

Emeric **MEHL**

## **LE PARTENARIAT AU SERVICE DU PROJET EDUCATIF LOCAL**

**Quand des acteurs se mobilisent pour la mise en place d'un accueil  
éducatif pendant le temps de midi à St-Just St-Rambert.**

Mémoire DEFA 2007  
Rhône-Alpes

**A.R.F.A.T.S.E.M.A**  
Module de formation « Méthodologie de projet »  
Promotion 2006 / 2007

Conseiller : Philippe **VIAL**

## **REMERCIEMENTS**

Un grand merci à tous ceux qui m'ont aidé et soutenu dans l'écriture de ce mémoire.

Mon employeur, Alain Laurendon, maire de St-Just St-Rambert pour sa compréhension.

Un merci particulier à Martine Guillemet ma formatrice et Philippe Vial mon conseiller pour leurs conseils éclairés.

Un merci spécial à ma belle sœur, Lela, pour sa disponibilité, son enthousiasme et son aide précieuse. Merci à ma mère pour son soutien sans faille. Merci à mon père et à Danielle. Sans oublier mon frère et ma sœur.

Mais surtout je voudrais témoigner de mon immense gratitude à ma compagne, Karima et à mes deux enfants, Sami et Lilou, qui m'ont supporté et soutenu pendant cette période d'écriture pas toujours très simple. Je leur dédie ce mémoire.

## SOMMAIRE

### INTRODUCTION

#### Partie 1 : UN DISPOSITIF VENU D'EN HAUT SOURCE D'INCOMPREHENSION

- 1.1 Une ville aux besoins nouveaux : une réponse le Contrat Educatif Local et le Contrat Temps Libre** p 4
- 1.1.1 La commune de St-Just St-Rambert : entre village et petite ville
  - 1.1.2 Une vie associative importante
  - 1.1.3 La signature du Contrat Educatif Local sur la commune
  - 1.1.4 Véritable diagnostic ou simple inventaire ?
  - 1.1.5 Les orientations choisies
  - 1.1.6 De multiples instances
  - 1.1.7 Une prise de fonction engagée sur une dynamique locale
- 1.2 Entre volonté politique et perceptions des acteurs** p 7
- 1.2.1 Au-delà de la volonté, un partenariat difficile à mettre en place
  - 1.2.2 Des enseignants « frileux »
  - 1.2.3 Un tissu associatif peu disponible mais des ouvertures possibles
  - 1.2.4 Les familles : une place difficile à trouver
  - 1.2.5 Les élus démunis face au dispositif
- 1.3 Coordonnateur une fonction méconnue** p 10
- 1.3.1 Une fonction de coordination : peu lisible
  - 1.3.1 De multiples attentes...
  - 1.3.3 Le coordonnateur magique aux pouvoirs multiples
  - 1.3.4 Le coordonnateur contrôleur des finances
  - 1.3.5 Le coordonnateur virtuel
  - 1.3.6 Des besoins exprimés par les acteurs
  - 1.3.7 Une demande de travailler ensemble
  - 1.3.8 **Une problématique** : entre dispositif imposé et projet concerté : quelle mise en place ?

#### Partie 2 : LE PROJET EDUCATIF LOCAL : VERS UNE EDUCATION PARTAGEE

- 2.1 Les enjeux de la question éducative** p 17
- 2.1.1 Des préoccupations sociales
  - 2.1.2 Des préoccupations scolaires
  - 2.1.3 Des préoccupations sécuritaires
- 2.2 L'émergence des politiques éducatives territoriales** p 18
- 2.2.1 L'Etat Educateur ou le modèle Jacobin
  - 2.2.2 L'Etat Développeur ou l'Etat Providence
  - 2.2.3 L'Etat Animateur et Régulateur ou l'Etat de crise
- 2.3 Les premiers dispositifs contractuels** p 21
- 2.3.1 Les communes partenaires incontournables
  - 2.3.2 L'empilement des dispositifs
  - 2.3.3 Le cercle des partenaires éducatifs s'élargit

<b>2.4 La naissance du contrat éducatif local</b>	<b>p23</b>
241 Présentation du dispositif	
242 Un dispositif flou porteur d'espoir	

### **Partie 3 : DE LA CANTINE A LA PAUSE MERIDIENNE**

<b>3.1 La cantine de St-Just St-Rambert : état des lieux</b>	<b>p 26</b>
3.1.1 Le temps de midi : un temps isolé au sein de l'accueil périscolaire	
3.1.2 Des effectifs exponentiels	
3.1.3 L'absence de cadre réglementaire	
3.1.4 Une organisation rodée	
3.1.5 Un personnel dépassé	
3.1.6 Des enfants excités et un manque de locaux adaptés	
3.1.7 Des enseignants désabusés	
3.1.8 Des parents inquiets	
<b>3.2 Quand la commission périscolaire se penche sur le temps de cantine</b>	<b>p 30</b>
3.2.1 La commission périscolaire une coquille vide ?	
3.2.2 Des préoccupations et des intérêts communs	
3.2.3 Un contexte favorable	
3.2.4 L'arrivée dans l'urgence de trois animateurs	
3.2.5. Le début d'un travail commun	
3.2.6 Visite des lieux : une prise de conscience des acteurs	
3.2.7 Un projet se dessine	
<b>3.3 Analyse du nouveau dispositif et effets produits</b>	<b>p 34</b>
3.3.1 Deux acteurs clés au cœur de la pause méridienne animateurs / agents municipaux	
3.3.2 Animateurs et agents municipaux : des relations complexes	
3.3.3 Les enfants apaisés	
3.3.4 Les enseignants rassurés	
3.3.5 Les familles sécurisées	
<b>.3.4 La formation : une concrétisation du projet d'accueil de la pause méridienne</b>	<b>p 38</b>
3.4.1 Le groupe de travail s'élargi	
3.4.2 Une action de formation commune :	
3.4.3 Une démarche d'accompagnement des équipes de la pause méridienne	
3.4.5 Des enjeux éducatifs discutés	
3.4.6 Début d'appropriation du PEL par les acteurs	

### **Partie 4 : VERS LA MISE EN PLACE D'UNE DEMARCHE PARTENARIALE : GAGE DE REUSSITE**

<b>4.1 Le partenariat ne se décrète pas</b>	<b>p 42</b>
4.1.1 Le Partenariat : c'est « tendance » !	
4.1.2 Entre conflit et jeu : qui y a-t-il derrière ce mot ?	
4.1.3 C'est d'abord un acte volontaire d'acteur	
4.1.4 Un acteur collectif : une démarche collective	
4.1.5 Un positionnement nécessairement clair des acteurs	
4.1.6 Pas de partenariat sans projet : une démarche de projet au service du changement	

<b>4.2 Du « pseudo partenariat » à « l'agir ensemble » vers une typologie des modes d'action collective</b>	<b>p 46</b>
4.2.1 Le « pseudo partenariat »	
4.2.2 Un partenariat en pointillé	
4.2.3 « l'agir ensemble » ou le partenariat dynamique	
<b>4.3 Conditions d'un travail commun à St-Just St-Rambert : freins et atouts</b>	<b>p47</b>
4.3.1 Le décalage entre la sphère décisionnelle et la sphère opérationnelle	
4.3.2 Le couple élus et acteur MJC : le malentendu	
4.3.3 animateurs et enseignants : le choc des cultures	
4.3.4 animateurs et personnel de service : un couple fragile	
4.3.5 Gestionnaire et cuisiniers : un couple déchiré	
4.3.6 Un engagement politique fort	
4.3.7 Former et accompagner les acteurs	
4.3.8 Une méthode au service de la construction du projet	
<b>CONCLUSION</b>	<b>p 55</b>
<b>LEXIQUE</b>	
<b>ANNEXES</b>	
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	

## INTRODUCTION

J'ai commencé dans l'animation en tant que vacataire à l'année dans un centre social et dans divers centres de vacances pendant les périodes d'été. Ce qui n'était qu'une activité parallèle destinée à apporter un complément financier à ma vie d'étudiant allait se transformer quelques années plus tard en véritable activité professionnelle.

Après cinq ans passés dans une radio locale au sein de laquelle j'anime des stages d'initiation à la radio, je suis recruté par une municipalité de l'agglomération stéphanoise en tant qu'animateur du pôle jeunesse créé depuis une année. Je découvre la richesse et la difficulté du travail lié à l'accueil d'adolescents dans une structure de proximité. Le passage du statut d'animateur prestataire au statut d'animateur permanent a parfois été difficile à vivre. D'autant que ce nouveau cadre de travail se caractérise par un certain isolement puisque je suis le seul permanent rattaché à la structure. En 2002 la commune signe un CEL<sup>1</sup> et un CTL<sup>2</sup> et me demande de coordonner ces deux dispositifs. Ainsi d'animateur prestataire en charge de projets radiophoniques, à animateur jeune de proximité, me voilà coordonnateur du CEL dont la mission consiste à organiser et animer le partenariat local.

Malheureusement la dynamique partenariale autour du CEL va rapidement se heurter à l'absence de volonté politique engendrant frustration et incompréhension de la part des acteurs locaux. A l'exception de l'élue à la jeunesse, la majorité de l'équipe municipale au premier rang de laquelle, le maire, exprime son scepticisme voire son hostilité au dispositif CEL. C'est avant tout l'opportunité financière représentée par la signature de ces contrats qui semble avoir motivé la collectivité. En conséquence les propositions d'actions qui remontent des commissions de travail restent sans lendemain. Au bout d'un an nous nous trouvons dans une réelle situation de blocage.

Rapidement l'élue en charge du dossier et moi-même, nous nous retrouvons au centre de tensions fortes. Nous cristallisons l'échec du CEL et essuyons de nombreuses critiques. Cette situation aboutit à la démission de l'élue concernée suivi de mon départ quelques mois plus tard. Ainsi mon premier contact avec ce dispositif et la fonction de coordination se révèle douloureux et source d'interrogations. Une chose est certaine : l'impact de ce dispositif sur un territoire est loin d'être neutre et la figure du coordonnateur fortement exposée. Cette expérience révèle également combien les conditions du partenariat peuvent être fragiles et a fortiori lorsque celles-ci sont l'objet de tensions entre les élus et les autres acteurs locaux. Au-delà de ces difficultés cette mission m'a permis d'une part d'identifier et saisir

---

<sup>1</sup> CEL : le Contrat Educatif Local vise à mettre en œuvre un projet éducatif global, sur un territoire donné, conçu par les partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes. Principaux signataires : CAF, Commune ou groupement de communes, l'Etat (Education Nationale, Jeunesse et Sport).

<sup>2</sup> CTL : le Contrat Temps Libre s'inscrit dans la continuité du Contrat Enfance. C'est un outil de développement local pour aider les communes dans la prise en charge des 6-16 ans sur les temps de loisirs et de vacances. Signataires : CAF, commune ou groupement de communes.

les enjeux éducatifs que recouvre le CEL et d'autre part, de travailler avec une diversité d'acteurs intervenant dans le champ éducatif.

Depuis le 1er avril 2005, je suis embauché par la ville de St-Just St-Rambert en qualité de « coordonnateur enfance jeunesse ». J'ai pour fonction d'animer et de coordonner le Projet Educatif Local. Si le contexte politique est nettement plus favorable il n'en reste pas moins, qu'un certain nombre d'éléments relatifs à la fonction de coordination et à la nature des dispositifs sur lesquels s'appuie le PEL continuent de m'interroger. Quels sont les enjeux du Projet Educatif Local ? Comment se met-il en place à l'échelle d'un territoire ? Sur quelle dynamique partenariale repose t-il ? Comment faire travailler ensemble des acteurs issus d'horizons différents ? Au coeur de cette démarche comment se définit la fonction de coordination ? Quels sont ses enjeux ? Où commence et où s'arrête le rôle du coordonnateur ?

Partant de ce questionnement général et de mon expérience de coordonnateur du PEL, ma démarche vise un double objectif : observer la manière dont s'élabore une dynamique partenariale autour d'un projet d'accueil méridien et analyser le rôle de coordonnateur dans ce processus.

**UN DISPOSITIF VENU D'EN HAUT SOURCE**  
**D'INCOMPREHENSION**



## **1.1 UNE VILLE AUX BESOINS NOUVEAUX : UNE REPOSE LE CONTRAT EDUCATIF LOCAL ET LE CONTRAT TEMPS LIBRE**

### **1.1.1 La commune de St-just St-Rambert : entre village et petite ville**

Située dans le département de la Loire, à une dizaine de kilomètre de St-Etienne, St-Just St-Rambert compte au dernier recensement 13 192 habitants. St-Just St-Rambert est une commune née en 1973 de la fusion de deux villages implantés de part et d'autre du fleuve Loire : St-Just-sur-Loire et St-Rambert-sur-loire.

Nous sommes en présence d'une commune attractive favorisant l'installation de nouveaux ménages. Ainsi entre 1990 et 1999, la commune enregistre une hausse de 7,3 % du nombre de ses habitants contre une baisse de 2,3 % pour le département. L'arrivée de ces nouvelles familles avec des enfants a fait émerger de nouveaux besoins. St-Just St-Rambert se caractérise comme une commune « ruraine » (contraction de rural et urbain) en pleine mutation fortement ancrée dans une culture de village confrontée aux réalités d'une petite ville. La commune rassemble une population active plutôt aisée qui travaille dans sa grande majorité (71 %) à l'extérieur de la commune. Le taux de chômage est inférieur à la moyenne du département.

### **1.1.2 Une vie associative importante**

Cinq groupes scolaires (dont deux privés) et deux collèges (dont un privé) sont présents sur le territoire. Le tissu associatif est riche et varié. Les propositions associatives sont abondantes. On dénombre 74 associations réparties autour des champs suivants : sports (30), culture (22), solidarité (5) , parentalité, socio-éducatif( 8), environnement (4). La Maison des Jeunes et de la Culture, une des plus importantes du département, occupe une place centrale dans le paysage socio-éducatif avec plus de 1000 familles adhérentes. La présence du fleuve, une architecture préservée, une nature toute proche et la proximité d'une grande agglomération constitue un cadre de vie recherché.

### **1.1.3 La signature d'un Contrat Educatif Local sur la commune : une recherche de cohérence**

En décembre 2004, pour répondre à cette population grandissante et aux besoins des familles actives ayant des enfants (les moins de 18 ans représentent 21,7 % de la population soit 2 862 personnes), la commune signe avec la Caisse d'Allocations Familiales de St-Etienne, la Direction Départementale de

la Jeunesse et des Sports, le ministère de l'Education Nationale un Contrat Educatif Local<sup>3</sup> et un Contrat Temps Libre<sup>4</sup>. La commune est déjà signataire d'un Contrat Enfance depuis 1999<sup>5</sup>. La signature du CEL et du CTL représente pour la commune l'occasion de développer une véritable politique enfance jeunesse cohérente en profitant des moyens financiers qu'apportent ces contrats.

La circulaire du 25 octobre 2000, relative au contrat éducatif affirme le CEL comme « contrat fédérateur des politiques éducatives ».

#### **1.1.4 Véritable diagnostic ou simple inventaire ?**

Le diagnostic préalable à la signature du CEL/CTL et sa mise en place sont confiés à un consultant extérieur : une Fédération d'Education Populaire. La lecture du document ne laisse pas clairement apparaître une identification et une analyse précise des problèmes et des enjeux posés par la mise en place du CEL sur le territoire de la commune. Néanmoins ce diagnostic a le mérite de recenser l'ensemble des ressources locales afin de faire un état des lieux de l'existant, chose qui n'avait jamais été faite auparavant. Il a aussi l'intérêt de médiatiser le CEL. Les prises de contact effectuées auprès de différentes structures pour recueillir des données et l'organisation de deux réunions publiques pour présenter le diagnostic ont pour effet de sensibiliser l'ensemble des acteurs locaux à la démarche que souhaite impulser la commune à travers le CEL. Il a également conduit les élus à décider la création d'un poste de coordonnateur et la mise en place d'un accompagnement technique assuré par le consultant ayant réalisé le diagnostic.

#### **1.1.5 Les orientations choisies**

Afin de donner une dimension politique à la démarche que souhaite engager la collectivité à travers la signature du Contrat Educatif Local, les élus décident d'adopter l'appellation de « Projet Educatif Local ». L'expression « projet éducatif local » n'a pas été labellisée. Un PEL peut être le projet d'une commune ou d'une association mais la plupart du temps, « *un PEL désigne la formalisation des ambitions politiques qui donnent sens aux différents dispositifs (Contrat Educatif Local, Contrat Temps Libre, Contrat Enfance) que les collectivités mobilisent pour leurs actions éducatives* »<sup>6</sup>. Le PEL

---

<sup>3</sup> CEL : le Contrat Educatif Local vise à mettre en œuvre un projet éducatif global, sur un territoire donné, conçu par les partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes. Principaux signataires : CAF, Commune ou groupement de communes, l'Etat (Education Nationale, Jeunesse et Sport).

<sup>4</sup> CTL : le Contrat Temps Libre s'inscrit dans la continuité du Contrat Enfance. C'est un outil de développement local pour aider les communes dans la prise en charge des 6-16 ans sur les temps de loisirs et de vacances. Signataires : CAF, commune ou groupement de communes.

<sup>5</sup> CE : le Contrat Enfance est un outil de développement local pour aider les communes dans la prise en charge de la petite enfance (0-6 ans). Signataires : CAF, commune ou groupement de communes.

<sup>6</sup> V LAFORET « *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination* », Collection : jeunes éducation territoire, cahiers de l'action n° 6. Editions : INJEP 2006 : p 3

regroupe donc sous son chapeau l'ensemble des dispositifs qui contribuent à structurer la politique enfance jeunesse que souhaite développer l'équipe municipale. Dans ce document nous parlerons de PEL en y englobant de facto le CEL, le CTL et le CE.

A partir des éléments du diagnostic, les élus définissent les grands axes du Projet Educatif Local de la commune de St-Just St-Rambert qui s'articulent autour des objectifs suivants :

- Favoriser la rencontre des enfants, des jeunes et des adultes quels que soient leurs lieux d'habitation, leurs origines, leurs statuts sociaux ;
- Favoriser l'implication des enfants, des jeunes et des parents dans la vie locale en leur permettant d'être acteur ;
- Contribuer à l'épanouissement des enfants et des jeunes :
  - ⇒ Créer les conditions d'accès de tous aux loisirs, aux sports, à la culture, à l'information et la connaissance ;
  - ⇒ Offrir des accueils de qualité pour les différents temps de vie de l'enfant et des jeunes en complémentarité avec la famille et l'école ;
  - ⇒ Prévenir les conduites d'exclusion.
- Accompagner les parents dans leurs missions éducatives.

### **1.1.6 De multiples instances**

Le Projet Educatif Local de St-Just St-Rambert s'organise autour de quatre instances :

- Le comité de pilotage : il réunit les signataires des contrats et a pour fonction de valider et d'évaluer les actions ;
- Le groupe de référence : il réunit l'ensemble des acteurs de terrain et a une fonction d'observation et de suivi des actions ;
- Les commissions de travail : elles réunissent les acteurs de terrain en fonction de thématiques précises. Elles proposent et mettent en œuvre des actions. Quatre commissions sont créées autour des thématiques suivantes : « Conseil Municipal d'Enfants » ; « Médiation, accompagnement des jeunes en grande difficulté » ; « L'offre de loisirs » ; « L'accueil périscolaire ».
- Le comité technique : c'est un comité restreint il réunit le maire, l'élue aux affaires scolaires, le directeur général des services, le consultant et le coordonnateur. Il a pour but d'animer et de coordonner le dispositif.

Le PEL se décline en fiches actions. Ces fiches actions constituent la feuille de route du PEL.

### **1.1.7 Une prise de fonction engagée sur une dynamique locale**

Embauché par la ville de St-Just St-Rambert en qualité de « coordonnateur enfance jeunesse », je suis chargé de mettre en œuvre la politique définie par l'équipe municipale et les partenaires locaux en direction de l'enfance et la jeunesse. J'ai pour fonction d'animer et de coordonner le partenariat éducatif local autour des actions du Projet Educatif Local. A ce titre je suis le référent du Contrat Enfance Contrat Temps Libre et du Contrat Educatif Local.

Missions spécifiques :

- Mettre en œuvre les grands axes validés par le comité de pilotage ;
- Assurer le suivi technique, administratif et financier des actions ;
- Faire le lien entre les différentes instances et partenaires du PEL ;
- Animer le partenariat local ;
- Rendre compte et permettre l'évaluation des différentes actions ;
- Assurer la rédaction de l'ensemble des documents liés à ce dispositif.

Ma prise de fonction correspond à la phase effective de mise en œuvre du PEL. Après la phase de diagnostic et la définition des grands axes de travail, il s'agit de faire vivre le projet. Les premiers mois de ma prise de fonction sont consacrés à la découverte du territoire et la connaissance des acteurs socio-éducatifs. Il s'agit de s'approprier le diagnostic. La deuxième phase consiste en l'installation des différentes instances de pilotage et la mise en place des groupes de travail. douze mois après mon arrivée les choses évoluent. Les groupes de travail se réunissent régulièrement et des actions commencent à voir le jour. Néanmoins certaines choses m'interrogent quant à la capacité d'un tel dispositif à faire émerger un projet éducatif partagé.

## **1.2 ENTRE VOLONTE POLITIQUE ET PERCEPTIONS DES ACTEURS : QUEL PROJET ?**

### **1.2.1 Au-delà de la volonté, un partenariat difficile à mettre en place**

Si les institutions affichent à travers les dispositifs leur volonté de construire ensemble, un projet éducatif commun à l'échelle d'un territoire local, la réalité du partenariat entre les acteurs de terrain n'est pas sans poser de difficultés. Les différents acteurs présents font preuve d'une grande méfiance les uns envers les autres. Au sein des différents groupes de travail j'ai souvent été le témoin de réelles incompréhensions voire de tensions entre les différents acteurs. Mais qui sont les acteurs locaux et comment se positionnent-ils par rapport au PEL ?

Il s'agit ici de présenter les principaux groupes d'acteurs qui composent le PEL et d'identifier les représentations contrastées dont il fait l'objet.

### **1.2.2 Des enseignants « frileux »**

Mon expérience m'a permis de constater toute la difficulté à mobiliser certains acteurs et en particulier les enseignants. Même si ceux-ci sont favorables au principe du travail en partenariat, beaucoup évoquent les sollicitations multiples dont l'école fait l'objet et contre lesquelles il faut se protéger. Le risque étant, selon eux, de se disperser et de ne plus pouvoir se concentrer sur leur mission première : enseigner. Enseigner ou éduquer ? Une question dont les réponses restent encore floues pour nombre d'enseignants. Les différents dispositifs et réformes qui se sont succédés génèrent chez eux une certaine méfiance. Ils s'inquiètent notamment de voir le pouvoir local interférer dans les affaires scolaires. C'est d'abord la question des moyens et des conditions de travail qui revient comme préalable à la discussion. « On ferait mieux de nous donner plus de moyens au lieu d'inventer des nouvelles usines à gaz » me confie un enseignant en parlant du PEL. La grosse majorité d'entre eux dénonce le message paradoxale du ministère qui développe un discours très volontariste en matière de partenariat sans pour autant mettre en place les moyens nécessaires pour le faire vivre. L'absence de prise en compte par l'Institution du temps consacré au partenariat est mise en avant. Les temps de réunion par exemple qui se déroule souvent en soirée ne sont pas intégrés contractuellement dans leur temps de travail. Leur présence repose donc sur la bonne volonté des individus qui se mobilisent à titre personnel. Cette faible implication des enseignants pose question dans la mesure où l'école joue un rôle central dans le dispositif éducatif. Nombre d'études sur les dispositifs notamment liés à l'accompagnement scolaire ont montré ce positionnement fragile de l'institution scolaire dans le champ du périscolaire.

### **1.2.3 Un tissu associatif peu disponible mais des ouvertures possibles**

Du côté des autres acteurs la mobilisation est fragile. Le milieu associatif perçoit le PEL comme une nébuleuse un peu mystérieuse dont le fonctionnement avec ces différentes instances apparaît comme lourd, complexe souvent déconnecté de leur réalité. Face à cette perception générale les acteurs associatifs oscillent entre différentes attitudes que l'on pourrait classer en trois catégories :

#### *⇒ Le scepticisme*

« ma préoccupation première c'est de faire vivre mon association, les réunions du PEL c'est secondaire » m'a déclaré un jour un président d'association. Cette phrase illustre bien l'état d'esprit de cette catégorie d'acteur pour lesquels le PEL représente une charge supplémentaire de travail à une

activité déjà bien chargée et pour lequel le retour sur investissement est loin d'être évident. En effet les retombées sur le fonctionnement direct de l'association ne sont pas palpables. Le PEL est donc considéré comme périphérique et facultatif.

#### ⇒ *La méfiance*

Le PEL est perçu comme une menace. Un dispositif considéré comme un outil de contrôle de l'activité des associations. Des responsables associatifs redoutent de voir s'immiscer la mairie dans la vie de l'association. Le PEL représente un risque de désappropriation, une perte de liberté d'action. La peur d'être instrumentalisé par les élus locaux revient également souvent. « Nous ne sommes pas là pour servir la soupe aux élus » indique un responsable sportif. Certains redoutent une logique de vitrine. Le PEL serait l'occasion pour la commune, sous couvert de concertation, de faire la promotion de sa politique.

#### ⇒ *L'intérêt*

Le PEL constitue pour certaines associations un moyen de promotion ou encore l'opportunité de mettre en place de nouveaux secteurs d'activité. C'est le cas de la MJC qui a vu dans l'accueil périscolaire l'occasion de développer un nouveau service dans un contexte financier difficile. En se rapprochant des écoles, le PEL permet à la MJC d'envisager un champ d'activité inédit. C'est aussi la possibilité de se structurer et de renforcer la pérennisation de l'association. Un certain nombre d'associations perçoivent uniquement le PEL comme l'opportunité de bénéficier de lignes de financements sonnantes et trébuchantes. Cette perception complique les modes de relation. Ainsi les réunions du PEL s'apparentent parfois à des rencontres de marchands de tapis où les intérêts individuels prennent le pas sur l'approche collective voulue par le dispositif.

### **1.2.4 Les familles : une place difficile à trouver**

Les familles, qui constituent un support fondamental dans l'éducation des enfants, ont du mal à s'intégrer au dispositif. Représentées par les fédérations de parents d'élèves, elles expriment leur difficulté à trouver leur place dans des groupes de travail essentiellement composés de professionnels et d'élus. « on a parfois l'impression d'être de trop on ne parle pas la même langue ». Ainsi au sein des commissions et en particulier au sein de la commission « accueil périscolaire » les parents prennent rarement part aux débats. Leurs interventions se limitent souvent à relayer les plaintes ou les satisfecit des parents par rapport à telle ou telle action. C'est donc davantage un positionnement d'utilisateurs d'un service que celui d'un acteur à part entière qui est observé par les familles dans le cadre des réunions du PEL.

### **1.2.5 Les élus démunis face au dispositif**

Le maire ainsi que son équipe municipale ont placé la question de l'enfance et la jeunesse comme une des priorités de ce mandat. Au-delà de cette déclaration d'intention, les orientations politiques que souhaitent mettre en œuvre les élus dans ce domaine restent très floues. Des objectifs ont bien été formulés mais ceux-ci restent très généraux. Le maire, dont la volonté n'est pas à mettre en cause, insiste sur le caractère complexe de cette question et renvoie régulièrement aux PEL et au coordonnateur lorsqu'il s'agit d'enfance et de jeunesse. Face à cette question les élus semblent démunis et expriment leur difficulté à appréhender ce dossier. « je fais confiance au professionnel que vous êtes ! » me dit souvent le maire .

Le PEL et l'embauche du coordonnateur constituent donc le dispositif sur lequel s'appuie la collectivité pour développer sa politique en la matière. Cette absence d'indication précise sur les choix éducatifs que souhaite défendre l'équipe municipale induit un certain flottement dans les instances du PEL et donne l'impression de naviguer un peu à vue. Elle a également pour conséquence de faire porter au PEL et à la fonction de coordination toute la responsabilité de la politique enfance jeunesse.

## **1.3 COORDONNATEUR : UNE FONCTION MECONNUE**

### **1.3.1 Une fonction de coordination : peu lisible**

Le coordonnateur et le PEL sont intimement liés. Aux yeux des élus et de l'ensemble des partenaires « je suis le PEL ». Cette personnification excessive me questionne dans la mesure où l'approche du PEL repose avant tout sur une démarche participative. L'idée est bien de faire en sorte que les acteurs s'approprient la question de l'enfance et de la jeunesse. Je ne devrais être qu'un outil dont le rôle est essentiellement de faire du lien et d'amener les partenaires à faire des choix. Le PEL ça devrait être eux ! A l'instar du PEL dont les objectifs et le fonctionnement apparaissent un peu flous, ma fonction reste relativement mystérieuse aux yeux des différents acteurs locaux avec lesquels je suis amené à travailler. J'ai d'ailleurs moi-même du mal à décrire précisément ce que je fais quand on me demande en quoi consiste la fonction de coordonnateur.

### **1.3.2 De multiples attentes...**

Cette absence de lisibilité de la fonction engendre certaines incompréhensions. Ainsi je me retrouve destinataire de sollicitations de nature très diverses :

- une sollicitation technique d'une association pour remplir un dossier de subvention
- une demande d'intervention de responsable du restaurant scolaire auprès d'un enfant qui pose problème à la cantine.

- l'interpellation d'un élu au sujet de problèmes de voisinages liés à des regroupements de jeunes.
- la gestion d'un conflit entre différents partenaires associatifs.
- une demande de jeunes pour la création d'un terrain de bi-cross
- une demande du collègue pour le financement d'une action de prévention santé
- une serrure à changer dans des locaux utilisés par plusieurs associations
- etc.

Le niveau et la nature des interventions pour lesquelles je suis sollicité révèlent bien les représentations multiples qu'ont les différents acteurs locaux de mon rôle et de mes missions.

L'ensemble de ces sollicitations m'amène en permanence à m'interroger sur ce qui relève ou ne relève pas de mon champs d'action et de compétence. Cette confusion se retrouve dans les termes mêmes qui désignent la fonction puisque l'on peut dire coordonnateur ou coordinateur<sup>7</sup>. Deux appellations possibles pour la même fonction. Mais quelle fonction exactement ?

Comme nous l'avons vu ci-dessus le flou autour de mon rôle suscite toutes sortes d'interprétations de la part des acteurs sur la fonction de coordonnateur. Parmi les nombreuses représentations trois semblent se détacher :

### **1.3.3 Le coordonnateur magique aux pouvoirs multiples**

Je suis un peu l'homme providentiel en matière d'enfance jeunesse. Un nouveau professionnel aux super pouvoirs en capacité d'apporter des solutions à chaque problème posé. Solution technique, financière, pédagogique, juridique, politique... Tout se passe comme si une seule personne avait le pouvoir, à elle seule, de faire changer les choses ! Ainsi le coordinateur semble devenir le dépositaire de tous les espoirs. Pour reprendre un slogan politique récent « avec lui tout devient possible ! ». Les élus voient en moi l'élément moteur qui va permettre de développer une politique enfance jeunesse cohérente.

Pour les autres acteurs locaux je représente un interlocuteur crédible qui va enfin leur permettre de se faire entendre et de se développer. Cette image très positive peut se détériorer très rapidement dès lors que je ne réponds pas favorablement à une demande, que la solution proposée n'est pas satisfaisante ou que les choses ne vont pas assez vite. Alors mon rôle et mon statut sont facilement remis en cause. Une anecdote pour illustrer mon propos. Un jour un élu me demande d'intervenir auprès d'un groupe de jeunes qui s'est réuni dans le parc municipal. Ce regroupement occasionne, selon lui, des nuisances de toutes sortes qu'il a du mal à définir précisément. Je lui explique que se réunir dans un parc ne

---

<sup>7</sup> Petit Larousse illustré 2005 « coordonnateur » ou « coordinateur » vient de « coordonner : vt. Agencer des éléments en vue d'obtenir un ensemble cohérent, un résultat déterminé »



constitue pas un délit et que d'autre part je ne suis pas agent de médiation. Sa réaction est un mélange d'incompréhension et d'étonnement « Pourquoi vous a-t-on embauché alors ? ». J'apprends quelques semaines plus tard qu'il s'abstient lors du conseil municipal au cours duquel est approuvé la reconduction de ma mission.

### **1.3.4 Le coordonnateur contrôleur des finances**

Certains acteurs voient en moi un agent de contrôle au service de la municipalité et des financeurs (CAF, DDJS). Cette perception engendre différentes attitudes qui vont de la très grande méfiance, en passant par la crainte et aux pressions de toutes sortes. Ainsi les enseignants et des acteurs associatifs redoutent à travers ma personne une possible tentative de la mairie de s'ingérer dans le fonctionnement interne de l'école ou de certaines associations. Les agents municipaux me perçoivent parfois comme une sorte d'espion qui viendrait contrôler leur travail. Pour d'autres je représente également le contrôle des financements. Je deviens donc une personne clé, une personne incontournable sur laquelle il faut s'appuyer ou peser pour obtenir des subventions ou des avantages. Dès lors je suis soumis à diverses pressions qui vont de la sollicitation amicale aux réactions nettement plus virulentes.

### **1.3.5 Le coordonnateur virtuel**

Le président d'une association sportive qui regrette le faible engagement financier de la commune à l'égard de son association me compare à un décorateur. « J'ai bien peur que tu sois là en réalité pour rendre présentable la pénurie ambiante en matière d'enfance et de jeunesse ». Cette image s'est renforcée avec le désengagement significatif de la CAF en matière de crédit dans le cadre du CTL et du CE qui deviennent aujourd'hui le Contrat Enfance Jeunesse<sup>8</sup>. Un professionnel salarié d'une association m'explique un jour comment il voit la fonction de coordination « Tu es une sorte de chef d'orchestre. Ton rôle est de mettre en musique. Le problème c'est que les élus ne t'ont pas donné de partition ». On voit bien à travers ces deux exemples que l'image du coordonnateur apparaît ici comme une figure virtuelle. Je serai chargé de coordonner un projet sans contenu et sans moyen une sorte de coordonnateur du vide. Dans ces conditions on peut se poser la question de la légitimité d'une telle fonction. Finalement à quoi sert le coordonnateur ?

Pour autant la mission de coordination est stimulante dans la mesure où elle oblige le coordonnateur à comprendre ces jeux d'acteurs complexes mais passionnants. Ce flou qui entoure la fonction présente également l'avantage d'offrir un cadre souple propice à l'innovation. Elle permet notamment d'être au plus près des acteurs pour entendre leurs demandes.

---

<sup>8</sup> Depuis janvier 2007 le CTL et le CE fusionnent en un seul et même contrat appelé : Contrat Enfance-Jeunesse

### **1.3.6 Des besoins exprimés par les acteurs**

Parallèlement à ce constat en demi-teinte quant à la perception du PEL et la fonction de coordination, des besoins et des difficultés sont exprimés par les acteurs de terrain. Ces besoins et ces difficultés sont exprimés à plusieurs niveaux, en ordre dispersé et souvent de manière informelle. Ils relèvent tout à la fois du manque de moyens, de l'absence de cohérence, de conditions de travail difficiles, d'un désir d'accompagnement et de formation etc.

C'est surtout autour de « l'accueil périscolaire » et en particulier du temps de restauration scolaire que se focalise l'attention d'une majorité des partenaires. Au regard du nombre d'enfants accueillis et du nombre de partenaires impliqués dans ce dispositif, l'accueil périscolaire représente une action importante dans le paysage socio-éducatif de la commune .

D'une manière générale l'ensemble des acteurs s'accordent à reconnaître que le fonctionnement général de l'accueil périscolaire est à revoir. Que les conditions d'accueil en particulier sur le temps de cantine ne sont pas satisfaisantes pour les enfants et le personnel encadrant.

### **1.3.7 Une demande de travailler ensemble**

La plupart des acteurs reconnaissent que le fonctionnement cloisonné et l'absence de pratique partenariale ne facilite pas la prise en compte de ce temps de restauration. Cette prise de conscience est d'autant plus grande que certains en subissent directement les conséquences. C'est le cas des enseignants par exemple qui regrettent le comportement particulièrement agité des enfants demi-pensionnaires lors de leur retour en classe en début d'après-midi. Cette absence de concertation se pose également pour l'utilisation de locaux communs comme les cours ou certaines salles de classes. Ce partage d'espaces communs est souvent source de tension entre le personnel périscolaire et les enseignants. La question de la cantine revient régulièrement dans les conseils d'écoles.

Le personnel du périscolaire regrette l'absence de lien et de suivi avec les enseignants. Les parents déplorent le peu d'information sur ce qui se passe pendant le temps de cantine et jugent négativement les conditions dans lesquelles se déroulent la prise des repas et d'après repas. Des accidents à répétitions (mâchoire déboîlée, pouce fracturé, pare-brise de voiture brisé) viennent conforter leur analyse. Le personnel chargé de l'encadrement de l'accueil périscolaire et en particulier du temps de midi exprime une grosse saturation. Il souligne dans un contexte de forte augmentation des effectifs, leur difficulté à encadrer des enfants de plus en plus nombreux et excités. Il dénonce les conditions de travail caractérisées par le manque de personnel, la confusion des tâches et l'environnement sonore extrêmement bruyant. Il déplore également l'absence de suivi de la part de leur hiérarchie et reconnaît se sentir livré à lui-même. Résultat les arrêts maladie se succèdent en cascade. Le personnel manifeste un fort besoin d'écoute et de soutien. Cet état de fait n'est pas sans poser de problème au service des

ressources humaines et aux élus qui avouent être préoccupés par la situation.

### **1.3.8 Une problématique : entre dispositif imposé et projet concerté : quel mise en place ?**

A ce stade de ma réflexion je me trouve devant un triple constat :

- Un PEL essentiellement perçu comme une procédure administrative dont les acteurs ne saisissent pas véritablement les enjeux ; procédure qui intègre une mission de coordination peu lisible et dont le rôle est parfois remis en cause.
- Des besoins exprimés par un grand nombre d'acteurs notamment autour de l'accueil périscolaire et plus spécifiquement autour du temps de la pause méridienne dont les conditions de fonctionnement font l'objet de multiples interpellations.
- Une volonté politique d'engager à travers le PEL des actions éducatives en direction des enfants et des jeunes de la commune.

Finalement sur quoi les dispositifs éducatifs territoriaux peuvent-ils prendre sens aux yeux des acteurs locaux engagés dans le champ éducatif ? Sur quels leviers la fonction de coordination peut-elle s'appuyer pour trouver une légitimité auprès des acteurs du territoire ? Certainement pas sur la base d'une présence décrétée, voir imposée mais plutôt sur la base d'une dynamique concertée et centrée sur un projet concret. Ces observations, ces questionnements me conduisent à poser ma problématique en ces termes :

### **Problématique**

**En quoi la mise en place d'un projet d'accueil méridien peut-il contribuer à donner du sens au Projet Educatif Local et éclairer la fonction de coordination aux yeux des acteurs.**

### **Hypothèse**

**Pour donner du sens au PEL et éclairer la fonction de coordination, je postule que le travail engagé autour de la pause méridienne doit s'appuyer sur une démarche partenariale permettant d'interroger la notion d'acte éducatif et de déboucher sur un changement effectif des pratiques et des relations entre acteurs locaux dans l'intérêt des enfants et des familles.**

La pause méridienne s'inscrit dans un projet plus global d'accueil périscolaire qui intègre l'accueil du matin et celui du soir. Or, force est de constater qu'elle est encore largement considérée comme un temps essentiellement alimentaire non reconnu comme un temps périscolaire à part entière. Cette absence de reconnaissance et la forte demande exprimée par les acteurs locaux, pour traiter en priorité le temps de midi, m'ont conduit à cibler ce temps particulier de l'accueil périscolaire. Ainsi, et compte tenu de la motivation des partenaires, je fais le choix de procéder par étape en m'appuyant d'abord sur ce temps particulier pour mobiliser les acteurs et engager une réflexion collective qui devra par la suite s'élargir à l'ensemble de l'accueil périscolaire.

Pour mener à bien mon travail de réflexion et vérifier la pertinence de mon hypothèse je propose dans un premier temps de m'intéresser aux conditions d'émergence des Contrats Educatifs Locaux marquées par une recomposition des repères éducatifs. Dans un deuxième temps nous verrons à travers de mon expérience d'animation comment peut s'engager une dynamique partenariale autour d'un projet d'accueil méridien. Enfin nous nous attarderons dans un troisième temps sur la notion de partenariat en étudiant notamment les freins et les facteurs facilitateurs de ce processus complexe.

**LE PROJET EDUCATIF LOCAL : VERS UNE**  
**EDUCATION PARTAGEE**

## **2.1 LES ENJEUX DE LA QUESTION EDUCATIVE**

Pour bien comprendre les enjeux sociopolitiques liés aux PEL et l'aménagement du temps de l'enfant il convient d'observer que les questions d'éducation s'entremêlent à d'autres questions pour s'organiser autour de trois grands sujets de préoccupations.<sup>9</sup>

### **2.1.1 Des préoccupations sociales**

L'évolution des modes de vie caractérisée par la généralisation du travail de la femme, la flexibilité accrue des horaires professionnels, la mobilité géographique liée à l'éloignement entre le lieu de travail et le lieu de vie ont généré un besoin de prise en charge des enfants en dehors du temps scolaire.

La diminution continue du temps scolaire annuel (975 h en 1969 contre 900 h en 2007)<sup>10</sup> tandis que dans le même temps on assiste depuis 2000 à une augmentation du pourcentage de temps de travail dans le temps de vie éveillé (12,9 % en 2000 contre 13,1 % en 2007)<sup>11</sup>, a pour conséquence d'augmenter la place du temps libre des enfants. Le temps hors école et hors famille prend donc de plus en plus d'importance. Cette évolution engendre un besoin de mode de garde plus important de la part des parents. Dans ce tiers temps éducatif<sup>12</sup> comme l'appelle Yves Rondel le périscolaire et l'extrascolaire occupe une place importante. De ce point de vue il s'agit davantage de prendre en compte les contraintes des familles même si cela peut avoir des répercussions sur le rythme de l'enfant (journée longue).

### **2.1.2 Des préoccupations scolaires**

La culture de la performance, un taux de chômage important, les craintes liées à la mondialisation ont alimenté l'idée d'acquérir d'un niveau de connaissances et de compétences élevées pour s'en sortir. Or, c'est le monde scolaire et lui seul qui est reconnu comme légitime pour transmettre cette connaissance. On assiste donc à une expansion de la logique scolaire. Dominique Glasman écrit « *le mode scolaire de socialisation, d'apprentissage et de certification est devenu hégémonique.....c'est l'école qui prononce les verdicts, entend énoncer les valeurs d'un individu au travers de ses performances scolaires* »<sup>13</sup>. Tout doit être pensé en fonction de la réussite scolaire. Dans cette perspective les temps libres sont

---

<sup>9</sup>Points rédigés à partir de l'intervention de Bruno Guillaud-Bataille lors de la journée de regroupement des coordonnateurs CEL organisée par la direction départementale de la jeunesse et des sports de l'Isère en décembre 2001 in « *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination* », Véronique Laforêt. Collection : jeunes éducation territoire, cahiers de l'action n° 6. Editions : INJEP 2006:.

<sup>10</sup> Y RONDEL « Les enjeux du temps de l'enfant » in « *Les cahiers du DSU, Politiques éducatives locales : un puzzle en construction* », n°46, printemps été 2007.

<sup>11</sup> *ibid*

<sup>12</sup> Les deux autres temps sont le temps familial et le temps scolaire

<sup>13</sup> D GLASMAN « *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école* », Presse universitaire de France, Paris 2001.

considérés, sous la pression des parents, comme des dispositifs d'accompagnement à la scolarité : soutien scolaire, initiation musicale et culturelle, langue étrangère. Les temps libres doivent être « rentables », apporter une plus value éducative qui pourra être réinvestie sur le temps scolaire. Bref, la forme scolaire tend à coloniser les espaces de temps libres.

### **2.1.3 Des préoccupations sécuritaires**

La multiplication des actes de délinquances et d'incivilités commises par les mineurs, la violence et l'absentéisme déplorés au sein de certains établissements scolaires, plus récemment les émeutes de novembre 2005 ont mis la sécurité au centre des préoccupations favorisant l'émergence d'un discours sécuritaire dans lequel l'axe répressif est fortement mis en avant. L'abaissement de l'âge de la responsabilité pénale, la mise en place de peine plancher, la logique de signalement imposée aux travailleurs sociaux et enseignants sont quelques indicateurs qui illustrent bien cette tendance.

Dans la logique ambiante l'enfance et la jeunesse sont essentiellement perçues comme une menace potentielle dont il convient de prévenir les risques de déviance. Ce glissement est accentué par l'arrivée des collectivités locales dans le champ de l'éducation car elle pourrait être tentée de lier les préoccupations éducatives aux préoccupations qui sont les leurs en matières d'ordre public. La récente loi de prévention de la délinquance qui met le maire au centre du dispositif ne fait que conforter cette crainte.

## **2.2 L'EMERGENCE DES POLITIQUES EDUCATIVES TERRITORIALES**

Afin de mieux saisir les logiques qui sous-tendent la création du CEL un petit détour historique s'impose. L'action de l'Etat en matière éducative s'est vue fortement modifiée avec l'avènement de la crise et les premières lois de décentralisation dans les années 80. Ces modifications ont conduit à l'émergence des politiques éducatives territoriales dans lequel s'inscrit le CEL. Ainsi du modèle de l'Etat Educateur hérité de la révolution, au modèle de l'Etat Développeur issu des trente glorieuses nous serions passé au modèle de l'Etat animateur et régulateur<sup>14</sup>.

### **2.2.1 L'Etat éducateur ou le modèle Jacobin**

L'Etat Educateur est l'héritier de la révolution française qui a vu la mise en place d'un Etat organisé sur le modèle jacobin c'est-à-dire très centralisé. Il s'agit après la révolution de 1789 d'unifier le pays autour des valeurs de cette nouvelle république qui se veut en rupture totale avec l'ordre ancien assimilé à

---

<sup>14</sup> Ces trois figures de l'Etat (éducateur, développeur, animateur-régulateur) sont empruntées à Dominique GLASMAN « La lente émergence des politiques éducatives territoriales ». in « *L'action publique et la question territoriale* » sous la direction d'Alain Faure et Anne Cécile Douillet, Editions : Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

l'obscurantisme. L'instruction devient un des vecteurs essentiels de la construction d'une identité nationale. La France de l'époque est fortement rurale, marquée par une forte emprise de l'église et une très faible scolarisation avec des parlers très hétérogènes. Dans ce contexte la mission de l'école est d'arracher les enfants aux particularismes régionaux et aux vieilles croyances pour en faire des citoyens éclairés. Les instituteurs deviennent selon l'expression de Charles Peguy<sup>15</sup> « *les hussards noirs de la République* » chargés pour le compte de l'Etat de forger une culture nationale. Au nom de l'universel républicain l'enfant devient un élève détaché de toute appartenance sociale, culturelle, sexuée...L'école à un statut d'extraterritorialité. Nous sommes dans une logique descendante-verticale dans laquelle l'Etat à travers l'Education Nationale (alors Instruction Publique) est le seul prescripteur en matière d'éducation. Dans ce modèle uniforme le partenariat n'a aucun sens : l'environnement local, social, familial des élèves est suspect par définition et doit être tenu à l'écart de l'école. En terme pédagogique la logique descendante- verticale est également de mise : les élèves sont les destinataires d'un enseignement qui va du maître vers l'élève.

### **2.2.2 L'Etat Développeur ou l'Etat Providence**

L'Etat Développeur peut être assimilé à ce qu'on a également appelé l'Etat Providence. Il se traduit, dans un contexte de forte croissance économique, par une intervention importante de l'Etat en matière de protection sociale. Il garantit à chacun le droit à la solidarité nationale. L'après guerre (1939-45) est ainsi marquée par de multiples avancées sociales : création de la sécurité sociale, la retraite par répartition, trois semaines de congés payés. Cette période des trente glorieuses (1945-1975) voit le développement et la médiatisation de courants pédagogiques nés au début du siècle (Freinet, Montessori..) qui proposent une démarche éducative différente basée sur des méthodes actives privilégiant la participation de l'enfant et prenant en compte son environnement. La vulgarisation des travaux sur la connaissance de l'enfant (Winnicott, Dolto...) contribue à changer le regard qu'on porte sur lui. L'enfant acquiert un nouveau statut. Il devient un sujet de parole, d'apprentissage... Cette évolution se traduira quelques années plus tard par des avancées juridiques et politiques avec notamment la Déclaration Internationale des Droits de l'Enfant en 1989. Bien que marginaux dans l'éducation nationale ces courants de pensées ne passent pas inaperçus. Ils sont repris par les mouvements d'éducatifs populaires qui connaissent à cette époque une véritable reconnaissance institutionnelle avec la naissance sous l'égide Jean Guéhenno<sup>16</sup>.d'un secteur ministériel de la « culture populaire » qui préfigurera l'apparition du ministère de la jeunesse et des sports. L'éducation populaire

---

<sup>15</sup> Sciences Humaines n°76 octobre 1997 in article « Pourquoi va-t-on à l'école » par François Dubet

<sup>16</sup> B BLIER « *Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux au projet éducatifs locaux* » Collection : jeunes éducation territoire, cahiers de l'action n° 7 Editions : INJEP 2006.



se positionne comme complémentaire de l'Education Nationale. Du reste beaucoup de ces mouvements ont des liens avec l'école publique. Les postes d'enseignants mis à disposition dans les associations ou les fédérations d'éducation populaire en sont les témoins vivants. L'intégration de la formation BAFA Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur dans la formation des instituteurs jusqu'en 1980 en est également l'illustration. Ainsi au côté de l'Education Nationale d'autres modèles éducatifs complémentaires émergent portés par les mouvements d'éducation populaire soutenus par l'Etat.

### **2.2.3 L'Etat Animateur et Régulateur ou l'Etat en crise**

Avec l'apparition de la crise économique caractérisée par le chômage de masse et le creusement des inégalités sociales l'Etat Providence marque le pas et devient l'Etat animateur. Cette période marque également le début d'une transformation des cadres de socialisation et d'éducation. Les repères qui permettent de penser l'éducation seraient selon François Dubet désinstitutionnalisés. La désinstitutionnalisation n'exprime pas seulement une crise des institutions, mais *« un mouvement plus profond, une tout autre manière de considérer les relations des normes, des valeurs et des individus, à terme, une tout autre manière de concevoir la socialisation. Les valeurs et les normes ne peuvent plus être perçues comme des entités « transcendantes », déjà là au-dessus des individus. Elles apparaissent comme des coproductions sociales, des agencements organisés entre des finalités multiples et souvent contradictoires, des coproductions dans lesquelles les « moeurs », les intérêts divers, instrumentaux et émotionnels, les politiques juridiques et sociales aboutissent à des équilibres et à des formes plus ou moins stables au sein desquelles les individus construisent leurs expériences et se construisent comme des acteurs et comme des sujets »*<sup>17</sup>. Les prémices du partenariat se mettent peu à peu en place. Deux éléments vont dans les années 80 marquer une rupture dans l'action éducative de l'Etat : les lois de décentralisation et de déconcentration d'une part, la mise en place de politiques d'exception qui cible des territoires en difficultés (création des ZEP Zone d'Education Prioritaire) d'autre part. L'Etat va ainsi déléguer à des échelons locaux non seulement la mise en œuvre mais aussi l'interprétation et l'adaptation aux conditions locales de la politique nationale. Mais comme le précise Dominique Glasman *« si l'action éducative a été territorialisée c'est-à-dire modulée par les divers acteurs locaux selon les particularités des territoires sur lesquels elle s'exerce, il n'est pas certain que l'on puisse parler d'action éducative territoriale, au sens où les acteurs locaux auraient les coudées franches... »*<sup>18</sup> L'Etat reste le maître du jeu. Néanmoins au modèle de l'Etat Educateur avec sa logique verticale-descendante on passe progressivement à une logique horizontale, de co-construction où la réponse est à discuter avec les acteurs locaux. L'apparition du terme *« dispositif »* qui s'impose à cette

<sup>17</sup> F DUBET et D MARTUCCELLI *« Dans quelle société vivons-nous ? »* Editions : Seuil Paris 1998

<sup>18</sup> D GLASMAN *« La lente émergence des politiques éducatives territoriales »* Op. cit p108

époque dont Jacques Ion indique qu'il désigne « *une modalité d'intervention politico-administrative, impliquant à la fois l'idée « de montage » supposant l'agrégation réussie d'éléments a priori hétérogènes, et simultanément une certaine souplesse institutionnelle permettant à l'action de s'inscrire à l'écart des découpages et des règles ordinaires des administrations* »<sup>19</sup> illustre bien également des modifications dans les modes d'interventions de l'Etat. Le terme s'impose d'ailleurs dans le même temps que celui de « partenariat », mais aussi que d'autres termes comme ceux de « projet » ou « d'évaluation ». Ainsi la période présente pourrait se caractériser comme une période de tension, d'hésitation entre deux modèles. L'un représenté par un Etat éducateur dont le rôle s'efface ; l'autre marqué par l'émergence du local qui voit progressivement son rôle s'affirmer à travers les politiques éducatives territoriales contractuelles.

### **2.3 LES PREMIERS DISPOSITIFS CONTRACTUELS**

La création des Zones d'Education Prioritaire lancée par Alain Savary en 1981 suivi dès 1984 de la circulaire « Calmat-Chevènement » qui inaugure les premières politiques d'Etat en matière d'aménagement des temps de l'enfant, instaure l'idée que d'une part l'école ne suffit plus à assumer à elle seule la mission d'éducation, et que d'autre part les solutions sont à trouver dans l'espace local.

Ces deux procédures marquent le début d'une longue liste de dispositifs relatifs aux rythmes scolaires, d'aménagement des temps et des activités de l'enfant qui vont se succéder pendant vingt ans : Contrat d'Aménagement des Temps de l'Enfant (CATE), Contrat d'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant et des Jeunes (CARVEJ) etc.

L'analyse de ces différents dispositifs met en lumière trois type d'évolutions :

#### **2.3.1- Les communes partenaires incontournables**

On assiste à l'émergence d'un partenaire qui va devenir incontournable : la commune. Les lois de décentralisation ont confié aux collectivités locales la création et la gestion des bâtiments scolaires et plus largement l'ensemble des questions matérielles liées aux structures scolaires du premier degré. Mais comme le souligne Dominique Glasman<sup>20</sup> face à l'importance de la question éducative les municipalités sont aller au-delà de leurs prérogatives légales. Cette volonté s'est traduite notamment par le financement de diverses actions : classe découverte, participation aux projets d'écoles, mise à disposition d'animateurs sportifs, musique ou art plastique... mais également la mise en place de service périscolaire. Ainsi l'investissement financier des collectivités dans l'éducation<sup>21</sup> va croissant : en

<sup>19</sup> J ION et B RAVON « Institutions et dispositifs » in « *Le travail Social en débat(s)* », sous la direction de Jacques Ion, Collection : Alternatives Sociales. Editions : le Découverte 2005 p 72

<sup>20</sup> D GLASMAN Op .cit

<sup>21</sup> L'état de l'école, ministère de L'éducation Nationale et de la recherche DPD, n°15, 2005 [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

1980, il représentait 14,3 % des dépenses éducatives de la Nation ; en 2004 il en représente 20 % dont près de 40 % dans le premier degré. Ce phénomène se traduit également par le développement d'associations d'élus comme le Réseau français des villes éducatrices ou de techniciens et comme l'Association Nationale des Directeurs de l'Enseignement des Villes (ANDEV). A travers leurs revues respectives *La Gazette des communes* ou *la Communal*, ces associations œuvrent pour imposer dans le champ éducatif la légitimité de l'intervention des collectivités locales, sans les réduire au rang de financeurs d'actions dont les décisions seraient prises ailleurs. Cependant, l'intervention des communes s'arrête là où commencent les prérogatives pédagogiques de l'Education Nationale.

### **2.3.2 L'empilement des dispositifs**

Le rapprochement avec la politique de la Ville et les ZEP rattache les questions d'éducation à celles du traitement des inégalités sociales. Néanmoins comme le précise Daniel Verba « *La diversité des partenaires impliqués jusque-là dans les dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant – plusieurs ministères, les collectivités locales et territoriales, les associations, les organismes à vocation sociale, les familles –, la forte hétérogénéité des intervenants professionnels et de leur statut (enseignants, fonctionnaires territoriaux, travailleurs sociaux, animateurs, agents municipaux, aides-éducateurs, bénévoles) ainsi que l'empilement successif de dispositifs et de procédures (Contrats bleus, Cate, Carvej, Aeps, RSE, Clas, sites Guy Drut, etc.), sans parler de la complexité des financements croisés liés aux opérations de la politique de la ville, conduisent sur le terrain à une grande confusion organisationnelle qui empêche toute évaluation sérieuse et par là même la lisibilité financière de ces opérations. De l'argent est dépensé, des efforts sont consentis par les collectivités sans que pour cela les moyens d'une évaluation soient donnés ni même que celles-là sachent précisément ce qu'elles font* »<sup>22</sup>.

### **2.3.3 Le cercle des partenaires éducatifs s'élargit**

Une augmentation du nombre d'acteurs considérés comme « partenaires éducatifs ». La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 met l'élève au centre du système éducatif et affirme la nécessité d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire des partenaires à part entière de la communauté éducative. Outre, les parents dont le statut de co-éducateur est officiellement reconnu dans les textes, les dispositifs en articulant temps scolaire et périscolaire associent d'autres acteurs que les seuls parents et enseignants. Animateurs, aides-éducateurs, bénévoles semblent progressivement voir leur rôle éducatif reconnu. Les notions de coéducation, éducation partagée, cohérence éducative commencent à apparaître dans le champ éducatif.

<sup>22</sup> D VERBA « Le Contrat Educatif Local : l'exemple d'Argenteuil » in revue « *Ville-Ecole-Intégration* », n°117, juin 1999

## **2.4 LA NAISSANCE DU CONTRAT EDUCATIF LOCAL**

Le Contrat Educatif Local est le fruit de cette histoire. Il s'inscrit dans ce contexte de grande mutation caractérisée par une recomposition des repères éducatifs

### **2.4.1 Présentation du dispositif**

Selon la circulaire (n°98-144) du 9 juillet 1998 qui l'institue, complétée par la circulaire (n°00-156) du 25 octobre 2000, le contrat éducatif local est un dispositif interministériel<sup>23</sup>, territorial et partenarial qui vise à « *contribuer à la réussite scolaire et à l'épanouissement de tous les enfants* » et considère « *l'égalité d'accès de tous au savoir, à la culture et aux sports* » par la mise en cohérence des temps scolaires, périscolaires<sup>24</sup> et extrascolaires<sup>25</sup> des enfants de 3 à 16 ans. Il s'agit de mettre en œuvre, sur un territoire donné, un projet éducatif conçu par les différents partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes (enseignants, parents, associations, élus etc.) et à rassembler tous les financements de façon cohérente : collectivités locales, Caisse d'Allocation Familiale, ministères de l'Education nationale et de la recherche, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture, de la ville... Dans cette même circulaire l'éducation est présentée comme « *une mission partagée* ».

La circulaire du 25 octobre 2000 renforce cette recherche de cohérence, affirmant le CEL comme « *contrat fédérateur des politiques éducatives* » et donc des autres contrats (CLAS, CTL, CE, CLS...), « *la réussite de la mise en œuvre d'une politique cohérente* » passant « *par la mutualisation de tous les moyens et la simplification des dispositifs contractuels* ». Elle précise que la mise en place d'activités doit permettre aux enfants et aux jeunes « *d'acquérir des compétences transférables, de développer leur personnalité et leur créativité et de se socialiser dans le cadre d'un projet éducatif local qui associe projets d'établissements scolaires et politique communale de l'enfance et de la jeunesse* ». Ce second texte prévoit l'association des enfants et des jeunes à tous les stades du CEL.

### **2.4.2 Un dispositif flou porteur d'espoir**

L'originalité du contrat éducatif local est qu'il tente d'articuler sur un pied d'égalité temps scolaire, périscolaire et extrascolaire et de faire reconnaître aux activités non scolaires une vraie légitimité éducative. Ce qui fait dire à Daniel VERBA « *le CEL ne se veut pas une procédure de plus mais bien une modification significative du mode d'appréhension du système éducatif dans son ensemble, une*

---

<sup>23</sup> Quatre ministères l'ont signé : Jeunesse et Sports, Education Nationale, Ville et Culture.

<sup>24</sup> Les temps périscolaires correspondent aux activités interstitielles telles que l'accueil périscolaire, la cantine, l'étude et l'accueil post-scolaire.

<sup>25</sup> Les temps extrascolaires correspondent aux activités où l'enfant n'est pas inscrit dans le système scolaire (centre de loisirs, centre de vacances, école de musique...).

*mise en valeur des ressources existantes ainsi qu'un support structurel pour le montage de nouveaux projets, autant dire une authentique politique de développement ».*<sup>26</sup>

Penser l'éducation de l'enfant dans sa globalité constitue l'une des thématiques centrales du CEL. Pour Dominique Glasman cette notion de « globalité » est importante car elle confirme l'idée selon laquelle l'enfant n'est pas seulement un élève et sa vie n'est pas uniquement scolaire et de ce fait « ouvre un espace d'intervention légitime à d'autres acteurs affirmant leur vocation et leur compétence à éduquer ». <sup>27</sup> Encore faut-il s'accorder sur le sens que l'on met derrière ce terme. En effet la multiplicité des sens possibles des mots « éduquer » « éducation » « éducatif » fait que les différents acteurs d'un CEL n'y mettent pas forcément les mêmes intentions et les mêmes significations. Cela peut conduire à des malentendus et des incohérences entre les acteurs qui vont à l'encontre de la continuité éducative voulue par le dispositif. Cette réflexion rejoint celle de Véronique Laforêt<sup>28</sup> pour qui le CEL appelle les acteurs à se mobiliser autour d'un objet qui n'est pas explicitement défini. L'épanouissement de la personnalité, la recherche de cohérence, éducation partagée sont autant de mots que chacun peut entendre comme il lui convient. Paradoxalement cette imprécision de « l'objet » peut également constituer un atout dans la mesure où elle laisse la place aux acteurs concernés la possibilité d'en définir le contenu. Ce qui fait dire à Véronique Laforêt «...que ce flou constitue un des attraits du CEL qui est, de fait, un dispositif très consensuel »<sup>29</sup>.

Le partenariat que les institutions appellent de leurs vœux et la mission de coordination de plus en plus confiée à des professionnels peuvent-ils contribuer à préciser les termes contenus dans les textes officiels ?

---

<sup>26</sup> D VERBA Op cit

<sup>27</sup> D GLASMAN Op cit p 114.

<sup>28</sup> V LAFORET..

<sup>29</sup> V LAFORET Op cit p 21

## **DE LA CANTINE A LA PAUSE MERIDIENNE**

### **3.1 LA CANTINE DE ST-JUST ST-RAMBERT : ETAT DES LIEUX**

#### **3.1.1 Le temps de midi : un temps isolé au sein de l'accueil périscolaire**

Depuis 2003, la cantine scolaire constitue l'un des trois temps de l'accueil périscolaire. En effet, un accueil le matin avant la classe et le soir après la classe est proposé aux enfants scolarisés dans les écoles maternelles et élémentaires de la commune. La municipalité a confié la gestion de ces deux temps d'accueil à la Maison des Jeunes et de la Culture. Les équipes sont composées de personnels directement rattachés à la MJC. L'accueil périscolaire (matin et soir) est labellisé « Centre de Loisirs » par la Direction de la Jeunesse et des Sports. C'est la MJC qui en assure la direction. Le temps de cantine est géré quant à lui par la commune. Nous sommes en présence de deux opérateurs différents ayant un fonctionnement distinct. Les modalités et les lieux d'inscriptions pour les enfants ne sont pas les mêmes. Autant d'éléments qui soulignent l'absence de lien entre le temps de cantine et les deux autres temps qui constituent l'accueil périscolaire. Voilà rapidement, brossé à grands traits la présentation du dispositif de l'accueil périscolaire dans lequel s'inscrit la cantine scolaire.

#### **3.1.2 Des effectifs exponentiels**

Rappelons la typologie de la population Pontrambertoise caractérisée comme une population plutôt aisée qui travaille dans sa grande majorité à l'extérieur de la commune (71%) ce qui fait de l'accueil périscolaire un mode de garde très utilisé par les familles. Le temps de midi fait figure du poids lourd dans le dispositif puisque 91% des enfants inscrits à l'accueil périscolaire mangent à la cantine. En l'espace de trois ans le nombre de repas servis est passé de 40 000 à plus de 50 000 soit une augmentation de 25 %. C'est plus de 400 repas par jour qui sont distribués en moyenne sur les deux restaurants répartis dans chaque quartier : St-Just et St-Rambert. Pour la saison 2005-2006 la cantine scolaire compte 851 enfants inscrits (245 en maternelle et 606 en élémentaire) soit 65 % des enfants âgés entre 3 et 11 ans scolarisés dans les écoles primaires publics de la commune. C'est nettement plus que la moyenne nationale qui est de 50%<sup>30</sup>. Ainsi après le temps scolaire, le temps de restauration scolaire est celui qui accueille le plus d'enfants issus de milieux sociaux les plus diversifiés. Ces quelques statistiques soulignent les enjeux qui se posent autour de l'accueil périscolaire et plus particulièrement du temps de restauration scolaire.

---

<sup>30</sup> Sébastien Czernichow, Ambroise Martin, Rapport « Nutrition et restauration scolaire, de la maternelle au lycée : état des lieux », Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments, juillet 2000.

### **3.1.3 L'absence de cadre réglementaire**

Dans le premier degré la gestion et l'encadrement des cantines relève des collectivités locales. A l'exception des conditions d'hygiène et de sécurité alimentaire qui font l'objet de textes draconiens en la matière, la gestion des cantines n'est encadré par aucune réglementation spécifique. Les autres aspects (l'équilibre nutritionnel, déroulement, condition d'accueil) sont abordés sous formes de recommandations se référant à des circulaires de l'Education Nationale. En ce qui concerne l'encadrement des enfants aucun texte réglementaire ne définit son statut exact, son niveau de compétence, le taux d'encadrement, ni son lien avec le temps scolaire. Au moment où débute mon expérience d'animation (mai 2006) la direction départementale de la jeunesse et des Sports ne reconnaît pas le temps de midi comme un temps d'accueil pouvant être déclaré en centre de loisirs<sup>31</sup>. Ce qui signifie, à la différence de l'accueil périscolaire du matin et du soir, que les dispositions relatives au fonctionnement d'un centre de loisirs (obligation d'un projet éducatif et pédagogique, taux d'encadrement précis, personnel formé etc.) ne s'appliquent pas pendant le temps de la pause méridienne. Du côté de l'Education Nationale la restauration scolaire a fait l'objet d'une circulaire (BO EN n°9 28/06/01) donnant de multiples orientations sur l'organisation du temps de repas et reconnaît notamment sa dimension éducative. La restauration scolaire étant de la compétence de la commune pour ce qui concerne les écoles primaires, cette circulaire n'a qu'un rôle informatif. L'absence de réglementation relative à la restauration scolaire fait de ce temps un ensemble très hétérogène (mode de gestion, tarifs, encadrement..) qui est fonction des volontés locales comme l'a démontré le dernier rapport officiel sur la question<sup>32</sup>. La cantine de St-Just St-Rambert illustre bien cette absence de cadre réglementaire. Aucun document écrit précisant le projet, le règlement interne, les rôles et les missions de chacun n'a été élaboré.

### **3.1.4 Une organisation rodée**

A la demande des élus je réalise un court diagnostic en septembre 2005. La cantine de St-Just St-Rambert est directement gérée par la commune. Les repas sont confectionnés sur place par le personnel municipal. Le prix des repas est unique. Il est facturé 2,50 € aux familles.

A l'invitation du gestionnaire, j'ai assisté à plusieurs services de restauration. Ces temps d'observation étaient précédés d'une rencontre avec les équipes de chaque site qui ont pu me faire part de leurs

---

<sup>31</sup> La circulaire du 23 janvier 2003 parue au BO précise que les textes relatifs aux centres de vacances et de loisirs et notamment le décret 2002-883 du 3 mai 2002, relatif à la protection des mineurs à l'occasion de loisirs, ne sont pas applicables sur le temps de midi. Le décret 2006-923 du 26 juillet 2006 modifie cette disposition et reconnaît désormais le temps de midi.

<sup>32</sup> Sébastien Czernichow, Ambroise Martin, Rapport « *Nutrition et restauration scolaire, de la maternelle au lycée : état des lieux* », Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments, juillet 2000.



« ressentis ». J'ai également eu des entretiens avec les partenaires concernés par ce temps d'accueil : les parents, les enseignants et l'équipe de cantine.

Le personnel de service récupère les enfants à la sortie des écoles et les ramène pour 13h30. Le restaurant de St-Rambert ayant une capacité d'accueil plus petite, il n'est pas en mesure d'absorber l'ensemble des demi-pensionnaires qui lui sont rattachés. Une quarantaine d'enfants effectue un petit trajet en car pour venir manger au restaurant scolaire de St-Just.

Les enfants mangent vers 12h. Ils jouent ensuite dans la cour sous la surveillance de quelques agents de service. Lorsqu'on pénètre dans le réfectoire on est frappé par le bruit ambiant et la forte agitation des enfants.

### **3.1.5 Un personnel dépassé**

Le personnel, exclusivement municipal, se répartie comme suit : une gestionnaire, deux cuisiniers et 16 personnes au service et à la surveillance.

A l'exception des deux cuisiniers, le personnel est féminin. Il est composé de femmes qui n'ont pas, pour la majorité, d'expérience dans l'animation de groupes d'enfants. Très peu d'entre elles sont formées. Certains postes correspondent à des recrutements « à caractère social ».

Le personnel vit très mal ce temps de midi et plusieurs raisons sont formulées :

- Effectif trop faible par rapport au nombre d'enfants. Le taux d'encadrement est de 1 pour 25 enfants.

A titre comparatif, la réglementation Jeunesse et Sports impose, dans le cadre d'un accueil périscolaire, un taux d'encadrement de 1 pour 14 enfants.

- Confusion des tâches entre le service et l'encadrement « c'est difficile de servir et de surveiller en même temps ». Certaines employées ne se retrouvent pas dans les missions de surveillance et d'encadrement qui leur sont confiées « *nous ne sommes pas des animatrices* ». Les rapports avec les enfants sont conflictuels. Ils se limitent souvent à des réprimandes permanentes qui ont peu d'impacts sur les enfants.

- Beaucoup évoquent la responsabilité difficile à assumer lors de la récupération des enfants à la sortie des écoles. « *On a toujours peur d'en perdre un, on est stressé* ».

- L'organisation consistant à effectuer un roulement (toutes les semaines) sur les différents postes est mise en cause. Selon le personnel, elle ne permettrait pas de mettre des choses en place sur la durée. Elle freinerait l'investissement de chacun et le déresponsabiliserait. D'autre part, elle serait source de perturbation pour les enfants qui ont toujours à faire à des personnes différentes (surtout en maternelle) « *Des choses sont permises avec certaines mais pas avec d'autres* ».

- Le personnel ne se sent pas reconnu par les parents. Certaines initiatives notamment liées aux punitions ont été très critiquées par les parents. Il est intéressant de noter que ces critiques sont

formulées directement auprès des enseignants qu'ils considèrent pour certains d'entre eux comme responsables du temps de cantine.

- Le temps d'après repas est fortement pointé du doigt. Le personnel dénonce le taux d'encadrement dramatiquement faible pour surveiller les enfants dans la cour après le repas. En effet la majorité du personnel reste en salle pour nettoyer les réfectoires. Il arrive fréquemment qu'une personne se retrouve seule dans la cour avec soixante enfants sous sa responsabilité.

Il ressort de ces entretiens avec le personnel un sentiment d'impuissance, une forte demande d'écoute et de soutien.

### **3.1.6 Des enfants excités et un manque de locaux adaptés**

Les enfants sont agités. Quand on leur demande s'ils sont satisfaits de la cantine ils répondent sans hésiter par l'affirmative. La qualité des repas servis semble appréciée. Le fait de se sentir surveillés les incite à un comportement infantile. J'ai vu certains enfants réagir en fonction de la présence du personnel. Dès que le personnel encadrant a le dos tourné : « on en profite pour faire des bêtises ! » On est dans une logique de chat et de souris. Les enfants sont dans une position passive. A l'exception de la fin du repas où ils doivent regrouper les couverts, ils ne sont pas associés au service. Beaucoup ne connaissent pas le personnel. Le groupe d'enfants scolarisés à St-Rambert qui effectue le trajet pour aller manger au restaurant de St-Just vit mal ce déplacement. Eté comme hiver, l'après repas se déroule dans la cour d'école. Les enfants qui souhaiteraient rester à l'intérieur pour effectuer des activités plus calmes ou tout simplement se réchauffer ne peuvent le faire en l'absence de locaux prévus à cet effet.

### **3.1.7 Des enseignants désabusés**

Ils ne sont pas du tout impliqués dans ce temps de repas. La majorité d'entre eux rentre manger à leur domicile. Ceux qui déjeunent sur place récupèrent un plateau repas et vont manger en salle de classe « il y a trop de bruit dans le réfectoire, c'est insupportable ».

C'est surtout l'absence de suivi en terme éducatif et organisationnel qui pose problème. Il y a très peu de lien avec les équipes de la restauration scolaire. Ils jugent cependant négativement les conditions dans lesquelles se déroule le temps de midi qui ne bénéficie pas de la qualité d'encadrement qu'ils souhaiteraient. Ils déplorent l'état d'excitation dans lequel ils récupèrent les enfants en début d'après midi. Une directrice d'école signale trois accidents qui ont lieu pendant le temps de cantine. Elle précise que ces accidents n'ont pas fait l'objet d'une transmission auprès de l'équipe enseignante. D'autre part l'utilisation commune de la cour d'école pose problème. En effet certaines activités sont permises dans

la cour pendant le temps de midi alors qu'elles sont interdites pendant le temps scolaire. La question du lieu est ici intéressante à souligner. Ces pratiques différenciées des espaces scolaires ne sont pas sans perturber les repères des enfants, c'est-à-dire leur rapport au territoire.

### **3.1.8 Des parents inquiets**

Certaines familles s'inquiètent des conditions de prise en charge de leurs enfants pendant le temps de cantine. Les parents sont demandeurs de plus de transparence sur le fonctionnement de ce service sur lequel ils disposent de peu d'information.

Encadré par du personnel en sous effectif et non formé, déconsidéré par les différents acteurs gravitant autour de lui, non reconnu par les partenaires institutionnels, soumis à aucune réglementation à l'exception des conditions d'hygiène et de sécurité, le temps de cantine semble être le grand oublié du dispositif périscolaire.

## **3.2 QUAND LA COMMISSION PERISCOLAIRE SE PENCHE SUR LE TEMPS DE CANTINE**

### **3.2.1 la commission périscolaire : une coquille vide ?**

L'accueil périscolaire s'inscrit dans le cadre des actions du PEL. A ce titre et conformément aux préconisations faisant suite au diagnostic la commission est créée en septembre 2005. La création de cette commission est antérieure à mon arrivée (avril 2005). Elle réunit : le gestionnaire du restaurant scolaire, l'élue aux affaires scolaires, un conseiller municipal d'opposition, des représentants de la MJC, des représentants des fédérations de parents d'élèves, un Délégué Départemental de l'Education National et moi-même (depuis avril 2005). Les enseignants sont faiblement représentés. Trois directeurs d'école sur onze y participent.

Depuis sa création la commission s'est réunie trois fois (septembre, janvier, juin 2005).

La fiche action relative à l'accueil périscolaire qui constitue le document de référence de la commission présente les objectifs suivants :

- offrir un temps de garde avant et après la classe ;
- mettre en place un espace éducatif adapté aux rythmes et aux besoins de l'enfant ;
- améliorer encore la qualité de cet accueil ;
- garantir une cohérence et une complémentarité éducative entre les temps scolaires, péri et extra scolaires.

Ces objectifs n'ont pas été définis par les membres de la commission. Ceux-ci ont été repris dans la partie « *propositions autour du PEL* » du diagnostic élaboré par le consultant. Dans cette partie figure la proposition d'une fiche action relative au périscolaire dans laquelle sont formulés ces objectifs. La

commission périscolaire apparaît comme une instance formelle à laquelle ses membres participent sans grande conviction. Le contenu des échanges se limitent essentiellement à faire un point quantitatif sur le nombre d'enfants présents et sur les problèmes techniques et matériels liés à ces accueils (problèmes liés aux locaux, signalétiques, matériel etc.). Chacun des participants observe une attitude prudente. Cependant les problèmes rencontrés sur le temps de cantine vont contribuer à faire passer la commission périscolaire d'un espace d'observation réciproque à un espace de débat et de proposition. Par ailleurs cette commission marque les prémices d'une concertation entre les acteurs c'est ce que nous allons voir dans le paragraphe suivant.

### **3.2.2 Des préoccupations et des intérêts communs**

Le temps de cantine réunit autour de lui des préoccupations et des intérêts convergents. Les familles sont désireuses de plus d'informations sur les conditions d'accueil et d'encadrement. Elles sont soucieuses que le temps de repas et d'après repas se passe bien. Que leurs enfants mangent tranquillement sans pression et qu'ils ne soient pas sur le temps qui suit, livré à eux-mêmes ou objet de brutalité. Les enseignants souhaitent récupérer des élèves pas trop agités pour l'après midi et vivent mal l'utilisation de certains espaces communs. Les associations et notamment la MJC voient dans le temps de cantine des opportunités d'interventions pour ses animateurs. Le personnel communal en grande difficulté notamment dans l'encadrement des groupes d'enfants souhaite que des réponses leur soient apportées. Au regard du nombre de familles touchées, les élus ont bien compris l'intérêt que représente le temps de cantine en terme d'image pour la commune et ses répercussions possibles en terme électorale. Il y a donc un intérêt commun à ce que, dans ce temps précis de la cantine une réflexion soit menée pour en améliorer les conditions de fonctionnement. Force est de constater que les autres temps de l'accueil périscolaire suscitent moins de questionnement de la part des acteurs. C'est donc ce temps qui va réunir l'ensemble de ces acteurs (enseignants, élus, parents, élus, MJC) que je choisis pour expérimenter une nouvelle forme de travail partenariale. Il s'agit à travers cette démarche de favoriser la recherche de sens à donner à l'action dans l'espoir de légitimer le dispositif CEL et la fonction de coordination.

### **3.2.3 Un contexte favorable**

Le phénomène de surpoids et d'obésité, la malbouffe, la vache folle, l'alimentation transgénique, la grippe aviaire, la multiplication des allergies alimentaires ont mis la question de l'alimentation au centre de l'actualité. L'alimentation est devenu en quelques années un enjeu de santé publique de premier ordre. Les pouvoirs publics en ont d'ailleurs pris la mesure avec le lancement en janvier 2001 par le premier ministre de l'époque, Lionel Jospin, du Programme National Nutrition Santé (P.N.N.S). L'objectif

général de ce programme est « *d'améliorer l'état de santé de l'ensemble de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs qu'est la nutrition* ».

Les différentes crises alimentaires ont mis en évidence les limites de notre modèle de production et remettent en cause notre façon de manger. L'agriculture et l'élevage intensif sont pointés du doigt. Les dégâts sur l'environnement et notre santé sont largement médiatisés. L'industrialisation de la filière agroalimentaire sur toile de fond de mondialisation fait également l'objet de vives critiques. Elle serait responsable d'une logique de standardisation des goûts. De plus en plus de voix s'élèvent pour dénoncer le risque d'un modèle alimentaire unique construit sur des critères de rentabilité économique au détriment de la notion de goût et d'équilibre nutritionnel. Parce qu'elle interroge notre modèle économique la question de l'alimentation est également un enjeu politique.

Ces préoccupations nouvelles relatives aux questions d'alimentation mettent en évidence la nécessité d'une éducation nutritionnelle et de formation au goût. Dans ce contexte les restaurants scolaires au-delà de leur rôle alimentaire ont un rôle à jouer. En participant à l'éducation nutritionnelle des enfants les cantines scolaires peuvent contribuer à améliorer les comportements alimentaires.

### **3.2.4 L'arrivée dans l'urgence de trois animateurs à la cantine**

Pour faire face à l'urgence et après en avoir informé les membres de la commission, nous décidons en concertation avec l'adjointe aux affaires scolaires de proposer à titre expérimental, la création de sept postes ayant un profil d'animation. Il s'agit de renforcer les équipes de cantine à bout de souffle. A la demande de l'adjointe aux affaires scolaires j'interviens avec le gestionnaire du restaurant scolaire lors d'un conseil municipal au mois d'octobre 2005 dans le but de présenter l'état des lieux réalisé et le projet d'embauche de personnel supplémentaire relatif au temps de la pause méridienne. L'accueil se révèle très favorable au cours des débats les élus manifestent leur intérêt pour cette question. Je ressors de cette expérience renforcé dans ma fonction. A l'issue de cette séance plusieurs élus me confient qu'ils ont mieux compris quel pouvait être mon rôle. Lors de sa séance du mois de novembre 2005 le Conseil Municipal vote la création de sept postes destinés à renforcer les équipes de cantine. Le coût généré par ces embauches est compensé par une augmentation du prix de ticket de cantine et la prise en charge de la CAF au titre du CE/CTL.

Une réunion avec le personnel de cantine en présence de l'élue aux affaires scolaires et du directeur général des services est organisée pour les informer de cette décision. Il s'agit de leur présenter le diagnostic réalisé sur le temps de cantine et de leur annoncer le projet d'embauche de personnels supplémentaires. Il est bien précisé que nous sommes dans une démarche expérimentale. Le personnel exprime sa satisfaction à se voir enfin entendu. Ma fonction apparaît désormais plus clairement aux yeux du personnel de cantine. Mon rôle d'interface a permis de faire remonter leurs

difficultés. Du point de vue des partenaires cette anticipation du politique est bien perçue. Elle a plutôt un effet dynamisant sur le partenariat puisque des choses concrètes se mettent en place. Dans un premier temps trois postes sont pourvus en janvier 2006. Les animateurs sont issus de la MJC. Comme nous le verrons dans un prochain développement, leur arrivée perturbe le fonctionnement. Il apparaît nécessaire de définir clairement le rôle et les missions de chacun afin d'éviter des incompréhensions sources de conflits potentiels. Cette réflexion sur les missions ne peut faire l'économie d'une réflexion plus globale sur le temps de la restauration scolaire.

### **3.2.5 Le début d'un travail commun**

Ces constats relatifs au temps de cantine conduisent les membres de la commission périscolaire (février 2006) à valider la nécessité d'engager une réflexion sur le temps de la pause méridienne. Ce glissement terminologique du mot cantine à l'appellation pause méridienne, traduit la volonté des partenaires d'intervenir sur le temps de midi pour y introduire une dimension éducative. Dans cette même logique il est convenu de parler de « restaurant scolaire » au lieu de « réfectoire » souvent évocateur de bruit et d'inconfort. De même que le terme de « surveillant » laisse la place à « l'animateur » ou « accompagnant » de repas. Reste maintenant à donner une traduction concrète à cette évolution des termes.

Un groupe de travail est spécialement créé. Il réunit le gestionnaire du restaurant scolaire, l'élue aux affaires scolaires, le directeur de la MJC, deux représentants des fédérations de parents d'élèves, deux enseignantes, le consultant assurant l'accompagnement technique du PEL et moi-même.

### **3.2.6 Visite des lieux : une prise de conscience des acteurs**

La première rencontre permet de définir les objectifs poursuivis au travers de ce groupe:

- cerner les enjeux éducatifs autour de la pause méridienne
- identifier les acteurs impliqués dans ce projet et préciser leurs rôles.
- élaborer des propositions de fonctionnement

Il est convenu de faire des propositions pour la prochaine réunion de la commission périscolaire prévue en mai 2006. Enfin de sensibiliser les membres du groupe de travail aux réalités de la cantine Pontrambertoise je propose la visite des restaurants scolaires pendant la durée d'un service. Elle a lieu en mars 2006. Nous sommes pour l'occasion accompagnés de trois élus qui ont été invité par l'adjointe aux affaires scolaires. Cette visite a un impact déterminant sur les visiteurs comme sur le personnel. Les premiers sont impressionnés par le bruit ambiant et le stress des agents municipaux qui naviguent de table en table. Les seconds expriment leur satisfaction à voir des élus et des partenaires (enseignants, parents...) venir sur le terrain se rendre compte de la situation.

Deux autres réunions sont nécessaires pour travailler sur l'élaboration de propositions concrètes afin d'améliorer le fonctionnement du service.

### **3.2.7 Un projet se dessine**

Lors de la réunion de la commission périscolaire le groupe « pause méridienne » propose les actions suivantes :

Afin de renforcer les équipes de restauration scolaire actuellement en place il est proposé de poursuivre l'embauche des sept personnes supplémentaires ayant un profil d'animateur. Dans le but de clarifier le rôle et les missions de chacun et de définir un projet éducatif pour la pause méridienne les membres du groupe proposent la mise en place d'une démarche de formation et d'accompagnement pour l'ensemble du personnel. Il est également proposé que soient clairement distinguées les fonctions de services et celles d'animation. Si les équipes de services peuvent effectuer un roulement d'une semaine sur l'autre, il est fortement recommandé que les équipes d'animation reste rattachées à un même groupe d'enfants pendant toute l'année scolaire. Cette stabilité des équipes est la première condition pour construire une relation éducative avec les enfants. La mise à disposition de locaux destinés à l'organisation d'activités après ou avant le temps de repas est proposée. Dans le but de limiter le bruit, généré par le nombre important de demi-pensionnaires qui mangent en même temps dans le même réfectoire, les membres de la commission suggère la création d'un deuxième service. Enfin pour contribuer à une meilleure communication avec les enseignants, il est conseillé la mise en place d'un référent par école, chargé d'assurer le lien entre la pause méridienne et le temps scolaire. Ces propositions sont validées par la commission périscolaire. Elles sont mises en application dès la rentrée de septembre 2006.

Après avoir présenté le cadre organisationnel et les orientations préconisées voyons maintenant le fonctionnement de ce nouveau dispositif et ses effets sur les acteurs en place.

## **3.3 ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DU NOUVEAU DISPOSITIF ET EFFETS PRODUITS**

Afin de saisir le dispositif en action je choisis de mettre en exergue trois éléments d'analyse :

- l'action de deux groupes d'acteurs clés dans le dispositif et leurs interactions
- les effets produits sur les enfants, les enseignants et les familles
- la question de la formation comme élément structurant

### **3.3.1 Deux acteurs clés au cœur de la pause méridienne : animateur / agents municipaux**

Comme nous l'avons déjà précisé, il est convenu d'embaucher en priorité des animateurs de la MJC. Cette décision favorise ainsi la continuité éducative recherchée dans le PEL, puisqu'elle permet de

bénéficier d'animateurs formés qui interviennent sur l'accueil périscolaire du soir. Elle a aussi pour effet de rompre avec le cloisonnement qui prévalait jusque là puisque les deux opérateurs de l'accueil périscolaire vont être amenés à travailler ensemble sur ce temps commun. Il y a également un intérêt pour la MJC qui voit dans cette opportunité l'occasion d'augmenter le temps de travail d'animateurs dont elle est aussi l'employeur (une vingtaine d'intervenants dans le seul champ périscolaire).

Ainsi sur les sept postes d'animateurs créés, trois sont mis à disposition par la MJC (contrats aidés), quatre sont pris en charge par la MJC et la collectivité. Cela signifie qu'ils sont embauchés par la commune pour le seul temps de midi. L'embauche de l'équipe d'animation est effective en septembre 2006. Elle se compose de quatre filles et trois garçons.

Quatre d'entre eux sont affectés au restaurant de St-Just et les trois autres à St-Rambert.

Conformément aux recommandations du groupe de travail chaque école se voit désigner une équipe d'animation permanente pour l'ensemble de l'année scolaire. Un animateur référent est nommé au sein de chaque équipe afin d'assurer le lien avec les enseignants, les parents, les autres membres de l'équipe de la restauration scolaire (cuisinier, services ...). Les animateurs sont accompagnés dans leur mission par les agents de service qui peuvent aussi faire fonction d'aide animateur à l'issue du repas. Les animateurs ont la charge d'un groupe d'enfants pendant toute la durée du service. Ils récupèrent avec le personnel de cantine, les enfants à la sortie de l'école et les remettent aux enseignants à partir de 13h20. Ils assurent une fonction d'animation et d'encadrement pendant le temps de repas et hors temps de repas. Sur chaque site ils disposent en plus de la cour, de deux salles pour la mise en place d'activités éventuelles. Une ligne budgétaire a été débloquée pour l'achat de matériel pédagogique (ballon, feutres, jeux de sociétés...).

### **3.3.2 Animateurs et agents municipaux : des relations complexes**

Les animateurs vivent très mal ce temps de repas. Les relations sont difficiles avec les agents de service. Guillaume animateur décrit la pause méridienne de la façon suivante *«ici, c'est la jungle. Tout le monde fait tout et n'importe quoi»*<sup>33</sup>. Il juge très sévèrement le personnel de restauration scolaire qu'il qualifie « d'incompétent » pour encadrer les enfants. En quelques semaines un clivage opposant animateurs et personnel de cantine s'est créé. La différence d'âge contribue à renforcer ce fossé entre les nouveaux arrivants dont la moyenne d'âge ne dépasse pas vingt cinq ans et l'équipe de restauration scolaire composée de « dames d'un certain âge ». Les animateurs se positionnent en professionnels de l'animation et considèrent que les conditions ne sont pas réunies pour faire un travail de qualité. Ainsi Clara indique *« les enfants sont trop nombreux et puis on n'a pas assez de temps pour mettre en place*

---

<sup>33</sup> Entretien avec Clara, Guillaume, Caroline, Sébastien du 13 février 2007



des animations »<sup>34</sup>. La majorité d'entre eux insiste sur les temps transitionnels (appel, lavage de main, départ) qui prennent beaucoup de place et ne laisse que 45 min effectives pour proposer des animations. Ce qui fait dire à Guillaume : « on ne fait pas de l'animation mais de la garderie »<sup>35</sup>. Le temps du repas semble plus particulièrement pointé du doigt. Beaucoup expriment leur difficulté à se positionner pendant que les enfants mangent. Certains participent au service tandis que d'autres se font un point d'honneur à ne pas toucher une assiette. Le fait de ne pas se trouver en position d'animation active semble les déstabiliser. Tout se passe comme si le temps de « non activité » était considéré comme un temps mort. Sébastien « je me demande parfois à quoi on sert. J'ai l'impression d'être payé à ne rien faire »<sup>36</sup>. Ce malaise est d'autant plus fort qu'il s'agit aussi de se différencier du personnel de cantine et d'affirmer son identité professionnelle, à l'instar de Caroline qui explique « on n'est pas des surveillants mais des animateurs »<sup>37</sup>. Le directeur de la MJC précise que ce malaise, réel, a des répercussions dans le fonctionnement de sa structure. Il décrit des animateurs démoralisés lors de leur retour du restaurant scolaire qu'il faut en permanence re-motiver.

A l'exception des cuisiniers, les agents de service expriment leur malaise face à l'arrivée de ce nouveau personnel. Ils se sentent disqualifiés et cantonnés à des tâches jugées dévalorisantes (ménages, service). Les initiatives de certains animateurs sont parfois très mal perçues et considérés comme non légitimes. Dans cette interaction les agents de service adoptent des attitudes diverses :

- Une attitude de repli : les relations avec les enfants sont désormais du ressort des animateurs interpellés au moindre problème de discipline. Henrielle R agent de service « Ils sont là pour ça. »<sup>38</sup>
- Une « surenchère animatrice » : soucieux de prouver aux nouveaux arrivants leur capacité à animer, certains agents se positionnent en véritable animateur et prennent des initiatives parfois contestables en terme éducatif. C'est le cas d'une dame de services qui décide de faire danser des jeunes enfants de maternelle en plein repas au son de la danse des canards entre deux plats.
- Une attitude défensive : craint d'être mal jugé, le personnel adopte vis-à-vis des animateurs une attitude défensive voire hostile. Mireille « C'est pas un petit jeune qui va m'apprendre mon métier »<sup>39</sup>.

---

<sup>34</sup> Ibid

<sup>35</sup> Ibid

<sup>36</sup> Ibid

<sup>37</sup> Ibid

<sup>38</sup> Propos recueillis auprès d'Henrielle et de Mireille le 16 février 2007

<sup>39</sup> Ibid

On peut imaginer que cette réaction traduit une réelle appréhension de leur part. Ces rapports parfois conflictuels soulignent toute la nécessité de réfléchir à une démarche de formation dans le dispositif de la pause méridienne.

Si le partenariat animateur personnel de service est complexe il n'en reste pas moins que le nouveau cadre institué a des effets certains sur le comportement des enfants. Tout comme il est favorablement accueilli par les enseignants et les familles.

### **3.3.3 Des enfants apaisés**

L'arrivée des animateurs dans le temps de la pause méridienne ne laisse pas indifférents les enfants. Les animateurs constituent des personnes repères avec lesquelles ils tissent une relation de confiance favorisant le respect et l'écoute. A la différence des agents de service ils les appellent par leur prénom et les tutoient. La présence de ce nouveau personnel contribue sans doute à créer un cadre rassurant propice à faire de ce temps de repas un moment de plaisir et non de stress. D'autre part la mise en place de deux services de restauration réorganise ce temps de midi. Cette modification dans la planification d'accueil réduit le nombre d'enfants par service et donc diminue le bruit ambiant. Il est à noter que les deux services ne concernent pas les enfants de maternelle dont la prise de repas nécessite une durée plus longue. Les deux services suppriment également le déplacement des enfants qui allaient manger au restaurant de St-Just, faute de places suffisantes au restaurant de St-Rambert. Des activités encadrées par les animateurs sont proposées aux enfants qui le souhaitent pendant le temps hors repas. D'une manière générale les enfants sont plus calmes. Le nombre d'incidents qui étaient fréquents pendant la cantine a considérablement diminué.

### **3.3.4 Les enseignants rassurés**

D'une manière générale les enseignants semblent apprécier l'arrivée de ces nouvelles recrues. Tous reconnaissent accueillir des enfants nettement plus calmes en début d'après-midi. La mise en place d'animateurs référents facilite le dialogue et la communication entre les acteurs. Certains enseignants proposent même que toutes les équipes de l'accueil périscolaire (matin, midi et soir) puissent être présentées aux parents à l'occasion des réunions d'information que chaque école organise en début d'année. Il est à noter que par le biais de la pause méridienne les autres services de l'accueil périscolaire (matin et soir) vont acquérir une lisibilité aux yeux des enseignants. En revanche la question des usages de la cour continue à poser problème. Les enseignants souhaiteraient que le règlement de l'école relatif à l'utilisation de la cour soit étendu au temps de la pause méridienne. Le territoire de la cour est d'abord et avant tout désigné comme un espace scolaire.

### **3.3.5 Les familles sécurisées**

L'arrivée des animateurs est favorablement accueillie par les familles. Elles sont rassurées sur les conditions d'accueil et d'encadrement dont bénéficient leurs enfants. Trop souvent perçu comme un espace opaque, le lieu de restauration scolaire devient enfin accessible. Les animateurs représentent désormais des personnes ressources clairement identifiées. Les parents peuvent s'adresser à eux pour obtenir des informations sur les conditions de prise de repas de leur progéniture à l'occasion de l'accueil périscolaire du soir.

Au-delà de ces éléments d'appréciations plutôt positifs il n'en reste pas moins que la dimension éducative de la pause méridienne reste à construire. Le rôle des acteurs qui interviennent dans ce temps à définir. Les tensions précédemment pointées entre les animateurs et les agents de service sont là pour l'illustrer.

## **3.4 LA FORMATION : UNE CONCRETISATION DU PROJET D'ACCUEIL DE LA PAUSE MERIDIENNE**

L'expérience difficile des trois premiers animateurs avait déjà attiré l'attention des partenaires au sein de la commission périscolaire sur la nécessité de mettre en place une démarche de formation. Il s'agit de promouvoir auprès des acteurs de terrain, la dimension éducative de la pause méridienne.

### **3.4.1 Le groupe de travail s'élargit**

Il est donc décidé d'organiser une action de formation commune à destination de l'ensemble du personnel qui intervient sur le temps de restauration scolaire. Il est convenu que cette phase de formation doit se poursuivre par une démarche d'accompagnement des équipes dans le but de définir un projet éducatif commun et clarifier le rôle de chacun. Je n'assiste pas à la formation ni aux séances d'accompagnement des équipes mais coordonne l'ensemble du dispositif. Je veille aux aspects techniques (salle, matériel) et organisationnels (composition des groupes). Je suis en relation étroite avec la personne qui anime les séances avec les équipes. Je deviens une personne ressource repérée par l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet. Des représentants des équipes de la pause méridienne viennent régulièrement informer les partenaires de l'avancée des travaux lors des réunions de la commission périscolaire.

### **3.4.2 Une action de formation commune : du restaurant au temps de midi**

Avec l'accord du groupe pause méridienne et sur proposition du service des ressources humaines nous rencontrons avec le directeur de la MJC un représentant du CNFPT<sup>40</sup> afin de définir le cahier des charges de la formation. Cette rencontre aboutit à la mise en place d'une formation sur la thématique suivante « approche diététique et besoins nutritionnels de l'enfant ». Nous faisons le choix d'un thème neutre sur lequel personne ne possède a priori de connaissances préalables. Un thématique sur l'animation de groupe d'enfants dans le cadre de la pause méridienne aurait mis les animateurs en situation de supériorité par rapport au reste de l'équipe. Ainsi la formation n'a pas pour but de clarifier le rôle et les missions de chacun mais de constituer un premier maillon fédérateur de l'équipe et de sensibiliser les agents à l'importance d'une alimentation équilibrée sur le développement de l'enfant et à leur rôle à partager dans ce domaine.

Le projet de formation se déroule sur trois journées le 13, 20, 27 septembre 2006

Le coût de la formation est pris en charge par la collectivité qui puise sur son fonds de formation.

### **3.4.3 Une démarche d'accompagnement pour les équipes de restauration scolaire**

Ces séances animées par un intervenant extérieur ont pour objectif de permettre aux différents acteurs de terrain de l'équipe du midi :

- d'élaborer et s'approprier un projet éducatif pour la pause méridienne ;
- de définir et repérer la place de chaque professionnel dans la mise en œuvre de ce projet ;
- d'élaborer et expérimenter des propositions de fonctionnement.

Fréquence : une demi-journée par mois pendant 6 mois

Les séances d'accompagnement des équipes ont lieu le 15 novembre, 13 décembre 2006, 10 janvier, 7 février, 14 mars, 16 mai 2007.

Le coût d'intervention de la personne qui anime ces séances est pris en charge dans le cadre de la convention signée avec le consultant chargé de l'accompagnement technique.

### **3.4.4 Des enjeux éducatifs discutés**

Le bilan réalisé en juillet 2007, dans le cadre du groupe pause méridienne et en présence des acteurs de terrain fait état des éléments suivants

La démarche de formation et d'accompagnement a permis d'apaiser les tensions entre les animateurs et le personnel municipal. Au fil des mois et malgré un début difficile, les personnes ont appris à se connaître et les regards ont évolués. Clara animatrice déclare « certaines personnes m'ont vraiment

---

<sup>40</sup> Centre National de la Fonction Publique Territoriale

surprise ». L'élaboration d'un projet éducatif<sup>41</sup> et la création de fiches de poste<sup>42</sup> ont contribué à donner du sens à l'action des personnels et à clarifier leurs rôles. A travers des faits très précis issus du terrain les questions d'éducation ont été discutées et débattues pour déboucher sur des propositions concrètes en terme de participation des enfants<sup>43</sup> ou de types de sanctions<sup>44</sup> à appliquer. Des propositions de fonctionnement ont été formulées et certaines expérimentées comme la mise en place d'un service décalé pour les maternelles. Un temps de régulation et de suivi pour les équipes a été intégré dans le temps de travail des personnels pour la saison prochaine. Ces réunions mensuelles seront co-animées par moi-même et le responsable périscolaire de la MJC. Ce temps de formation a également révéler des tensions et des luttes de pouvoir existantes au sein du service municipale de restauration scolaire.

### **3.4.5 Un début d'appropriation du PEL par les acteurs**

Cette expérience d'animation autour du temps de repas a permis de l'intégrer dans le dispositif périscolaire comme un axe fort du Projet Educatif Local. Elle a mis en avant des enjeux multiples en terme d'élaboration du projet de formation des acteurs, d'identités professionnelles et de contenu éducatif. D'autre part les modalités de la recomposition de la pause méridienne ont pointé des relations complexes entre les différentes catégories d'acteurs et au sein de chacune d'entre elles, révélant des tensions dans les hiérarchies professionnelles. Par exemple au sein même du groupe personnel de service le dispositif va réinterroger la place et le rôle du cuisinier dans la mise en œuvre du projet pause méridienne. Par ailleurs cette expérience nous apporte des éléments de réflexion intéressants sur la façon dont peut se construire le partenariat, sur la mobilisation des acteurs engagés. Quelles sont les évolutions significatives qui caractérisent le processus partenariale autour du Projet Educatif Local de St-Just St-Rambert ? Quels sont les jeux d'acteurs observés et leur niveau d'implication dans le projet ?

---

<sup>41</sup> Documents figurant en annexe

<sup>42</sup> Ibid

<sup>43</sup> Ibid

<sup>44</sup> Ibid

**VERS LA MISE EN PLACE D'UNE DEMARCHE**  
**PARTENARIALE : GAGE DE REUSSITE**

## **4.1 LE PARTENARIAT NE SE DECRETE PAS**

### **4.1.1 Le Partenariat : c'est « tendance » !**

Ces vingt dernières années on a assisté à la montée en puissance du terme partenariat. Aujourd'hui, quel que soit le champ d'action (politique, économique, scientifique, social) cette notion est fortement mise en avant. Tout serait « questions de partenariat ». Avec Coca-Cola on peut être « partenaire » des jeux Olympiques. On peut choisir sa voiture Peugeot «Partner». Son conjoint peut être dénommé « partenaire ». Les services publics parlent, quant à eux, de partenariat avec les usagers. Ce qui fait dire à Fabrice Dhume « *Des grandes firmes aux médias, du responsable d'association locale à l'agent de service public, du ministre au maire, tout le monde serait « partenaire de quelque chose, quelque part, dans un sorte de « galaxie du consensus ».*<sup>45</sup> Avec le processus de décentralisation et l'apparition des premiers dispositifs, le terme est presque devenu le maître mot des institutions et des acteurs des politiques éducatives territoriales. Tout se passe comme si l'action n'était plus pensable ni possible sans partenariat. Il est aujourd'hui impératif d'affirmer sa place de partenaire. Finalement le fait de travailler en partenariat semble parfois prendre le pas sur la qualité de l'action elle-même. Mais quelle est cette notion dont tout le monde parle et que chacun essaie de pratiquer ? Le « partenariat » serait-il une recette miracle qui permettrait de résoudre tous les problèmes ?

Avant de présenter les modes et formes du partenariat engagé à St-just St-Rambert il est important d'apporter des éléments théoriques sur cette notion complexe.

### **4.1.2 Entre conflit et jeu : qui y a t-il derrière ce mot ?**

L'étymologie<sup>46</sup> du mot renvoie au nom latin *pars-par-titio* qui est « *la part d'un butin que chacun s'octroie* ». Partage d'un butin qui peut être l'objet de discussion voire de conflits. On relèvera donc ici la possible dimension conflictuelle du terme partenariat au regard de son sens premier. Pour Danielle Zay ; l'étymologie du terme, montre que le partenariat implique d'emblée la reconnaissance d'une division, d'une possible confrontation des parties impliquées, tensions dépassées par la construction négociée d'une action commune. Le partenariat pourrait donc se définir, selon l'auteur, comme « *une action commune négociée* ». <sup>47</sup> Il faut attendre le XIV<sup>ème</sup> siècle, pour qu'un autre sens soit donné. Le terme évolue par un passage dans la langue anglo-normande : *parsener* ou *parcener* signifiant

<sup>45</sup> F DHUME « *Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales* ». Editions : ASH 2001 p 9

<sup>46</sup> Ces informations (sauf mentions spécifiques) sont tirées de « *Le Robert dictionnaire historique de la langue française* » sous la direction de Alain Rey Editions : le robert 1992

<sup>47</sup> D ZAY in Education Permanente n°131, « *Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques* » 1997 p 15.

« personne associée à une autre », puis s'installe définitivement dans la langue française empruntant le vocable anglais de *Partner*. On parle alors de l'associé dans les domaines du jeu, de la danse et plus généralement dans le champ artistique et sportif. Ce n'est que plus tard que le terme sera appliqué au domaine du commerce et de la finance. Ce détour étymologique nous enseigne que les relations avec les partenaires relèvent d'une double dimension : l'une conflictuelle, l'autre dans laquelle les jeux d'acteurs se règlent de l'un à l'autre avec des ajustements discutés (négociation). Le terme « partenariat » ne fait son entrée dans le dictionnaire qu'en 1984. Il propose aujourd'hui la définition suivante « *partenariat* : *n.m* Système associant des partenaires sociaux ou économique »<sup>48</sup>. Cette définition met en évidence la dimension systémique dans laquelle évolue le partenariat. Ce qui fait dire à Corinne MERINI<sup>49</sup> que la notion de partenariat doit être analysée au regard d'une approche systémique. « *au plan théorique, c'est la sociologie des organisations qui permet de comprendre un peu mieux ce qu'est le partenariat, la construction de son modèle collectif ses principes d'action et des règles du jeu* »

Ainsi le partenariat en tant que système de coopération est bien entendu fonction des acteurs qu'il met en scène et les relations qui vont se jouer entre eux. Comme l'indiquent Crozier et Friedberg « *l'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut lui donner vie, et qui seul peut changer* »<sup>50</sup> Autrement dit, il existe autant de forme de partenariat qu'il y a d'acteurs, de projets et de contextes. Ces constats nous amènent à penser le partenariat comme un objet particulièrement complexe qui évolue en permanence. Par conséquent il est donc difficile de s'arrêter sur une définition unique.

#### **4.1.3 C'est d'abord un acte volontaire d'acteurs**

Ainsi le dictionnaire critique de l'action sociale donne du partenariat la définition suivante « *un rapport complémentaire et équitable entre deux parties différentes par leur nature, leur mission, leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement. Dans ce rapport, les deux parties ont des contributions mutuelles différentes mais jugées essentielles. Le partenariat est donc fondé sur un respect et une reconnaissance mutuelle des contributions et des parties impliquées dans un rapport d'interdépendance. De plus, le partenariat laisse place à des espaces de négociation, où les parties peuvent définir leur projet commun* »<sup>51</sup>. L'agence française de normalisation (AFNOR en 1986) définit le partenariat en ces termes : « *le partenariat est un état d'esprit rendant possible la création entre*

<sup>48</sup> Le petit Larousse illustré. 2000

<sup>49</sup> C MERINI in Education Permanente n°131, « *Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques* » 1997 p 161

<sup>50</sup> M CROZIER, E FRIEDBERG « *l'acteur et le système : les contraintes de l'action collective* ». Editions du Seuil 1977 p 11

<sup>51</sup> « *Dictionnaire critique de l'action sociale* », article « *Partenariat* » ; Bayard éditions, 1999



*partenaires de relations privilégiées, fondées sur une recherche en commun d'objectifs, à moyen ou à long terme, menée dans des conditions permettant d'assurer la réciprocité des avantages* »<sup>52</sup>. Pour C.Landry, « dans sa forme la plus accomplie et de façon générale (...), le partenariat résulte d'une entente réciproque entre les parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives »<sup>53</sup> Au-delà de ces définitions qui soulignent la mise en commun des ressources, je choisis de m'appuyer sur les travaux de Fabrice Dhume qui propose une définition synthétique reprenant les principaux éléments évoqués dans les définitions mentionnées ci-dessus. Ainsi explique t-il « *Le partenariat est une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun – de par sa complexité et /ou le fait qu'il transcende le cadre de l'action de chacun des acteurs -, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre* »<sup>54</sup>

Arrêtons-nous quelques instants sur cette définition dense en essayant d'en dégager les idées principales qui structurent la notion de partenariat.

#### **4.1.4 Un acteur collectif, une démarche collective**

Le partenariat implique la nécessité d'un collectif d'au moins deux unités, on ne peut être partenaire tout seul. Autrement dit le collectif permet d'entreprendre une action qui ne peut être réalisée seul. Par ailleurs cette démarche collective doit s'appuyer en théorie sur la base d'un engagement libre et contractuel des acteurs. Cela signifie que les logiques d'obligation ou d'injonction au partenariat sont des obstacles majeurs à cette démarche. La dimension contractuelle implique l'engagement des acteurs du collectif qui ont fait le choix de coopérer. Outre la réalisation d'une action commune, l'implication des acteurs engage leur responsabilité à titre individuel et collectif. Ce principe de responsabilité collective permet ainsi de réduire les risques d'instrumentalisation des acteurs. A la notion d'engagement réciproque, Fabrice Dhume préfère celle d'engagement mutuel, selon lequel l'apport de chacun peut être différent et inégal. Ainsi les contributions servent d'abord et avant tout le collectif et son projet et non directement les partenaires avec lesquels on s'engage.

---

<sup>52</sup> In « *les cahiers pédagogiques* » n°424 février 2004

<sup>53</sup> C Landry et F Serre, « *Ecole et entreprise, vers quel partenariat ?* », Editions : Presse de l'Université du Québec, 1994 p 15

<sup>54</sup> F DHUME Op.cit p 108

#### **4.1.5 Un positionnement nécessairement clair des acteurs**

Comme nous l'avons vu précédemment le partenariat est un système d'acteurs qui coopèrent autour d'un intérêt commun. Les acteurs qui se retrouvent au sein d'un partenariat sont forcément différents : différents par leur position sociale occupée, par leur statut, leur personnalité mais aussi leur rapport au pouvoir. Et c'est à partir de ces différences, ces positionnements multiples que doit s'élaborer un projet cohérent et commun. A cet égard les acteurs ne doivent pas se dissoudre dans le collectif mais contribuer à l'enrichir à partir de leurs spécificités et leur identité propre. Ce qui fait dire à Fabrice Dhume que le partenariat « *doit permettre de construire une (nouvelle) identité commune qui ne soit ni dilution ni négation des identités individuelles, professionnelles et institutionnelles* »<sup>55</sup>. Cette démarche n'est pas sans poser de difficultés. Entrer dans une démarche partenariale c'est s'exposer voire se mettre en danger. Le partenariat peut être source de tension et induit du conflit. Ici le conflit a une double fonction : « *il est vecteur de la préservation des identités (en posant les limites) et en même le moteur du changement culturel* »<sup>56</sup>. Enfin l'égalité des statuts des acteurs est essentielle à la démarche partenariale car elle assure leur légitimité. Si les acteurs occupent des positions sociales inscrites dans des rapports inégalitaires il n'en reste pas moins des partenaires légitimes. Selon Fabrice Dhume l'égalité des statuts doit se renégocier à l'intérieur du cadre spécifique construit collectivement.

#### **4.1.6 Pas de partenariat sans projet : une démarche de projet au service du changement**

Le partenariat n'existe que par rapport à un objet commun auquel le collectif attribue un sens. Comme l'indique Fabrice Dhume « *qu'il s'agisse de gagner (sport, jeu) ou simplement de réussir ce que l'on projette d'agir ensemble, le collectif n'a de sens qu'en tant qu'il rend possible ce projet* »<sup>57</sup>. Le projet structure donc la démarche partenariale puisque ce dernier repose sur la base d'une action à mettre en œuvre collectivement. Par ailleurs le partenariat est indissociable de la notion de changement. Il s'agit pour les acteurs d'être en capacité de faire évoluer le contexte et les moyens d'action pour élaborer le projet. En ce sens le partenariat induit un changement puisqu'il amène les acteurs à modifier leurs pratiques pour mener à bien leur projet en coopération avec d'autres.

Après avoir vu les principes sur lesquels s'appuie la notion de partenariat voyons quelles sont les formes d'action que peut revêtir le partenariat. Je propose donc ici une typologie élaborée à partir des éléments théoriques développés ci-dessus et les situations que j'ai pu observer dans le cadre de mon expérience d'animation.

---

<sup>55</sup> F DHUME Op. cit p111

<sup>56</sup> F DHUME Op.cit p111

<sup>57</sup> F DHUME Op.cit p 83

## **4.2 Du « pseudo partenariat » à « l'agir ensemble » : vers une typologie des modes d'action collective**

### **4.2.1 Le « pseudo partenariat »**

Dans ce cas de figure nous sommes dans le cadre d'un partenariat imposé par les institutions et inscrit dans un dispositif contractuel. Les acteurs concernés font acte de présence dans les instances formelles qui ont été créées mais dans la pratique chacun reste replié sur son champ professionnel ou personnel sans véritable volonté d'ouverture. Les échanges se limitent à de l'information entre institutions tandis que tous les acteurs ne sont pas associés de la même façon à la prise de décision. Néanmoins comme le souligne Dominique Glasman à propos des Contrats Educatifs Locaux « *a défaut de véritable dynamique partenariale autour des question éducatives ce dispositif permet la construction de scènes locales de discussion entre acteurs* »<sup>58</sup>

### **4.2.2 Un « partenariat en pointillé »**

Dans ce type de partenariat certains acteurs participent à des prises de décisions qui ne les associent pas véritablement, en ce sens que leur responsabilité n'est pas engagée. Autrement dit si il « font avec », ils « n'agissent pas ensemble ». Nous ne sommes pas dans le cadre d'une collaboration dynamique où les acteurs s'influencent mutuellement afin de créer du sens et de réaliser des tâches en commun. L'implication des acteurs se cadre dans un temps et un espace convenu. Cet engagement limité qui peut conduire au « laisser faire » ou à se retirer du « jeu » révèle diverses positions d'acteurs. Certains adoptent une attitude prudente ne voulant pas « prendre de risque » et engager la responsabilité de l'association ou l'institution qu'ils représentent. D'autres ne se considérant pas comme légitimes au regard d'autres acteurs choisissent une position de retrait.

### **4.2.3 Le partenariat dynamique ou « Agir ensemble »**

« Agir ensemble » se rapporte au verbe coopérer qui signifie originellement « faire quelque chose conjointement avec quelqu'un » On retrouve ici une connotation forte d'action conjointe qui implique les notions de codécision et de coresponsabilité. « Agir ensemble » renvoie à la création volontaire d'un collectif. Dans cette perspective on ne vient pas au partenariat par défaut. Ainsi ces modes de relations participent d'une « *cohésion dynamique* », selon l'expression de Jean Clénet et Christian Gérard<sup>59</sup>,

<sup>58</sup> D GLASMAN conférence « *sens du CEL et questions posées par sa mise en œuvre* » journée sur les CEL Toulouse 2 février 2002

<sup>59</sup> J Clénet et C.Gérard, « *Partenariat et alternance en éducation, des pratiques à construire...* », l'Harmattant 1994

dans ce cas de figure, chaque acteur manifeste un réel sentiment d'appartenance à la dynamique partenariale.

Loin d'être exhaustive cette typologie permet de souligner la variété des formes de partenariat mais aussi la complexité du processus partenarial. D'autre part il est important de préciser qu'une même démarche partenariale peut recouvrir ces différents types d'action collective. En ce sens qu'elle s'inscrit dans une évolution, un mouvement sur lequel agit les acteurs et leurs interrelations. Dans cette perspective le positionnement comme l'attitude des partenaires peut évoluer. Dans l'expérience conduite à St-just St-Rambert on a pu constater l'évolution de ce partenariat passant graduellement d'une logique de « pseudo partenariat » à « l'agir ensemble ».

Dans ce contexte mon rôle de coordonnateur prend tout son sens. Je dois saisir au mieux ces évolutions, comprendre l'attitude des acteurs, repérer les moments, les facteurs du changement. Ainsi ma mission réside t-elle dans l'identification des facteurs faisant obstacles au partenariat et ceux qui facilitent l'action collective afin de favoriser la mise en œuvre du projet commun. Elle doit également permettre aux acteurs d'objectiver puis de capitaliser les résultats positifs de leur coopération.

#### **4.3 CONDITION D'UN TRAVAIL COMMUN A ST-JUST ST-RAMBERT : FREINS ET ATOUTS**

Cette partie a pour but d'identifier au travers de mon expérience d'animation les freins ou obstacles à la dynamique partenariale.

##### **4.3.1 Le décalage entre la sphère décisionnelle et la sphère opérationnelle**

Comme nous l'avons vu dans la présentation de mon expérience d'animation, la mise en place du projet de la pause méridienne a généré un certain nombre de tensions entre les animateurs d'une part et le personnel municipal d'autre part. Ces relations conflictuelles mettent en lumière le décalage entre la sphère décisionnelle et la sphère opérationnelle représentée par les acteurs de terrain. Dans la première catégorie d'acteurs on assiste bien à la naissance d'un collectif de partenaires qui élaborent des propositions pour la mise en œuvre du projet pause méridienne. Mais force est de constater qu'en interne aucune démarche de préparation n'a été effectuée auprès du personnel des deux institutions (mairie et MJC) qui ont fait le choix de coopérer. Les acteurs de terrain n'assistent pas aux réunions du groupe de travail. Pas plus qu'ils ne sont associés aux décisions qui les concernent directement. Ils sont représentés par le directeur de la MJC pour les animateurs et le gestionnaire du restaurant scolaire pour le personnel de service. Dans ce cas de figure et au regard des typologies élaborées on peut

parler de pseudo partenariat. Les acteurs de terrain subissent dans un premier temps un partenariat imposé par « le haut » qui les isolent dans leurs pratiques et conduit à des situations conflictuelles. Dans ce contexte mon rôle est de rapprocher ces deux sphères : faire le lien entre ces différents niveaux d'acteurs. Il s'agit de redonner toute sa place et sa légitimité au « terrain ». Je fais donc remonter les problèmes au sein du groupe pause méridienne. Cette dimension « d'entre-deux » est déterminante dans ma fonction de coordonnateur, elle me légitime aux yeux des acteurs. Elle permet comme le souligne Véronique Laforêt de « rompre avec l'hégémonie de la communication par dossier (...) de ramener dans les instances de décisions non seulement l'ensemble des informations nécessaires à l'élaboration des projets, mais également une forme d'analyse et une intelligence pratique qui ne trouve sa place que dans l'action »<sup>60</sup>. Néanmoins ce travail de lien ne doit pas uniquement reposer sur le coordonnateur, il est important que les élus et les représentants de chaque institution engagée puissent aller, même occasionnellement, se faire une idée de ce qui se passe précisément sur le terrain. C'est dans ce but que j'ai organisé la visite du restaurant scolaire par le groupe pause méridienne. La mise en place, progressive, d'interventions régulières de représentant des équipes de la pause méridienne au sein de cette instance décisionnelle participe de cette démarche.

#### **4.3.2 Le couple « élus et acteur MJC » : le malentendu**

Les tensions entre ces deux acteurs résident dans le rapport inégal sur lequel repose leur relation. Puisque que l'un, les élus, est le financeur l'autre, la MJC, le financé. La MJC est avant tout considérée par les élus comme un prestataire de services qui assure la gestion de l'accueil périscolaire. A plusieurs reprises des représentants de la MJC me font part de leurs difficultés financières et regrettent que la subvention municipale ne soit pas à la hauteur de l'investissement de l'association pour les actions du PEL. Cette frustration est d'autant plus grande que la MJC multiplie les signes de bonne volonté comme la mise à disposition gracieuse de quelques animateurs pour la pause méridienne<sup>61</sup>. Par la voix de son directeur, la MJC regrette la gestion au coup par coup de l'aide qu'apporte la ville à sa structure. En effet les élus ont eu à voter à plusieurs reprises une subvention exceptionnelle pour combler le déficit de l'association. Cette gestion maintient la MJC dans une certaine fragilité financière qui a des répercussions directes dans le fonctionnement de la structure. Faute de moyens l'association a recours aux emplois aidés et multiplie les contrats partiels. Dans ces conditions il est difficile de constituer une équipe qui s'inscrive dans la durée. Ainsi cette situation a des conséquences sur la qualité du projet éducatif et de la démarche pédagogique recherchée. Ce qui fait dire à un administrateur de l'association que cette absence de véritable reconnaissance de la part de la ville conduit la MJC à faire du

---

<sup>60</sup> V LAFORET Op.cit. p 62

<sup>61</sup> Pour mémoire se référer à la partie 3.2.1.1 intitulée « contexte d'intervention » p35

« bricolage ». De leur côté les élus indiquent que la collectivité a toujours été au côté de la MJC et en particulier lorsqu'elle était en grande difficulté. On voit bien ici que ce décalage de perception freine la dynamique partenariale. L'insécurité dans laquelle se trouve la MJC est un facteur déstructurant du partenariat. Comment construire avec d'autres lorsque qu'on lutte pour sa propre « survie » ?

#### **4.3.3 Animateurs – enseignants : le choc des cultures**

Si comme nous l'avons vu dans un développement précédent l'arrivée des animateurs a plutôt été bien perçue par les enseignants, certaines questions continuent à poser problème et constituent un des obstacles au partenariat. Ainsi l'utilisation commune de la cour est source de tensions entre ces deux catégories d'acteurs. En effet certaines activités animées par les animateurs pendant le temps de midi ne sont pas autorisées pendant le temps scolaire ce qui n'est pas sans poser de problème en terme de cohérence éducative. Comment un enfant peut-il comprendre que dans le même espace des pratiques soient successivement autorisées puis interdites? Les enseignants souhaiteraient que le règlement de l'école relatif à l'utilisation de la cour soit étendu au temps de midi. Cet exemple illustre bien les conflits de territoires inhérents à toute démarche partenariale. Il est intéressant de constater que dans l'exemple de la cour les champs de compétence se télescopent. Les enseignants considèrent que la cour est un espace scolaire en d'autre terme qu'il s'agit de leur territoire. De leur côté les animateurs revendiquent cet espace pendant le temps de midi en précisant qu'il se déroule hors temps scolaire. Ils vivent mal cette volonté des enseignants qui veulent imposer « leurs règles ». Cette attitude du corps enseignant alimente chez les animateurs un discours négatif sur les enseignants qu'ils considèrent comme hautains et enfermés dans leur tour d'ivoire. La majorité d'entre eux, déplore de ne pas être considéré par les enseignants comme des interlocuteurs crédibles pour parler d'éducation. Ils seraient davantage perçus comme des « récréologues<sup>62</sup> », pour reprendre une expression de Jacques Ion, que comme des éducateurs. Cette perception est accentuée par le fait qu'il s'agit, pour la plupart d'animateurs jeunes et peu formés. La méfiance des enseignants vis-à-vis des animateurs s'explique en grande partie par l'histoire de l'Institution. Comme l'explique Francis Oudot, président de l'ANDEV<sup>63</sup> « *le système scolaire s'est construit en partie sur la négation des identités ou des cultures locales et sur une méfiance vis-à-vis des autorités et des pouvoirs locaux qui se traduisent par un refus de légitimité des acteurs qui ne dépendent pas directement du Ministère de l'Education National* »<sup>64</sup>.

Ce conflit de légitimité constitue un frein important dans l'exercice du partenariat. Les tensions autour de la cour montrent les difficultés d'une action partenariale entre acteurs aux cultures professionnelles

<sup>62</sup> J ION « *la fin du socio-culturel* » in « l'école réinventée ? » de dominique Glasman L'harmattan 1992. p 141

<sup>63</sup> L'Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes de France.

<sup>64</sup> Revue « La Communale », n°32, juin 2003.

différentes intervenant sur le champ de l'Éducatif. Elle met en avant les tensions résultant de relation asymétrique entre un acteur hégémonique, l'Éducation Nationale qui détient le leadership sur les questions éducatives et un acteur en quête de reconnaissance issu de l'Éducation Populaire qui souhaiterait que son rôle soit pleinement reconnu. Ainsi l'hypothèse d'un règlement commun sur l'utilisation de la cour co-signé par les représentants de l'Éducation Nationale et ses partenaires apparaît comme prématurée. Cette démarche, comme le précise Fabrice Dhume, nécessite dans un premier temps, un nécessaire travail d'acculturation<sup>65</sup> condition indispensable à la mise en œuvre d'une démarche partenariale.

#### **4.3.4 Animateur - personnel de service : un couple fragile**

Les conflits entre ces deux acteurs clés de la pause méridienne nous renvoient à la question des identités professionnelles. Dans son ouvrage « le travail social à l'épreuve du territoire »<sup>66</sup>, Jacques Ion propose la définition suivante « *L'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur* ». Les identités professionnelles « *supposent donc un double travail, d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part* ». L'expérience de la pause méridienne comme nous l'avons précédemment évoqué, bouscule les identités professionnelles de chacun des acteurs en présence. L'arrivée, peu préparée, des animateurs déstabilise les équipes en place qui se sentent menacées dans leur fonction. Les animateurs vivent cette expérience comme une remise en cause de leur identité professionnelle refusant l'expression « animateur de cantine » Cette difficulté à saisir la mission de l'animateur est d'autant plus forte qu'il s'agit d'une fonction nouvelle dans « la nébuleuse des métiers »<sup>67</sup> du champ de l'animation. Tout le monde se cherche, le rôle et la place de chacun est à redéfinir dans ce projet en construction. Cela se traduit par une période de flottement vécu par les acteurs comme fortement insécurisante et génératrice de conflits. Comme le souligne Fabrice Dhume « *il faut être fort pour se « coltiner » au partenariat, pour accepter la profonde remise en question que provoque inévitablement la rencontre de l'Autre* »<sup>68</sup>. Si le conflit autour des identités professionnelles est une composante du partenariat il mérite cependant d'être accompagné pour que cette confrontation aux

<sup>65</sup> L'**acculturation** est un ensemble de phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraîne des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.

Pour Denys Cuche, le terme serait apparu en 1880 chez J.W. Powell pour désigner les « transformations des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine ». ref. *La Notion de culture dans les sciences sociales* Denys Cuche La Découverte, 1996, 2001.

<sup>66</sup> J ION « *Le travail social à l'épreuve du territoire* » Editions : Privat-collection Pratiques Sociales 1990 p 91

<sup>67</sup> J ION, J-P TRICART « *les travailleurs sociaux* » Editions : La découverte Collection : repères 1992 p 19

<sup>68</sup> F DHUME Op.cit p157

autres ne soit pas destructrice mais permette de recréer ensemble « *un espace collectif de professionnalité* »<sup>69</sup>.

#### **4.3.5 Gestionnaire - cuisiniers : un couple déchiré**

La mise en place du projet sur ce temps de restauration a fait émerger un conflit entre les deux cuisiniers et le gestionnaire de restauration scolaire. Les premiers reprochent au deuxième de les réduire au rôle de simple exécutant. Ils ne sont pas associés à l'élaboration des menus, ne participent pas au choix des fournisseurs et n'interviennent pas dans la gestion des stocks. Le partenariat est dans ce cas révélateur et catalyseur de problèmes antérieurs au projet pause méridienne. Les cuisiniers se saisissent de l'espace partenarial pour faire entendre des revendications internes. Le risque est double: au mieux il fragilise et freine la démarche partenariale au pire il peut conduire à l'éclatement de l'organisation interne. On voit bien au travers de ce conflit comment le non-règlement de problèmes internes peut venir faire obstacle au partenariat. Ce qui fait dire à Fabrice Dhume « *le partenariat ne résout pas des conflits anciens ou des problèmes identitaires. Il peut par contre les amplifier ou les catalyser, bloquant ainsi le processus de construction du partenariat* »<sup>70</sup>

Si ces conflits font obstacle à la démarche partenariale ils peuvent aussi enclencher une nouvelle dynamique, par le repositionnement des partenaires et la transformation des jeux d'acteurs. Intéressons-nous maintenant aux facteurs facilitateurs du partenariat pause méridienne.

#### **4.3.6 S'appuyer sur un engagement politique fort**

Une volonté politique forte constitue un élément déterminant dans la dynamique partenariale. Comme on a pu le voir au travers du projet pause méridienne l'engagement de la collectivité va permettre de dynamiser le partenariat. Sur la base des éléments du diagnostic que je leur ai présenté les élus dégagent des moyens et affirment ainsi leur volonté de faire de l'accueil périscolaire et en particulier de la pause méridienne un axe fort du PEL. Ainsi les acteurs sortent renforcés dans leur rôle de partenaires puisque leur implication se traduit par des changements effectifs dans l'organisation de ce temps de midi. Les parents sont rassurés de voir la commune se soucier des conditions de prise en charge de leurs enfants pendant le temps de cantine. Les enseignants apprécient les effets bénéfiques de ces transformations sur le comportement des élèves lors de leur retour en classe. Les équipes de restauration scolaire voient dans cette implication des élus une reconnaissance de leur travail et de leur fonction. L'engagement de la collectivité favorise le partenariat en ce sens qu'il va également contribuer

---

<sup>69</sup> F DHUME Op cit p 157

<sup>70</sup> F DHUME Op cit p.162



à sécuriser les acteurs impliqués dans le projet. C'est le cas de la MJC dont le soutien financier de la part de la commune doit faire l'objet d'une réflexion entre les représentants de l'association et les services de la ville. L'objectif serait de donner les moyens à cet acteur clé du dispositif périscolaire d'assurer ces missions de manière pérenne. Au-delà de l'aspect financier il s'agit de redéfinir la place et le statut de la MJC au sein du PEL, de passer d'une logique de prestation de service à une logique de coopération<sup>71</sup>. Ainsi le soutien de la commune en garantissant la pérennité de l'action favorise la dynamique partenariale. On imagine mal, en cas de changement de majorité, la nouvelle équipe municipale se désengager du projet pause méridienne sans risque politique fort. Cependant cet engagement du politique ne doit pas se substituer aux autres acteurs. Le risque étant de transformer les instances du PEL en chambre d'enregistrement de décisions prises préalablement ce qui aurait un effet désastreux sur le partenariat. Pour éviter ces dérives il convient de définir collectivement des règles de fonctionnement très claires quant au processus de prise de décisions et de faire en sorte qu'elles soient respectées. De ce point mon rôle de coordonnateur est important. Je suis garant du cadre dans lequel s'organise la concertation. Je dois veiller à ce que les décisions ne soient pas le « fait du prince » mais découle d'une réflexion collective partagée par l'ensemble des partenaires. J'ai donc le souci en matérialisant les orientations prises, en publiant les ordres du jour et les comptes rendus, en favorisant la circulation des informations de créer un espace de décision partagé et légitimé. Comme le dit Véronique Laforêt « *bien plus qu'une mode ou qu'une technique de développement local (...) c'est un moyen de réconcilier les gens ordinaires et les affaires publiques en plaçant la dimension politique des PEL au cœur de l'espace public.* »<sup>72</sup>

#### **4.3.7 Former et accompagner les acteurs**

L'expérience de la pause méridienne m'a permis de mesurer toute l'importance d'une démarche de formation et d'accompagnement que j'ai impulsé dans le cadre de l'action partenariale. Celle-ci constitue un cadre structurant pour réguler les conflits liés aux confrontations des identités professionnelles et pour donner du sens à l'action. Elle permet aux acteurs de terrain de se doter d'outil de connaissance et d'analyse leur permettant de mieux appréhender leur rôle au sein du projet de la pause méridienne. En interrogeant sur la pratique, en favorisant un changement de regard sur l'autre, la formation permet aux acteurs de dépasser leurs propres cadres de références pour « *élaborer collectivement un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble et agir à partir de ce cadre* »<sup>73</sup>. Il s'agit également de valoriser aux yeux des autres partenaires (enseignants, parents, élus)

---

<sup>71</sup> A ce titre on pourrait d'ailleurs s'interroger sur la pertinence de l'utilisation du code des marchés publics comme outil de contractualisation entre une collectivité et une association.

<sup>72</sup> V LAFORET Op. cit p 59

<sup>73</sup> F DHUME Op.cit p 108

toute l'importance de ce temps « interstitiel ». En qualifiant le personnel, la formation contribue à donner toute la légitimité éducative dont on souhaite créditer ce moment et à terme le Projet Educatif Local dans son ensemble.

Cette démarche d'accompagnement des acteurs doit s'orienter dans un deuxième temps vers un programme de formation destiné plus spécialement aux acteurs politiques et institutionnels. Cela devrait permettre d'atténuer voire de supprimer le décalage constaté entre la sphère décisionnelle et les acteurs de terrain et de conforter ces acteurs dans leurs pratiques. De la même manière cela devrait également faciliter la pérennisation du dispositif pause méridienne qui serait ainsi « approprié » par l'ensemble des différents niveaux d'intervention. C'est dans cette perspective qu'une journée d'étude sur le thème de la pause méridienne est en préparation au sein du groupe de travail. Cette journée, organisée avec l'appui de la fédération d'éducation populaire qui assure l'accompagnement technique du PEL, a pour objectif de sensibiliser un large public aux enjeux de la pause méridienne. Au-delà de son contenu la démarche de formation agit sur le fonctionnement du système partenarial. En s'imposant dans les ordres du jour elle devient un objet de discussion privilégiée entre les différents acteurs qui saisissent toute la pertinence des enjeux entourant la pause méridienne. Elle va également contribuer à repositionner certains acteurs dans la démarche partenariale à l'instar des opérateurs de terrain qui acquiert une place désormais visible et légitime au sein du groupe de travail. Le projet formation va ainsi donner au partenariat un nouvel élan.

#### **4.3.8 Une méthode au service de la construction du projet**

Toute démarche partenariale doit s'appuyer sur une méthodologie de projet. Sans revenir sur toutes les étapes, nécessaires, qui constituent la méthodologie de projet je choisis de mettre en exergue trois éléments clés qu'il me semble intéressant de pointer dans la cadre de mon expérience d'animation : le diagnostic, la communication et l'évaluation. La phase de diagnostic est en effet un élément déterminant dans toute dynamique de projet. C'est à partir de cette phase d'analyse d'une situation perçue comme insatisfaisante que l'on identifie un problème. S'en suit comme le souligne JP Boutinet « *un travail de confrontation social permettant de dégager entre interlocuteurs des convergences qui vont étayer, confirmer certaines hypothèses, des fractures, des ruptures ... et faisant surgir des questions mobilisatrices d'une action possible* »<sup>74</sup> Ce travail de « confrontation sociale » constitue le point de départ d'une démarche partenariale puisque qu'il conditionne la construction d'un objet partagé et la mise en place d'une action autour de laquelle vont pouvoir se mobiliser les acteurs. Il est primordial que le diagnostic soit partagé et validé par tous. Comme on a pu le voir au cours du projet pause méridienne, mon rôle de coordonnateur est de ce point de vue un important puisque que j'ai contribué

---

<sup>74</sup> J.P BOUTINET « *Psychologie des conduites à projet* », éd. PUF, Collections que sais-je 1999

à l'élaboration d'un diagnostic partagé. Cette étape du projet a permis de mettre en avant deux fonctions inhérentes au rôle du coordonnateur : une fonction technique (en recueillant et comparant les données), et d'interface (en veillant à la conduite d'un diagnostic participatif).

La communication est également un principe déterminant dans la réussite d'un projet collectif. Il faut distinguer la communication interne de la communication externe. En interne il faut veiller à ce que chacun des partenaires soit informé régulièrement des décisions prises et de l'avancée du projet. A ce titre le coordonnateur doit veiller à rédiger et diffuser les comptes rendus auprès des participants, les faire valider lors des réunions suivantes, bref contribuer à rendre le processus le plus transparent possible. Cela passe également par une grande disponibilité en dehors des temps formels pour ceux et celles qui auraient besoin d'informations complémentaires ou pour reprendre des points mal compris. Tout au long du projet pause méridienne j'ai pu me rendre compte de l'importance de ces contacts informels qui permettent de dédramatiser une situation ou expliciter une décision. La publication externe des travaux et des décisions joue également pour une large part sur leur appropriation et donc sur leur légitimation. Ainsi un effort particulier a été réalisé pour médiatiser le projet par le biais du bulletin municipal ou de la presse locale (cf : voir document en annexe). La réalisation d'une plaquette périscolaire présentant les trois temps d'accueil est également à l'étude.

La question de l'évaluation doit faire l'objet d'une attention particulière dans la démarche de projet. Comme nous l'indique J P Boutinet les modalités d'évaluation ainsi que les critères et indicateurs qu'on utilisera sont à définir dès le début du projet. L'évaluation vise à permettre à la fois de construire le projet, de le suivre en maintenant sa cohérence tout au long de sa mise en œuvre et de rendre compte de ses performances. C'est aussi une aide au dialogue pour les différents partenaires de l'action. Dans le cadre de mon expérience d'animation, force est de constater que cette question n'a pas été suffisamment travaillée en amont avec les partenaires de l'action. Cet axe doit faire l'objet d'une réflexion approfondie pour renforcer et légitimer le travail engagé et les actions futures. La démarche et les critères d'évaluation devront être définis collectivement. L'évaluation devra porter sur le projet pause méridienne lui-même mais également sur le fonctionnement du partenariat local.

## CONCLUSION

Ce travail autour du projet pause méridienne m'a permis de mesurer l'intérêt, l'efficacité, la richesse mais également toute la difficulté de la mise en place d'une démarche partenariale dans le cadre d'un dispositif d'éducation globale, les freins et les atouts de ce processus complexe.

Tout au long de ce projet j'ai pu apprécier l'importance du temps de la pause méridienne en tant qu'espace propice à l'expérimentation d'une démarche partenariale. Parce qu'elle concerne une grande diversité d'acteurs directes (enfants, cuisinier, personnel de service, animateur) et indirectes (élus, parents, enseignants, MJC), elle est au cœur d'enjeux multiples et de compétences diversifiées.

Essentiellement reconnue comme un temps alimentaire, la pause méridienne constitue un terrain « vierge » dont la dimension éducative a pu ainsi être investie. Cette dimension innovante a favorisé le partenariat en ce sens qu'elle a permis une démarche d'expérimentation.

L'action collective de « l'agir ensemble » nécessite du temps et de la méthode. Dans mon hypothèse je parlais du postulat que le travail engagé autour de la pause méridienne devait s'appuyer sur une démarche partenariale permettant d'interroger la notion d'acte éducatif et de déboucher sur un changement effectif des pratiques et des relations entre les acteurs locaux dans l'intérêt des enfants et des familles.

Le travail engagé a permis de déboucher sur des améliorations significatives de l'accueil méridien.

Comme on a pu le voir il s'est traduit par des changements importants tant sur le sens de l'acte éducatif de ce moment que dans l'organisation et les conditions d'encadrement des enfants.

La pratique professionnelle des acteurs de terrain a ainsi été modifiée et leurs place et fonctions ont été redéfinies. La mobilisation des acteurs autour de ce temps a permis de lui donner une dimension éducative désormais reconnue par tous.

Les relations entre les acteurs ont également évolué, le décalage entre la sphère décisionnelle et la sphère opérationnelle s'est réduit, les relations entre enseignants et animateurs se sont améliorées, les parents semblent avoir trouvé leur place dans le partenariat. D'une manière générale, le rôle et les missions de chacun sont mieux définis donc plus complémentaires, ce qui devrait apporter à terme une plus value d'un point de vue éducatif.

Cette action spécifique a constitué une première étape importante dans la structuration de l'accueil périscolaire. Elle a posé les conditions d'une réflexion qui doit être maintenant élargie à l'ensemble du dispositif (matin, midi et soir).

Ainsi l'expérience de St-Just St-Rambert nous montre bien la relation dynamique entre projet éducatif local et partenariat. Le partenariat a servi le projet tandis que le projet a renforcé le partenariat en lui donnant du sens.

Au cœur de cette relation dynamique, ma fonction de coordination est devenue plus lisible. Comme nous avons pu le voir au fur et à mesure de ce mémoire, le travail engagé autour la pause méridienne a permis d'engendrer de nouvelles manières de penser et d'agir, et de faciliter des investissements personnels dans une démarche collective.

Reconnaître, valoriser, stimuler, communiquer, échanger, confronter, organiser, planifier, stimuler, clarifier, ont été des mots clés pour établir les règles du jeu qui ont jalonné - non sans difficultés - la vie des acteurs, leur permettant d'avancer dans la mise en œuvre de leur projet partagé.

A la lumière de l'expérience vécue je peux aujourd'hui cibler trois fonctions liées à la mission de coordination. Ces trois fonctions sont interactives et non exhaustives :

➤ **La fonction de médiation**

C'est la fonction d'interface qui est pointée ici. Elle a contribué à rapprocher les différents niveaux d'acteurs pour donner de la cohésion au projet. Ce rôle de tiers a été primordial il a permis de faire le lien, d'établir des connexions entre partenaires et de solliciter les ressources locales. Etre à l'articulation des acteurs et des actions sans jamais « faire à la place de » est une des composantes importante de la fonction de coordonnateur.

➤ **La fonction d'organisation:**

Etre attentif aux conditions matérielles des réunions, veiller à l'établissement et à l'envoi des documents, anticiper les délais de convocation, gérer les prises de parole, assurer le suivi des actions, bref mettre en œuvre les conditions logistiques pour permettre le fonctionnement du groupe de travail s'est révélé une fonction essentielle au cours du projet. Je me suis aperçu qu'être formaliste sur la méthode permettait aux acteurs de fonctionner démocratiquement sur le fond.

➤ **La fonction d'accompagnement**

Cette expérience m'a également convaincu de la nécessité d'accompagner les acteurs. Si la fonction de coordonnateur n'est pas d'être un expert en « tout » il doit cependant être en capacité d'apporter des éléments de connaissances afin de nourrir la réflexion des partenaires. Ceci passe par la mise à disposition d'informations, d'enquêtes, d'études mais également par la formation des acteurs.

Je pense que ce travail de coordination a facilité les prises de décision nécessaires et les actions à mettre en œuvre autour de la pause méridienne en la légitimant comme un espace éducatif pertinent intégré dans le Projet Educatif Local. Il me semble que le regard des acteurs sur ma fonction a changé. L'action menée a contribué à éclaircir et donner de la consistance à ma mission de coordonnateur échappant ainsi progressivement à ce rôle « d'animateur magique aux pouvoirs multiples » ou de « coordonnateur virtuel ».

Si l'action engagée autour de la pause méridienne reste fragile, elle a néanmoins permis de poser les bases d'une action collective entre les acteurs éducatifs locaux soutenus par un engagement politique fort.

Tout l'enjeu maintenant est de s'appuyer sur cette dynamique partenariale enclenchée autour de cet « espace » spécifique du PEL pour la pérenniser et l'élargir à d'autres actions du Projet Educatif Local.

# **LEXIQUE**

## LEXIQUE

*AEPS Animation Educative Périscolaire*

*ANDEV* : Association Nationale des Directeurs de l'Enseignement des Villes

*BAFA* : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

*CAF* : Caisse d'Allocations Familiales

*CARVEJ* : Contrat d'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant et des Jeunes

*CATE* : Contrat d'Aménagement des Temps de l'Enfant

*CLAS* : *Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité*

*CE* : le Contrat Enfance est un outil de développement local pour aider les communes dans la prise en charge de la petite enfance (0-6 ans). Signataires : CAF, commune ou groupement de communes

*CEJ* : Contrat Enfance Jeunesse. Depuis janvier 2007, le CTL et le CE fusionnent en un seul et même contrat appelé : Contrat Enfance-Jeunesse

*CEL* : le Contrat Educatif Local vise à mettre en œuvre un projet éducatif global, sur un territoire donné, conçu par les partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes. Principaux signataires : CAF, Commune ou groupement de communes, l'Etat (Education Nationale, Jeunesse et Sport).

*CNFPT* : Centre National de la Fonction Publique Territoriale

*CTL* : le Contrat Temps Libre s'inscrit dans la continuité du Contrat Enfance. C'est est un outil de développement local pour aider les communes dans la prise en charge des 6-16 ans sur les temps de loisirs et de vacances. Signataires : CAF, commune ou groupement de communes.

*DDJS* : Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports

*MJC* : Maison des Jeunes et de la Culture

*PEL* : Projet Educatif Local. L'expression « projet éducatif local » n'a pas été labellisée. Un PEL peut être le projet d'une commune ou d'une association mais la plupart du temps, « *un PEL désigne la formalisation des ambitions politiques qui donnent sens aux différents dispositifs (Contrat Educatif Local, Contrat Temps Libre, Contrat Enfance) que les collectivités mobilisent pour leurs actions éducatives* »<sup>75</sup>.

*P.N.N.S* : Programme National Nutrition Santé

*ZEP* : Zone d'Education Prioritaire

---

<sup>75</sup> V LAFORET « *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination* », Collection : jeunes éducation territoire, cahiers de l'action n° 6. Editions : INJEP 2006: p 3



## **ANNEXES**

- **Générales**
- **Spécifiques**

## **ANNEXES GENERALES**

- **Circulaire officielle relative au Contrat Educatif local**

Paris, le 25 octobre 2000

Le Ministre de l'Education  
Nationale

La Ministre de la Jeunesse et des Sports

La Ministre de la Culture et de la  
Communication

Le Ministre délégué à la Ville

**Instruction n°00-156JS**

A

Madame et messieurs les Préfets de région  
Mesdames et messieurs les Recteurs d'académie  
Directions régionales et départementales de la  
jeunesse et des sports  
Directions régionales des Affaires culturelles  
Mesdames et messieurs les Préfets de  
département  
Mesdames et messieurs les Inspecteurs  
d'académie,  
Directeurs des services départementaux de  
l'Education nationale  
Directions départementales de la Jeunesse et des  
Sports

**OBJET :** Les contrats éducatifs locaux

**REFERENCE :** Instruction n° 98-119 JS et n° 98-144 EN du 9 juillet 1998.

En proposant aux collectivités territoriales et à leurs groupements de négocier et de signer les contrats éducatifs locaux (C.E.L.), l'Etat affirme depuis deux ans sa conviction que l'éducation est une mission partagée.

Pour sortir de l'accumulation de procédures et rendre lisible leur intention politique commune, les ministères signataires décident de faire du C.E.L. le contrat fédérateur des politiques éducatives. Il convient donc d'élargir son champ d'application à toutes les actions entrant dans le cadre de cette éducation partagée [\(1\)](#), notamment celles prévues par les Contrats locaux d'accompagnement scolaire (C.L.A.S.), les dispositifs d'éducation artistique,... et de rechercher les liaisons avec les actions relevant des Contrats locaux de sécurité (C.L.S.). La réussite de la mise en œuvre d'une politique cohérente passe par la mutualisation de tous les moyens et la simplification des dispositifs contractuels.

L'objet de la présente circulaire est de compléter celle du 9 juillet 1998 qui reste toujours en vigueur et de définir les termes d'une amélioration qualitative des

contrats, y compris ceux déjà signés, en mettant la priorité sur l'éducation culturelle et artistique.

En effet, la qualité des actions participe à la réduction des inégalités d'accès des enfants et des jeunes aux savoirs, à la culture et au sport. Les zones urbaines et rurales en difficulté sont en ce sens prioritaires. Il convient également de remédier aux disparités des capacités financières des communes dans l'attribution des crédits.

## **I - Une offre éducative de qualité**

La mission éducative, dont le C.E.L. constitue l'expression, est une responsabilité partagée entre l'Etat, les enseignants, les collectivités territoriales, les associations, les familles. Elle s'exerce dans des temps et des espaces différents qu'il est nécessaire de mettre en cohérence dans un souci de complémentarité et de continuité éducative.

Les C.E.L. proposent une articulation entre les différents temps, scolaire, péri et extra scolaires, en précisant la complémentarité et l'interaction, mais aussi les spécificités dans le respect des rythmes de vie et des besoins des enfants et des jeunes. Ils devraient aussi apporter une réponse de qualité aux questions d'organisation du temps et de la vie familiale.

### **Contenus**

La connaissance réciproque des projets élaborés dans le cadre scolaire (projets d'école et d'établissement, projets Z.E.P. et R.E.P., contrats de réussite) et des projets éducatifs proposés par la ou les communes conditionne la continuité éducative recherchée et garantit un enrichissement mutuel. La recherche de cohérence et de complémentarité entre eux est indispensable. Par ailleurs, les lycées, et en particulier les établissements d'enseignement technique et professionnel, seront associés aux C.E.L. lorsqu'ils en manifesteront la volonté.

L'amélioration qualitative passe par une offre d'activités diversifiées, en prenant en compte la nécessité de permettre une participation équilibrée des filles et des garçons.

Ainsi seront privilégiés :

- l'éducation à l'image, au cinéma et au multimédia. Il s'agit d'organiser les activités visant à la maîtrise des codes de l'image, la rencontre progressive avec les œuvres du patrimoine et de la création, l'appropriation active du langage des images et des sons par la pratique de la vidéo et du multimédia ;
- la musique et le chant choral, en lien avec les parcours musicaux pilotés par des musiciens intervenant à l'école élémentaire ;
- l'architecture, le cadre bâti et le paysage afin de les sensibiliser à leur environnement et à l'aménagement de l'espace dans un souci de préparer le futur citoyen à ses responsabilités sur son cadre de vie ;
- l'éducation à l'environnement au sens large, pour faire comprendre les interactions entre l'homme et son environnement, urbain ou rural, par des

approches pédagogiques multiples (sensorielle, ludique, scientifique, ...) et sur des thèmes adaptés aux réalités locales (déchets, eau, énergie, patrimoine, transports, flore, faune, ...). Les classes de ville pourront être un support privilégié pour organiser ces activités dans l'école ou en dehors de l'école dans les sites en contrats de ville ;

- la culture scientifique, qui permet de mieux comprendre les évolutions techniques et scientifiques, la démarche devant être développée comme un moyen pédagogique permettant autant de s'impliquer dans les projets que de mieux appréhender le monde de la recherche ;
- l'environnement des objets et des signes visuels. Il devra faire l'objet d'analyses critiques de manière à favoriser la maîtrise de leur usage et l'apprentissage des pratiques quotidiennes de consommation (mode, design des objets, communication visuelle, ...) ;
- les pratiques physiques et sportives, qui constituent un élément important de l'éducation, de la connaissance et de la maîtrise de son corps, de l'intégration et de la vie sociale. Il s'agit de proposer un éventail large de disciplines, permettant une prise de conscience d'aptitudes et un développement harmonieux ;
- l'éducation à la santé, par la mise en place d'actions qui permettent l'acquisition de connaissances sur leur corps, la nutrition, l'hygiène, l'environnement, les conduites à risques.

Les pratiques artistiques seront, dans toute la mesure du possible, assurées en lien avec le réseau des établissements d'enseignement spécialisé et les services éducatifs ou des publics existant dans des institutions artistiques et culturelles.

Dans tous les cas, les activités proposées auront pour finalité de donner à tous les enfants et à tous les jeunes le moyen de découvrir de nouvelles formes d'activités, de s'approprier des démarches d'apprentissage adaptées, et de les placer dans des situations d'expérimentation active leur demandant un engagement personnel.

Elles doivent ainsi leur permettre d'acquérir des compétences transférables, de développer leur personnalité et leur créativité et de se socialiser dans le cadre d'un projet éducatif local qui associe projets d'établissements scolaires et politiques communales de l'enfance et de la jeunesse.

Elles ne sauraient se substituer aux enseignements menés sous la responsabilité des enseignants pendant le temps scolaire. Elles doivent s'inscrire de par leur caractère spécifique, leur encadrement, leur finalité, dans une perspective d'enrichissement et de complémentarité interactifs.

### **Modalités**

Dans le but de mutualiser les moyens et les ressources, le projet éducatif local peut être élaboré avec les communes ou leurs groupements sous toutes les formes prévues par la loi n°99-533 du 25 juin 1999 d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire et la loi n°99-586 du 12 juillet 1999 relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale. Il peut

également être initié par d'autres partenaires locaux, notamment associatifs, à condition que la dimension territoriale soit prise en compte.

Signé par la municipalité ou le groupement de communes concernés, le contrat éducatif local qui en résulte peut être cosigné par les établissements publics locaux d'enseignement (E.P.L.E.) et/ou les associations concernés. Il vous appartiendra de vous assurer que ces dernières, dans la mesure où leur champ d'intervention correspond à une ou plusieurs actions prévues dans les C.E.L., ont bien été associées à sa préparation.

## **II - Formation, évaluation, coordination**

L'amélioration qualitative des C.E.L. est une priorité pour tous, de la conception à la mise en œuvre concrète des projets. Cette qualité sera atteinte en portant une attention particulière à la formation, à la coordination et à l'évaluation, notamment au plan local.

### ***Formation***

La formation des intervenants doit être une préoccupation constante pour la réussite des projets éducatifs locaux. C'est pourquoi il faut s'attacher à ce que leur qualification soit conforme aux dispositions légales et réglementaires régissant le champ de leur intervention. Elle doit correspondre au public auquel ils s'adressent, aux spécificités des actions qu'ils conduisent et au contexte dans lequel ils interviennent. Une attention particulière sera portée à la formation des coordonnateurs. L'organisation d'un séminaire régional annuel permettra aussi de favoriser l'émergence d'une culture commune du partenariat et de l'action interministérielle et des modules de formation commune, notamment dans le domaine de la conception et de la mise en œuvre des volets culturels et artistiques, seront proposés aux différents acteurs du projet éducatif local issus d'horizons professionnels divers : enseignants, animateurs, personnels communaux, intervenants artistiques ou sportifs, cadres associatifs, ...

### ***Coordination***

Vous veillerez particulièrement à la qualité du coordonnateur. Désigné par l'ensemble des signataires du C.E.L. sur proposition du groupe de pilotage, il doit être capable d'initier et d'entretenir les relations entre les différents partenaires, de dynamiser les actions, de mobiliser les moyens disponibles, sur et autour du territoire. Il possède une bonne connaissance de la vie locale, des modes d'organisation et d'intervention des principaux acteurs du contrat éducatif local. Il dispose du temps et de la formation nécessaires à cette fonction. Le financement des heures nécessaires ainsi que la définition de ses missions doivent faire l'objet d'une fiche spécifique intégrée au contrat.

## **Évaluation**

Tout projet inclut une évaluation. Il s'agit de mesurer objectivement et précisément les effets produits par la mise en œuvre du dispositif ainsi que les coûts financiers engagés par les différents partenaires, ces effets renvoyant, bien entendu, aux objectifs de la politique éducative territoriale.

Dans le cadre des C.E.L., l'évaluation se prépare dès le diagnostic par l'élaboration d'indicateurs de réussite. Elle doit permettre d'apprécier la validité et l'efficacité du contrat et de le faire évoluer. Elle doit être interactive et associer l'ensemble des partenaires du groupe local de pilotage.

Jusqu'à présent ces questions n'ont que rarement été prises en charge par les groupes locaux et départementaux. Il est donc nécessaire de confier à une structure régionale, s'appuyant sur les conférences régionales existant entre rectorats et directions régionales des affaires culturelles et comprenant les services déconcentrés de l'Etat concernés, la coordination et l'évaluation interdépartementales ainsi que la formation en complémentarité avec les groupes locaux et départementaux.

Au plan local, cette qualité ne sera garantie que si toutes les étapes de la mise en œuvre du projet sont respectées : réalisation du diagnostic, désignation d'un coordonnateur, mise en place de modalités d'accompagnement, de suivi, d'évaluation et de régulation. Dans le cas contraire, aucun contrat ne saurait être signé.

### **III - Un partenariat élargi et renforcé**

Au-delà d'une interministérialité affirmée, le partenariat doit être élargi et renforcé au niveau local et au niveau départemental.

**Le groupe de pilotage local** doit être la traduction d'une communauté éducative où chaque acteur, avec ses compétences et les missions qui lui sont confiées, est considéré comme un élément indispensable d'un ensemble cohérent.

La présence des élus au sein du groupe local de pilotage est obligatoire, car le maire est garant de l'élaboration du projet et de la mise en œuvre des décisions prises par le groupe. Celui-ci comprend les représentants de la C.A.F. et d'autres organismes sociaux présents sur le territoire (F.A.S., M.S.A.,...), des associations locales concernées, des enseignants, des familles et des parents d'élèves, du conseil local de la jeunesse ou d'un organisme similaire. Le rapprochement avec le réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, lorsqu'il existe, devra être systématiquement recherché. Bien entendu, les enfants et les jeunes, premiers concernés, doivent être associés à tous les stades du C.E.L., du diagnostic au bilan et voir leurs projets étudiés et pris en compte, au même titre et dans les mêmes conditions que les autres, dans une démarche d'éducation populaire, d'apprentissage actif de la citoyenneté et de lutte contre les discriminations.

La représentation de la direction régionale des affaires culturelles pourra être assurée par une structure mandatée par elle.

**Le groupe de pilotage départemental** est présidé par le préfet et animé conjointement par le directeur départemental de la jeunesse et des sports et l'inspecteur d'académie.

A la composition prévue dans la circulaire citée en référence, il convient d'ajouter un représentant du conseil général ainsi que les représentants d'institutions à vocation sociale (caisses d'allocations familiales, fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles, mutualité sociale agricole,...).

S'agissant de l'accompagnement, du suivi et de l'évaluation du dispositif, cette composition est complétée par les familles, les associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants et des personnels impliqués dans les C.E.L., et les organisations représentatives de jeunes, par l'intermédiaire notamment des conseils départementaux de la jeunesse.

Dans le cas particulier des territoires où il existe un contrat de ville, il convient de rappeler que le C.E.L. est l'un des éléments essentiels du volet "éducation" ou du volet "culture" de celui-ci. C'est en fonction des enjeux urbains et sociaux déterminés par celui-ci que doivent être trouvées les articulations avec les actions entrant dans le cadre de la circulaire "Préparation et suivi des volets éducation des contrats de ville" (circulaire n°99-194 du 3 décembre 1999). Vous insisterez sur la cohérence et la complémentarité de ces différents dispositifs.

Concernant les contrats "temps libres", vous prendrez l'attache des Caisses d'Allocations Familiales. En effet, dans le cadre d'une politique globale et concertée des temps libres des enfants et des jeunes, tout projet éducatif local devra, avant signature d'un C.E.L., faire l'objet d'une concertation avec la ou les Caisse(s) d'Allocations Familiales. L'optimisation des moyens par leur mise en commun sera recherchée en articulant le C.E.L. avec les Contrats Enfance et les Contrats Temps Libres des C.A.F. et en harmonisant leurs géographies et leurs objectifs, dans le respect des prérogatives de chacun.

Dans un souci de clarification et de simplification, les groupes de pilotage des différents dispositifs contractuels existant sur le territoire concerné chercheront à travailler de concert, en particulier pour les diagnostics qui pourraient être communs. Ce sera aussi le cas avec les actions menées dans le cadre de la circulaire du 9 mars 1999 sur les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

Dans cette perspective, il conviendra d'envisager avec les partenaires la possibilité de signer des contrats pluriannuels, sous réserve des crédits disponibles et d'une évaluation annuelle des résultats, et de rechercher une harmonisation de la durée des différents contrats.

Il conviendra également, dès à présent, d'envisager leur généralisation et leur pérennisation.



Le Ministre de l'Education nationale

Jack LANG

La Ministre de la Jeunesse et des Sports

Marie-George BUFFET

La Ministre de la Culture et de la Communication

Catherine TASCA

Le Ministre délégué à la Ville

Claude BARTOLONE

---

## ANNEXE

### Principaux textes législatifs et réglementaires :

- loi n°2000-627 du 6 juillet 2000, modifiant la loi n°84-610 du 16 juillet 1984, relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives ;
- arrêté du 8 décembre 1995 modifié par l'arrêté du 19 février 1997, relatif à l'encadrement des activités physiques et sportives en centres de vacances et de loisirs et en centres de loisirs sans hébergement ;
- arrêté du 20 mars 1984 relatif aux centres de loisirs sans hébergement ;
- circulaire interministérielle n°2000-41 du 22 juin 2000 relative aux contrats locaux d'accompagnement scolaire ;
- circulaire interministérielle n°99-194 du 3 décembre 1999 relative à la préparation et au suivi des volets éducation des contrats de ville ;
- circulaire interministérielle n°2000-024 du 19 juin 2000 relative à la préparation et au suivi des volets culture des contrats de ville ;
- circulaire du 9 mars 1999 relative aux réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ;
- circulaire n°98-153 du 22 juillet 1998 relative à l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université ;
- circulaires du 30 octobre 1997 et n°99-134 du 7 juin 1999 relatives aux Contrats locaux de sécurité ;

## **ANNEXES SPECIFIQUES**

- **Articles de presse**
  - « *Le boom de la cantine* » article extrait du bulletin municipal de St-Just St-Rambert
  - « *La restauration scolaire en évolution* », « *Les demi-pensionnaires bien dans leur assiette* » articles extraits du journal local « *La Tribune, Le Progrès* »
  
- **Documents élaborés par les équipes de la pause méridienne**
  - **Projet éducatif de la pause méridienne**
  - **Propositions de type de sanctions**
  - **Missions des animateurs/rices**

## **PROPOSITIONS POUR UN PROJET EDUCATIF DE LA PAUSE MERIDIENNE**

### **CONTRIBUER A L'EPANOUISSEMENT ET AU « BIEN ETRE » DES ENFANTS ACCUEILLIS**

- développer la convivialité, les échanges et rencontres entre enfants,
- créer une ambiance accueillante, calme et chaleureuse, sans agressivité,
- favoriser l'apprentissage du respect des enfants et des adultes,
- favoriser l'apprentissage des règles de la table (se laver les mains, manger proprement, rester assis pendant le repas...)
- respecter au mieux le rythme des enfants suivant leur âge, leur état de santé, leur besoin physiologique ...
- veiller à la présence régulière d'adultes repères pour les plus petits

### **FAVORISER LA PARTICIPATION ET LA RESPONSABILISATION DES ENFANTS**

- à l'élaboration et au respect des règles de vie de la pause méridienne
- à la vie de groupe (ex répartition des tâches à table ...)
- au service à table
- à l'organisation de la pause méridienne (conseil des jeunes de la cantine, découverte des coulisses de la restauration scolaire si possible avec les règles d'hygiène...)
- au choix de faire des jeux et activités ou pas
- à la décoration
- ...

### **APPORTER UNE ALIMENTATION EQUILIBREE ET DEVELOPPER L'EVEIL AU GOUT**

- veiller à l'équilibre, la digestibilité et la variété des menus
- offrir des produits de qualité (frais, bio ...)
- favoriser la découverte gustative et éveiller la curiosité des enfants (variétés des produits et assaisonnement, initiation au goûter, qualité sensorielle des mets...)

### **FAVORISER L'INFORMATION DES PARENTS SUR L'ORGANISATION DE LA CANTINE, LES MENUS, LE COMPORTEMENT DE L'ENFANT ET AINSI CONTRIBUER A L'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS DANS LEURS MISSIONS EDUCATIVES.**

## PROPOSITIONS DE TYPE DE SANCTIONS DURANT LA PAUSE MERIDIENNE

Sanctions nécessaires pour identifier et sanctionner une faute (acte volontaire).  
Elles permettent à l'enfant d'intégrer la règle et ne pas rester en dette vis-à-vis des autres.  
Idée de sanctions positives pour lui permettre de se donner à voire autrement en veillant à ne pas mettre l'enfant en difficulté si non maîtrise de certains savoir faire (écrire, rédiger...).

- Salissures → Nettoyer pour réparer  
...
- Bruits → Pour les plus jeunes : lever les mains pour signifier l'arrêt du bruit  
Arrêter le service jusqu'au retour du calme  
Séparer les plus bruyants, voire les isoler un temps si nécessaire  
Faire effectuer une recherche sur les conséquences des nuisances sonores  
sous forme de rédaction ou d'exposé oral ou de dessins,  
...
- Dégradations → Faire effectuer une recherche d'information sur le coût du produit dégradé, sur  
le financement sous forme de rédaction ou d'exposé oral ou de dessins ...  
  
Réparer la dégradation  
...
- Manques de respect → Différentes recherches sur la dignité, le respect, la faim dans le  
monde, les civilités et le civisme sous forme de rédaction ou d'exposé  
oral ou de dessins...  
Expériences d'apprentissage de certaines tâches non respectées :  
service, aides, ...  
...

### Proposition d'un cahier de liaison Peri-scolaire/Famille :

Objectifs : informations mutuelles entre familles et intervenants du péri-scolaire sur :

- le fonctionnement du péri-scolaire et les modifications ponctuelles
- les animations particulières
- ...
- des informations concernant l'enfant :
  - o Son état de santé ...
  - o Son comportement ...

## **MISSIONS DES ANIMATEURS/RICES ET AIDES ANIMATEURS/RICES**

- Préparer les outils éducatifs (« permis de cantine », jeux, animations...)
- Gérer la vie de groupe :
  - Faire l'appel
  - Accueillir et placer les enfants
  - Assurer la sécurité physique et morale des enfants : surveillance, respect entre enfants, respect du règlement, application des sanctions et vérification de leurs applications...
  - Gérer les conflits
  - ...
- Aider les enfants dans la prise du repas, veiller à la prise d'aliments minimums, pour les plus petits : accompagner aux toilettes, veiller au lavage de main, découper les aliments, aider à manger, servir le lait, servir les plats...
- Favoriser les apprentissages :
  - A la vie de groupe
  - Au respect entre enfants et adultes
  - A l'autonomie en collectivité
  - Aux règles de la table
  - A la découverte des goûts
  - A l'hygiène et la propreté
  - A l'habillage et au déshabillage
  - ...
- Organiser la participation et la responsabilisation des enfants (en fonction de leur âge) :
  - Etablir avec les enfants les règles de vie et s'y référer,
  - Faire participer les enfants pendant et après le repas (cf fiche proposition de participation des enfants : partage des plats, remplir les pots, nettoyer, rassembler les détritits....)
- Ecouter, échanger, soigner
- Organiser des activités : jeux, travaux manuels...
- Organiser les anniversaires
- Informer les parents et coéducateurs :
  - Prévenir les parents si maladie,
  - Informer sur comportements
  - Tenu du cahier de liaison périscolaire famille
  - ...

## **BIBLIOGRAPHIE**

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- BLIER B « **Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux** », éd. éd. INJEP, coll. Jeunes éducation territoire, cahiers de l'action n°7, 2006
- BOUTINET J-P, « **Psychologie des conduites de projet** » éd. Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je, 1999
- CLENET J, GERARD C, « **Partenariat et alternance en éducation, des pratiques à construire...** » éd. L'Harmattan 1994
- CROZIER M, FRIEDBERG E « **L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective** », éd. Du Seuil, 1977
- CUCHE D « **La notion de culture dans les sciences sociales** » éd. La Découverte, 2001
- DHUME F, « **Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales** », éd. ASH, 2001
- DUBET F, MARTUCELLI D, « **Dans quelle société vivons-nous ?** » éd. Seuil 1998
- GLASMAN D « **L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école** », éd. PUF, 2001
- GLASMAN D, « **L'école réinventée ?** », éd. L'Harmattan, 1992
- GLASMAN D « **Le lente émergence des politiques éducatives territoriales** » in Faure A et Douillet A-C « L'action publique et la question territoriale », éd. Presses Universitaires de Grenoble, coll. Symposium, 2005
- ION J « **Le travail social en débat(s)** », éd. La découverte, coll. Alternatives Sociales, 2005
- ION J « **Le travail social à l'épreuve du territoire** », éd. Privat, coll. Pratiques Sociales, 1990
- ION J, TRICART J-P, « **Les travailleurs sociaux** » éd. La découverte, coll. Repères, 1992
- LAFORÊT V « **Projet éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination** », éd. INJEP, coll. Jeunes éducation territoire, cahiers de l'action n°6, 2006
- LANDRY C, SERRE F « **Ecole et entreprise, vers quel partenariat ?** » éd. Presse de l'Université du Québec, 1994

## Dictionnaires

- « Le petit Larousse illustré », éd. Larousse 2000
- « Dictionnaire critique de l'action sociale », éd. Bayard, 1999
- « Le Robert dictionnaire historique de la langue française », sous la direction d'Alain REY éd. Le Robert, 1992

## Revue

- « **Les cahiers du DSU** » n°36 « Projet éducatif local : « remue ménage institutionnel » ou politique éducative locale ? » décembre 2002
- « **Les cahiers du DSU** » n°46 « Politiques éducatives locales : un puzzle en construction » printemps été 2007
- DUBET F « **Sciences humaines** » n°76 « Pourquoi va-t-on à l'école » octobre 1997
- VERBA D, « **Ville-Ecole-Intégration** », n°117, « le contrat éducatif local : l'exemple d'Argenteuil », juin 1999
- OUDOT F, « **La communale** », n°32, juin 2003
- MERINI C, ZAY D « **Education permanente** » n°131, « le partenariat : définitions, enjeux, pratiques » 1997
- « **Les cahiers pédagogiques** » n°424, février 2004

## Sites internet

[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Site interministériel

[www.ville.gouv.fr](http://www.ville.gouv.fr)

Site de la DIV

[www.andev.com.fr](http://www.andev.com.fr)

Association nationale des directeurs d'éducation des villes

[www.afssa.fr](http://www.afssa.fr)

Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments



## TITRE

« LE PARTENARIAT AU SERVICE DU PROJET EDUCATIF LOCAL »

## SOUS-TITRE

Quand des acteurs se mobilisent pour la mise en place d'un accueil éducatif pendant le temps de midi à St-Just St-Rambert.

## RESUME

L'émergence des politiques éducatives territoriales a sensiblement modifié la manière d'appréhender les questions d'éducation. Ainsi dans le cadre du Projet Educatif Local, les acteurs locaux issus ou non de l'Education Nationale, sont fortement « incités » à travailler ensemble et en cohérence pour faire de l'éducation une mission partagée.

D'autre part si les institutions affichent à travers les dispositifs leur volonté de construire un projet éducatif commun à l'échelle d'un territoire, **travailler en partenariat** ne va de soi.

Dans ce contexte le **coordonnateur** dont la fonction apparaît comme peu lisible, a souvent du mal à trouver sa place et acquérir une légitimité.

Ce mémoire propose de voir comment, au travers d'un projet de mise en place d'un **accueil méridien**, se construit une coopération entre acteurs issus d'horizons différents. Cette dynamique concertée centrée sur une action concrète va ainsi contribuer à donner du sens au **Projet Educatif Local** et permettre de mieux appréhender la fonction de coordination.

## MOTS-CLEFS

Dispositifs, coordination, projet éducatif local, partenariat, pause méridienne