la collecte de données et de documents.

Je voudrais également remercier les réseaux partenaires de l'observatoire pour leur aide précieuse dans la diffusion de l'enquête (AMGVF, AMRF, AMVBF, RFVE, ANDEV) et plus particulièrement le Centre de gestion de l'Isère et l'Inspecteur d'académie-DASEN du Rhône qui ont envoyé le questionnaire à toutes les communes de de leurs trois départements.

Je souhaite associer à ce rapport Marine Douchy qui m'a aidé et a contribué au traitement des données de plusieurs parties du questionnaire.

Je souhaite associer à ce rapport Sidonie Rancon qui m'a aidé et a contribué à la conception du questionnaire et au traitement des données de la partie sur les objectifs.

Je remercie Daniel Frandji pour ses conseils et remarques.

Je remercie aussi Valérie Fontanieu du service informatique de l'IFE pour son aide précieuse et ses conseils dans la conception et l'élaboration du questionnaire, son traitement.

Je remercie aussi Claire Lucarelli, Perrine Mariel et Anne Francou pour leur aide précieuse dans la finalisation de ce rapport.

Ce travail est collectif.

Je remercie le Ministère de la Jeunesse et des Sports, la CNAF et les départements pour leur soutien qui a permis la réalisation de cette étude.

*Yves Fournel*  
*Chargé d'étude de l'observatoire Poloc – IFÉ / ENS de Lyon*  
*Associé au laboratoire UMR Triangle*

## Annexes

### Questionnaire PEDT 2015

Annexe du questionnaire : Caractéristiques des communes et intercommunalités ayant répondu et dont les réponses étaient exploitables

## Glossaire

### Fonctions :

DASEN	:	Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale et de la Recherche
IA	:	Inspecteur d'Académie devenu DASEN
IEN	:	Inspecteur de l'Éducation Nationale
CPC	:	Conseiller Pédagogique de Circonscription
ATSEM	:	agent territorial spécialisé des écoles maternelles

### Associations :

ANDEV	:	Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes
RFVE	:	Réseau Français des Villes Educatrices
FCPE	:	Fédération des conseils de parents d'élèves
PEEP	:	Parents d'élèves de l'enseignement public (fédération des)

### Institutions :

EN	:	Éducation Nationale
DSDEN	:	Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
IA	:	Inspection Académique devenu DSDEN
DDCSPP	:	Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations
DRJSCS	:	Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale
CNAF	:	Caisse Nationale des Allocations Familiales
CAF	:	Caisse des Allocations Familiales
CGET	:	Commissariat Général à l'Égalité <b>des</b> Territoires (créé en 2014 : regroupe l'ACSE, le SGCIV et la DATAR)
ACSE	:	Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (2006-2014)
CANOPE	:	ex Centre National de Documentation Pédagogique (devient le réseau CANOPÉ en 2014)
ESPE	:	Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (2013, remplace les IUFM)
GAD	:	Groupe d'appui Départemental

### Projets/Dispositifs :

PEDT	:	Projet Educatif Territorial
NAP/TAP	:	Nouvelles Activités Périscolaires / Temps d'Activités Périscolaires
PEL	:	Projet Educatif Local (1998)
PEG	:	Projet éducatif global mis en place par certaines collectivités territoriales
PRE/DRE	:	Programme/Dispositif de Réussite Educative (2005)
ALAE	:	Accueil de Loisirs Associé à l'École
CLAE	:	Centre de Loisirs Associé à l'École
ALSH	:	Accueil de Loisirs Sans Hébergement
ACM	:	Accueil Collectif de Mineurs
APC	:	Activités Pédagogiques Complémentaires
PPRE	:	Programme Personnalisé de Réussite Educative
AE	:	Accompagnement Educatif
QPV	:	Quartiers Prioritaires de la politique de la Ville (2014)
Contrat de Ville	:	ex CUCS (2014)
CUCS	:	Contrat Urbain de Cohésion Sociale (2007)

RPI	:	Regroupement Pédagogique Intercommunal
BIJ	:	Bureau Information Jeunesse
REP	:	Réseau d'Éducation Prioritaire
RRS	:	Réseau de Réussite Scolaire (remplacé par REP)
RAR	:	Réseau Ambition Réussite (remplacé par ECLAIR)
ECLAIR	:	Ecoles Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (2011-2014)
CE	:	Contrat Enfance (dispositif de la CAF 1988-2006)
CEJ	:	Contrat Enfance Jeunesse (dispositif de la CAF, remplace le CE et le CTL depuis 2006)
CEL	:	Contrat Educatif Local (1998)
REAAP	:	Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (1998)
CLAS	:	Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (1992)
DSU	:	Développement Social Urbain (depuis 1988) désigne la politique de la Ville
ZUS	:	Zone Urbaine Sensible (1996)

**Instances et Sigles :**

EAC	:	Education Artistique et Culturelle
EEDD	:	Education à l'Environnement et au Développement Durable
TNI	:	Tableau Numérique Interactif
ENT	:	Espace Numérique de Travail

**Diplômes:**

BEATEP	:	Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire
BPJEPS	:	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
DEFA	:	Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation
DUT CS	:	diplôme universitaire de technologie carrières sociales
BAFD	:	Brevet d'aptitude à la fonction de directeur (de centre de vacances et de loisirs)
BAFA	:	Brevet d'aptitude à la fonction d'animateur (de centre de vacances et de loisirs)
DEIS	:	Diplôme d'État d'ingénierie sociale

**Recherche et diffusion de la Recherche :**

IFÉ	:	Institut Français de l'Éducation (2011)
INRP	:	Institut Nationale de Recherche Pédagogique (remplacé par l'IFÉ en 2011)
POLOC- IFÉ/ENS de Lyon	:	Observatoire des Politiques Locales d'Éducation et de la Réussite Éducative (2012)
CAS- IFÉ/ENS de Lyon	:	Centre Alain-Savary (1993)

**Bibliographie**

## **Textes officiels, rapports**

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rec hJO&categorieLien=id>

Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire

NOR : MENE1430176C

circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014

MENESR - DGESCO B3-3

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85078](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85078)

Projet éducatif territorial

NOR : MENE1306458C

circulaire n° 2013-036 du 20-3-2013

MEN - DGESCOB3-3

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=70631](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631)

Arrêté du 1-7-2015 : Parcours d'éducation artistique et culturelle [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°28 du 9 juillet 2015. Consultable à l'adresse :

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91164](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164)

Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015 : Circulaire de rentrée 2015 [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 23 du 4 juin 2015 (Encart). Consultable à l'adresse :

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html&cid\\_bo=89301](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=89301)

Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 19 du 9 mai 2013. Consultable à l'adresse :

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71673](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673)

De la maternelle au baccalauréat : L'éducation artistique et culturelle [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consultable à l'adresse :

[http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html#Le\\_parours\\_d\\_education\\_artistique\\_et\\_culturelle](http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html#Le_parours_d_education_artistique_et_culturelle)

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [en ligne]. Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°17 du 23 avril 2015. Consultable à l'adresse :

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html&cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834)

Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes scolaires : une année de généralisation des rythmes [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2015, 84 p. Consultable à

l'adresse : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/95/3/RAPPORT\\_CNSRRS\\_-\\_Novembre\\_2015\\_-\\_MENESR\\_494953.PDF](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/95/3/RAPPORT_CNSRRS_-_Novembre_2015_-_MENESR_494953.PDF)

## **Monographies, dossiers**

Feyfant, Annie. Coéducation : quelle place pour les parents ? Dossier de veille de l'Ifé n° 98, janvier 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>

Gaussel, Marie. Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. Dossier de veille de l'Ifé n°81, janvier 2013. Consultable en ligne à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/81-janvier-2013.pdf>

Kus, Stéphane, Martin-Dametto, Sylvie (coord.). Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité. Journées d'étude « Questions vives du partenariat et réussite éducative » 2015 [en ligne]. Centre Alain-Savary - IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/journees-detude-accompagnement-a-la-scolarite-2015>

Rey, Olivier. Décentralisation et politiques éducatives . Dossier de veille de l'Ifé n° 83, avril 2013. Consultable en ligne à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>

Ecole, territoires & partenariats. *Diversité*, HS n°16. Ed. Canopé, nov. 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-hors-serie-n-16-novembre-2015.html>

L'école, entre national et local. *Diversité*, n°181. Ed. Canopé , 3<sup>ème</sup> trimestre 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-181-3e-trimestre-2015.html>

## **Articles**

Broccolichi, Sylvain et al. *Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* in *Éducation & Formations* n° 74, avril 2007, p.31-48.

David, Olivier. Inégalités scolaires, éducatives, territoriales [en ligne]. Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative. IFE/ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/disparites-territoriales/inegalites-scolaires-educatives-territoriales>

Deves, Claude. La gouvernance éducative et les territoires : quels projets politiques pour quels projets de territoires ? [en ligne]. Académie de Clermont-Ferrand. 15 p. Consultable à l'adresse : [http://www.ac-clermont.fr/educavv/fileadmin/user\\_upload/PatrickRoumagnac/Conferences/Deves.pdf](http://www.ac-clermont.fr/educavv/fileadmin/user_upload/PatrickRoumagnac/Conferences/Deves.pdf)

Dumollard, Marie, Halter, Jean-Pierre. Quatre clés de compréhension des politiques municipales de jeunesse. INJEP : Jeunesses, Etudes et synthèses, n°26, mai 2015. Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.injep.fr/veille/quatre-cles-de-comprehension-des-politiques-municipales-de-jeunes-8721.html>

Fédérini, Fabienne. Refondation de l'éducation prioritaire et réussite éducative [en ligne]. Centre Alain Savary, IFE-ENS de Lyon. Consultable à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-journees-detude-2014-2015/refondation-de-l2019education-prioritaire-et-reussite-educative>

Glasman, Dominique. Réflexions sur les contrats en éducation in *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin 1999, p.70-111. Consultable en ligne à l'adresse : [http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman\\_VEI\\_117\\_1999.pdf](http://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_VEI_117_1999.pdf)

Jérôme, Béatrice. Bassins de vie : l'autre découpe de la France in *Le Monde*, 12 février 2015, p.16. Consultable en ligne à l'adresse : [http://www.tpei.fr/wp-content/uploads/2015/04/JEROME-VANIER-2015-Bassins-de-vie-et-r%C3%A9seaux-de-vie\\_QUO.pdf](http://www.tpei.fr/wp-content/uploads/2015/04/JEROME-VANIER-2015-Bassins-de-vie-et-r%C3%A9seaux-de-vie_QUO.pdf)

Pollet, Gilles, Viard, Jean. Quel avenir pour le maillage territorial français ? in *Espaces et sociétés* 1/2015, n° 160-161, p. 207-218. Consultable en ligne à l'adresse : [www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2015-1-page-207.htm](http://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2015-1-page-207.htm)

Vannier, Martin. Passons à la France des réseaux de vie in *Le Monde*, 12 février 2015, p.16. Consultable en ligne à l'adresse : [http://www.tpei.fr/wp-content/uploads/2015/04/JEROME-VANIER-2015-Bassins-de-vie-et-r%C3%A9seaux-de-vie\\_QUO.pdf](http://www.tpei.fr/wp-content/uploads/2015/04/JEROME-VANIER-2015-Bassins-de-vie-et-r%C3%A9seaux-de-vie_QUO.pdf)

Vincent Béal et al. La circulation croisée : modèles, labels et bonnes pratiques dans les rapports centre-périphérie in *Gouvernement et action publique* 2015/3 (n° 3), p. 103-127. Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.cairn.info/encyclopedies-de-poche.php>





## 12. Annexe

### 12.1 Enquête par questionnaire PEDT juillet-octobre 2015

#### Introduction

Les questionnaires ont été remplis sur la base du volontariat entre le 10 juillet et le 15 octobre 2015 incluant donc des PEDT 2015/2016. L'enquête comprend des questions fermées à choix multiples et des questions ouvertes.

Trois départements ont fait l'objet d'un envoi officiel par le DASEN ou le centre de gestion à toutes les communes (Isère, Nouveau Rhône et Métropole de Lyon). **Ces départements rassemblent toutes les typologies de communes avec une grande diversité politique** et il est logique de les retrouver bien représentés. Les autres ont été touchés par **quatre réseaux de maires (RFVE, AMGVF, AMRF et AMVBF)** qui ont permis d'avoir **toutes les catégories de communes y compris un échantillon représentatif de grandes villes avec Paris, Nice, Bordeaux, Lille, Rennes, Brest, Clermont Ferrand, Villeurbanne, Strasbourg, Reims, Montpellier, Montreuil, Dunkerque, Grenoble, Caen, Aix en Provence.**

Nous avons aussi voulu de façon systématique observer les spécificités éventuelles des communes ayant des territoires en politique de la ville, éducation prioritaire et avec PRE.

Deux rapports sur les organisations de temps scolaire du CNSRRS et de l'AMF et la CNAF ont été publiés entre temps avec des échantillons plus importants. Nous y ferons référence .

**Réponses enregistrées** : Il y a eu 364 connexions, 147 vides, 22 doublons, 27 sans contact ou trop incomplets.

80

**Réponses exploitées** : 168 réponses, représentant 11 intercommunalités et 157 communes.

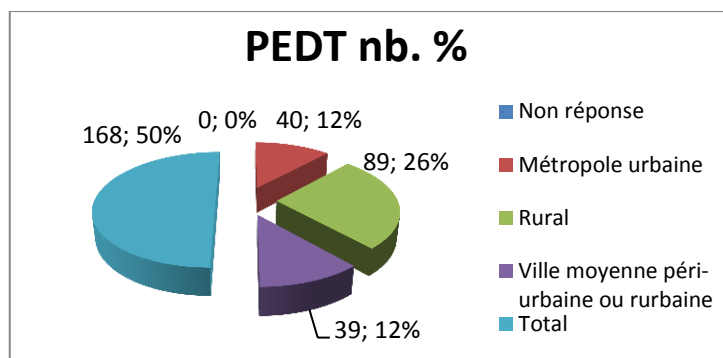
#### Statuts des collectivités concernées

Statut de la collectivité signataire du PEDT (commune ou intercommunalité)	Effectifs
Non réponse	0
Communauté de communes/intercommunalité	11
Commune	157
Total	168

Les 11 intercommunalités représentent 122 communes. On a donc 157 communes représentées directement et 122 par les onze intercommunalités, soit au total 279 communes.

L'échantillon comporte des villes ayant signé leur PEDT qui sont réparties sur les trois années de la réforme. 75% ont mis en place leur PEDT à la rentrée 2014 ou 2015 et n'avaient que quelques mois de recul.

Année de lancement du PEDT	Effectifs	%
Non réponse	9	5%
2013	32	19%
2014	75	45%
2015	52	31%
Total	168	100%



### Répartition nationale par tranche de taille des communes/intercommunalités

Les plus de 5000 habitants représentent 5,4% du nombre de communes françaises.

Et, si on ne retient que les 23 000 communes ayant une école, seules susceptibles de signer un PEDT, la part des communes de 0 à 1000 habitants passe de 74% à 58%, celle des communes de 1000 à 2000 à près de 20%, celle de 2000 à 5000 à 13%, celle de 5000 à 10000 à 5% et celle de plus de 10000 à 4%.

### Références nationales

81

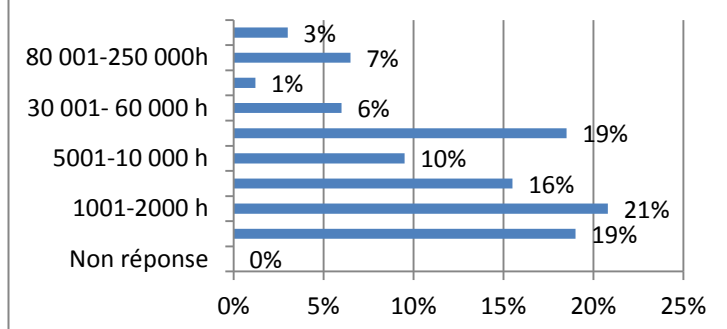
Répartition de la population selon la tranche de taille des communes		
France métropolitaine	en nombre	en %
Moins de 200 habitants	1 099 259	1,7
200 à 499 habitants	3 426 562	5,4
500 à 999 habitants	4 941 113	7,8
1 000 à 1 999 habitants	6 415 751	10,2
2 000 à 4 999 habitants	9 405 945	14,9
5 000 à 9 999 habitants	7 405 754	11,7
10 000 habitants ou plus	30 375 960	48,2
Ensemble des communes	63 070 344	100

Tranche de taille des communes en France métropolitaine	en nombre	%
Moins de 200 habitants	9 406	25,7
200 à 499 habitants	10 508	28,7
500 à 999 habitants	7 010	19,2
1 000 à 1 999 habitants	4 598	12,6
2 000 à 4 999 habitants	3 060	8,4
5 000 à 9 999 habitants	1 073	2,9
10 000 habitants ou plus	897	2,5
Ensemble des communes	36 552	100

Source : Insee, Recensement de la population 2011 – Limites territoriales au 1<sup>er</sup> janvier 2013

Si on ne raisonne pas en termes de nombre de communes mais en part de population, par exemple, les plus de 5000 habitants représentent 60% de la population contre 5,4% du nombre de communes.

## Répartition des PEDT / population en %



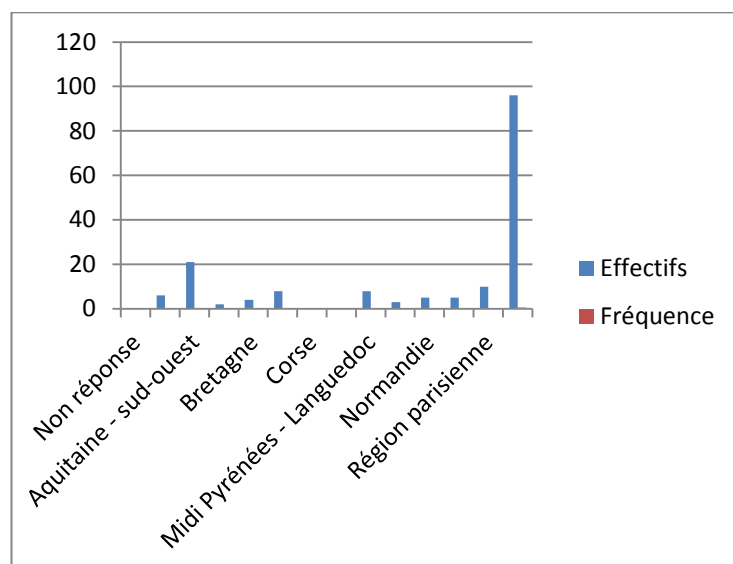
Répartition par tranche de population des collectivités ayant répondu : la répartition entre nombre de communes et population représentée obtenue dans notre enquête reflète ces deux réalités. Les tris croisés permettront sur les questions les plus importantes d'interroger les spécificités à partir de cinq caractéristiques.

Total population représentée par les réponses : 5,96 millions d'habitants soit 9% de la population française et 1,2 % du nombre des communes ayant une école. L'éventail des populations va de 50 habitants à 2,5 millions. Les plus de 5 000 habitants représentent 44,7% des réponses.

Remarque : Si on prend les populations réelles (données 2012) et non les déclarations sur les tranches de populations, sur les 168 réponses, 15/8 (9%) ont en réalité plus de 80 000 habitants, 13/7(7%) ont de 30 000 à 80 000 habitants, 44/26(2%) ont de 5 000 à 30 000 habitants, 95/56 (5%) moins de 5 000 habitants dont 74 (44%) moins de 2 000 et 51/30 (4%) ont moins de 1000 habitants. On gardera cependant les tranches déclarées dans le questionnaire, les variations étant aux limites de ces tranches. Et, elles dépendent des dates de référence utilisées.

**Répartition par Région : 10 régions sur 12 présentes**

La Région parisienne dont Paris ne représente que 6% des réponses mais 40,43% de la population de l'échantillon. La Région Rhône-Alpes-Auvergne représente 57% des réponses mais 12,86% de la population de l'échantillon. La région Aquitaine-sud-ouest est bien représentée par rapport aux 8 autres régions (12,5% du nombre de collectivités et 7% de la population) ainsi que Midi-Pyrénées-Languedoc et Centre-Pays-de-Loire.

**83****Départements les plus représentés***Il y a 40 départements différents*

Isère communes	58/34,5% réponses pour 2 CC et 78/28%
Nouveau Rhône et Métropole de Lyon	32/19% réponses pour 32/11,5% communes
Landes communes	11/6,5% réponses pour 3CC et 30/11%
Ariège	6 réponses pour 2 CC et 41/14,7% commune
Gironde	8 réponses pour 8/3% communes
Seine Saint-Denis	4 réponses pour 4/1,5% communes
Seine Maritime	3 réponses pour 3 communes
Bouches du Rhône	3 réponses pour 3 communes.
Finistère	3 réponses pour 3 communes
Bas Rhin	3 réponses pour 1 SIVU et 5/1,8% communes

## Synthèse

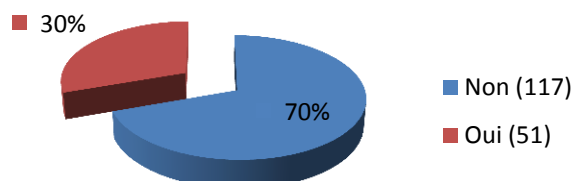
En ce sens, les deux critères nombre de communes par tranche et population par tranche posent tous les deux un problème : soit on surdétermine le nombre de communes et on ne tient pas compte du nombre d'enfants concernés, soit on sous-estime la situation du rural. D'autre part ces enquêtes sont remplies sur la base du volontariat et de la capacité à maîtriser les données ce qui est plus difficile pour les toutes petites communes. Toutes les enquêtes précédentes de l'AMF ou de l'ANDEV faisant référence ont connu les mêmes problèmes.

## Chiffres clé

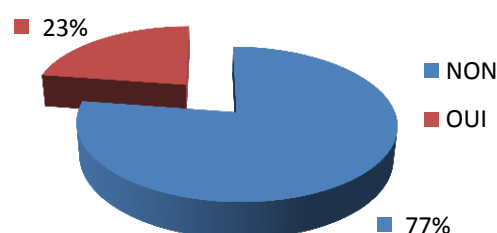
Données de référence de l'échantillon	nb	%
nombre de réponses	168	100%
Contrats de ville	51	30%
Education prioritaire	38	23%
PRE	38	23%
PEL	45	27%
Villes de plus de 5 000 habitants	75	45%
Secteur urbain	79	47%
Secteur rural	89	53%
DSR	22	13%
Population de l'échantillon	5,96 M h	9% de la population française

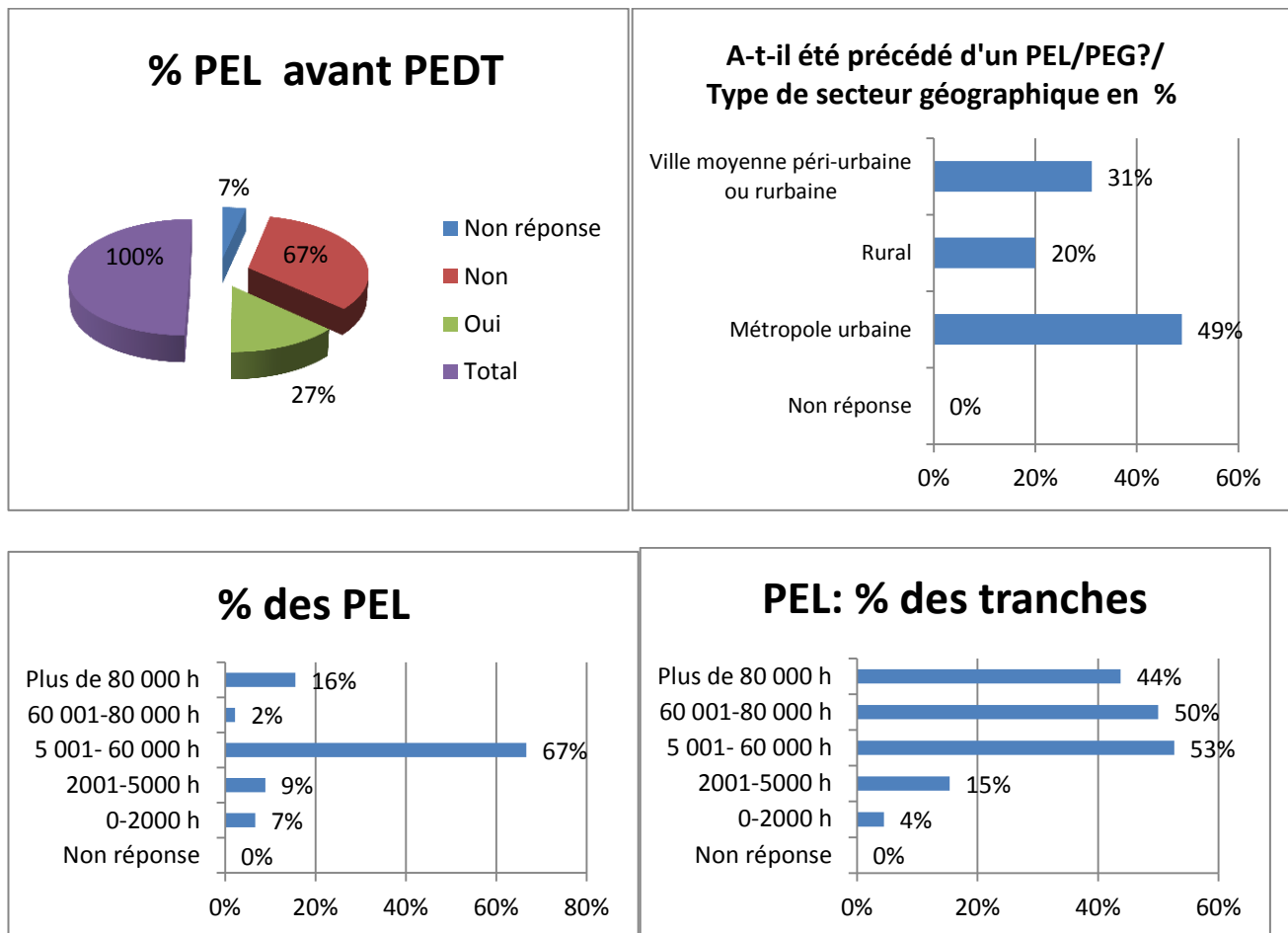
84

### Votre collectivité est-elle signataire d'un contrat de ville ?



### Votre collectivité comprend des écoles et collèges en Education Prioritaire

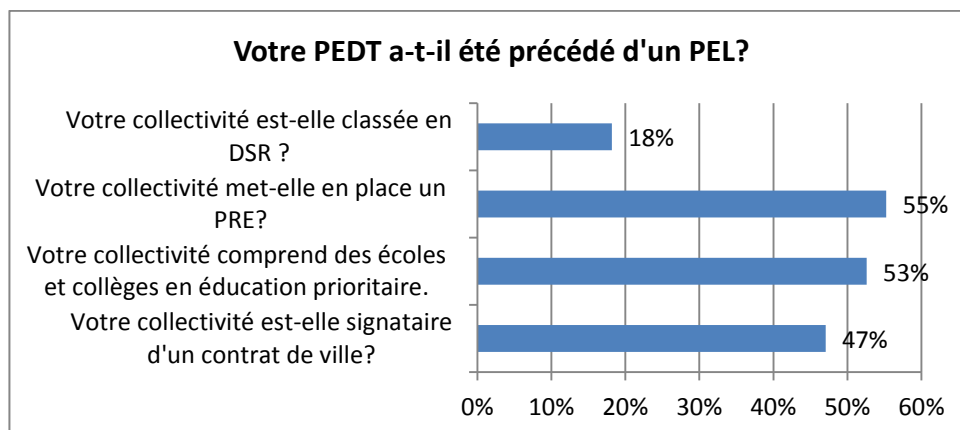


**Place des PEL dans l'échantillon**

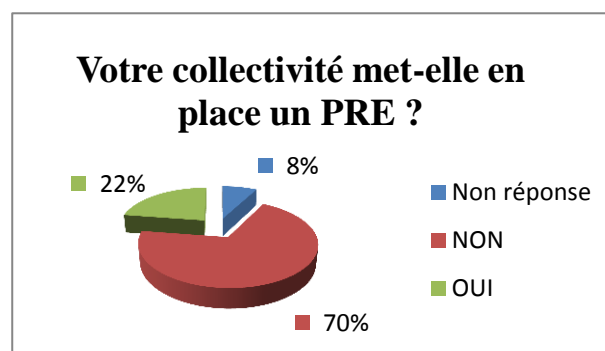
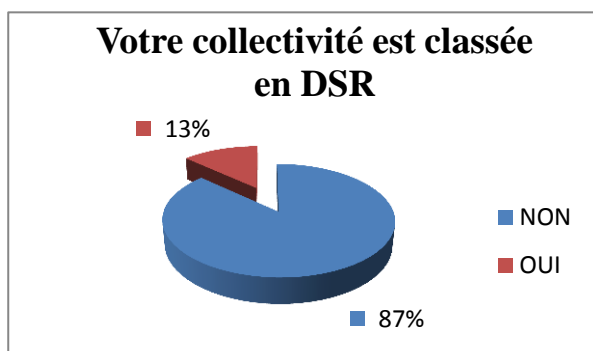
85

27% des communes avaient un PEL avant le PEDT. On retrouve 20% des PEL en secteur rural qui n'étaient pas forcément identifiés jusqu'à présent. Les PEL représentent 46% des urbains (36/79) et 10% des ruraux (9/89), 47% des contrats de ville, 53% des villes avec éducation prioritaire et 55% des villes avec PRE.

Une petite majorité des PEL (56% soit 25/45) n'étaient pas en éducation prioritaire et n'avaient pas de PRE (53% 24/45).



Parmi les 43 réponses sur 45 ayant déclaré un PEL, 6 l'ont fait avant 2001, 18 entre 2001 et 2008, 19 entre 2008 et 2014. Toutes les « générations » sur les trois derniers mandats municipaux sont là encore représentées.



Environ 30% des communes de l'échantillon ont signé un contrat de ville. Pour mémoire, il y a 700 communes sur 36 000 en Métropole signataires soit 2%. Mais la part de population des quartiers prioritaires est beaucoup plus importante : 4,8 millions d'habitants soit 7%. Et, donc la population des villes comportant ces quartiers pèse encore plus (grandes villes et moyennes). (*Statistiques par communes non disponibles*).

L'éducation prioritaire est composée de 350 REP+, 739 REP avec **19,8% des écoliers, 20,5% des collégiens** qui y sont scolarisés. Ces écoles et collèges représentent 1,5 millions d'élèves soit près de 15% des élèves d'écoles et de collèges. Elles comportent 1089 REP et REP+. (*Statistiques par communes non disponibles, par quartiers QPV uniquement*).

Dans l'échantillon, il y a 38 PRE sur 51 contrats de ville et 168 collectivités. Il y a donc treize collectivités **86** signataires d'un contrat de ville (25%) qui n'ont pas de PRE. On peut s'interroger sur leur volet éducatif. Environ 13% des communes de l'échantillon sont classées en DSR. Elles sont bien représentées. Environ 23% des communes de l'échantillon ont des établissements classés en éducation prioritaire.

### **Nombre d'écoles et collèges publics**

[Ecoles primaires (élémentaires et maternelles)]	Effectifs	%	[Collèges]	Effectifs	%
Non réponse	1	0,6 %	Non réponse	25	14,9 %
1	64	38,1 %	0	62	36,9 %
de 2 à moins de 10	57	33,9 %	1	43	25,6 %
10 et plus	46	27,4 %	de 2 à moins de 10	30	17,9 %
Total	168	100 %	10 et plus	8	4,8 %
			Total	168	100%

Sur l'échantillon, 53% des collectivités ont au plus 3 groupes scolaires publics dont 38% ont 1 groupe scolaire public. Le maximum est de 662 groupes scolaires publics.

69% ont au plus 2 collèges dont 37% sont sans collège. Le maximum est de 113 collèges.

Ces différences entre collectivités vont se traduire dans le niveau de proximité et de liens directs entre élus locaux, services des collectivités et enseignants, parents et associations/intervenants.

## Fonction de celui/celle qui remplit le questionnaire

On trouve donc 53 élus (32,3%) dont 18 maires ou présidents d'intercommunalité et 35 adjoint-e(s), 53 cadres, DGA ou directeurs de service, 48 coordinateurs ou chargés de mission PEDT(29,3%), 10 secrétaires de mairie (6,1%).

Cela illustre que dans les petites communes qui n'ont pas de services développés, ce sont les élus locaux qui ont répondu et sont au contact des partenaires et usagers. On voit bien qu'il y a des conditions très différentes entre les collectivités, ce qui a des conséquences dans le niveau d'organisation nécessaire et les modalités de concertation ou la proximité par exemple.

Nom de la collectivité Coordonnées de la collectivité	Statut de la collectivité signataire du PEDT (commune ou intercommunalité)	Population	Tranche de population	Région	Type de secteur géographique	Quel est le nom du département ? (à donner sous la forme de son numéro, ex. 40 = Landes)
VERRIERES	Commune	51	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	63
ST POLGUES	Commune	193	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	42
SAINT CLEMENT DE VERS	Commune	214	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
ST JEAN DE COUZ	Commune	215	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	73
CHERY	Commune	238	0-1000 h	Centre Pays de Loire	Rural	18
ST MICHEL DE ST GEOIRS	Commune	247	0-1000 h	Rhone Alpes Auvergne	Rural	38
87 AFFOUX	Commune	248	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
CREPEY	Commune	272	0-1000 h	Alsace-Lorraine- Champagne	Rural	54
LATRAPE	Commune	296	0-1000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Rural	31
VASSELIN	Commune	300	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
CORRENCON EN VERCORS	Commune	322	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
EYDOCHE	Commune	332	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
MARCHAMPT	Commune	364	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
MONTMELAS ST-SORLIN	Commune	367	0-1000 h	Rhone Alpes Auvergne	Rural	69
MONTAUD	Commune	383	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
ARANDON	Commune	406	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
BAYAS	Commune	420	0-1000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	33
CRACHIER	Commune	434	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
PANOSSAS	Commune	500	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
OINGT	Commune	522	0-1000 h	Rhone Alpes Auvergne	Rural	69
SUCCIEU	Commune	547	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
TREVES	Commune	558	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
ST BAUDILLE DE LA	Commune	570	0-1000 h	Rhone-Alpes	Rural	38



TOUR				Auvergne		
POMMIERS LA PLACETTE	Commune	590	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
MEYSSIEZ	Commune	606	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
ST JEAN DE TOUSLAS	Commune	614	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
MURIANETTE	Commune	617	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SAINT SORLIN	Commune	688	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
SORT EN CHALOSSE	Commune	708	0-1000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
VALSONNE	Commune	714	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
MONTVERDUN	Commune	758	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	42
SAINT-JULIEN	Commune	770	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
HERM	Commune	783	1001-2000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
CHOZEAU	Commune	814	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
PRESSINS	Commune	819	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
LA FRETTE	Commune	822	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
MEYRIE	Commune	831	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
LACENAS	Commune	851	0-1000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
BARON	Commune	867	1001-2000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	33
LAMURE SUR AZERGUES	Commune	872	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
REGNIE-DURETTE	Commune	905	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
SAINT CYR SUR LE RHONE	Commune	959	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	69
CHAMPIER	Commune	967	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
BOUVESSE-QUIRIEU	Commune	969	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
LAUSSONNE	Commune	990	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	43
SAINT VERAND	Commune	993	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
ROSIERS D'EGLETONS	Commune	1 012	1001-2000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	19
LES CHERES	Commune	1 069	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
NOUZILLY	Commune	1 106	1001-2000 h	Centre Pays de Loire	Rural	37
SAINT HILAIRE DE LA COTE	Commune	1 106	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
LE CHAMP PRES FROGES	Commune	1 159	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
HERBEYS	Commune	1 168	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
BIOL	Commune	1 201	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
PIERRE CHATEL	Commune	1 206	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
ROMAGNIEU	Commune	1 236	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38

VEUREY VOROIZE	Commune	1 316	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
ECLOSE-BADINIERES	Commune	1 320	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
MAUBEC	Commune	1 369	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SIGS	Communauté de communes/interco mmunalité	1 380	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
DOMARIN	Commune	1 427	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
SUSVILLE	Commune	1 468	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SEPTEME	Commune	1 469	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
YCHOUX	Commune	1 482	2001-5000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
HUEZ	Commune	1 662	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SAINT GEOURS DE MAREMNE	Commune	1 666	2001-5000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
SIVOS DU VRIN	Communauté de communes/interco mmunalité	1 669	1001-2000 h	Bourgogne-Franche Comté	Rural	89
SAINT-SAUVEUR	Commune	1 675	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SIVU HAEGOTHAL	Communauté de communes/interco mmunalité	1 683	1001-2000 h	Alsace-Lorraine- Champagne	Rural	67
FRONTONAS	Commune	1 702	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SIVU PEGAGOGIQUE DU MARENSIN	Communauté de communes/interco mmunalité	1 703	2001-5000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
CC LES VENTES	Communauté de communes/interco mmunalité	1 748	1001-2000 h	Normandie	Rural	27
BEAUJEU	Commune	1 904	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
SAINT ANDRE LE GAZ	Commune	1 954	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SAINT GEOIRE EN VALDAINE	Commune	1 972	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
ST GERMAIN NUELLES	Commune	2 021	2001-5000 h	Rhone- Alpes Auvergne	Rural	69
NOYAREY	Commune	2 103	2001-5000 h	Rhone Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
SIVU RPI HEUGAS BENESSE ST PANDELON	Communauté de communes/interco mmunalité	2 190	2001-5000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
VAULX-MILIEU	Commune	2 221	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
MONTAGNY	Commune	2 324	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	69
LA BUISSE	Commune	2 406	1001-2000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine	38
MAZERES	Commune	2 618	2001-5000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Rural	9

ST CLAIR DE LA TOUR	Commune	2 684	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
VOURLES	Commune	2 747	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
CC DU BAS COUSERANS	Communauté de communes/interco mmunalité	2 945	2001-5000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Rural	9
MAIRIE	Commune	3 000	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
CC DU CASTILLONNAIS	Communauté de communes/interco mmunalité	3 002	2001-5000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Rural	9
VAULNAVEYS-LE-HAUT	Commune	3 098	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	38
ESTRABLIN	Commune	3 217	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
SAINT MARTIN EN HAUT	Commune	3 433	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	69
SAINT CLAIR DU RHONE	Commune	3 599	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
LE VERSOUD	Commune	3 814	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
BEAUREPAIRE	Commune	3 837	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
LIMAS	Commune	4 155	2001-5000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	69
CHASSE SUR RHONE	Commune	4 793	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
TIGNIEU-JAMEYZIEU	Commune	4 835	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Rural	38
PONT-EVEQUE	Commune	5 065	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	38
ARTIGUES-PRES- BORDEAUX	Commune	5 984	5001-10 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	33
SAINT GIRONS	Commune	6 279	5001-10 000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Rural	9
THIZY LES BOURGS	Commune	6 399	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	69
VIF	Commune	6 478	5001-10 000 h	Rhone Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
LA MULATIERE	Commune	6 724	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69
SEYSSINS	Commune	6 844	5001-10 000 h	Rhone Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
MIMIZAN	Commune	6 862	5001-10 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
SAINT MARCELLIN	Commune	6 947	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
BASSENS	Commune	6 972	5001-10 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	33
SAINT PIERRE DU MONT	Commune	7 186	5001-10 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	40

CC COTEAUX ET VALLEES DES LUYS	Communauté de communes/intercommunalité	7 437	5001-10 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Rural	40
IRIGNY	Commune	8 336	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69
FEYZIN	Commune	8 461	5001-10 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69
FOIX	Commune	9 109	10 001-30 000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Rural	9
TARNOS	Commune	10 073	10 001-30 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	40
SEPTEMES LES VALLONS	Commune	10 207	10 001-30 000 h	PACA	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	13
MORANGIS	Commune	10 611	10 001-30 000 h	Région parisienne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	91
BRUGES	Commune	10 613	10 001-30 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	33
C C DE L'OISANS	Communauté de communes/intercommunalité	10 747	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	38
CC OUCHE MONTAGNE	Communauté de communes/intercommunalité	10 760	10 001-30 000 h	Bourgogne-Franche Comté	Rural	21
LE RELECQ-KERHUON	Commune	10 851	10 001-30 000 h	Bretagne	Métropole urbaine	29
TRELAZE	Commune	11 026	10 001-30 000 h	Centre Pays de Loire	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	49
LE PONT DE CLAIX	Commune	11 604	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	38
KINGERSHEIM	Commune	11 957	10 001-30 000 h	Alsace-Lorraine-Champagne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	68
MONTATAIRE	Commune	12 042	10 001-30 000 h	Nord-Pas de Calais-Picardie	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	60
GUIPAVAS	Commune	12 588	10 001-30 000 h	Bretagne	Métropole urbaine	29
PAMIERS	Commune	13 463	10 001-30 000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	9
SAINT-FONS	Commune	15 669	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	69
PRE SAINT-GERVAIS	Commune	16 357	10 001-30 000 h	Région parisienne	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	93
LA CHAPELLE SUR ERDRE	Commune	16 387	10 001-30 000 h	Centre Pays de Loire	Métropole urbaine	40
SAINT JEAN DE BRAYE	Commune	17 757	10 001-30 000 h	Centre Pays de Loire	Ville moyenne péri-urbaine ou ruraine	45
ECULLY	Commune	17 957	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Ville moyenne péri-urbaine	69
GARCHES	Commune	18 026	10 001-30 000 h	Région parisienne	Métropole urbaine	92
ARCUEIL	Commune	18 064	10 001-30 000 h	Région parisienne	Métropole urbaine	94

EYSINES	Commune	18 411	10 001-30 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Métropole urbaine	33
MEYLAN	Commune	18 730	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	38
SAINT-GENIS-LAVAL	Commune	19 217	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69
DAX	Commune	19 557	10 001-30 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	40
ORLY	Commune	20 497	10 001-30 000 h	Région parisienne	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	94
MONT-SAINT-AIGNAN	Commune	21 265	10 001-30 000 h	Normandie	Métropole urbaine	76
OULLINS	Commune	25 186	10 001-30 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69
SAINT MEDARD EN JALLES	Commune	25 590	10 001-30 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Métropole urbaine	33
CCLES ULIS	Commune	25 781	10 001-30 000 h	Région parisienne	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	91
SAINT ETIENNE DU ROUVRAY	Commune	29 090	10 001-30 000 h	Normandie	Métropole urbaine	76
SCHILTIGHEIM	Commune	30 824	30 001- 60 000 h	Alsace-Lorraine- Champagne	Métropole urbaine	67
LA CIOTAT	Commune	31 583	30 001- 60 000 h	PACA	Métropole urbaine	13
ECHIROLLES	Commune	32 811	30 001- 60 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	38
DIEPPE	Commune	34 644	30 001- 60 000 h	Normandie	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	76
LA COURNEUVE	Commune	35 301	30 001- 60 000 h	Région parisienne	Métropole urbaine	93
REZE	Commune	35 518	30 001- 60 000 h	Centre Pays de Loire	Métropole urbaine	44
VAULX-EN-VELIN	Commune	39 128	30 001- 60 000 h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69
ANGOULEME	Commune	43 137	30 001- 60 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	16
SAINT-HERBLAIN	Commune	43 728	30 001- 60 000 h	Centre Pays de Loire	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	44
PANTIN	Commune	49 919	30 001- 60 000 h	Région parisienne	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	93
LA SEYNE SUR MER	Commune	60 070	60 001-80 000 h	PACA	Métropole urbaine	83
DUNKERQUE	Commune	70 834	80 001-250 000h	Nord-Pas de Calais- Picardie	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	59
BOURGES	Commune	72 434	60 001-80 000 h	Centre Pays de Loire	Ville moyenne péri-urbaine ou rurbaïne	18
MONTREUIL	Commune	90 735	80 001-250 000h	Région parisienne	Métropole urbaine	93
CAEN	Commune	114 007	80 001-250 000h	Normandie	Métropole urbaine	14
VILLEURBANNE	Commune	124 152	80 001-250 000h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	69

AIX EN PROVENCE	Commune	134 324	80 001-250 000h	PACA	Métropole urbaine	13
CLERMONT-FERRAND	Commune	137 154	80 001-250 000h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	63
BREST	Commune	149 649	80 001-250 000h	Bretagne	Métropole urbaine	29
GRENOBLE	Commune	153 426	80 001-250 000h	Rhone-Alpes Auvergne	Métropole urbaine	38
LILLE	Commune	184 647	80 001-250 000h	Nord-Pas de Calais-Picardie	Métropole urbaine	59
REIMS	Commune	187 181	80 001-250 000h	Alsace-Lorraine-Champagne	Métropole urbaine	51
RENNES	Commune	206 194	80 001-250 000h	Bretagne	Métropole urbaine	35
BORDEAUX	Commune	215 374	Plus de 250 000 h	Aquitaine - sud-ouest	Métropole urbaine	33
MONTPELLIER	Commune	225 511	Plus de 250 000 h	Midi Pyrénées - Languedoc	Métropole urbaine	34
STRASBOURG	Commune	263 941	Plus de 250 000 h	Alsace-Lorraine-Champagne	Métropole urbaine	67
NICE	Commune	343 123	Plus de 250 000 h	PACA	Métropole urbaine	6
PARIS	Commune	2 125 851	Plus de 250 000 h	Région parisienne	Métropole urbaine	75

## 12.2 Enquête PEDT 2015

(Document annexe)

