

les

# dossiers

Insertion, Éducation et Société

## Regards sur les contrats éducatifs locaux

170 [novembre 2005]

ministère  
éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



# *les dossiers*

Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation et de la prospective

Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation et de la prospective  
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Claudine PERETTI**

### *les dossiers*

Responsable de ce numéro : **Jeanne BENHAÏM-GROSSE**

DEP – Bureau de l'édition  
Service ventes  
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15  
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEP  
Téléphone : 01 55 55 73 58  
01 55 55 73 61

# ***Regards sur les contrats éducatifs locaux***

**Jeanne BENHAÏM-GROSSE**

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation et de la prospective



## Avant-propos

Initiée alors que les politiques en faveur de la jeunesse relevaient du ministère de l'éducation nationale, cette étude du fonctionnement des contrats éducatifs est intéressante à plus d'un titre.

Abordant un domaine périphérique à l'Ecole, elle permet, en premier lieu, de mesurer, de façon concrète, la difficulté de mettre en œuvre une approche globale de l'éducation : difficulté liée tout autant aux différences d'objectifs poursuivis par chacune des parties prenantes qu'à la faible volonté de complémentarité entre l'Ecole et son environnement et à la multiplicité des acteurs et des partenaires.

La finesse du constat permet aussi d'illustrer, sur une dimension méconnue, le clivage existant entre le rural et l'urbain : alors qu'en zones urbaines, les contrats éducatifs locaux, souvent articulés avec la politique de la ville, ont avant tout pour objectif d'améliorer les résultats scolaires des élèves et leurs comportements dans la vie en société, dans le milieu rural, ils ont pour but premier de rompre l'isolement des jeunes. Leurs modalités d'organisation sont également dissemblables.

Le troisième enseignement que l'on peut retirer de cette étude, c'est la faiblesse de l'évaluation de ce type de politique. La satisfaction ou l'insatisfaction exprimées par les acteurs et les partenaires sur le dispositif et sa mise en œuvre ne sauraient remplacer une véritable réflexion critique et constructive sur les actions conduites. La faiblesse du taux de réponse à cette enquête par rapport aux taux habituellement constatés dans les enquêtes conduites par la DEP est, à cet égard, éclairant : plus de la moitié des parties prenantes, quel que soit leur statut, n'adhère pas à la démarche d'évaluation.

La directrice de l'évaluation et  
de la prospective



Claudine Peretti



# Remerciements

Au groupe de suivi :

Nous souhaitons remercier vivement les membres du groupe de suivi pour leur étroite collaboration, leur disponibilité de tout instant, et la mise à notre disposition, à chacune des phases de cette étude, de leurs connaissances dans le domaine des contrats éducatifs locaux.

**BERICHI Soraya** : bureau des politiques éducatives territoriales, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (DJEPVA A3)

**BRISSET Laurent** : adjoint au chef du bureau du réseau scolaire, Direction de l'enseignement scolaire (DESCO B5)

**LETESSIER Gérard** : chef du bureau des politiques éducatives territoriales, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (DJEPVA A3)

**MARTINEZ Sylvie** : adjointe au chef du bureau des politiques éducatives territoriales, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (DJEPVA A3)

\*\*\*





Au groupe de pilotage :

Nous souhaitons également remercier les membres du groupe de pilotage pour l'aide qu'ils ont apportée à la réalisation de cette étude :

**BERICHI Soraya** : bureau des politiques éducatives territoriales, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (DJEPVA A3)

**BRISSET Laurent** : adjoint au chef du bureau du réseau scolaire, Direction de l'enseignement scolaire (DESCO B5)

**FRITSCH Ghislaine** : chef du bureau du réseau scolaire (DESCO B5)

**GOEPFERT Yves** : délégation interministérielle à la ville

**GUILLI Philippe** : coordonnateur CEL Mairie de Torcy

**LETESSIER Gérard** : chef du bureau des politiques éducatives territoriales, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (DJEPVA A3)

**LUC Jean-Claude** : Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale et de la recherche

**MARTINEZ Sylvie** : adjointe au chef du bureau des politiques éducatives territoriales, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (DJEPVA A3)

**ROUSSEL Frédéric** : direction départementale de la jeunesse et des sports des Vosges

**TIERCELIN Arnaud** : coordonnateur CEL, Fédération des œuvres laïques 95

**VOGLER Jean** : Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale et de la recherche

\*\*\*

## SOMMAIRE

<b>SYNTHESE .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>19</b>
<b>A- Le contexte de l'étude.....</b>	<b>19</b>
<b>B- La méthodologie de l'étude.....</b>	<b>21</b>
1. L'objet de l'étude .....	21
2. Le corpus à étudier.....	21
3. Les acteurs interrogés.....	24
4. Les modalités de passation des questionnaires.....	25
<b>C- Les résultats de l'étude .....</b>	<b>26</b>
1. Les taux de retours.....	26
2. Le suivi de l'étude.....	26
3. Le plan du rapport .....	27
<b>I- LES PROTAGONISTES DES CEL .....</b>	<b>29</b>
1. Les coordonnateurs.....	30
2. Le groupe local de pilotage .....	32
3. Les intervenants .....	37
4. Les collèges associés .....	45
5. Les communes ou territoires d'implantation des CEL .....	48
<b>II- LA REPONSE AUX BESOINS EDUCATIFS .....</b>	<b>51</b>
<b>A- La démarche des CEL.....</b>	<b>52</b>
1. La connaissance des demandes des jeunes .....	52
2. La prise en compte de ces demandes .....	54
<b>B- Les jeunes bénéficiaires du CEL .....</b>	<b>58</b>
1. Le nombre total de jeunes par CEL.....	58
2. Les caractéristiques des jeunes .....	59
<b>C- La conformité des actions aux exigences d'un CEL .....</b>	<b>62</b>
1. Les actions proposées : un choix large, mais sans dispersion.....	62
2. Les objectifs .....	65
3. Les critères d'évaluation des actions.....	69
4. L'association des jeunes et des parents au projet d'action .....	74
5. Les autres domaines d'intervention du CEL.....	76
<b>III- LA POLITIQUE EDUCATIVE GLOBALE LOCALE .....</b>	<b>79</b>
<b>A- La place de l'École dans la cité.....</b>	<b>80</b>
1. La collaboration collège/CEL.....	80
2. L'apport du collège au CEL .....	83
3. L'apport du CEL au collège .....	87
<b>B- La municipalité et les autres partenaires du CEL .....</b>	<b>88</b>
1. L'investissement de la commune .....	88
2. Les dispositifs partenaires du CEL.....	91
3. Les associations partenaires ou prestataires .....	95

<b>IV-</b>	<b>LES IMPACTS DU CEL .....</b>	<b>99</b>
<b>B-</b>	<b>Les impacts sur les jeunes.....</b>	<b>100</b>
1.	La participation des jeunes aux actions .....	100
2.	Les savoir-être et compétences des jeunes .....	112
3.	L'épanouissement personnel des jeunes .....	124
4.	L'implication des jeunes en dehors des actions .....	126
<b>C-</b>	<b>L'impact du CEL sur son environnement .....</b>	<b>132</b>
1.	L'impact sur le collège.....	132
2.	L'impact du CEL sur les territoires.....	135
<b>V-</b>	<b>LES PROPOSITIONS D'AMELIORATION DES CEL .....</b>	<b>139</b>
<b>A-</b>	<b>Les conditions pour que les CEL fonctionnent mieux .....</b>	<b>140</b>
<b>B-</b>	<b>Les conditions d'un approche plus globale de l'éducation .....</b>	<b>143</b>
1.	L'implication, la volonté des partenaires .....	143
2.	Une coopération plus large .....	145
3.	Des temps de réflexion communs .....	146
4.	Une meilleure connaissance et reconnaissance des autres partenaires .....	146
5.	Des moyens humains, matériels ou financiers .....	147
6.	Prendre en compte le temps global des jeunes .....	147
7.	Des expériences d'approche globale de l'éducation .....	147
<b>C-</b>	<b>Les suggestions des coordonnateurs .....</b>	<b>148</b>
1.	La réaffirmation de l'importance du CEL .....	148
2.	Des difficultés administratives .....	149
3.	Des moyens insuffisants .....	149
4.	La difficile fonction de coordonnateur.....	150
5.	Les problèmes spécifiques aux communes rurales.....	151
6.	La difficulté d'impliquer les 12-16 ans .....	152
7.	Des expérience positives .....	152
	<b>GLOSSAIRE .....</b>	<b>154</b>



## SYNTHESE

Mis en place à partir de 1998, les contrats éducatifs locaux (CEL) ont vu leur nombre considérablement augmenter pour dépasser 2600 en 2004, année où la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) a réalisé, à la demande du groupe interministériel de suivi (GSI), une étude destinée à apprécier leur fonctionnement et leurs effets dans différents contextes.

Le choix a été fait de restreindre cette étude aux 466 CEL de métropole, proposant à des jeunes de 12-16 ans, une activité de théâtre, de football ou d'informatique. Pour chacun, cinq acteurs ont été interrogés : le coordonnateur, le groupe de pilotage local (GPL), le principal du collège associé au CEL, le cas échéant, le maire ou le représentant de la communauté de communes signataires du CEL et l'intervenant concerné.

Les questions posées permettent de faire un état des lieux de la politique éducative globale locale, de la conformité des CEL aux principales recommandations des textes et de l'impact des CEL sur les jeunes et sur les territoires.

### **La politique éducative globale locale**

Ce qui est recherché à travers la signature d'un CEL, c'est un travail collectif de tous les acteurs éducatifs afin de construire une politique éducative globale proposant aux jeunes, depuis leur petite enfance, une palette étendue d'activités diverses sur tous les temps de leur vie, scolaire et hors scolaire. Elle suppose la mise en synergie de tous les acteurs éducatifs, notamment l'Ecole, la municipalité et les autres partenaires du CEL.

#### **Elle est fondée sur le partenariat avec des dispositifs divers...**

Les CEL ne se sont jamais installés sur des territoires vierges. Ils coexistent presque toujours (95 %) avec des clubs, associations, dispositifs divers déjà implantés. Le but du CEL est de les fédérer à travers des partenariats pour éviter leur empilement et créer des synergies. Les CEL sont associés à des centres de loisirs sans hébergement (CLSH) dans 89 % des cas, un contrat temps-libre (71 %), un contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) (38 %), un dispositif ville vie vacances (VVV) (26 %), un contrat local de sécurité et de prévention de la délinquance (CLS) (26 %), un contrat de ville (CV) (23 %), un dispositif Ecole ouverte (13 %), un atelier ou une classe relais (11 %), un dispositif de veille éducative (6 %) ou autre (20 %).

Dans 66 % des cas, les CEL travaillent en moyenne, en partenariat, avec deux des trois dispositifs existant sur leur territoire. Ce partenariat se concrétise par un coordonnateur commun (dans 71 % des CEL), un groupe de pilotage local (62 %), une évaluation partagée (56 %), un diagnostic unique (55 %), un seul dossier de subvention (27 %), ou une autre modalité (16 %). Il donne lieu, à une réflexion commune (Figure1) sur les objectifs éducatifs généraux (ce qu'évoquent 72 % des coordonnateurs qui travaillent en partenariat) ou centrés sur la réussite scolaire (45 %), sur les pratiques des intervenants (56 %) ou sur une action (58 %) élaborée en commun. Cette réflexion commune concerne aussi, mais moins souvent, la redondance dans les actions proposées (41 % des cas), la répartition des jeunes (35 %) ou celle des intervenants (33 %), leur formation (20 %) ou celle des coordonnateurs (10 %), l'organisation du ramassage scolaire (5 %). Les CEL travaillent aussi avec des associations, 14 en moyenne, une moitié participant au projet dès son élaboration comme partenaire, l'autre moitié comme prestataire. Ces associations facilitent assez souvent les contacts des acteurs des CEL avec les parents surtout (67 %), avec la commune (58 %), avec le collège dans 30 % des CEL<sup>1</sup>, plus souvent en politique de la ville (39 %) qu'ailleurs (25 %).

#### **... sur l'implication des collectivités territoriales**

Dans 75 % des cas, c'est la commune ou la structure intercommunale qui est à l'origine du projet du CEL, car la quasi totalité des maires y voient l'occasion de développer une politique enfance-jeunesse. Dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville (PV), la création d'un CEL permet de s'affirmer comme un partenaire dans le champ de l'éducation partagée (59 % contre 37 % hors PV) et de travailler sur la prévention de la violence (33 % contre 20 %). Hors politique de la ville, la recherche de financements est beaucoup plus prégnante (53 % contre 27 % en PV).

<sup>1</sup> Il s'agit de 30 % de l'ensemble des CEL, qu'ils aient ou non un collège sur leur territoire

### **...et sur la collaboration avec le collègue**

Lorsque existe une collaboration entre le CEL et le(s) collègue(s), elle semble fructueuse. Dès lors, leur complémentarité se concrétise par une intervention du CEL dans l'accompagnement à la scolarité (selon 48 % des coordonnateurs recherchant cette complémentarité), le partage des objectifs autour de la réussite scolaire (43 %), l'élaboration commune du projet (42 %). Les autres points sont nettement moins fréquents : 17 % des CEL concernés ont cherché à réduire la redondance dans les activités proposées, 14 % à aménager des horaires d'ouverture du collège ou de la cantine, 12 % à réfléchir ensemble sur les pratiques des enseignants et des intervenants du CEL, 11 % à répartir des jeunes par âge ou par plage horaire<sup>2</sup>, et 4 % à organiser en commun le ramassage scolaire. C'est ainsi, autour des objectifs éducatifs et scolaires du collège, repris à son compte par le CEL, que se tisse la complémentarité entre les deux institutions. Lorsqu'il est impliqué dans le CEL, le collègue lui fournit un soutien non négligeable : 72% des principaux dans ce cas informent les élèves de l'existence du CEL et de ses activités (13 % informent aussi les parents), 60 % mettent des locaux à sa disposition et 59 % citent le CEL dans leur projet d'établissement (29 % y intègrent aussi les actions qu'il propose). Le collège bénéficie également de cette collaboration (Figure 2), puisque le CEL finance des actions (selon 58 % des principaux) ou des vacances (13 %) et fait intervenir du personnel supplémentaire (50 %).

## **La conformité des CEL aux recommandations des textes**

### **Les objectifs spécifiquement dévolus aux CEL pourraient être plus développés**

Les actions proposées dans le cadre d'un CEL doivent avoir un caractère éducatif et répondre ainsi à des objectifs spécifiques, tels la participation des jeunes à l'élaboration des actions, le développement de la civilité, le respect d'autrui et du matériel, l'autonomie<sup>3</sup>.... Certes, ces objectifs peuvent être recherchés en dehors du CEL, mais dans le cadre de ce dernier, ils doivent être systématiques. Pour vérifier le respect de cette recommandation, les intervenants, ont été sollicités sur les objectifs qu'ils assignent à l'activité qu'ils assurent au sein du CEL. Le premier objectif, cité par 31 % d'entre eux, est de permettre aux jeunes de pratiquer une activité à laquelle ils n'ont pas accès et d'y développer des compétences. Les objectifs plus spécifiquement dévolus aux CEL constituent le quart environ de l'ensemble de ceux qui sont cités : « *une meilleure connaissance des autres, une plus grande socialisation, un sens de l'esprit d'équipe et une plus grande écoute de l'autre* » (13 % des intervenants), « *le respect des règles et du matériel* » (4 %), « *le respect de l'autre, la tolérance* » (3 %), « *une plus grande implication/responsabilisation des jeunes* » (3 %) « *un plus fort engagement des jeunes dans une démarche citoyenne* » (2 %), et « *un soutien à leurs initiatives* » (2 %) et, sur un plan un peu différent des objectifs spécifiques, « *une contribution à la réussite scolaire des jeunes* » (5 %). On notera que les intervenants football sont particulièrement soucieux de ces objectifs spécifiques, qui représentent, à eux seuls, 44 % de ceux assignés à l'activité (contre 25 % en informatique et 26 % en théâtre).

### **Les intervenants sont assez qualifiés...**

Les textes recommandent que « *les intervenants possèdent une qualification conforme aux dispositions régissant le champ de leur intervention* ». 54 % d'entre eux ont un diplôme d'animation, tandis que 40 % seulement sont détenteurs d'un diplôme spécifique au domaine dans lequel ils interviennent. 16 % possèdent les deux et 21 % n'ont aucun des deux diplômes, ce qui est contraire aux recommandations. Leur qualification est également liée à leur statut. Les salariés d'associations, les employés municipaux ont souvent des diplômes spécifiques (45 %), surtout dans l'animation (70 %). Les aide-éducateurs, les prestataires indépendants sont dans une position intermédiaire (40 % de diplômés dans chacun des deux domaines), tandis que plus de la moitié des bénévoles et des enseignants n'ont de diplôme, ni dans l'animation, ni dans leur domaine d'intervention.

### **... mais ils ne participent pas suffisamment à la définition des objectifs**

Les intervenants disent avoir été associés à l'élaboration des objectifs d'une façon ou d'une autre, soit en ayant participé à cette dernière, soit, une fois sur deux, en ayant été informés directement par le coordonnateur. Mais la moitié seulement des coordonnateurs confirme ces affirmations telles quelles,

<sup>2</sup> Pour éviter que le CEL et le collège ne proposent des actions en même temps aux mêmes jeunes, ils s'arrangent pour les placer à des horaires différents ou aux mêmes horaires auprès de jeunes d'âges différents

<sup>3</sup> Bien entendu, cette liste n'est pas exhaustive et la distinction objectif traditionnels/objectifs « plus spécifiquement CEL » comporte beaucoup d'arbitraire. Mais elle a l'avantage d'insister sur « l'esprit des CEL »

l'autre moitié avouant associer les intervenants beaucoup moins fréquemment. Dès lors que ces derniers pensent bien connaître des objectifs qui ne leur ont pas toujours vraiment été explicités, les risques de malentendu sont élevés et on peut craindre que le cadre du CEL ne donne pas toujours à l'activité toute la valeur ajoutée espérée. On peut constater la même ambiguïté à propos de la définition des critères d'évaluation de l'activité. Néanmoins, la participation des intervenants semble plus importante dans les CEL récemment créés que dans les plus anciens.

### **L'association des jeunes aux projets pourrait être plus importante**

Les textes recommandent « *d'impliquer les enfants et les jeunes à tous les stades de l'élaboration des actions* » mais dans 46 % des CEL, ils ne font, le plus souvent, que participer aux actions qui leurs sont proposées. 17 % seulement des CEL associent les jeunes à la détermination de tous les projets et 35 % à une partie d'entre eux. 67% des coordonnateurs disent que des jeunes ont aidé à la mise en œuvre de certaines actions, 55 % qu'ils en ont eu l'initiative et 19 % qu'ils en gèrent les budgets. D'autres formes de contribution des jeunes, telles la participation à « la bourse aux projets », l'implication dans un conseil de jeunes ou dans l'évaluation des actions, sont beaucoup plus rares (4%). Ces résultats ne sauraient masquer la persistance de la difficulté à faire participer les jeunes. Les témoignages de coordonnateurs dans une question ouverte sont nombreux à cet égard, « *les 12-16 ans correspondent à une tranche d'âge versatile à tel point qu'il est difficile de les mobiliser pour les actions. Leur seule envie est d'avoir un lieu de regroupement sans adulte, lieu qui, de plus, est souvent détérioré. Je me cantonne aujourd'hui à habituer les enfants plus jeunes à participer à des activités encadrées dans l'espoir qu'ils souhaiteront continuer à les pratiquer au moment de l'adolescence.* »

### **...mais celle des parents est plutôt encourageante**

Les CEL ont aussi à rechercher la participation des parents, partie prenante dans la définition et l'organisation des loisirs éducatifs de leurs enfants.

Dans 58 % des CEL, les parents sont en contact avec les intervenants, dans 56 % ils apportent leur contribution à certaines actions (en aidant, par exemple, à la création de costumes pour l'atelier théâtre...), plus fréquemment dans les communes ne bénéficiant pas d'une politique de la ville (62 % contre 50 %). Ils peuvent aussi encadrer (33 %), participer (28 %) être à l'initiative (19 %) de certaines actions ou s'occuper du budget (8 %). Dans 5 % des CEL, ils proposent d'autres services (assurent le transport des jeunes, font partie du comité de pilotage, participent au diagnostic des besoins et à l'évaluation des résultats...). Ainsi, rares sont les CEL (11 %) où les parents ne s'impliquent jamais. Néanmoins, les coordonnateurs ne manquent pas d'en rappeler l'importance, « *une association plus étroite des parents dans les projets éducatifs permettrait une réelle cohérence des trois acteurs de la socialisation des enfants : parents, Ecole, acteurs hors temps scolaire* » et de souhaiter « *que les parents s'impliquent plus* », « *que le point de vue des familles soit davantage pris en compte* » ou « *que l'on associe les parents plus largement aux actions en faisant disparaître la rigidité des structures* ».

## **Les effets du CEL**

### **Des effets sensibles sur les problématiques jeunesse en général et sur les jeunes en particulier**

En dehors du développement des activités spécifiques qu'il propose, dès lors qu'il existe un CEL, les problématiques relatives à la jeunesse sont mieux prises en compte (68 % des coordonnateurs le disent) et les événements festifs, artistiques et sportifs sont plus nombreux (aux yeux de 62 % d'entre eux). 39 % des CEL soutiennent un projet de jeunes, 26 % attribuent aux jeunes des locaux et un encadrement par des adultes, 24 % un point information jeunesse (PIJ), 19 % mettent en place un conseil municipal ou local de jeunes.

Quand on interroge les maires, pour 66 % d'entre eux, l'effet principal du CEL sur le territoire est une augmentation des initiatives prises par les jeunes (propositions de nouvelles activités, création d'associations ...). La réduction de la violence (14 %) (et des tags 12 %) est beaucoup plus rarement constatée, pas plus souvent dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville qu'ailleurs, mais plus fréquemment dans les communes urbaines (23 %) que rurales (9 %). Dans ces communes rurales, la demande des jeunes est très vive, mais les difficultés à y répondre sont beaucoup plus grandes qu'ailleurs : « *le problème majeur, dit un coordonnateur, est lié à l'éclatement d'une zone rurale peu peuplée, les structures sont peu nombreuses et éloignées les unes des autres, il y a peu de bénévoles, des difficultés à se rencontrer, peu de moyens, peu de temps libre en soirée pour les jeunes, et des problèmes de transport...* ». L'impact du CEL paraît donc plus prégnant encore en milieu rural où il permet de rompre l'isolement.



Quant aux effets directs sur les jeunes, dans les trois quarts des CEL, les coordonnateurs déclarent être parvenus à faciliter et à démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles. Ils ont assez souvent pu développer la mixité sociale (51 %) et la mixité filles/garçons dans les actions (43 %). 31 % des coordonnateurs évoquent aussi la diversification des modes d'apprentissage, 25 % le développement de la coopération intergénérationnelle, 23 % la prévention des conduites à risques, 22 % l'augmentation du nombre de projets des jeunes et 16 % la participation de leurs parents. Ces derniers pourcentages restent modestes, tant en raison de la réelle difficulté d'atteindre ces objectifs là (la participation des parents, par exemple, n'est réalisée que dans 34 % des CEL qui se la donnent comme objectif), que du fait qu'ils sont peu souvent visés (entre 38 % et 47 % des CEL).

En revanche, des pourcentages de réussite beaucoup plus élevés sont déclarés dans le domaine du comportement des jeunes : savoir utiliser et respecter les règles (76 % des CEL), favoriser la connaissance des autres (75 %), apprendre à se contrôler (69 %), à connaître son corps (contraception, prévention des risques de SIDA, prise de conscience des effets de la drogue...) (71 %), développer l'autonomie et savoir élaborer un projet (62 %). L'attention particulière que les textes accordent à ces objectifs comportementaux est probablement l'une des explications de ces effets positifs des CEL. Ces constats trouvent écho dans les propos des coordonnateurs, ainsi l'un d'entre eux dit du CEL qu'« *il a permis des gains importants en matière de prévention et de citoyenneté pour les jeunes, mais aussi sur le plan du partenariat Ecole/acteurs hors scolaire* ».

L'amélioration de la réussite scolaire des jeunes paraît bien être l'objectif le plus difficile à atteindre. Il l'est par 38 % des CEL qui l'avait affiché (Figure 3) et 21 % du total des CEL. Globalement, 56 % des CEL font de l'amélioration des résultats scolaires des jeunes, un de leurs objectifs, ce taux passe à 69 % dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville (contre 49 % hors politique de la ville), à 74 % dans les communes urbaines (contre 46 % dans les communes rurales). Loisirs et scolarité ne sont pas antinomiques au sein des CEL, cette conception porte ses fruits et fait dire à un coordonnateur que « *ce dispositif participe réellement à la réussite scolaire de l'enfant et du jeune, et doit trouver la même dimension que l'enseignement.* » Et, parmi la soixantaine de principaux constatant des effets positifs du CEL sur les élèves qui participent à ses actions, plus du quart constate aussi une amélioration des résultats scolaires, plus souvent en ZEP/REP (43 %) qu'en dehors (22 %).

### **...ainsi que sur l'environnement**

Le CEL a aussi pour finalité de dynamiser le collège, effet que constatent 40 % des coordonnateurs et 55 % des principaux, beaucoup plus sensibles à ce sujet en ZEP/REP (67 % des chefs d'établissement) qu'en dehors (51 %).

Aux dires des principaux, l'existence d'un CEL a un impact positif sur le projet d'établissement (37 %) ainsi que sur le foyer socio-éducatif (29 %). Il permet au collège d'élargir la palette des services qu'il propose, en devenant un lieu de rassemblements et/ou d'expositions (21 %), en ouvrant ses portes en dehors des périodes scolaires (34 %), en accueillant d'autres populations que les élèves (19 %), en augmentant la fréquentation de sa bibliothèque (8 %). Enfin, le CEL permet aussi aux élèves du collège d'accéder à des installations municipales nouvelles (bibliothèques, musées, gymnase... 13 %). Le CEL a un impact sur son environnement immédiat. 76 % des maires interrogés dans le cadre de l'étude ont déclaré que le CEL utilise des espaces publics (ex : réseaux internet...) et 75 % qu'une salle ou un autre lieu ont été mis à sa disposition. 51 % d'entre eux ont évoqué l'aménagement d'équipements pour le CEL (51 %), certains de ces équipements ayant même été créés pour la circonstance (28 %). En outre, 16 % des maires font état, sans plus de précision, d'autres conséquences de l'existence du CEL sur le fonctionnement de leur commune et 6 % que les transports scolaires ont eu à s'adapter aux horaires du CEL. Dans tous les cas, on ne relève pas de différences significatives entre les communes bénéficiant d'une politique de la ville et les autres. Enfin, dans 29 % des cas, le CEL a donné lieu à une redéfinition des services municipaux et notamment un renforcement de leur transversalité (les réponses des maires et des coordonnateurs concordent sur ce point).

En outre, le CEL favorise les contacts (Figure 4), les exemples ne manquent pas dans les propos des coordonnateurs, « *c'est un très bon facteur de cohésion sociale* » ; « *le CEL est une chance pour la concertation et un apport réel aux jeunes* ». C'est aussi ce que constatent les maires : 93 % d'entre eux disent que l'existence d'un CEL favorise le dialogue avec les associations, 59 % entre les habitants, 30 % entre les communes périphériques, 21 % entre la ville-centre et ces dernières. Dans 17 % des cas, le CEL pèserait dans le choix d'installation des habitants dans la commune et peut, selon 4 % des maires, favoriser la constitution d'un établissement public de coopération intercommunale (EPCI).

## La satisfaction mitigée des coordonnateurs

### Un dispositif fédérateur

Globalement, les résultats de cette étude attestent de la satisfaction des coordonnateurs à l'égard des CEL, devenus essentiels, à leurs yeux, dans le développement des projets éducatifs, notamment parce qu'ils permettent de fédérer les dispositifs existants. Lorsqu'ils en parlent les mêmes mots reviennent de façon récurrente : « *la principale force du CEL réside dans son aspect fédérateur* », « *la force de ce contrat réside dans un partage des tâches.* » et un autre d'évoquer en une phrase les effets bénéfiques des CEL sur les jeunes et sur leur environnement « *il me paraît important de pérenniser ce type de contrat dont dépendent beaucoup d'actions enfance-jeunesse sur nos territoires.* ». Les coordonnateurs ont particulièrement insisté sur l'importance que revêt l'existence d'un CEL pour les jeunes en milieu rural , « *avec ce dispositif, dit l'un d'eux, tous les jeunes du canton sont sur un pied d'égalité pour la pratique d'un sport, l'accès à la lecture, aux outils multimédia, à la citoyenneté. Le dispositif est réellement un relais éducatif pour les familles et les écoles* », tandis qu'un autre évoque la possibilité de « *varier les activités et de rencontrer les autres écoles avec leurs projets* ».

### ... mais qui se heurte à des difficultés

Dans les propos des coordonnateurs revient très souvent la question de l'insuffisance des moyens, face à une constante augmentation des besoins. L'augmentation des moyens matériels, humains et surtout financiers est, aux yeux de 62 % des coordonnateurs, la première condition pour que les CEL fonctionnent bien. Des locaux sont souvent réclamés ainsi que des intervenants, des heures, des postes supplémentaires, des décharges pour le coordonnateur (« *à mi-temps au moins sur la politique éducative globale* »), des formations pour tous : coordonnateur, intervenants, membres du GPL. On regrette que les moyens soient souvent alloués de façon erratique et incertaine, ce qui ne permet pas d'avoir une politique cohérente à long terme : « *la répartition des moyens mis à la disposition des directeurs départementaux ne tient pas compte des projets réels. Il est difficile dans ce cas de mettre en œuvre des actions pérennes tenant compte des besoins locaux. Il faudrait peut-être s'inspirer des contrats temps libre et des contrats enfance mis en place par la caisse d'allocations familiales afin de mettre en œuvre des actions ambitieuses sur la durée* », « *il faudrait que les partenaires institutionnels s'engagent financièrement de façon durable sans variation importante d'une année sur l'autre* ». Cependant, la complexité des partenariats n'est pas sans obstruer la visibilité des dispositifs, « *il semble très difficile, dit un coordonnateur, d'assurer un diagnostic de base permettant de définir un projet global, la multiplicité des acteurs n'autorisant pas cette démarche. Le manque de visibilité étant dû à la multiplicité des dispositifs* » tandis qu'un autre regrette « *que les règles du jeu du CEL changent en cours de route, notamment pour les démarches administratives* » et que « *sur le plan administratif, le CEL est très lourd à gérer...* ».

On relève aussi dans les propos des coordonnateurs le constat d'une trop faible implication de l'ensemble des collectivités territoriales, « *sur la tranche d'âge des 12-16 ans, qui concerne presque exclusivement les jeunes des collèges, le conseil général n'est pas signataire du CEL. Or c'est un partenaire indispensable pour assurer une plus grande cohérence d'ensemble, un véritable partenariat... La commune ne peut assurer toute seule cette responsabilité.* », « *il faut mutualiser les moyens de chacun : collègue, association, commune et même conseil général. Par exemple : le CEL devrait pouvoir utiliser les bases du service plein air du conseil général* ». Cette participation plus importante des partenaires devrait être accompagnée d'une mise en cohérence des dispositifs et d'une clarification des rôles : 17 % des coordonnateurs désireraient obtenir un positionnement officiel au sein du CEL, 13 % voudraient voir des bénévoles remplacés par des professionnels et 5 % les services municipaux redéfinis.

Les coordonnateurs attendent, enfin, davantage d'implication des acteurs de l'éducation nationale. On reproche à l'institution de se cantonner à des finalités d'ordre cognitif et de ne pas avoir « *un état d'esprit qui privilégie les objectifs éducatifs au sens large* ». « *On a du mal à intégrer les représentants des collèges aux réunions* », dit un coordonnateur, « *les directives diffusées aux établissements scolaires, dit un autre, ne le sont pas à la commune, même pas pour information. Nous travaillons étroitement avec quelques équipes du premier degré, plus difficilement avec les collèges.* » Un coordonnateur souhaite « *que la notion d'éducation partagée fasse partie intégrante de la culture éducation nationale. En effet, les enseignants ont une vision très restreinte du dispositif : il ne s'agit pour eux que de la mise en place d'activités sur le temps péri-scolaire. Ils n'ont pas de temps pour partager des réflexions engagées sur des actions communes.* ». Certains ouvrent des pistes : il

faudrait qu'« à chaque niveau, une information soit donnée et qu'on puisse en discuter avec les enseignants », ou « rendre indispensable la présence du représentant de l'éducation nationale au sein du GLP » ou créer une fonction de « coordonnateur éducation nationale du CEL », et un autre de proposer que « le principal soit le coordonnateur du CEL pour permettre cette approche globale ». Aux yeux de nombreux coordonnateurs, ces difficultés ne manquent pas de constituer un frein à la pleine réalisation de leurs tâches.

\*\*\*

# INTRODUCTION

## A-Le contexte de l'étude

Les Contrats Éducatifs Locaux (CEL) sont nés du principe selon lequel les enfants et les jeunes tirent d'autant mieux parti de leur temps scolaire et de leur temps libre que ceux-ci seront mieux articulés et équilibrés.

Dans ce projet de mise en œuvre d'une « éducation globale de l'enfant », quatre ministères sont concernés :

- le ministère de la culture et de la communication<sup>4</sup> ;
- le ministère, de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- le ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative ;
- la délégation interministérielle à la ville.

Pour atteindre cet objectif et mobiliser tous les partenaires et acteurs éducatifs, ces ministères<sup>5</sup> ont contribué à la création des CEL à travers les circulaires interministérielles du 9 Juillet 1998 et du 25 Octobre 2000 qui précisent les modalités de leur mise en œuvre. Ils ont également constitué un groupe de suivi interministériel (GSI) chargé d'assurer le suivi national du dispositif.

Le CEL vise à mettre en œuvre un projet éducatif conçu par 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. Il est signé pour une durée de trois ans renouvelables. Il précise les activités, leurs localisations et les conditions d'utilisation des locaux scolaires, la mise à disposition de personnel, et les financements. Les activités doivent rechercher le meilleur équilibre entre :

- le temps scolaire (qui relève de la responsabilité de l'éducation nationale) ;
- le temps périscolaire : les temps de transport, d'accueil, de restauration ; les études surveillées ; le mercredi après-midi ; l'accompagnement à la scolarité, et les activités culturelles et sportives ;
- et le temps extrascolaire : les soirées ; le mercredi lorsqu'il n'y a pas classe ; les fins de semaine ; les vacances.

Dans tous les cas, les activités proposées auront pour finalité de donner à tous les enfants et à tous les jeunes, en particulier aux plus défavorisés d'entre eux, le moyen de découvrir de nouveaux centres d'intérêt, de s'approprier des démarches d'apprentissage adaptées et de les placer dans des situations d'expérimentation active leur demandant un engagement personnel. Les CEL doivent cependant éviter la dispersion des activités et maintenir des plages de repos dans la journée. Il faut également veiller à ce que les CEL fassent appel à des intervenants qualifiés, impliquent les enfants et les jeunes à tous les stades de leur élaboration et associent les familles aux projets.

Dans chaque département, un groupe de pilotage départemental adresse un appel à projets à tous les partenaires concernés : collectivités territoriales, services et établissements de l'État, et associations. Il valide les projets, assure leur financement et contrôle leur mise en œuvre. Chaque projet pour être validé, devra satisfaire à un cahier des charges : satisfaire aux besoins éducatifs repérés par un diagnostic territorial, mettre en cohérence les différents projets, actions, ou dispositifs existant sur le territoire, expliciter des objectifs et des choix, proposer des modes de suivi, de régulation, et d'évaluation.....

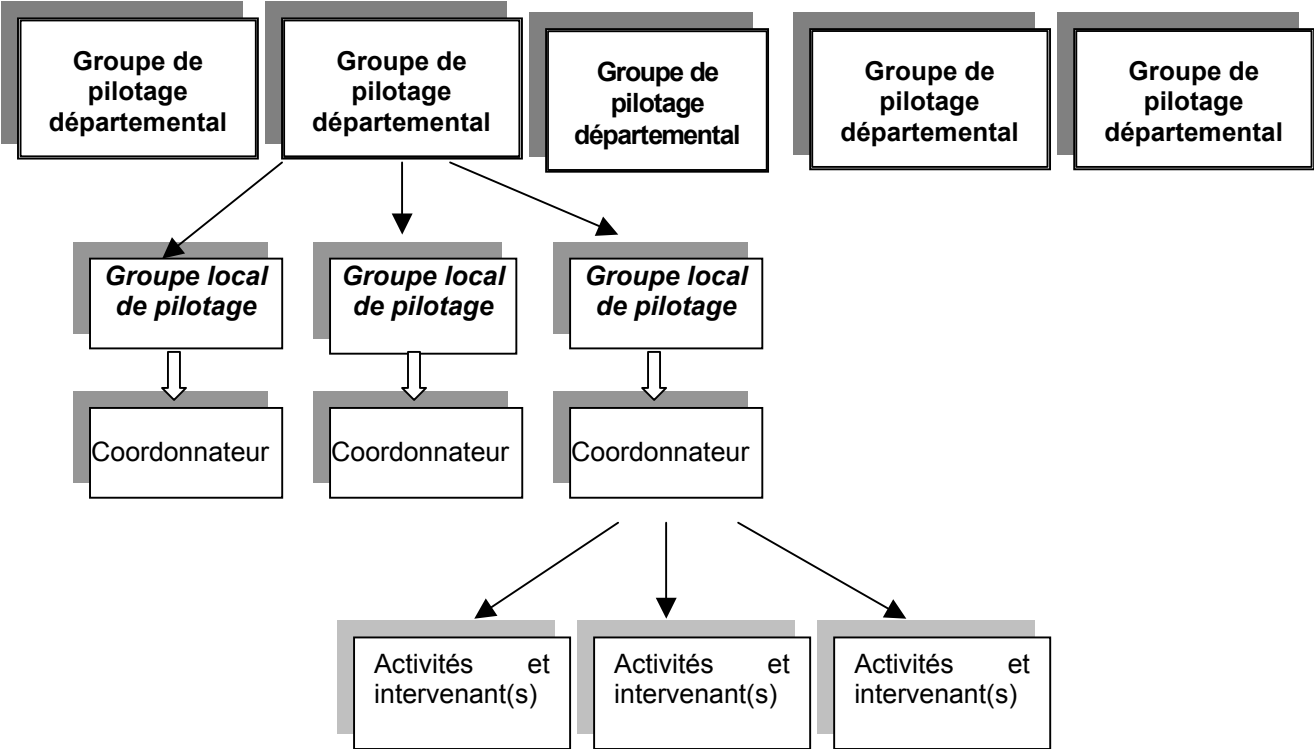
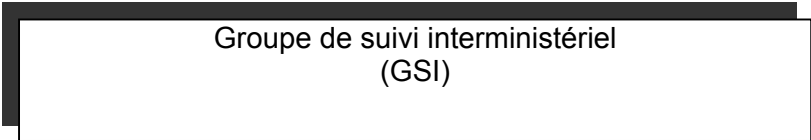
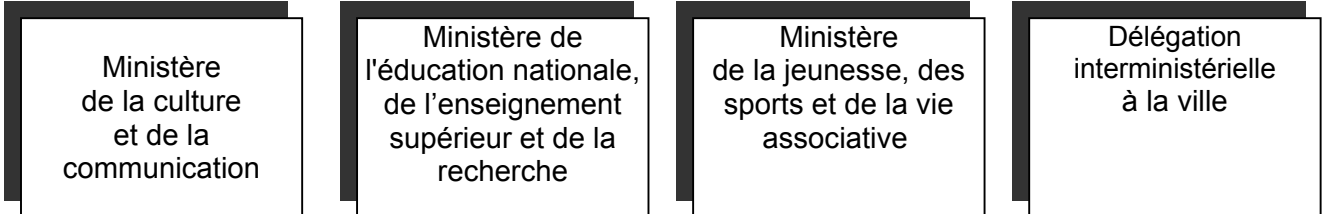
Mais la conception et la mise en œuvre des CEL reposent principalement sur l'initiative des acteurs locaux. Le groupe de pilotage local est la traduction de la communauté éducative élargie. Ce groupe élabore un projet et le valide. Il est chargé de suivre, d'évaluer l'ensemble des actions qui y sont inscrites. Il désigne aussi un coordonnateur.

Le coordonnateur a un rôle essentiel pour faire vivre le projet en initiant et entretenant les relations entre les différents partenaires, dynamisant les actions, mobilisant les moyens disponibles, et en évaluant les actions.

---

<sup>4</sup> Par ordre alphabétique

<sup>5</sup> Les dénominations en 2000 étaient : ministères de l'éducation nationale, de la culture et de la communication, de la jeunesse et des sports et ministre délégué à la ville



## B- La méthodologie de l'étude

### 1. L'objet de l'étude

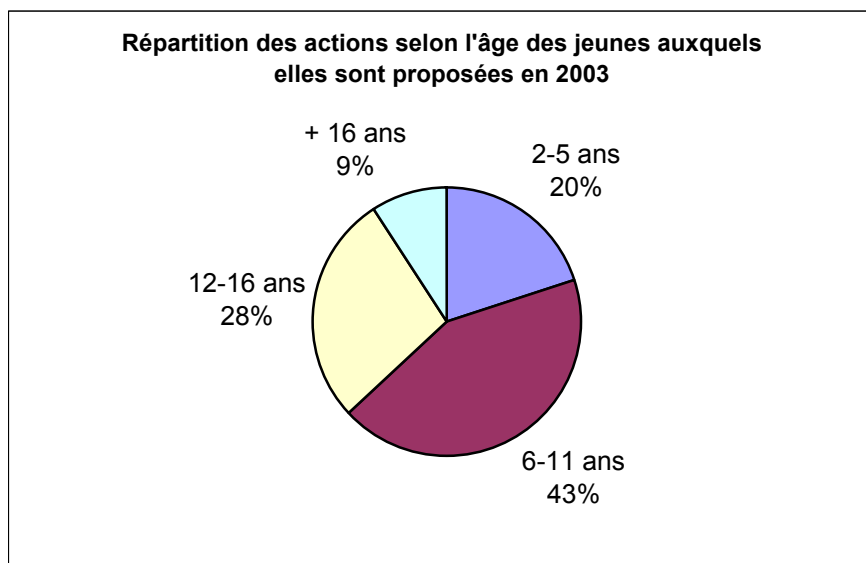
Les CEL existent donc depuis les circulaires de 1998 et 2000, et leur nombre a considérablement augmenté depuis leur création. A la demande du groupe interministériel de suivi, la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) a réalisé une étude destinée à décrire le fonctionnement des CEL et leurs effets dans différents contextes. Même si chaque contrat doit satisfaire à des besoins éducatifs spécifiques au contexte local et se donner des objectifs particuliers à atteindre, certains objectifs doivent être communs à tous, notamment les objectifs sur les territoires. Il s'agira donc de décrire comment les CEL cherchent à répondre aux besoins locaux, la place de l'École dans la cité, la politique éducative globale locale et, autant qu'on pourra les apprécier par des regards croisés, les impacts sur les jeunes.

Ce dernier point a largement été débattu lors des réunions du comité de pilotage : faut-il interroger coordonnateurs et intervenants sur les effets de leur action dès lors que dans cette situation, ils ne peuvent qu'être juges et parties et risquent d'avoir une représentation altérée de la réalité. Le choix a été fait de maintenir ces questions, tout en restant attentifs à s'intéresser moins aux valeurs absolues des résultats qu'à leur comparaison selon différents critères.

### 2. Le corpus à étudier

Pour circonscrire l'étude, il a paru préférable de ne s'intéresser qu'à une seule classe d'âge, particulièrement méconnue comme bénéficiaire des CEL et qui intéresse pourtant vivement tous les professionnels du domaine : les jeunes de 12-16 ans, c'est à dire ceux qui fréquentent pour la plupart le collège.

Figure 0-1



Source DJEPVA

Selon la DJEPVA (figure 0-1), depuis 2001, plus du quart des actions proposées par les CEL sont destinées aux 12-16 ans, population-cible de cette étude.

Afin d'étudier l'impact des CEL sur les jeunes, le choix a été fait d'interroger les intervenants de trois activités<sup>6</sup> : une activité culturelle, une sportive et une « scientifique ». Ces activités devaient être assez largement répandues pour que les CEL étudiés soient suffisamment nombreux pour rendre les résultats significatifs. Le choix s'est finalement porté sur les activités « théâtre », « football » et « informatique » qui sont parmi les activités les plus souvent proposées aux jeunes de 12-16 ans. L'activité théâtre correspond à 5,1 % des actions proposées par les CEL, l'informatique à 2,6 % et le football à 2 % (tableau 0-1).

De plus, l'activité football étant presque exclusivement destinée aux garçons, un équilibre de la proportion filles/garçons est réalisé en choisissant aussi le théâtre, activité plutôt féminisée et l'informatique plus équilibrée dans ce domaine.

**Tableau 0-1**

<b>Proportion des actions proposées aux 12-16 ans</b>		
Nature des activités	Nombre total des actions proposées	%
Multisports	845	10,5
Activités d'éveil	647	8,0
Théâtre	407	5,1
Danse (classique, jazz, folklorique)	281	3,5
Informatique	212	2,6
Lecture	206	2,6
Éducation à l'environnement	190	2,4
Multimédia	188	2,3
Pratique d'un instrument	181	2,2
Football	165	2,0
Activités qui correspondent à moins de 2 % du total	4136	51,4
Non renseigné	600	7,4
<b>Total</b>	<b>8058</b>	<b>100</b>

Source : DJEPVA

<sup>6</sup> Les termes d'activité et d'action seront employés dans ce rapport selon la définition utilisée dans les référentiels fournis aux coordonnateurs : une activité est le domaine dans lequel on a proposé des actions (ex : football, danse, musique). Deux groupes de jeunes différents qui pratiquent la même activité à des horaires différents ou avec un intervenant différent correspondent à deux actions différentes. L'activité est ainsi à l'action ce que la discipline (la matière) est à un cours.

Tous les CEL proposant une activité (et une seule) « théâtre », « football » ou « informatique » à des groupes de 12-16 ans ont été retenus. Dans 672 CEL, des activités de théâtre, football ou informatique sont proposées aux 12-16 ans, mais dans seulement 551 d'entre eux une seule de ces trois activités existe (tableau 0-2).

**Tableau 0-2**

<b>Nombre de CEL proposant une activité « théâtre », « football » ou « informatique » à des groupes de 12-16 ans</b>		
<b>Activités pour les 12-16 ans</b>	<b>Nombre de CEL</b>	<b>%</b>
Football	138	25,0
Informatique	164	29,8
Théâtre	249	45,2
Total	551	100

Source : DJEPVA A3

Après élimination des 14 CEL hors métropole, de ceux dont nous n'avions pas l'adresse ou dont l'adresse s'est avérée erronée et de ceux qui se sont révélés *in fine* comme n'étant pas destinataires de l'étude (notamment par le fait que certains CEL ayant annoncé une de ces activités ne l'ont pas finalement mise en place), la population de l'étude a été ramenée à 466 CEL dont la distribution est proche de celle de la population potentielle initiale de 551 CEL (tableau 0-3).

**Tableau 0-3**

<b>Population de CEL de l'étude</b>		
<b>Activités pour les 12-16 ans</b>	<b>Nombre de CEL</b>	<b>%</b>
Football	117	25,1
Informatique	137	29,4
Théâtre	212	45,5
Total	466	100



### 3. Les acteurs interrogés

- **le coordonnateur** : par sa fonction il est au cœur de toutes les décisions prises dans le CEL. Il a donc été interrogé sur tous les thèmes (la réponse aux besoins, la politique éducative globale locale, la place de l'École dans la cité, les impacts sur les jeunes...); Sur chacun de ces thèmes, un ou plusieurs autre(s) acteur(s) compétent(s), sans compter le groupe local de pilotage, a (ont) été également interrogé(s) ;

- **le groupe local de pilotage** : ses membres sont tous des acteurs locaux de l'éducation, mais compte tenu des positions différentes qu'ils occupent au sein de la communauté éducative, ils peuvent avoir des points de vue et des intérêts divergents, et lorsque des décisions sont à prendre au sein du CEL, les débats sont souvent contradictoires. En donnant au GLP le même questionnaire que celui du coordonnateur, l'idée était de croiser les regards sur les thèmes généraux relatifs aux CEL. Le GLP a également eu à répondre à quelques questions supplémentaires sur son propre fonctionnement ;

- **le principal du collège** associé au CEL, a été interrogé sur la place de l'École dans la cité (l'implication du collège dans le dispositif, les relations avec les parents, les impacts du CEL sur le collège, sur les jeunes...);

- **le maire** ou le représentant de la collectivité territoriale en relation avec le CEL : il a été interrogé sur les liens entre le CEL et la commune ou le territoire (l'ouverture du CEL sur le territoire, l'investissement de la collectivité territoriale, les effets sur les territoires...);

- **un intervenant**, celui qui encadre l'action théâtre, informatique ou football : la question qui est au cœur de l'interrogation de cet acteur, est de savoir si une action proposée dans le cadre d'un CEL se déroule différemment ou non de celles qui se déroulent hors de ce cadre. Deux questionnements ont donc été posés à l'intervenant : en amont de son action (Est-il en relation avec le coordonnateur ? Est-il informé des objectifs propres aux CEL ? ...) et en aval sur les impacts de son action sur les jeunes (les objectifs « propres aux CEL » sont-ils plus souvent atteints qu'ailleurs ? ...).

## 4. Les modalités de passation des questionnaires

A la fin du mois de mai 2004, la DEP a envoyé aux 466 coordonnateurs de l'étude les cinq questionnaires auto-administrés et cinq enveloppes-retour destinées à protéger l'anonymat des réponses.

Les coordonnateurs devaient renvoyer leur questionnaire rempli, transmettre questionnaires et enveloppes-retour aux autres acteurs (à l'intervenant, au maire et au principal), et organiser une réunion spécifique du groupe local de pilotage (GLP) du CEL afin que celui-ci remplisse collectivement le questionnaire qui lui est destiné. Pour que cet exercice puisse avoir lieu sans interférence avec les réponses aux questionnaires individuels, il était demandé qu'un représentant du GLP (autre que le maire, le principal, l'intervenant ou le coordonnateur) soit désigné pour noter les réponses du groupe. A ce stade de l'étude, plusieurs problèmes se sont présentés.

### **Pour les principaux :**

- l'envoi des questionnaires s'est produit durant une grève des principaux, ce qui a entraîné un taux de retour particulièrement faible de leur part (moins de 25 % en Juin) ;
- Il s'est avéré après envoi des questionnaires, que de nombreux CEL n'étaient pas associés à un collège, et que d'autres travaillaient au contraire avec plusieurs collèges associés. Certains coordonnateurs ont fait part de ces situations, mais bien sûr, un doute demeure sur le nombre exact de CEL dans chacun de ces cas, ce qui ne permet pas de fournir un taux de réponses pour les principaux ;
- certains coordonnateurs qui travaillaient avec plusieurs collèges associés ont demandé auquel des principaux ils devaient envoyer le questionnaire : la consigne a alors été de confier le questionnaire au principal qui ne faisait pas grève, et s'il y en avait plusieurs, à celui avec lequel la collaboration était la plus étroite (l'hypothèse étant que sans consigne particulière, c'est ce que la plupart des coordonnateurs dans cette situation avaient dû faire). Les réponses des principaux risquent de ne pas être homogènes, et surtout, celles relatives à la collaboration collège/CEL risquent de se trouver surévaluées.

### **Pour le groupe local de pilotage :**

- les coordonnateurs ont déclaré qu'il était impossible à cette époque de l'année d'organiser une réunion spécifique du GLP. Les taux de réponses en juin ont en effet été très faibles (environ 30 %) ;
- de plus, de nombreux coordonnateurs ont signalé à la DEP que pour pouvoir s'acquitter dans les temps du questionnaire GLP, ils l'avaient rempli eux-mêmes, soit seuls, soit avec l'aide de quelques collaborateurs. Les réponses des coordonnateurs et des GLP s'étant avérées très (trop ?) proches, il a été convenu lors du traitement des données de ne pas tenir compte de ces derniers.

Vu le faible taux de retours en juin/juillet 2004, et les circonstances particulières qui pouvaient l'expliquer, il a été convenu de procéder à une relance début septembre 2004 qui a permis d'augmenter ce taux assez sensiblement mais qui reste peu élevé.

## C-Les résultats de l'étude

### 1. Les taux de retours

Parmi les 466 CEL potentiels, 294 ont renvoyé des réponses (complètes ou partielles) un taux de retour de 63,1%. Mais seuls 73 CEL (15,7%) ont retourné les 5 questionnaires.

**Tableau 0-5**

Taux de réponse :	Effectif	%
Coordonnateurs	264	56,7
GLP	225	48,3
Maires	226	48,5
Principaux	148	*
Intervenants dont :	193	41,4
- <i>Intervenants théâtre</i>	(76)	(16,3)
- <i>Intervenants football</i>	(52)	(11,2)
- <i>Intervenants informatique</i>	(65)	(13,9)

\* Le corpus des principaux n'étant pas clairement circonscrit, il n'est pas possible de tirer un taux de retours du nombre de questionnaires rendus. Cette ignorance du taux de retours fait planer un doute sur la représentativité de cette population, d'autant plus que les principaux qui collaborent activement au CEL risquent d'être sur-représentés.

La population des CEL répondants (entendue ici comme celle dont le coordonnateur a répondu) a une structure proche de celle de la population de départ des 466 CEL au regard des deux critères les plus discriminants (rural/urbain, et installé sur une commune bénéficiant ou non d'une politique de la ville), ce qui permet de conclure à sa représentativité.

### 2. Le suivi de l'étude

L'étude a été réalisée avec la collaboration étroite du bureau des politiques éducatives territoriales (DJEPVA-A3), notamment pour la circonscription de l'objet de l'étude, la définition de la problématique, l'élaboration des questionnaires et le suivi général. Un comité de pilotage réunissant des représentants des corps d'inspection, de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO bureau B5), de coordonnateurs de CEL, ainsi que trois membres du bureau DJEPVA-A3, a fourni une aide plus ponctuelle.

### 3. Le plan du rapport

Ce rapport s'organise en 5 parties :

- I- **Les protagonistes des CEL** : quel est le profil des acteurs (coordonnateurs, groupes locaux de pilotage, et intervenants), et des partenaires des CEL (collèges et communes associés) ? En fonction du profil des uns et des autres, les CEL vont se comporter différemment.
- II- **La réponse aux besoins** : comment le CEL répond-il aux besoins de la population ? D'abord, comment prend-il connaissance des demandes des jeunes, puis, accède-t-il toujours à toutes ces demandes ? Quel est le profil des jeunes bénéficiaires du CEL ? Quelles sont les actions qu'il leur propose ? Les modalités de réalisation de ces actions sont-elles conformes aux exigences d'un CEL ? Quels sont les autres domaines d'intervention du CEL ?
- III- **Le CEL et son environnement** : quelles sont les relations entre le CEL et le collège, entre le CEL et la commune (ou le territoire) ? Peut-on parler d'une politique éducative locale globale ?
- IV- **Les impacts du CEL** : quels sont les impacts du CEL sur les jeunes, sur leur participation aux actions, leurs savoir-être et compétences, leur épanouissement personnel, sur leur implication en dehors des actions, au collège et dans la vie sociale ? Le CEL a également un impact sur son environnement, notamment sur le collège et la commune qu'il s'agira aussi d'étudier.
- V- **Les propositions d'amélioration des CEL** : après avoir répondu à une question fermée comprenant 15 items sur les conditions pour que les CEL fonctionnent mieux, les coordonnateurs ont pu répondre plus librement lors de deux questions ouvertes : « Quelles seraient les conditions d'une approche plus globale de l'éducation ? » et « Quelles sont vos remarques et suggestions concernant les CEL ? ».

On notera qu'à la fin de ce rapport, page 154, se trouve un glossaire expliquant certains termes ou expressions employés. Certains (ZEP/REP, commune) sont souvent employés par souci de simplification d'écriture. Il faut néanmoins toujours avoir à l'esprit ce que recouvrent ces raccourcis. D'autres (action / activité, CEL renouvelés ou non) ont été préalablement définis par les textes et repris dans ce rapport afin que le sens qu'ils recouvrent soit le même pour tous. Enfin, certaines expressions créées pour cette étude (effets réalisés / réalisables ; objectifs « plus spécifiquement CEL ») ont été définies au moins la première fois qu'elles ont été employées mais ont été rappelées à cette occasion.

Par ailleurs, pour une meilleure lisibilité, la plupart des chiffres sont présentés sous forme de figures (diagrammes, histogrammes, barres, camemberts...). Ces figures sont numérotées d'un premier nombre correspondant à celui du chapitre, et d'un second correspondant à leur position dans le chapitre. Parfois, mais pas systématiquement, elles sont accompagnées d'un tableau moins plaisant à lire, mais qui fournit des informations supplémentaires (croisements, réponses d'autres acteurs, items rédigés dans leur totalité...).

Le choix a été fait de donner aux tableaux le même numéro que la figure lui correspondant. Cette numérotation n'est donc pas ordinale. Il faudra garder en mémoire que l'on peut passer directement du Tableau I-5 au Tableau I-14 sans que les tableaux I-6 à I-13 n'existent.



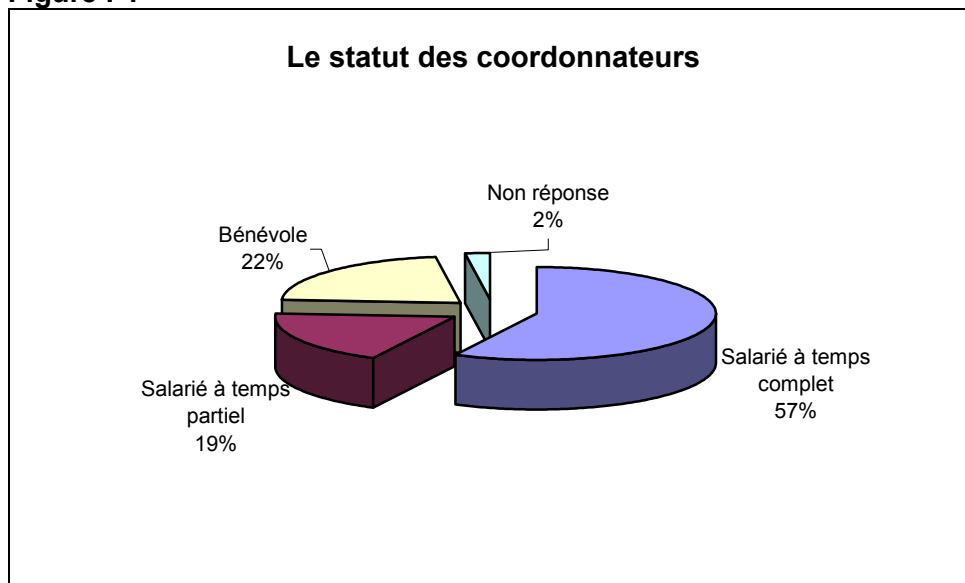
## I- LES PROTAGONISTES DES CEL

Cinq types d'acteurs ont été interrogés dans cette étude : les coordonnateurs, les groupe locaux de pilotage, les intervenants, les principaux, et les maires. Si les trois premiers interviennent directement dans le cadre du CEL, les principaux et les maires représentent respectivement les collèges et les communes (ou territoires) qui y sont associés. En fonction du profil des uns et des autres, les CEL vont se comporter différemment. Avant d'étudier la façon dont les CEL répondent aux besoins éducatifs, leurs démarches, leurs besoins, leurs impacts sur les territoires et sur les jeunes..., il est donc important de connaître le profil des différents protagonistes.

## 1. Les coordonnateurs

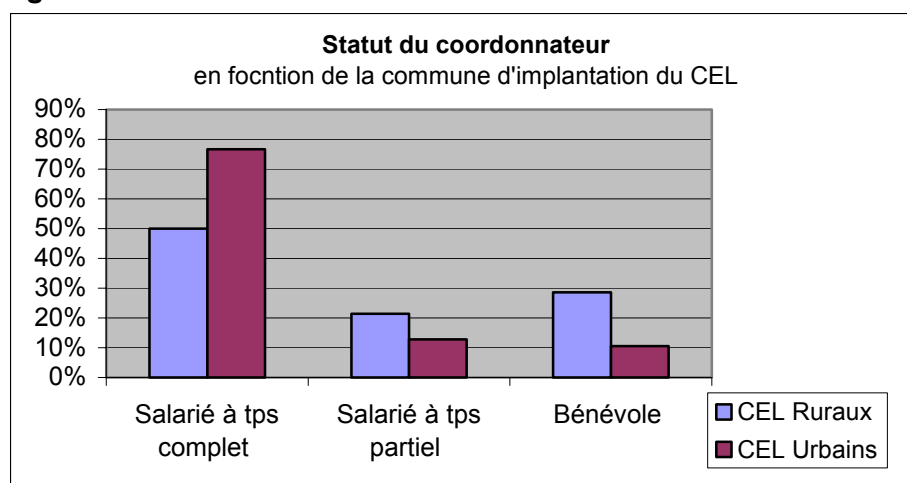
Le coordonnateur d'un contrat éducatif local a pour mission principale de faire vivre un projet éducatif en fédérant les différents partenaires, en recherchant les financements nécessaires à son fonctionnement, en coordonnant et en évaluant les actions proposées. De son profil (son statut, sa fonction et son lieu d'habitation) va dépendre sa possibilité de s'investir dans son action.

Figure I-1



57,6 % des coordonnateurs sont salariés à temps plein (figure I-1) , 18,6 % sont salariés à temps partiel, et 21,6 % sont bénévoles.

Figure I-2

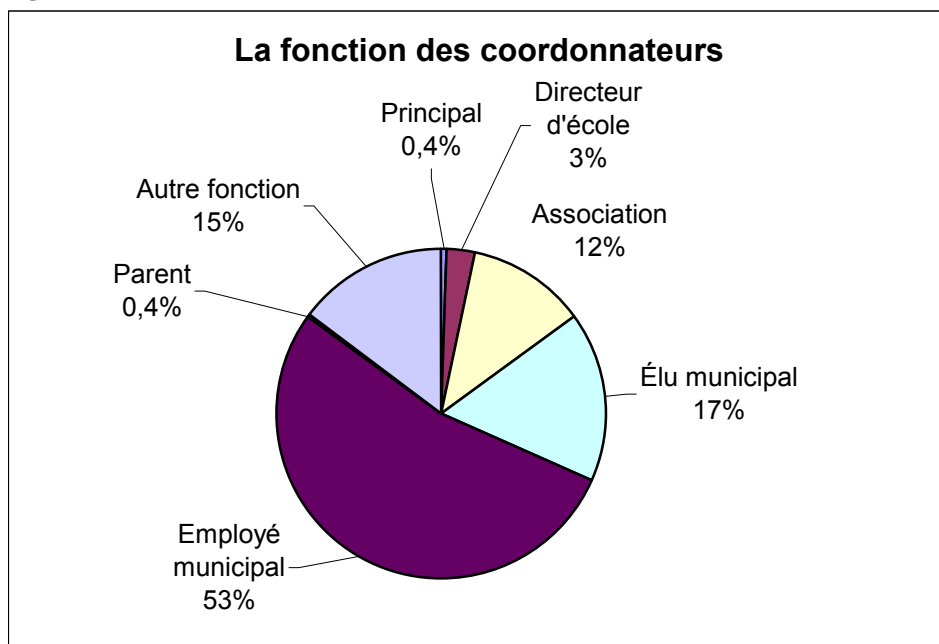


Bien entendu, un coordonnateur salarié à temps plein, un salarié à temps partiel et un bénévole ne consacrent pas le même temps de travail ni la même énergie à la fonction qui leur est impartie. Les CEL en politique de la ville (PV) consacrent dans ce domaine plus de moyens à leur propre fonctionnement puisqu'ils sont 69,1 % (contre 55,2 % hors PV) à avoir engagé un coordonnateur à

temps complet. Les CEL hors PV semblent compter plus souvent sur le bénévolat de leur coordonnateur (26,6 % contre 13,8 % dans les communes en PV). On peut parler ici de discrimination positive puisque les zones urbaines sensibles ont besoin d'actions éducatives plus soutenues qu'ailleurs.

On retrouve la même différence entre communes rurales et communes urbaines (figure I-2). Ces dernières ont beaucoup plus souvent l'occasion de consacrer des fonds importants à l'emploi d'un coordonnateur à temps complet (76,6 % contre 50 %). Mais ce ne sont pas toujours les plus nécessiteuses (sauf quand elles sont en politique de la ville). De nombreux CEL de communes rurales ont des besoins importants (cf partie IV A 1), notamment ceux de rompre l'isolement des jeunes.

**Figure I-3**



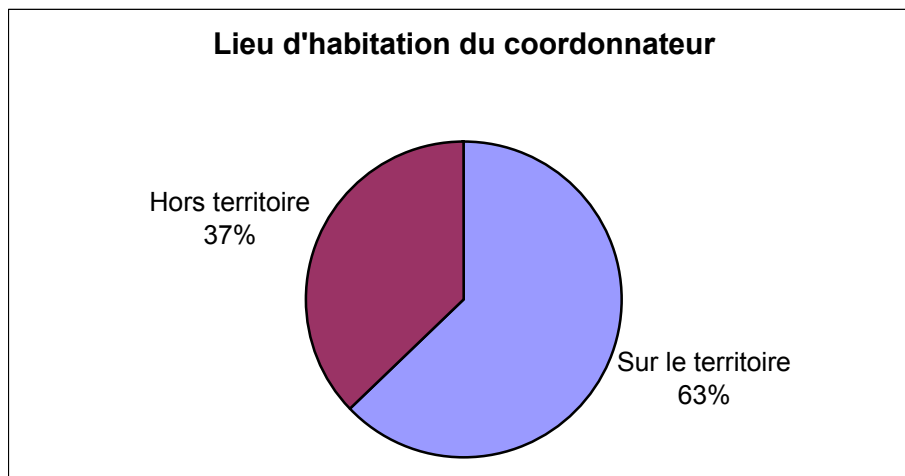
48,5 % des coordonnateurs ont déclaré être des employés municipaux (figure I-3). Il faut leur ajouter la plupart de ceux qui ont répondu « autre fonction » (car ces derniers ont déclaré par la suite occuper en fait majoritairement des emplois communaux<sup>7</sup> ou intercommunaux de statuts divers : salariés, emploi-jeunes, éducateurs...). Comme, de plus, 15,2 % sont des élus municipaux, les trois quarts des coordonnateurs travaillent au sein des municipalités. Le lien entre le CEL et la municipalité est alors d'autant plus étroit.

A contrario, hormis les 10,6 % qui appartiennent à une association partenaire du CEL, soit comme présidents (1,5 %), soit comme permanents ou simples membres (9,5 %), les autres partenaires, notamment l'École, ne sont presque jamais représentés par la personne du coordonnateur : les directeurs d'école (2,7 %), les principaux de collèges partenaires (0,4 %) ou les parents d'un jeune (0,4 %) sont très rares.

<sup>7</sup> Ils l'ont déclaré lors des questions ouvertes



**Figure I-4**



Enfin, 62,9 % des coordonnateurs habitent sur la commune ou le territoire d'implantation du CEL (figure I-4), plus souvent encore dans les communes rurales, ce qui leur permet peut-être d'être plus proches des usagers et de mieux connaître les besoins des jeunes. 37,1 % habitent à l'extérieur.

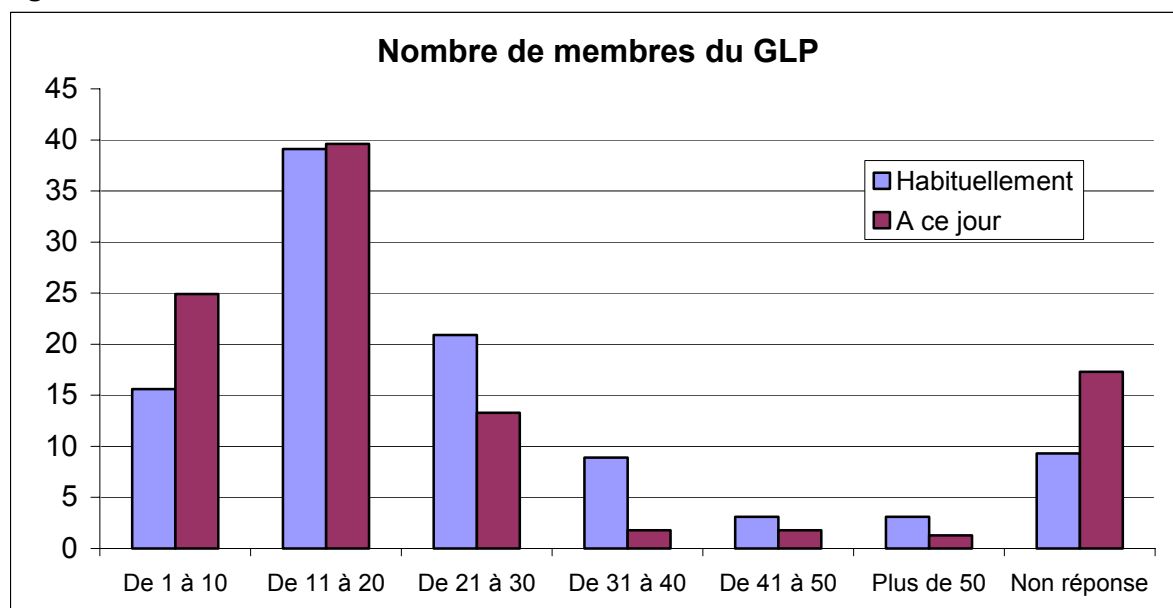
On peut donc dresser le profil-type du coordonnateur : il est salarié à temps complet, travaille à la mairie et habite sur le territoire d'implantation du CEL, ce qui correspond d'ailleurs au profil idéal pour s'investir au maximum dans sa fonction. Mais en dehors de ce cas le plus fréquent, les autres profils offrent une grande diversité

## **2. Le groupe local de pilotage**

Le groupe local de pilotage (GLP) regroupe les acteurs locaux et représente la communauté éducative élargie. Il est le maître d'ouvrage du projet, qu'il élabore et valide, et dont il suit l'ensemble des actions. A ce titre, il a pour mission de désigner le coordonnateur qui en est le maître d'œuvre. De quels membres le GLP est-il composé et comment ce groupe fonctionne-t-il ?

Il est composé habituellement d'une vingtaine de membres en moyenne mais ce nombre est extrêmement variable, probablement en raison de l'importance du CEL et/ou de sa commune d'implantation (Figure et Tableau I-5) : 39,1 % des GLP sont habituellement constitués de 10 à 20 personnes, 20,9 % de 20 à 30 personnes, et 15,6 % de moins de 10 personnes. Il existe aussi des GLP de grande taille : 8,9 % comprennent habituellement 30 à 40 personnes, 3,1 % 40 à 50, et 3,1 % plus de 50 personnes.

**Figure I-5**



**Tableau I-5**

De combien de membres le groupe local de pilotage est-il constitué ?	Habituellement		A ce jour	
	Effectif	%	Effectif	%
De 1 à 10	35	15,6	56	24,9
De 11 à 20	88	39,1	89	39,6
De 21 à 30	47	20,9	30	13,3
De 31 à 40	20	8,9	4	1,8
De 41 à 50	7	3,1	4	1,8
Plus de 50	7	3,1	3	1,3
Non réponse	21	9,3	39	17,3

Base : les 225 groupes locaux de pilotage (GLP)

De par sa composition, le groupe local de pilotage marque la volonté de regrouper et de faire travailler ensemble tous les acteurs potentiels de la politique éducative locale (Tableau I-5 bis).

Dans cette instance siègent presque systématiquement, outre le coordonnateur, membre de droit, des représentants de la DDJS (dans 87,6 % des CEL), des associations sportives et culturelles (86,7 %), le maire ou le maire-responsable du groupement de communes s'il y a plusieurs communes (76,9 %), un autre élu (80 %), un directeur d'école (77,3 %) et des intervenants (69,8 %).

Outre le directeur d'école, l'institution scolaire est présente par l'intermédiaire d'un inspecteur de l'Éducation Nationale (dans 67,1 % des CEL), du principal du collège associé (60,4 %), d'enseignants (52,4 %) et, moins souvent, par le CPE du collège associé (12,4 %).

Outre le maire (ou le maire-responsable du groupement de communes), le territoire est représenté par un autre maire dans le cas où le CEL a été signé par plusieurs communes (87,2 % des CEL concernés), un directeur ou un membre des services municipaux (41,8 %), et un chef de projet " politique de la ville " (16,4 %).

Des partenaires comme la caisse d'allocations familiales (55,6 %) ou le conseil général (29,8 %) sont souvent présents.

Selon l'esprit des CEL, les usagers peuvent appartenir au GLP. Mais, si les parents y sont souvent représentés par leurs associations (dans 61,8 % des CEL), les jeunes le sont moins fréquemment : les associations de jeunes sont habituellement présentes dans 15,6 % des GLP et un conseil local de jeunes dans 8,4 %.

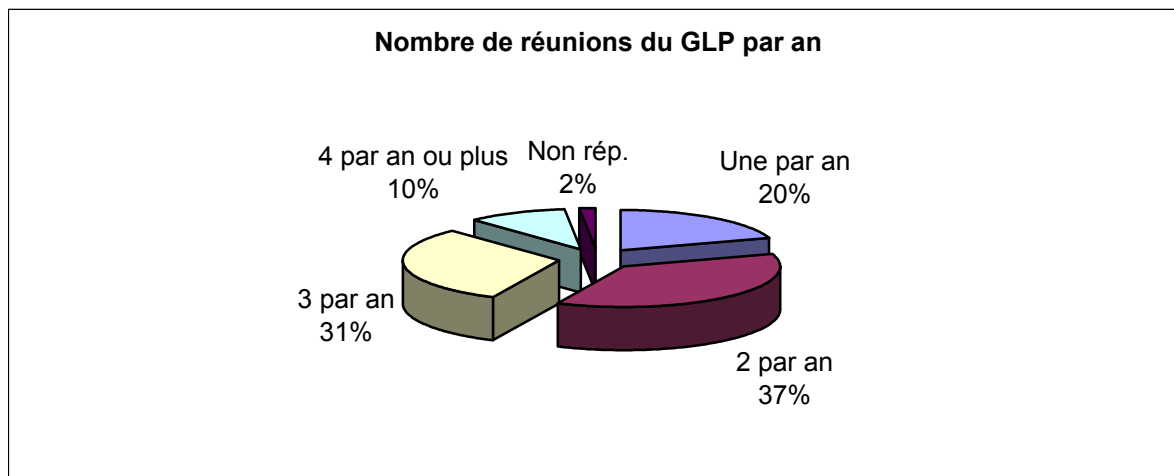
Enfin, d'autres partenaires sont peu présents : les services d'aide sociale (14,7 %), le coordonnateur du conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance (10,2 %), la mutualité sociale agricole (9,8 %), des clubs de prévention spécialisée (8 %), le fond d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations (6,2 %), le coordonnateur de la veille éducative (4,9 %), le réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (4 %), et la protection judiciaire de la jeunesse (2,7 %).

**Tableau I-5 bis**

De quels membres le groupe local de pilotage est-il constitué ?	Habituellement		A ce jour	
	Effectif	%	Effectif	%
Le coordonnateur CEL	214	95,1	179	79,6
La direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS)	197	87,6	131	58,2
Des associations sportives et culturelles	195	86,7	145	64,4
Un autre élu (ex : conseiller municipal...)	180	80	146	64,9
Un directeur d'école	174	77,3	121	53,8
Le maire ou le maire responsable du groupement de communes (s'il y a plusieurs communes)	173	76,9	131	58,2
Des intervenants (animateurs d'action...)	157	69,8	129	57,3
Un inspecteur de l'Éducation Nationale	151	67,1	84	37,3
Des associations de parents	139	61,8	102	45,3
Le principal du collège associé	136	60,4	88	39,1
La caisse d'allocations familiales (CAF)	125	55,6	72	32
Des enseignants	118	52,4	87	38,7
Un directeur ou un membre des services municipaux	94	41,8	72	32
Le conseil général	67	29,8	38	16,9
Un autre maire (s'il y a plusieurs communes)	47	20,9	37	16,4
Un chef de projet " politique de la ville "	37	16,4	28	12,4
Des associations de jeunes	35	15,6	22	9,8
Les services d'aide sociale	33	14,7	22	9,8
Le CPE du collège associé	28	12,4	19	8,4
Le coordonnateur CLSPD (conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance)	23	10,2	14	6,2
La mutualité sociale agricole (MSA)	22	9,8	11	4,9
Un conseil local de jeunes	19	8,4	14	6,2
Des clubs de prévention spécialisée	18	8	12	5,3
Le fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations (FASILD)	14	6,2	7	3,1
Le coordonnateur de la veille éducative	11	4,9	8	3,6
Le réseau d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)	9	4	6	2,7
La protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)	6	2,7	6	2,7
Autre membre	50	22,2	37	16,4

Base : les 225 groupes locaux de pilotage (GLP)

**Figure I-6**



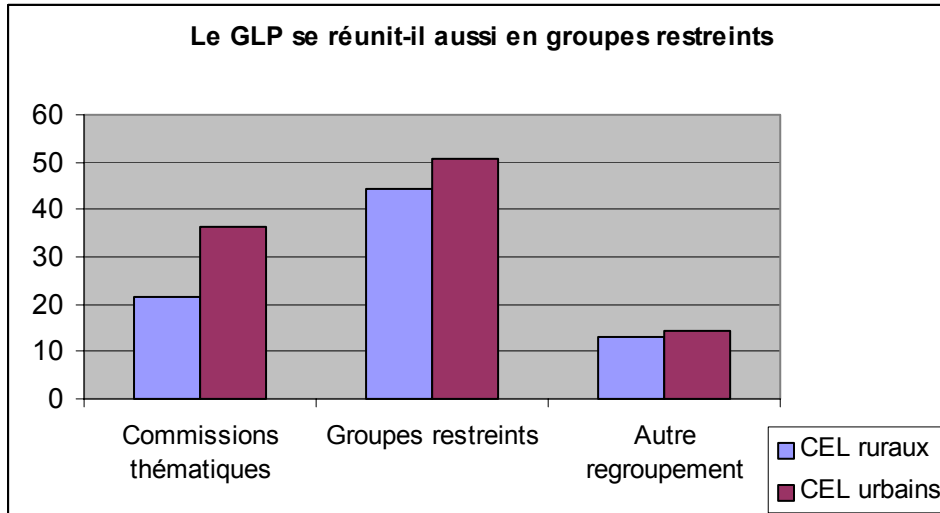
Le groupe local de pilotage se réunit au moins une fois par an (Figure I-6). 20 % des GLP se réunissent juste une fois par an, 37 % deux fois, 31 % trois fois, et 10 % quatre fois par an ou plus. Que le CEL soit dans une commune rurale ou urbaine, qu'il bénéficie d'une politique de la ville ou non, que le coordonnateur soit salarié à temps plein, à temps partiel, ou bénévole, le GLP se réunit avec la même fréquence.

**Figure I-7**



Les réunions du GLP (Figure I-7) sont animées principalement par le coordonnateur seul (dans 38 % des cas), le maire ou un de ses représentants, élu ou non, (35 %), ou par les deux ensemble (23 %). Les autres situations sont beaucoup plus rares.

**Figure I-8**



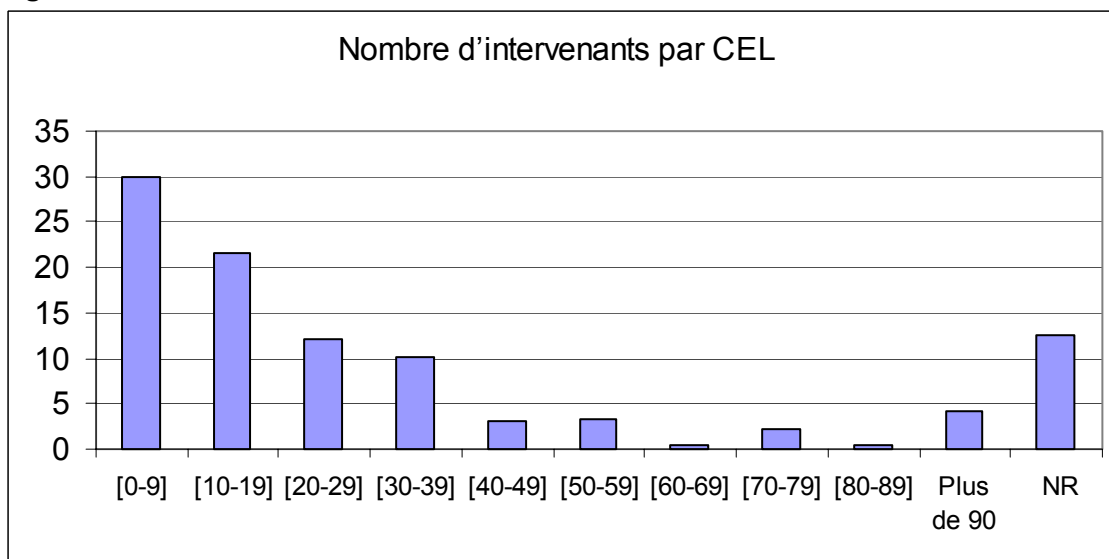
D'autres réunions sont organisées dans l'année par GLP en groupe restreint (46,2 %), ou en commissions thématiques (27,1 %). Ces dernières se tiennent plus souvent dans les communes urbaines (36,2 % contre 21,4 % Figure I-8) et particulièrement lorsqu'elles bénéficient d'une politique de la ville.

### 3. Les intervenants

Un des objectifs de cette étude est de décrire l'impact des actions proposées sur les jeunes, c'est pourquoi les intervenants ont été interrogés. Mais il est également important de connaître un peu mieux ces derniers, leur nombre, leur statut, leur diplômes car de ces critères dépend aussi la bonne marche du CEL.

#### a. Le nombre d'intervenants par CEL

**Figure I-9**



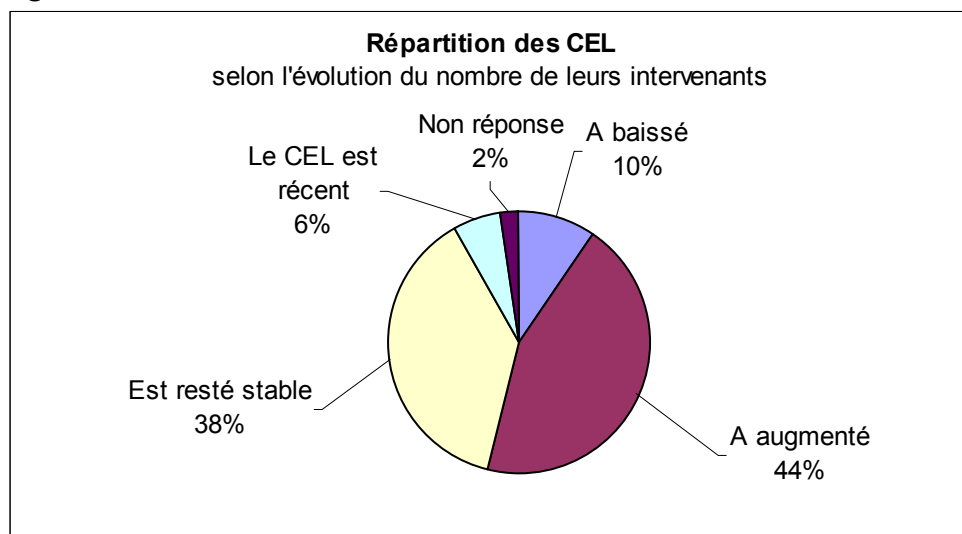
Base : 264 coordonnateurs

Note de lecture : 30 % des CEL emploient moins de 10 intervenants

30 % des CEL emploient moins de 10 intervenants et la moitié des CEL environ en emploient moins de 20 (Figure I-9). Mais ce nombre peut cependant être beaucoup plus élevé : 25 % des CEL

emploient 20 à 50 intervenants et 12,5 % en emploient plus de 60 voire même parfois plus de 100. Le nombre d'intervenants dépend de la taille du CEL, du nombre de jeunes qui y sont rattachés et du nombre d'activités proposées.

**Figure I-10**

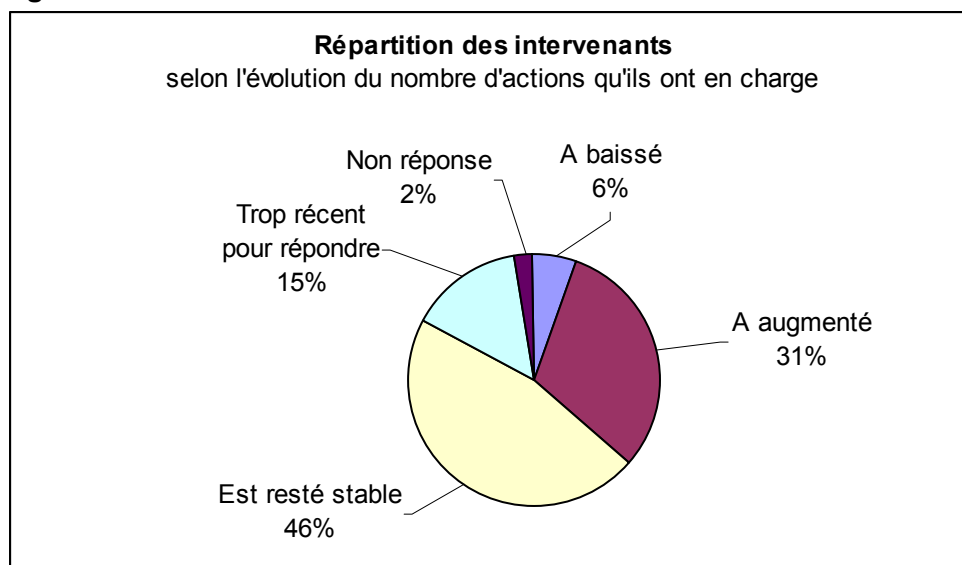


Base : 264 coordonnateurs

Note de lecture : dans 10 % des CEL, le nombre d'intervenants a baissé

Dans 43,9 % des CEL, le nombre d'intervenants a augmenté depuis le début du CEL (Figure I-10) : les principales raisons invoquées sont l'augmentation numérique des activités proposées et l'élargissement du public touché. Mais dans 9,8 % des CEL, ce nombre a baissé. Lors d'une question ouverte, les coordonnateurs expriment leurs regrets d'avoir eu à réduire le nombre d'intervenants pour des raisons budgétaires. Enfin, dans 38,3 % des CEL, le nombre d'intervenants est resté stable.

**Figure I-11**



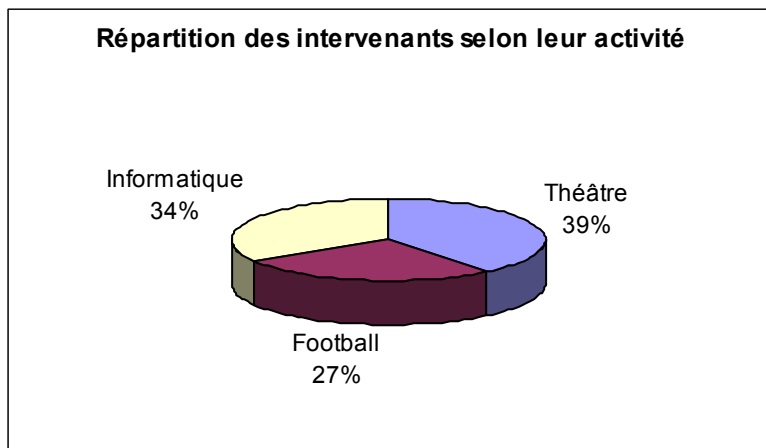
Base : 193 intervenants

Note de lecture : 6 % des intervenants ont cette année en charge moins d'actions que les années précédentes

Hormis les 46 % d'intervenants dont le nombre d'actions est resté stable (figure I-11), 31 % encadrent plus d'actions que les années antérieures et 6 % en encadrent moins. Dans l'ensemble le nombre d'actions par intervenant a tendance à augmenter au fil des années. Les CEL cherchent à « fidéliser » leurs intervenants.

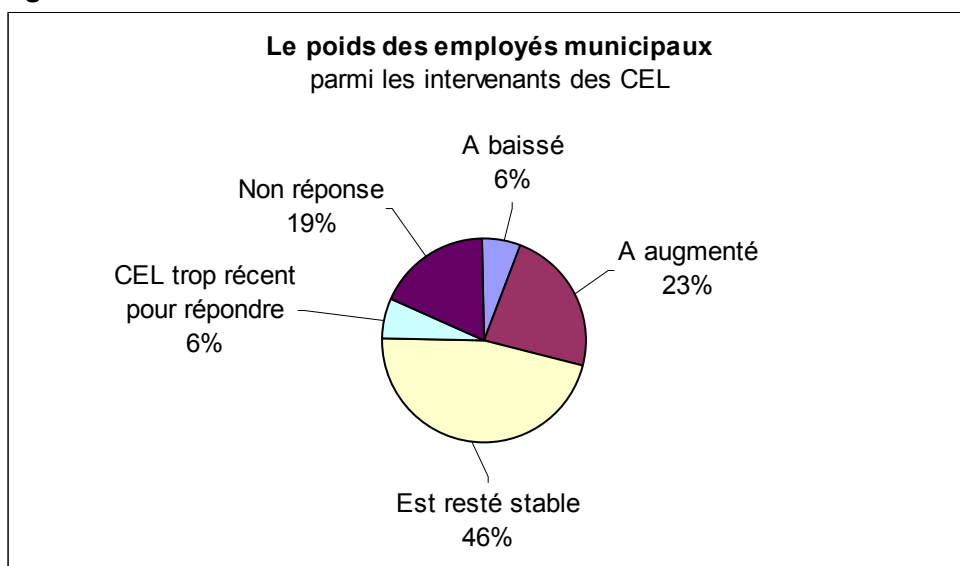
Selon la DJEPVA, parmi les 446 CEL interrogés, 46 % ont un intervenant « théâtre », 25 % un intervenant « football » et 29 % un intervenant « informatique ». 193 intervenants ont rendu leur questionnaire, mais leur répartition par activité s'est modifiée : parmi eux, 39 % proposent l'activité théâtre (Figure I-12), 27 % du football et 34 % de l'informatique.

**Figure I-12**



**b. Le recentrage des intervenants sur la commune**

**Figure I-13**

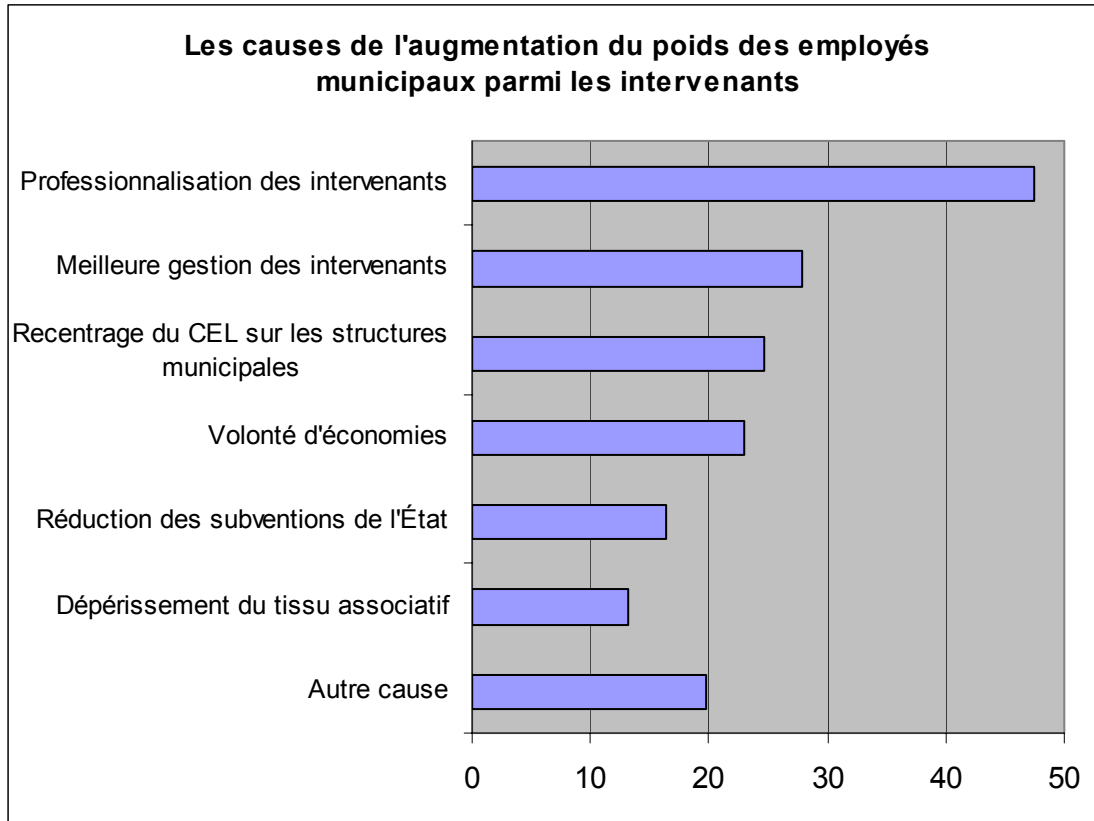


Le poids des employés municipaux<sup>8</sup> par rapport aux autres intervenants est resté stable (Figure I-13), depuis leur création, dans 46 % des CEL. Le reste du temps, il a plus souvent augmenté (dans 23 % des CEL) que baissé (6 %). Il semble donc y avoir un certain recentrage du CEL sur la commune.

<sup>8</sup> Déterminé à partir de la proportion d'actions qu'ils encadrent



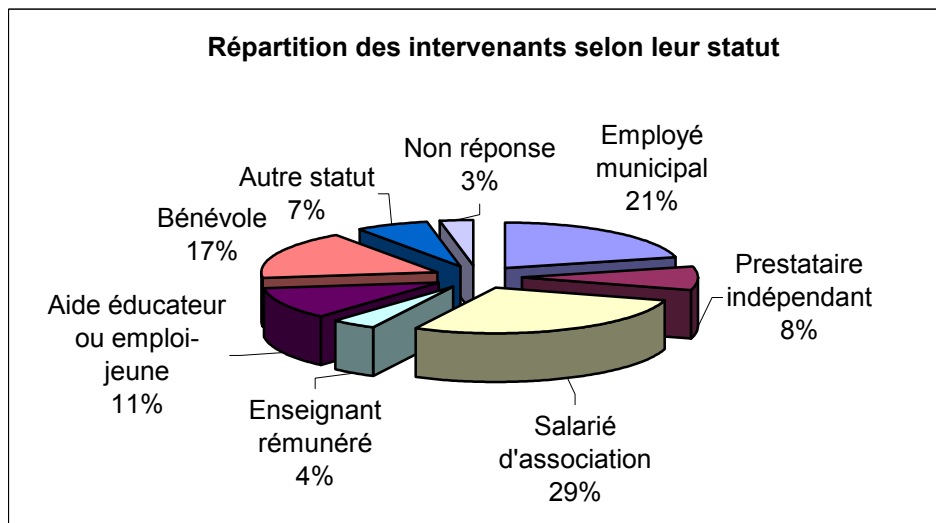
Figure I-14



Les causes de ce recentrage relèvent plutôt d'une volonté d'amélioration (Figure I-14) : les CEL cherchent avant tout à professionnaliser leurs intervenants (c'est le cas de 47,5 % des CEL qui ont vu le poids des employés municipaux augmenter), à mieux gérer leur budget (27,9 %) et à mieux centrer leur fonctionnement sur les structures municipales (24,6 %). Bien entendu, le souci d'économies est également présent (23 %), mais rares sont les CEL qui expliquent ce mouvement par des contraintes extérieures : seulement 16,4 % citent des réductions de subventions de l'État et 13,1 % le dépérissement du tissu associatif.

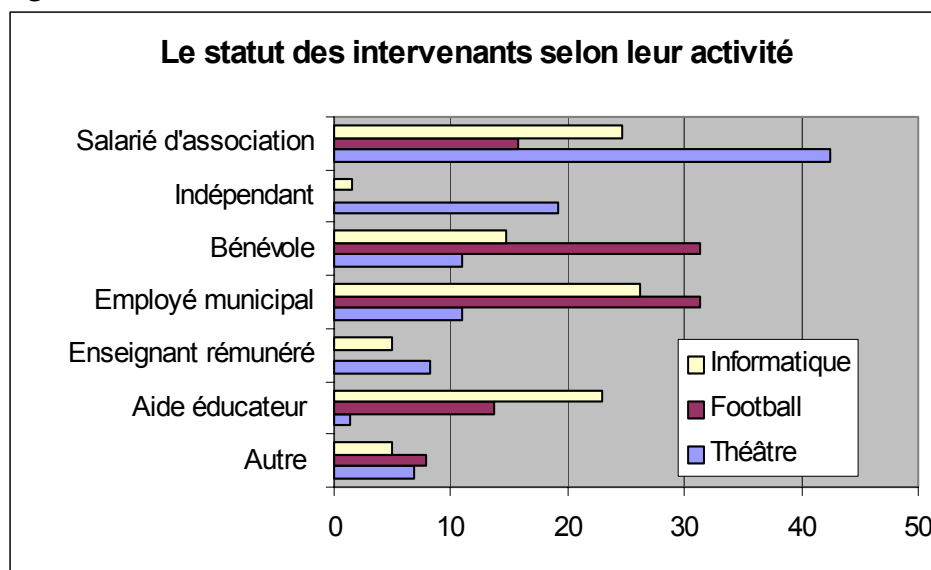
### c. Le statut des intervenants

Figure I-15



Dans 67,6 % des cas, les intervenants sont salariés (Figure I-15) : d'une association (29,2 %) ou de la municipalité (21,6 %), aides-éducateurs / emplois-jeunes (11,9 %) ou enseignants (4,9 %). 17,8 % des intervenants sont bénévoles, et 8,1 % sont prestataires indépendants.

**Figure I-16**



Ce statut est grandement lié à l'activité qu'ils ont en charge (Figure et Tableau I-16) :

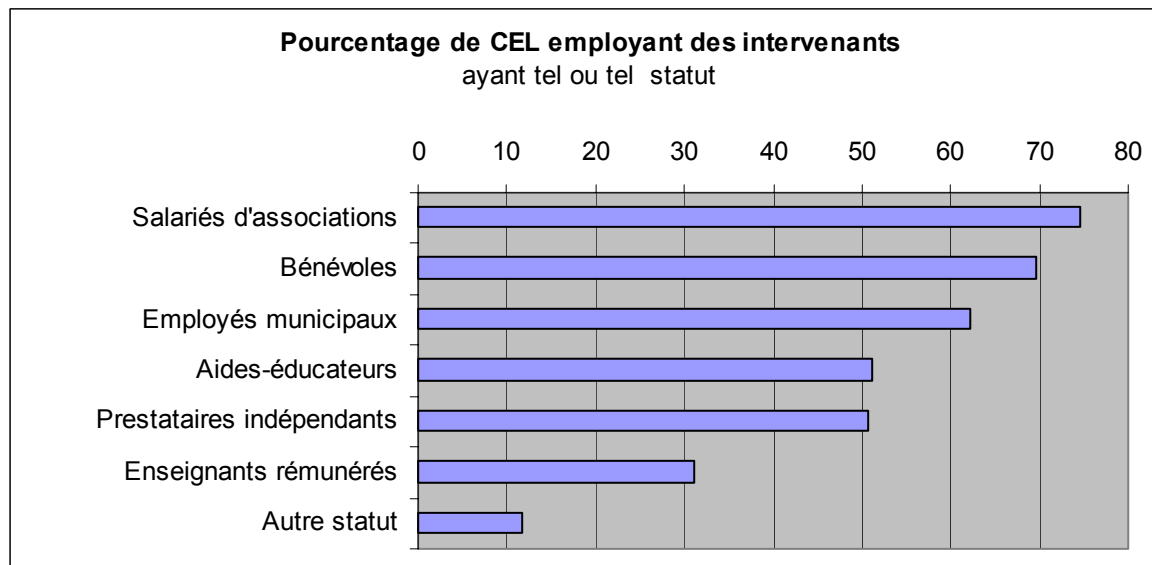
- les intervenants « théâtre » sont souvent des professionnels : essentiellement salariés d'association (42,5 %) ou prestataires indépendants (19,2 %). On en trouve aussi beaucoup parmi les enseignants-intervenants (parmi ces derniers, plus des deux tiers s'occupent d'une activité théâtre) ;
- les intervenants « football » ont le profil exactement inverse : ils sont rarement salariés d'association (15,7 %), et jamais ni prestataires indépendants, ni enseignants. Ils sont souvent en revanche employés municipaux (31,4 %) ou bénévoles (31,4 %) ;
- 24,6 % des intervenants « informatique » sont salariés d'association et 26,2 % employés municipaux, mais ce qui les caractérise, c'est que 23 % d'entre eux sont aides-éducateurs / emplois-jeunes, alors qu'il n'y en a que 1,4 % parmi les intervenants « théâtre » et 13,7 % parmi les intervenants « football ».

**Tableau I-16**

Quel est votre statut ?	Vous prenez en charge l'activité :			Total
	Théâtre	Football	Informatique	
Salarié d'association	42,5	15,7	24,6	29,2
Employé municipal	11	31,4	26,2	21,6
Bénévole	11	31,4	14,8	17,8
Aide éducateur ou emploi-jeune	1,4	13,7	23,0	11,9
Prestataire indépendant	19,2	0	1,6	8,1
Enseignant rémunéré	8,2	0	4,9	4,9
Autre statut	6,8	7,8	4,9	6,5
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Base : les 185 intervenants dont 73 en théâtre, 61 en football, et 51 en informatique

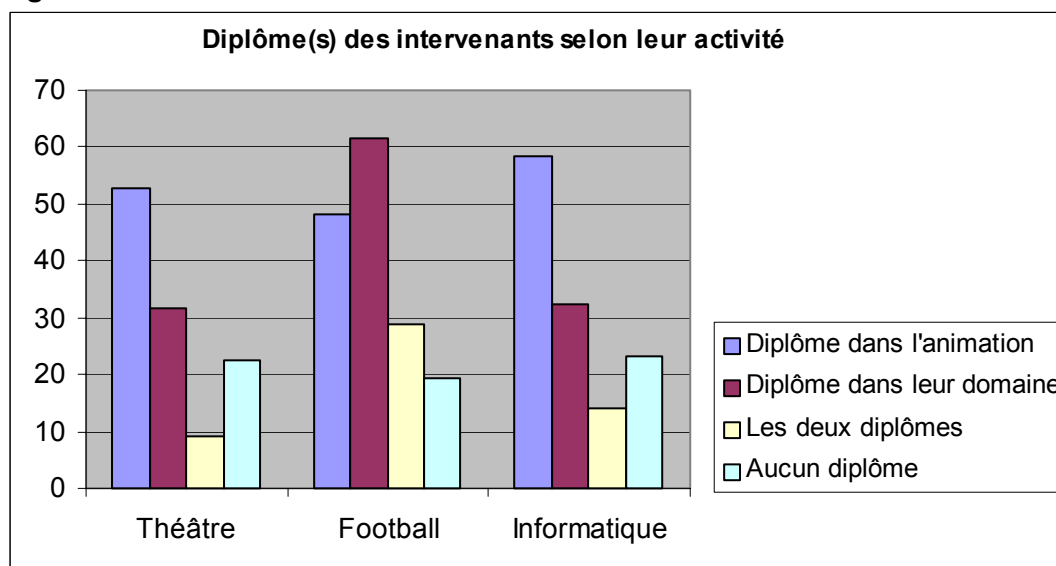
**Figure I-17**



Lorsqu'on demande aux coordonnateurs quels sont les statuts des différents intervenants qui travaillent dans leur CEL (et non pas uniquement celui qui est interrogé dans cette étude), on retrouve environ la même hiérarchie de réponses (Figure I-17) : 74,6 % des coordonnateurs déclarent travailler avec des salariés d'association, 69,7 % avec des bénévoles, 62,1 % des employés municipaux, 51,1 % des aides-éducateurs, 50,8 % des prestataires indépendants, 31,1 % des enseignants rémunérés, et 11,7 % avec des intervenants ayant un autre statut.

**d. Les diplômes des intervenants**

**Figure I-18**



Les intervenants ont plus souvent une qualification (Figure et Tableau I-18) dans l'animation (ce qui est le cas de 54,2 % d'entre eux) que dans le domaine qu'ils animent (40 %). 16 % ont un diplôme à la fois dans leur domaine et dans l'animation et 21,1 % n'ont aucun des deux, ce qui est contraire aux recommandations : « Il faut veiller à ce que les CEL fassent appel à des intervenants possédant une qualification conforme aux dispositions légales et réglementaires régissant le champ de leur intervention ».

Les intervenants « football » sont bien plus nombreux que leurs collègues à avoir un diplôme dans le domaine qu'ils animent (61,5 % contre 31,6 % en théâtre et 32,3 % en informatique). Cela s'explique

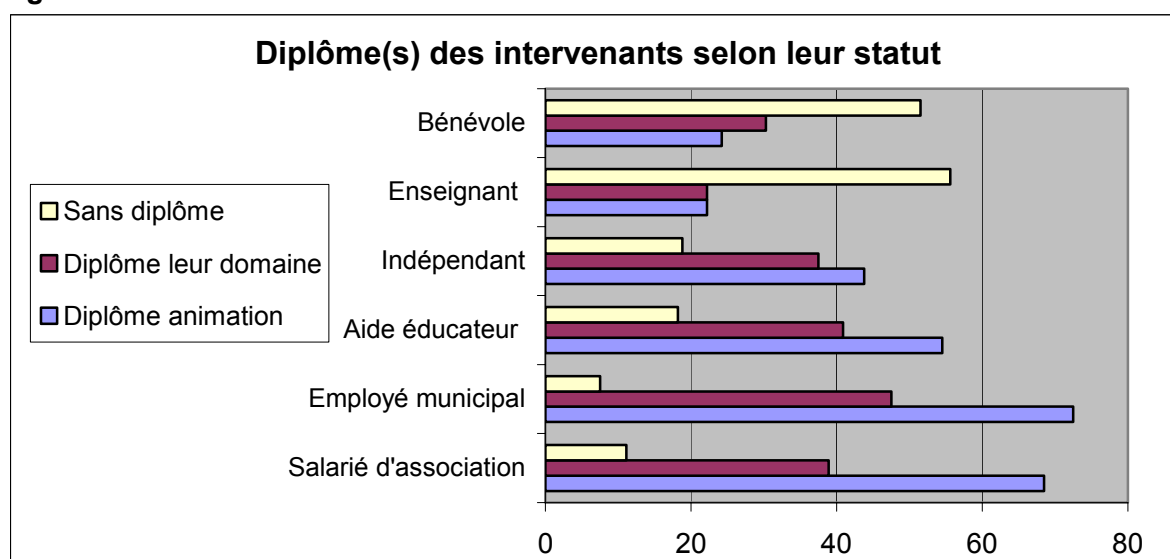
par leur statut spécial : pour être rémunérés, il doivent avoir un diplôme dans leur spécialité. Les intervenants « théâtre » ou « informatique » déclarent moins souvent avoir un diplôme dans leur domaine, mais ils ont pu acquérir leurs compétences lors d'études non diplômantes, ou à l'occasion de leurs études dans d'autres domaines (ex : un étudiant en économie a pu suivre des cours d'informatique).

**Tableau I-18**

Nature des diplômes des intervenants selon leur activité				
	Théâtre	Football	Informatique	Total intervenants
Un diplôme dans l'animation	52,6	48,1	58,5	54,2
Un diplôme dans le domaine que j'anime	31,6	61,5	32,3	40
Un diplôme dans les deux domaines	9	29	14	16
Ni l'un ni l'autre diplôme	22,4	19,2	23,1	21,1

Base : 190 intervenants

**Figure I-19**



La qualification des intervenants est liée à leur statut (Figure et Tableau I-19) : les salariés d'association et les employés municipaux ont plus de diplômes que les autres, et sont plutôt des professionnels de l'animation. Les aide-éducateurs et les prestataires indépendants ont en moyenne moins de diplômes que les premiers. Quant aux bénévoles et aux enseignants, ils sont le plus souvent sans diplôme (ni dans l'animation, ni dans le domaine qu'ils animent. Ils peuvent en avoir par ailleurs, bien entendu).

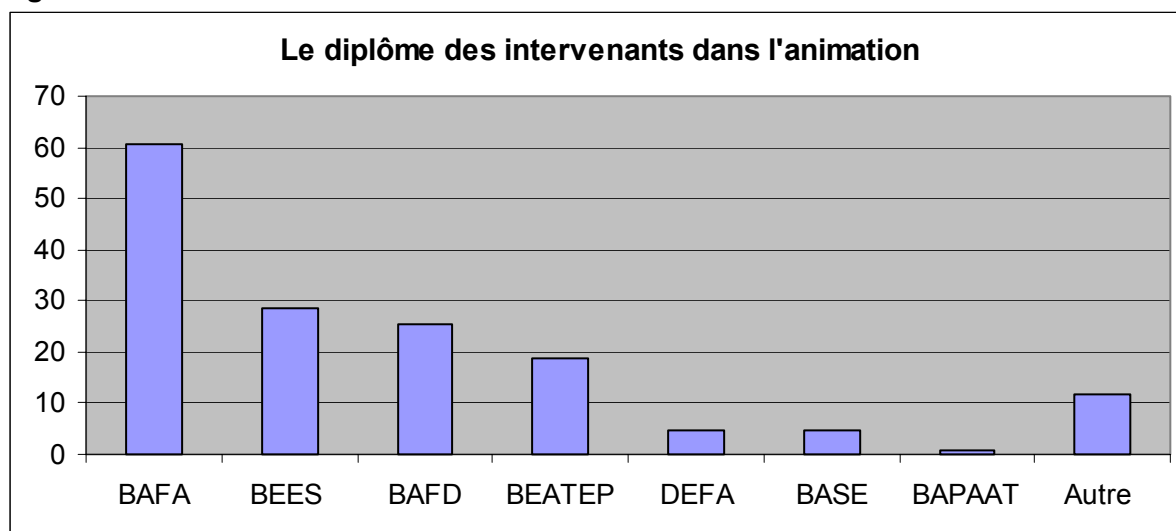
**Tableau I-19**

<b>Diplôme de l'intervenant selon son statut :</b>			
Statut	Diplôme dans l'animation	Diplôme dans leur domaine	Sans diplôme
Salarié d'association	68,5	38,9	11,1
Employé municipal	72,5	47,5	7,5
Bénévole	24,2	30,3	51,5
Aide éducateur ou emploi-jeune	54,5	40,9	18,2
Prestataire indépendant	43,8	37,5	18,8
Enseignant rémunéré	22,2	22,2	55,6
Autre statut	50	66,7	8,3
<b>Total</b>	<b>54,2</b>	<b>40</b>	<b>21,1</b>

Base : les 186 intervenants

Note de lecture : la colonne « Diplôme dans leur domaine » n'est pas analysée dans la mesure où le test du Khi-deux signale que les résultats ne sont pas significatifs

**Figure I-20**



66,8% des intervenants interrogés ont des qualifications « jeunesse et sports », ce qui est supérieur à la moyenne nationale puisqu'en 2003, pour l'ensemble des CEL ce taux était de 57,5 %.

Parmi les intervenants ayant un diplôme dans l'animation (Figure I-20), 60,5 % possèdent le BAFA et 24,8 % n'ont que ce diplôme. 28,7 % ont le BEES (BEESAPT compris), 25,6 % ont le BAFD, et 18,6 % le BEATEP. Le DEFA et le BASE sont rares (4,7 % des intervenants chacun) et un seul intervenant a le BAPAAT.

Les intervenants qui ont précisé les autres diplômes qu'ils avaient ont mentionné : « un DUT dans l'animation » (2) ; « le DEUST STAPS » ; « le BE1 football » ; « arbitre national football » ; « agrément DRAC » ; « demande d'agrément jeunesse et sport et inspection académique » ; « formation jeunesse et sport ». Tous ne sont pas à proprement parler des diplômes, mais permettent probablement de justifier de compétences. Cette approximation indique peut-être que, bien qu'une qualification soit prescrite par les textes, le diplôme n'est aussi déterminant pour ces activités hors temps scolaire.

**Tableau I-20**

Les diplômes des intervenants dans le domaine qu'ils animent					
	Théâtre	Football	Informatique	Total	Intervenants diplômés (1)
Diplôme du conservatoire national	9,3	0	0	3,7	8,3
Diplôme d'ingénieur	0	0	4,8	1,6	3,1
Diplôme STAPS	0	13,5	4,8	5,3	10,3
Diplôme fédéral	0	42,3	3,2	12,6	24,7
Diplôme D'État de danse	1,3	3,8	0	1,6	3,1
Diplôme de l'Éducation nationale	10,7	3,8	11,1	8,9	17,5
Autre diplôme	22,7	13,5	27	21,6	43,3

Base : 193 intervenants

(1) : les intervenants diplômés sont les 97 intervenants ayant un diplôme dans le domaine qu'ils animent

Lorsqu'on demande aux intervenants quels sont leurs diplômes dans leur activité (Tableau I-20), la réponse la plus fréquente est « autre » (21,6 %). Les items proposés ne balayent donc pas le spectre des diplômes possédés, dont la plupart ne semblent pas répertoriés. En dehors de cet item, la nature des diplômes possédés dépend bien entendu de l'activité qu'ils ont en charge :

- parmi les intervenants « théâtre », 10,7 % ont un diplôme de l'éducation nationale, 9,3 % ont un diplôme du conservatoire national, et 1,3 % ont un diplôme d'État de danse ;
- parmi les intervenants « football », 42,3 % ont un diplôme fédéral, 13,5 % ont un diplôme STAPS, 3,8 % ont un diplôme d'État de danse et 3,8 % ont un diplôme de l'éducation nationale ;
- parmi les intervenants « informatique », 11,1 % ont un diplôme de l'éducation nationale, 4,8 % un diplôme d'ingénieur, 4,8 % un diplôme STAPS et 3,2 % un diplôme fédéral.

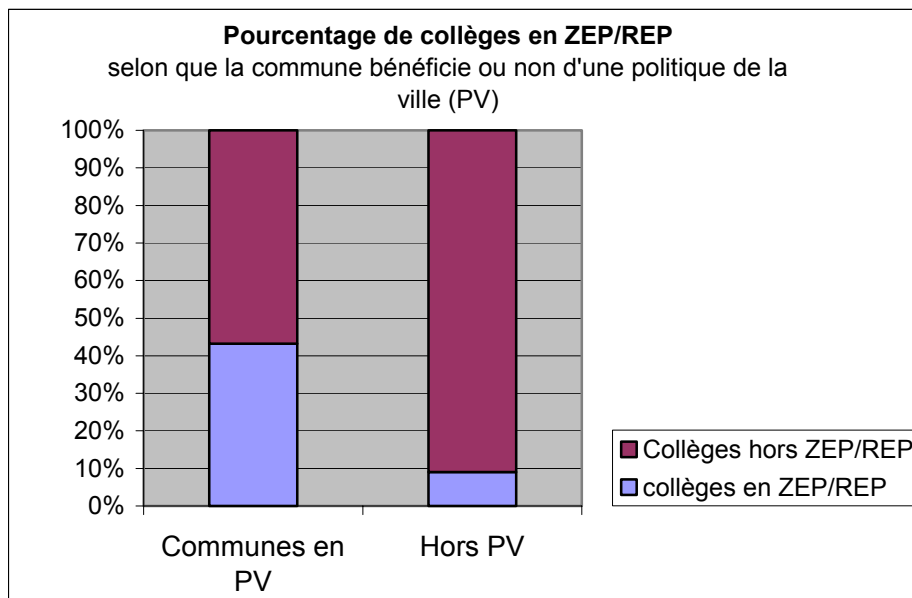
## 4. Les collèges associés

### a. Les caractéristiques des collèges répondants

Parmi les 148 principaux répondants, 25 % déclarent que leur collège se situe en ZEP/REP, c'est à dire bénéficie d'un dispositif d'éducation prioritaire. Au niveau national, cette proportion est de 20 %, ce qui confirme que les CEL cherchent à toucher plutôt un public défavorisé. Dans le même temps, cette légère sur-représentation des ZEP/REP dans les CEL n'est pas aussi importante que souhaitée dans les textes. « L' éducation prioritaire » dont il est question dans les ZEP/REP s'entend aujourd'hui dans son sens strictement scolaire : les textes qui y sont consacrés ne se réfèrent pas à des activités péri ou extra-scolaires.

10,8 % des collèges étudiés ont un internat et 17,1 % mènent l'opération « Ecole ouverte ».

**Figure I-21**

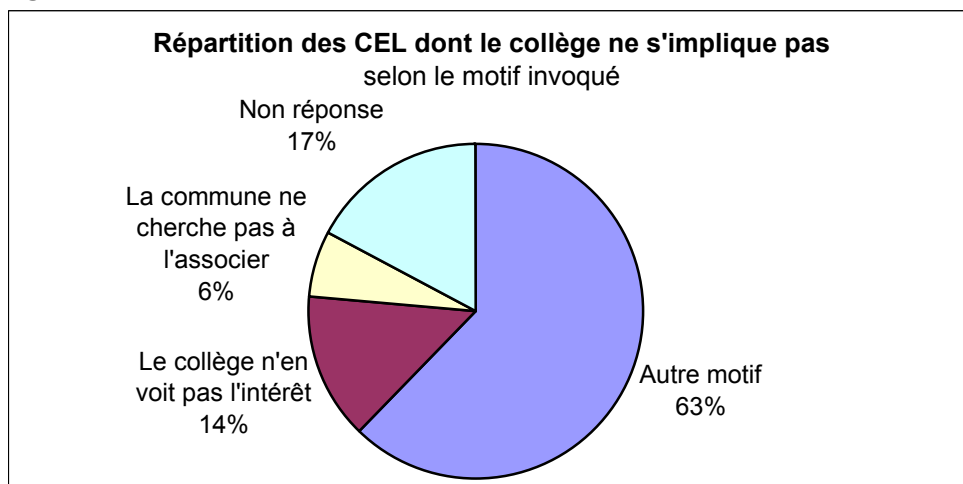


Lorsque la commune d'implantation du CEL bénéficie d'une politique de la ville (PV), 43,2 % des collèges associés sont en ZEP/REP (figure I-21), dans le cas contraire, ce taux descend à 9 %. Lorsque la commune est en politique de la ville, le collège associé a donc plus de chances de bénéficier d'un dispositif prioritaire, mais ce n'est pas automatique, notamment parce que la commune peut être partiellement en PV, et donc le collège peut être implanté dans une partie de la commune qui ne bénéficie pas de cette politique.

**b. L'implication des collèges dans le CEL**

62,5 % des coordonnateurs (et environ le même pourcentage de maires), ont déclaré que le collège associé était impliqué dans le CEL<sup>9</sup>. Mais ce taux est sous-évalué dans la mesure où certains CEL n'ont pas de collège sur leur territoire.

**Figure I-22**



<sup>9</sup> La question posée aux coordonnateurs était : « le collège associé est-il impliqué dans le CEL ? ». Lors de la constitution des questionnaires, nous pensions qu'un CEL avait toujours un collège associé, ce qui n'est pas le cas. Dès lors, la question posée en ces termes n'est pas pertinente car les CEL qui n'ont pas de collège associé sont regroupés involontairement avec ceux dont le collège ne s'implique pas.

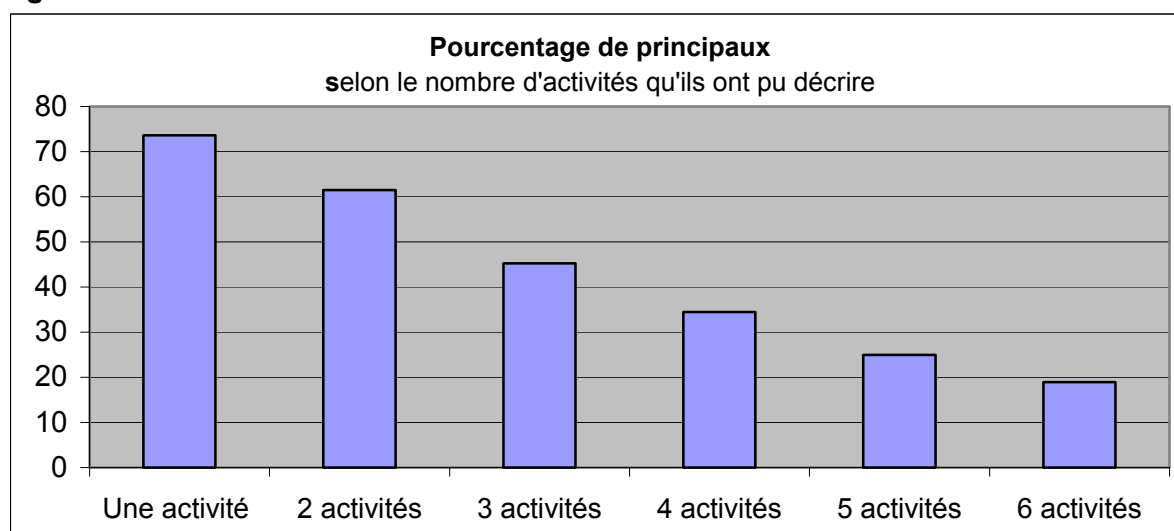
Lorsqu'on demande au coordonnateurs les raisons de cette non-implication du collège (Figure et Tableau I-22), 14 % déclarent que celui-ci n'en voit pas l'intérêt et 6 % que la commune ne cherche pas à l'associer. Mais la réponse la plus fréquente (63 %) est qu'il s'agit d'un autre motif : l'éloignement du collège et les difficultés matérielles qui en découlent en sont les explications principales.

**Tableau I-22**

Pourquoi le collège associé n'est-il pas impliqué dans le CEL ?						
	Coordonnateurs		Principaux		Maires	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Le collège n'en voit pas l'intérêt	13	14,0	2	8,3	15	19,2
La commune (ou le territoire) ne cherche pas à l'associer	6	6,5	3	12,5	7	9,0
Autre motif	58	62,4	13	54,2	49	62,8
Non réponse	16	17,2	6	25,0	7	9,0
Total	93	100,0	24	100,0	78	100,0

Base : les 93 coordonnateurs, 24 principaux et 78 maires qui disent que le collège n'est pas impliqué dans le CEL

**Figure I-23**



Base : 148 principaux

Lorsqu'on demande aux principaux si leur collège est impliqué dans le CEL, 83,1 % des répondants déclarent que oui et 16,2 % répondent que non. Pour confirmer ces déclarations et évaluer le niveau de cette implication, il leur a été également demandé de citer les 6 activités les plus importantes proposées par le CEL (Figure I-23) : 73,6 % n'en ont cité qu'une, 61,5 % en ont cité deux, 45,3 % trois, 34,5 % quatre, 25 % 5 et 18,9 % en ont cité six.

Les CEL de l'échantillon répondant proposent en moyenne 19 actions dans l'année (Figure II-13). Si l'on considère comme « impliqués » les principaux qui ont été capables de citer au moins trois activités proposées par leur CEL, 45,3 % des principaux sont « impliqués ». Par ailleurs, ce chiffre est probablement surévalué dans la mesure où les principaux répondants sont plus impliqués que les autres<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Ce qui est probablement vrai mais pas dans les mêmes proportions que dans les enquêtes habituelles : en effet, celle-ci a été réalisée en mai 2004, c'est à dire pendant la grève des principaux. Même s'il y a eu une relance en septembre, on peut penser que les non-répondants ne sont pas systématiquement les moins impliqués. On peut, néanmoins, faire l'hypothèse qu'ils sont en moyenne moins impliqués que les répondants.

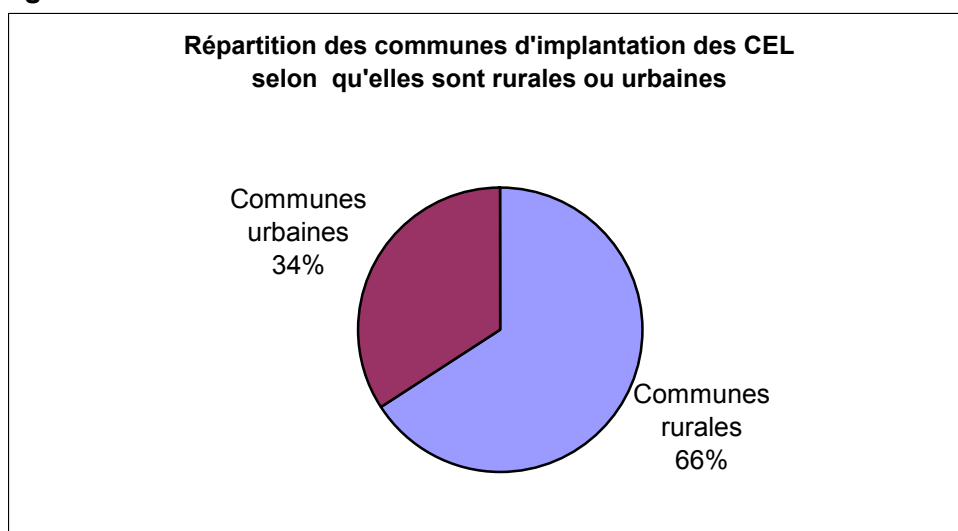


## 5. Les communes ou territoires d'implantation des CEL

Les territoires d'implantation des CEL ont des caractéristiques qui peuvent être très discriminantes pour le comportement des CEL : le profil des communes, qu'elles soient rurales ou urbaines, qu'elles bénéficient ou non de politique de la ville, le nombre de communes signataires ou la date de signature, en sont des éléments importants.

### a. *L'implantation rurale ou urbaine de la commune*

Figure I-24

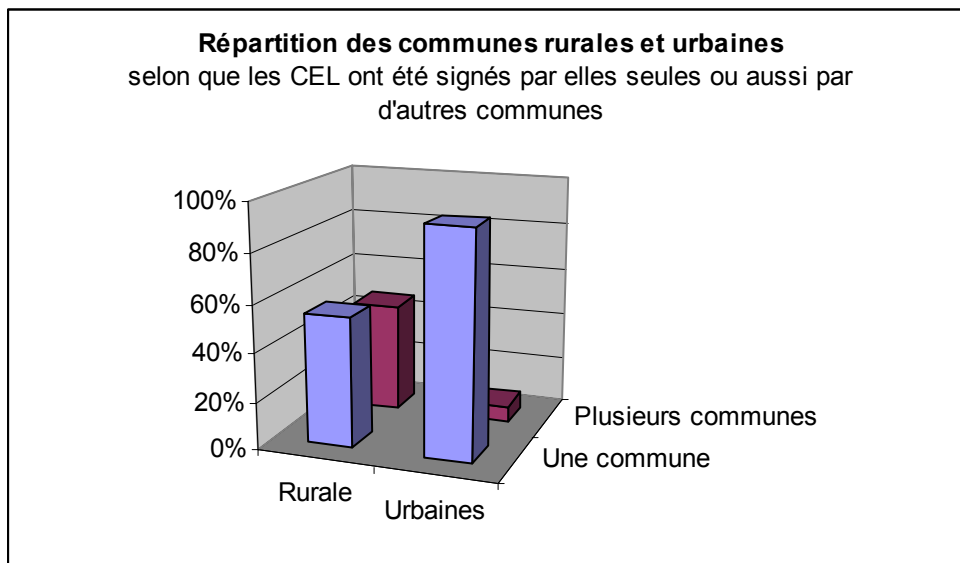


66 % des CEL étudiés sont implantés sur des communes rurales (Figure I-24) et 34 % sur des communes urbaines.

### b. *Le nombre de communes signataires*

66,7 % des CEL ont été signés par une seule commune et 32,2 % en concernent plusieurs. En région urbaine, les CEL sont presque tous (93,1 %) signés par une seule municipalité alors que les communes rurales, qui ne sont pas assez peuplées et n'ont pas de moyens suffisants pour cela, se regroupent plus volontiers : 45,9 % des CEL ruraux ont plusieurs communes cosignataires (Figure I-25).

**Figure I-25**



**c. Les communes bénéficiant de politiques prioritaires**

33,7 % des CEL étudiés sont situés sur des communes ayant mis en place, même partiellement, des dispositifs « politique de la ville ». Ce chiffre est supérieur aux résultats nationaux recueillis dans le « BILAN CEL 2003 » édité par la DJEPVA, où il était de 24,6 %. De plus, 11 % des CEL comportent des zones urbaines sensibles (ZUS) : la quasi-totalité d'entre elles sont également en politique de la ville, ce qui laisse à un tiers le pourcentage de CEL étant soit en politique de la ville, soit en ZUS.

Selon les déclarations des coordonnateurs, les deux tiers des communes d'implantation des CEL sont situées en milieu rural. Lorsque c'est le cas, 19,7 % des coordonnateurs déclarent leur commune en politique de la ville. Ce chiffre semble très élevé dans la mesure où théoriquement, une politique de la ville est réservée aux communes urbaines (74,4 % des CEL urbains étudiés en bénéficient). Il peut arriver que des crédits « politique de la ville » soient utilisés pour des régions rurales. Il se peut également que certains coordonnateurs aient une perception de leur commune différente de la définition de l'INSEE et déclarent comme rurale une commune « ayant plus de 2000 habitants agglomérés au chef lieu ».

**d. L'ancienneté du CEL**

Les deux tiers des CEL interrogés ont été déjà renouvelés au moins une fois c'est-à-dire que leur ancienneté est d'au moins 4 ans.

Les CEL les plus anciens ont été signés dès 1998 ou 1999 à la suite de la première circulaire interministérielle, souvent la continuité d'un contrat antérieur (ARVEJ ou sites pilotes...). On suppose que pour ces CEL, la phase diagnostique a été succincte, et que les CEL signés plus récemment ont élaboré un réel diagnostic et mis en place des critères d'évaluation dès la définition des objectifs. C'est ce qu'il appartiendra à cette étude de vérifier.

\*\*\*

Conclusion : à partir des caractéristiques des acteurs, certains profils ont été dégagés : ceux des coordonnateurs, des intervenants, des collègues ou des communes. Par ailleurs, l'autre intérêt de la description des protagonistes des CEL est la mise en lumière des parties suivantes qui décrivent le fonctionnement des CEL selon des variables contextuelles. On verra par exemple que les objectifs visés par les CEL ne sont pas les mêmes selon que les communes d'implantation sont rurales ou urbaines. Dans ce contexte, il est important de savoir que les premières sont deux fois plus nombreuses que les secondes.

\*\*\*



## II- LA REPONSE AUX BESOINS EDUCATIFS

Les CEL sont censés « *satisfaire aux besoins éducatifs repérés par un diagnostic territorial* ». Comment le diagnostic des besoins est-il réalisé ? Comment y répondre ? A quels jeunes s'adressent les CEL ? Quelles activités leur propose-t-on ? Après s'être enquis des demandes des jeunes, ils doivent proposer les actions les plus pertinentes pour toucher le plus de jeunes possible tout en veillant à ce qu'elles soient éducatives.

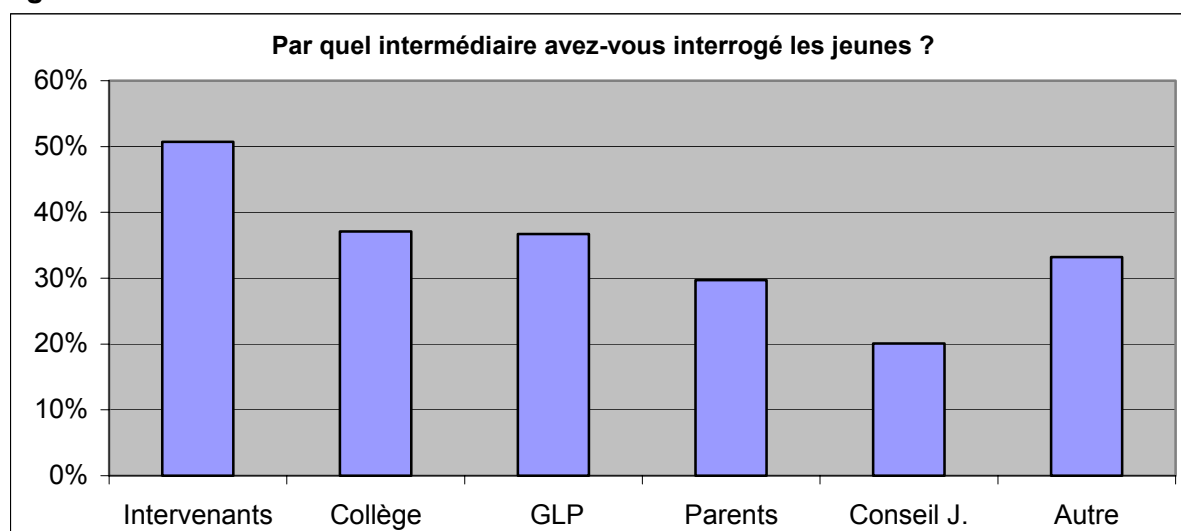
## A-La démarche des CEL

Le diagnostic sur les besoins repose souvent, chaque CEL ayant sa méthode, sur une enquête auprès des jeunes, destinée à les faire s'exprimer sur leurs demandes. Mais les demandes exprimées ne sont pas forcément un bon indicateur des besoins existants. Les CEL ont donc à prendre ces demandes en compte et proposer des activités attractives pour les jeunes, mais uniquement lorsqu'elles correspondent à des besoins éducatifs. Dans cette fonction, les CEL peuvent se heurter à certains obstacles.

### 1. La connaissance des demandes des jeunes

87 % des coordonnateurs ont interrogé les jeunes pour connaître leurs demandes et 13 % ne l'ont pas fait.

Figure II-1

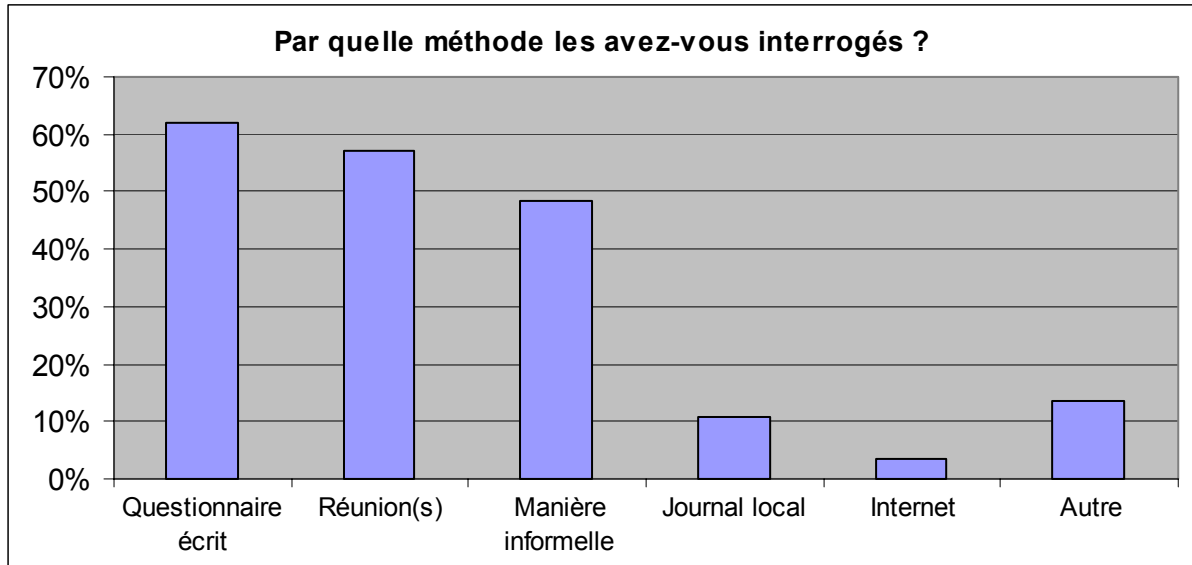


Lorsqu'ils les ont interrogés, les coordonnateurs l'ont fait le plus souvent (Figure II-1) par l'intermédiaire des intervenants (51 % des cas). C'est le moyen le plus simple, mais il reste partiel dans la mesure où l'intervenant est avant tout en relation avec les jeunes dont il encadre des activités, donc qui bénéficient déjà du dispositif.

En revanche, 37 % des coordonnateurs qui ont interrogé les jeunes l'ont fait (également) par le biais du collège, 29 % par celui des parents, et 20 % par le biais d'un conseil local de jeunes. La médiatisation par ces institutions permet aux CEL de toucher aussi des jeunes « nouveaux » ne bénéficiant pas encore de leurs services. Le nombre non négligeable de CEL qui font appel à ces intermédiaires pour atteindre les jeunes témoigne de leur volonté de s'ouvrir en associant d'autres jeunes et d'autres acteurs à leur démarche, ainsi que d'une certaine collaboration avec ces institutions.

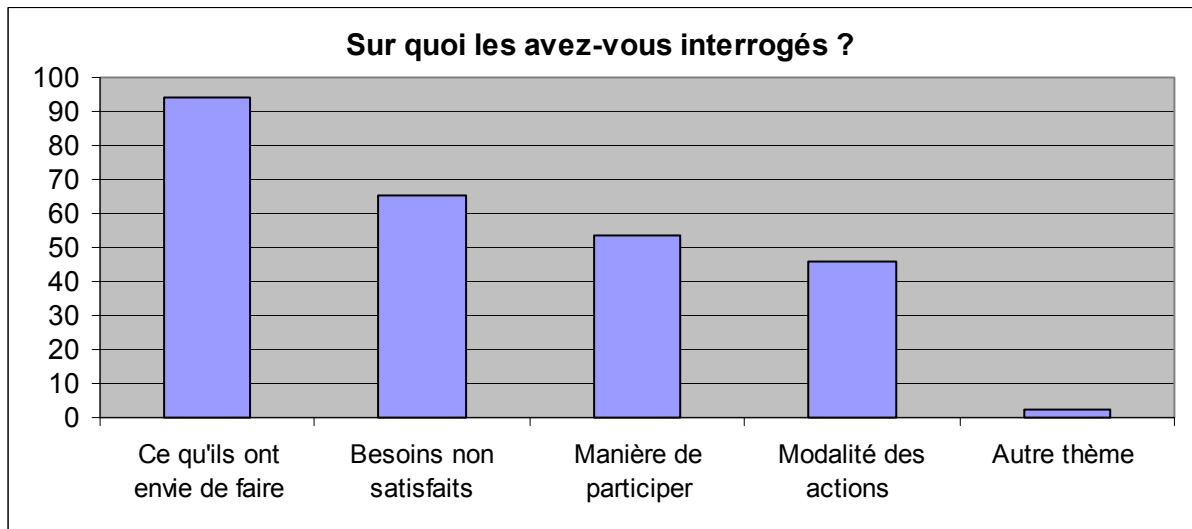
Les 33 % des coordonnateurs qui ont interrogé les jeunes dans un « autre » contexte l'ont fait essentiellement en s'adressant directement aux jeunes par l'intermédiaire de rencontres, de sondages ou de questionnaires écrits.

**Figure II-2**



Le plus souvent, cette interrogation s'est réalisée de façon organisée (Figure II-2) : par questionnaire écrit (à disposition à la mairie, par exemple) pour 69 % des coordonnateurs (qui ont interrogé les jeunes) ou/et par l'organisation d'une ou plusieurs réunion(s) (61,1 %). Mais elle peut se faire aussi de manière informelle (49,8 %), par une page dans le journal local (11,8 %) ou/et, beaucoup plus rarement, sur un site internet (3,5 %). 3,1 % des coordonnateurs emploient une autre méthode.

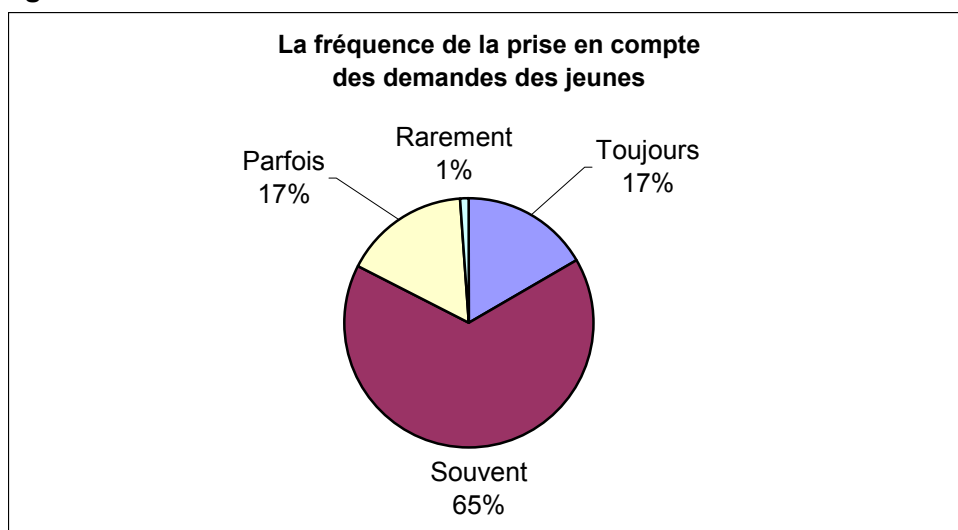
**Figure II-3**



La quasi-totalité (93,9 %) des coordonnateurs qui ont interrogé les jeunes pour connaître leurs demandes (Figure II-3) leur ont posé des questions sur ce qu'ils ont envie de faire (en rapport avec ce qu'on leur propose). 65,1 % leur ont (également) demandé de signaler les besoins non satisfaits constatés sur le terrain, 53,3 % les ont interrogés sur la manière dont ils peuvent participer à la mise en place des actions, et 45,9 % sur les modalités pratiques des activités (horaires, transports...). 2,6 % des coordonnateurs les ont interrogés sur d'autres thèmes.

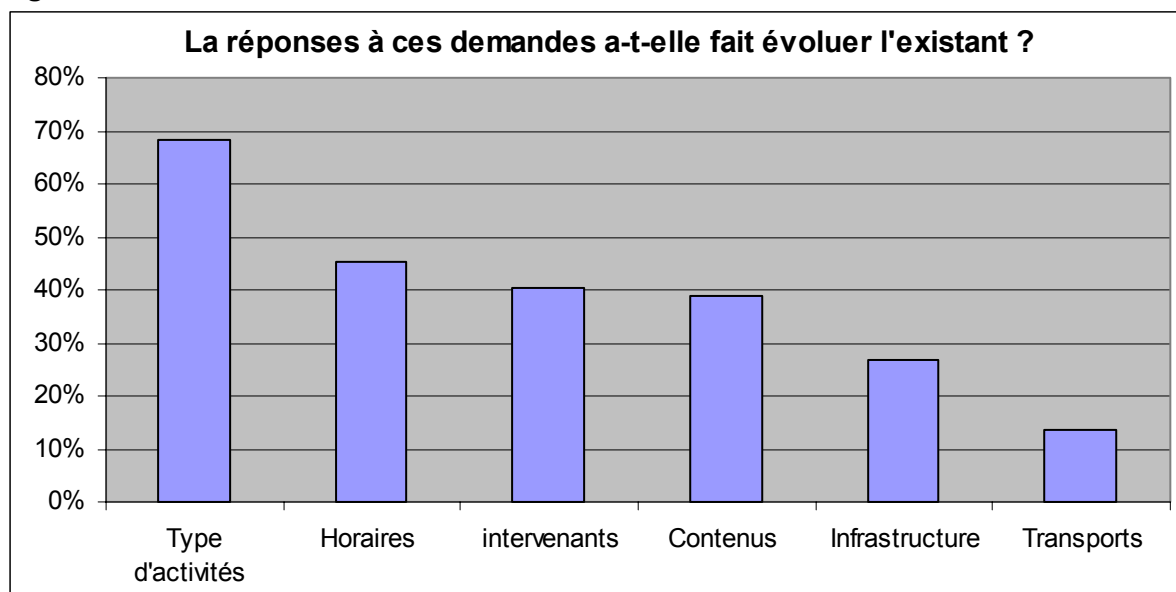
## 2. La prise en compte de ces demandes

Figure II-4



Une fois les coordonnateurs informés des demandes des jeunes, les trois quarts d'entre eux les prennent en compte (Figure II-4) : 17 % toujours et 65 % souvent. Seulement 17 % des coordonnateurs ne les prennent que parfois en compte et 1 % rarement. On retrouve à peu près les mêmes chiffres pour les CEL anciens ou nouveaux, ruraux ou urbains. Seuls les CEL situés en politique de la ville réussissent davantage à prendre en compte les demandes des jeunes (81,5 % les prennent en compte toujours ou souvent contre 72,6 % pour les autres CEL).

**Figure II-5**



La réponse<sup>11</sup> aux demandes des jeunes entraîne, avant toutes choses, une modification du type d'activités (Figure II-5), c'est à dire l'abandon des activités peu plébiscitées par les jeunes au profit d'autres qui leur semblent plus attractives (dans 67,4 % des CEL) en termes de contenu de ces actions, de modalités pédagogiques, d'objectifs... (45,8 %). Puis sont modifiées les conditions d'organisation : les horaires et périodes d'ouverture des actions (40,9 %), les infrastructures (25 %) et les transports (12,1 %).

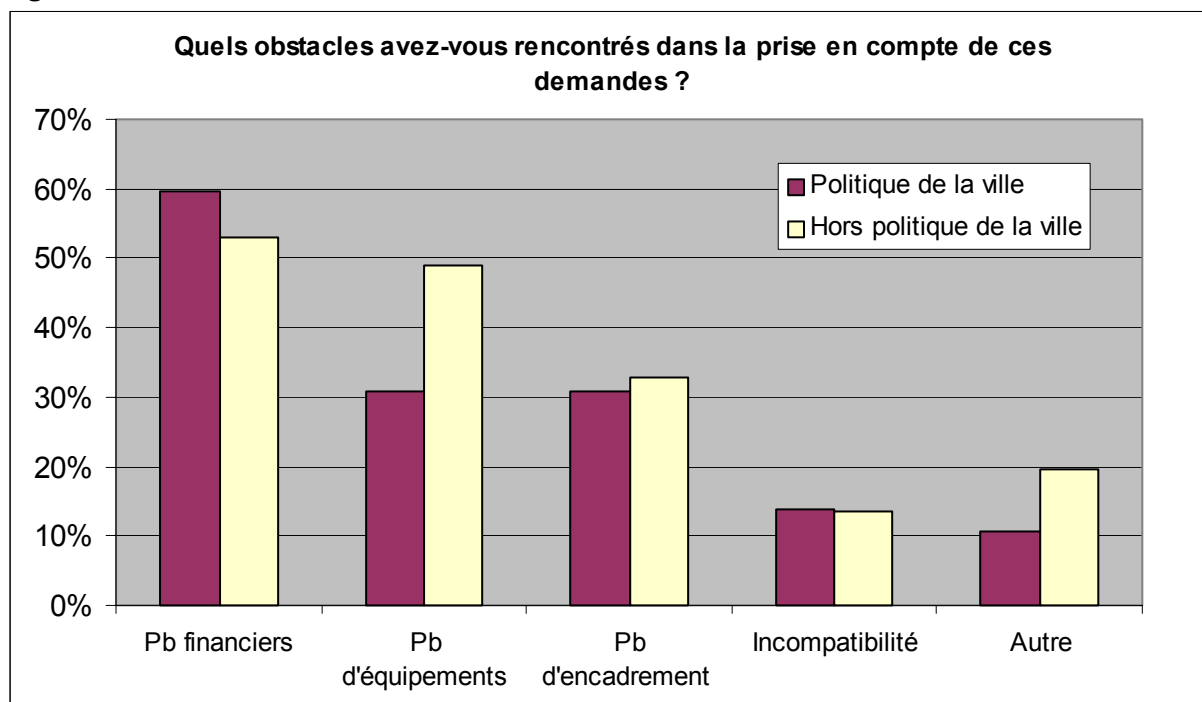
Lorsque le CEL est récent, il adapte d'abord des conditions d'organisation comme les horaires d'ouverture (plus souvent modifiés que par la suite). Puis, lorsqu'il est plus rôdé, il fait des modifications plus fines : il change plus souvent le contenu des actions, ce qui est le cas de 48,6 % d'entre eux contre 39 % pour les CEL plus récents.

Les modifications apportées par le CEL ne sont pas différentes selon que la commune est en politique de la ville ou non. En revanche le CEL modifie plus souvent le contenu des actions dans les communes urbaines (54 %) que dans les communes rurales (41 %), les autres réponses étant équivalentes.

<sup>11</sup> Ont été retenus ici la totalité des CEL et non pas uniquement ceux dont le coordonnateur avait déclaré qu'il avait pris en compte les demandes des jeunes. En effet, ceux qui ont répondu que les demandes des jeunes n'avaient que rarement été prises en compte ont tout de même dit en quoi cette (non) réponse avait fait évoluer l'existant.

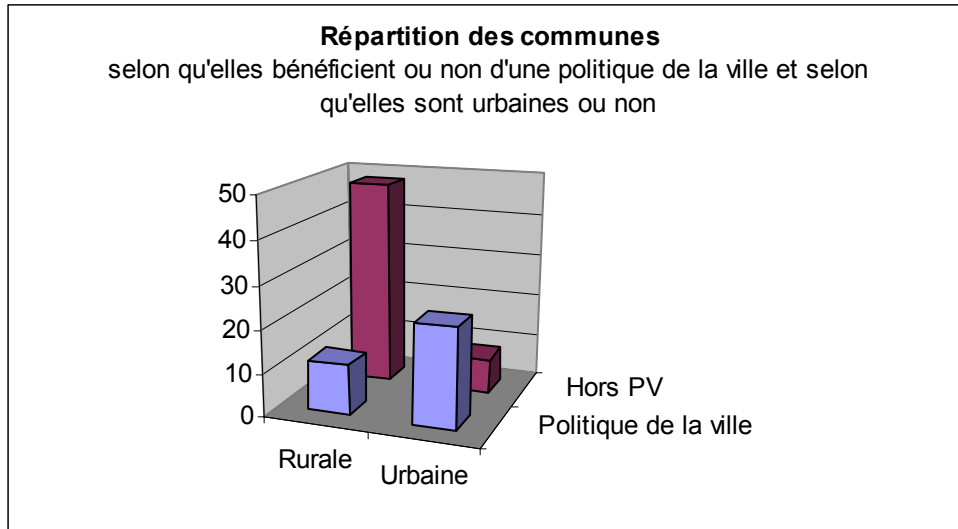


**Figure II-6**



Mais les obstacles à la satisfaction de ces demandes sont nombreux (Figure II-6), la plupart du temps, ils sont d'ordre matériel : 54,9 % des coordonnateurs citent l'impossibilité financière, 40,9 % le manque ou l'indisponibilité des équipements et/ou 32,6 % le manque d'encadrement ou, s'il existe des personnes qualifiées sur le territoire, leur indisponibilité. Seulement 14 % des coordonnateurs se heurtent à des demandes incompatibles avec les objectifs du CEL : celles, par exemple, qui concernent des activités de pure consommation, ou qui sont sans véritable projet ni objectifs (ex : bénéficier d'une salle sans adulte). L'équipe d'encadrement peut dans certains cas considérer que la satisfaction de ce souhait n'est pas une mesure éducative et n'accèdera pas à cette demande. Enfin, 14,8 % des réponses évoquent d'autres obstacles : le plus fréquent est que les jeunes ne répondent pas à ces questionnaires, (souvent par manque d'intérêt ou d'investissement), ou que leurs réponses sont trop disparates pour pouvoir être prises en compte. Enfin, certaines difficultés apparaissent souvent en milieu rural : difficulté de réunir suffisamment de jeunes pour faire vivre une activité, problèmes de transport...

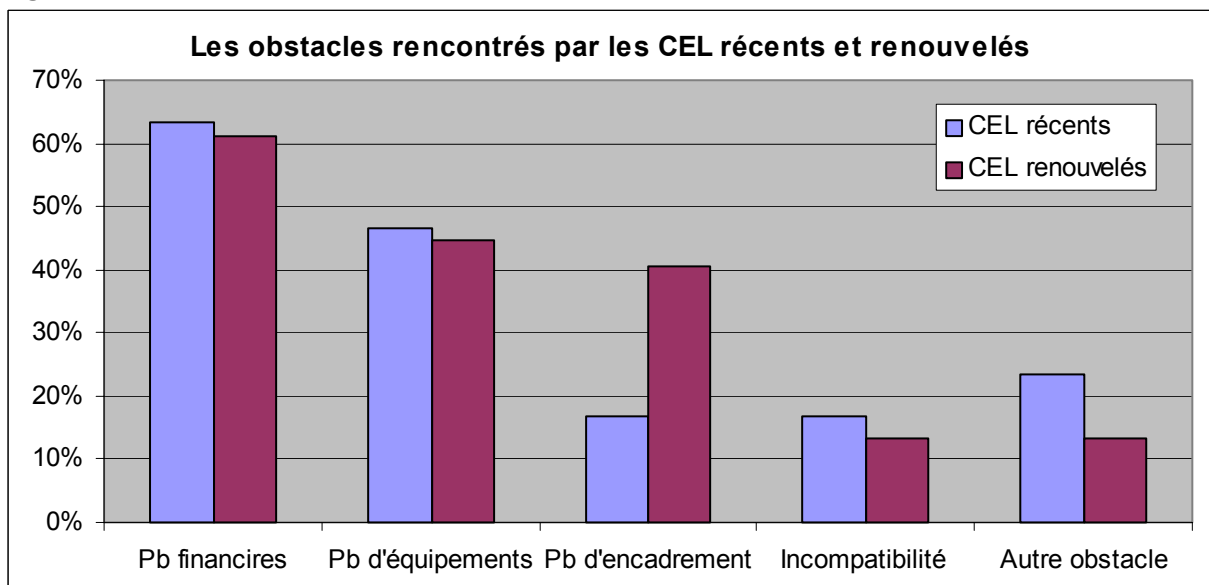
**Figure II-7**



Note de lecture : 48 % des CEL sont ruraux et hors politique de la ville

Les CEL bénéficiant d'une politique de la ville ont moins de problèmes d'équipements que les autres (Figure II-6). C'est probablement parce que la grande majorité des autres CEL (ne bénéficiant pas de ces politiques), se situent en région rurale (85,7 % : Figure II-7). Mais le fait de bénéficier d'une politique de la ville ne réduit pas leurs problèmes financiers, d'encadrements ou d'incompatibilité des demandes des jeunes avec leurs objectifs.

**Figure II-8**



Les CEL renouvelés (Figure II-8) déclarent beaucoup plus souvent (40,5 % contre 16,7 % pour les CEL récents) avoir été confrontés à un manque d'encadrement dans les actions demandées. De plus, l'ancienneté des CEL ne réduit pas leurs problèmes financiers, leur manque d'équipements, ou l'incompatibilité des souhaits des jeunes avec leurs objectifs.

\*\*\*

Conclusion : la plupart des coordonnateurs ont interrogé les jeunes pour connaître leurs demandes et les trois quarts d'entre eux les ont prises en compte lorsque les conditions (notamment matérielles) le leur permettaient. Très peu de coordonnateurs déclarent s'être heurtés à des demandes incompatibles avec les objectifs du CEL. Les coordonnateurs satisfont donc les demandes des jeunes lorsqu'elles correspondent à des besoins. Mais comment faire pour qu'ils prennent connaissance des besoins non exprimés par les jeunes ?

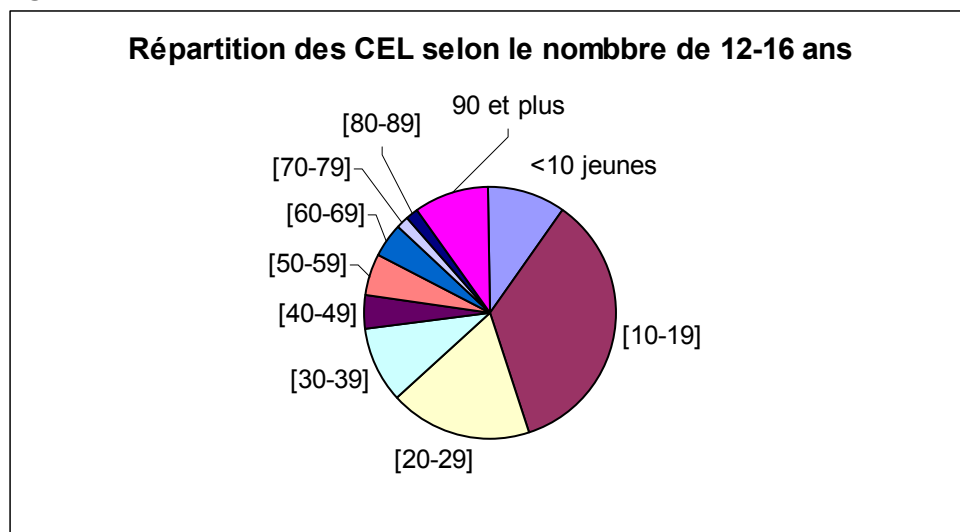
\*\*\*

## B-Les jeunes bénéficiaires du CEL

Le CEL doit s'adresser au plus grand nombre. Dans les faits, il s'adresse plus volontiers aux populations les plus défavorisées mais pas uniquement, car il ne s'agit pas de stigmatiser davantage. Au contraire, ce qui est recherché, c'est le brassage des populations, la mixité sociale, sexuelle, et territoriale. D'où proviennent les jeunes bénéficiaires du CEL et quel est leur nombre et leur répartition ?

### 1. Le nombre total de jeunes par CEL

Figure II-9



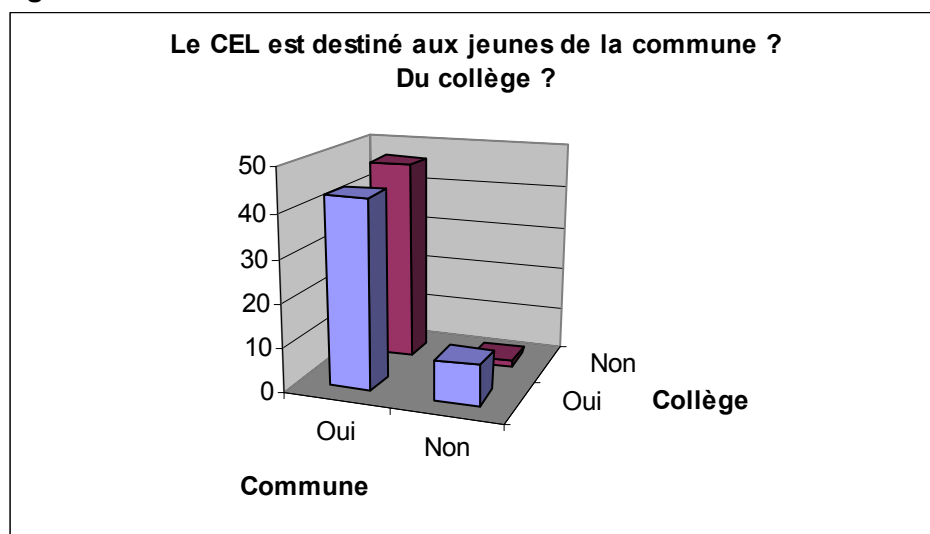
La plupart des CEL accueillent peu de jeunes de 12-16 ans puisque environ deux tiers d'entre eux accueillent moins de 30 jeunes. Cela ne préjuge pas de leur taille car la plupart d'entre eux accueillent aussi d'autres classes d'âge, notamment des enfants plus jeunes. Mais cela montre que ces adolescents sont encore peu touchés par ce dispositif (ils constituent 28 % des bénéficiaires).

	Nombre total de jeunes		Nombre total de filles		Nombre total de garçons	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Moins de 10 jeunes	19	9,8	93	47,9	77	39,7
[10-19]	63	32,5	42	21,6	38	19,6
[20-29]	33	17,0	11	5,7	16	8,2
[30-39]	18	9,3	9	4,6	7	3,6
[40-49]	8	4,1	2	1,0	14	7,2
[50-59]	10	5,2	1	0,5	1	0,5
[60-69]	8	4,1	1	0,5	4	2,1
[70-79]	3	1,5	1	0,5	4	2,1
[80-89]	3	1,5	1	,5	12	6,2
90 et plus	18	9,3	5	2,6	173	89,2
Non réponse	11	5,7	28	14,4	194	10,8
Total	194	100	194	100	77	100

## 2. Les caractéristiques des jeunes

### a. Leur provenance

Figure II-10



La grande majorité (89,4 %) des coordonnateurs déclarent que les actions du CEL pour les 12-16 ans sont destinées aux jeunes de la commune (Figure II-10) ou du territoire et environ la moitié (52,3 %) qu'elles sont (aussi) destinées aux jeunes du collège. 19,3 % des coordonnateurs indiquent aussi que le CEL peut s'ouvrir à d'autres jeunes venant d'autres communes ou à des jeunes en vacances sur la commune.

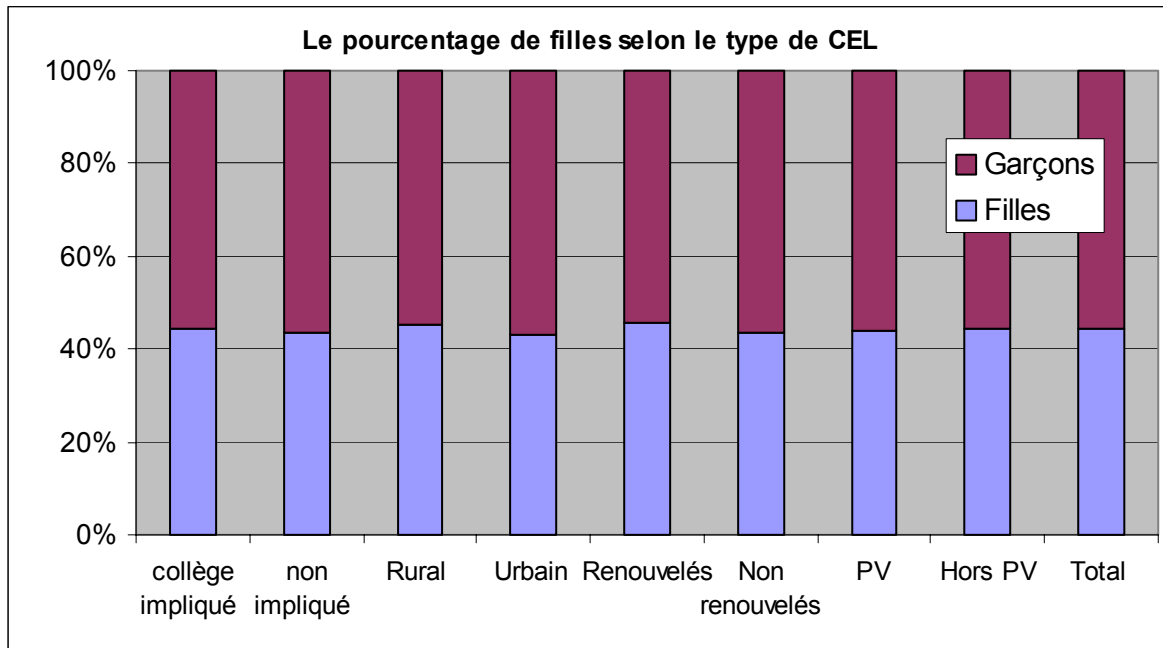
De ce fait :

- 43,2 % des CEL acceptent les jeunes de la communes et ceux du collège ;
- 46,2 % des CEL acceptent les jeunes de la communes mais pas ceux du collège ;
- 9,1 % des CEL sont destinés aux jeunes du collège et n'acceptent pas les jeunes de la commune ;
- 1,5 % des coordonnateurs n'ont répondu ni à l'une ni à l'autre question.

Les CEL ruraux se concentrent bien entendu plus sur la commune (93,6 % d'entre eux accueillent des jeunes de la commune contre 80,5 % des CEL urbains) et moins souvent sur les jeunes du collège (seulement 45,7 % les accueillent mêmes si ces derniers ne font pas partie de la commune contre 66,7 % pour les CEL urbains).

**b. Le pourcentage de filles par CEL**

**Figure II-11**



Tous les CEL, quel que soit leur profil, ruraux ou urbains, de récents ou non, travaillant avec un collège impliqué ou non, bénéficiant ou non d'une politique de la ville, accueillent le même pourcentage de filles (Figure II-11), qui se situe aux alentours de 44 %. Bien entendu, le fait que les différents types de CEL aient en moyenne le même pourcentage de filles ne signifie pas qu'il n'existe pas de différences entre les CEL eux-mêmes. Ces différences existent mais ne sont pas très importantes, et restent assez proches d'un type de CEL à un autre (les écarts-types tournent tous autour de 17 %).

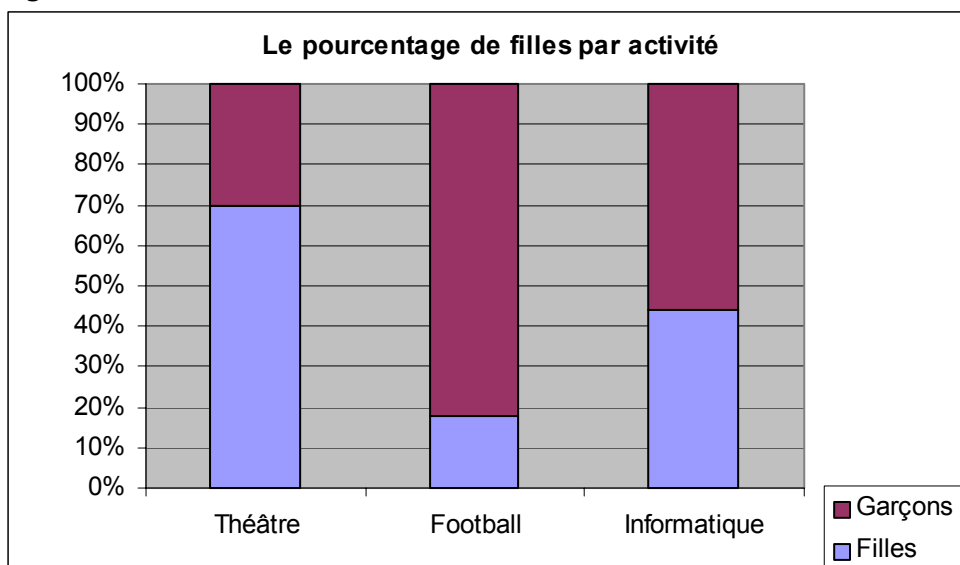
### c. Le pourcentage de filles par activité

Il a été demandé aux intervenants : « Combien de jeunes de 12-16 ans votre action prend-elle en charge (en moyenne sur l'année) ? »

Dans une note de bas de page, il était précisé : « On rappelle que deux groupes de jeunes différents qui pratiquent la même activité (football, danse, musique...) à des horaires différents ou avec un intervenant différent correspondent à deux actions différentes » (...). « Si vous avez plusieurs actions dans le cadre de votre activité (théâtre, football ou informatique), donc si vous animez plusieurs groupes, donnez le nombre moyen de jeunes par groupe ».

De nombreux intervenants n'ont pas respecté la consigne, confondant action et activité. Au regard des effectifs trop élevés qui ont été recueillis, l'hypothèse a été faite qu'ils ont fourni le nombre de tous les jeunes dont ils avaient la charge. S'ils avaient 3 actions de 15 jeunes chacune, il leur était demandé de répondre 15 (nombre moyen de jeunes par action) et non pas 45 (nombre de jeunes qui pratiquent l'activité). Les résultats ne peuvent donc pas être agrégés. Cette erreur est représentative d'une certaine distorsion entre les textes, les circulaires, les référentiels, qui définissent et emploient certains termes, et le terrain pour qui ces termes n'ont pas forcément le même sens.

Figure II-12



Les données ainsi recueillies ont tout de même été utilisées pour calculer le taux de féminisation des activités : il y a en moyenne 63 % de filles qui pratiquent l'activité théâtre (Figure II-12), 44 % l'informatique et 18 % le football. Contrairement aux deux autres activités qui sont fortement sexuées, on retrouve en informatique le même taux de fille que dans l'ensemble des CEL étudiés (toutes activités confondues). C'est simplement que les filles sont moins présentes au sein des CEL.

## C-La conformité des actions aux exigences d'un CEL

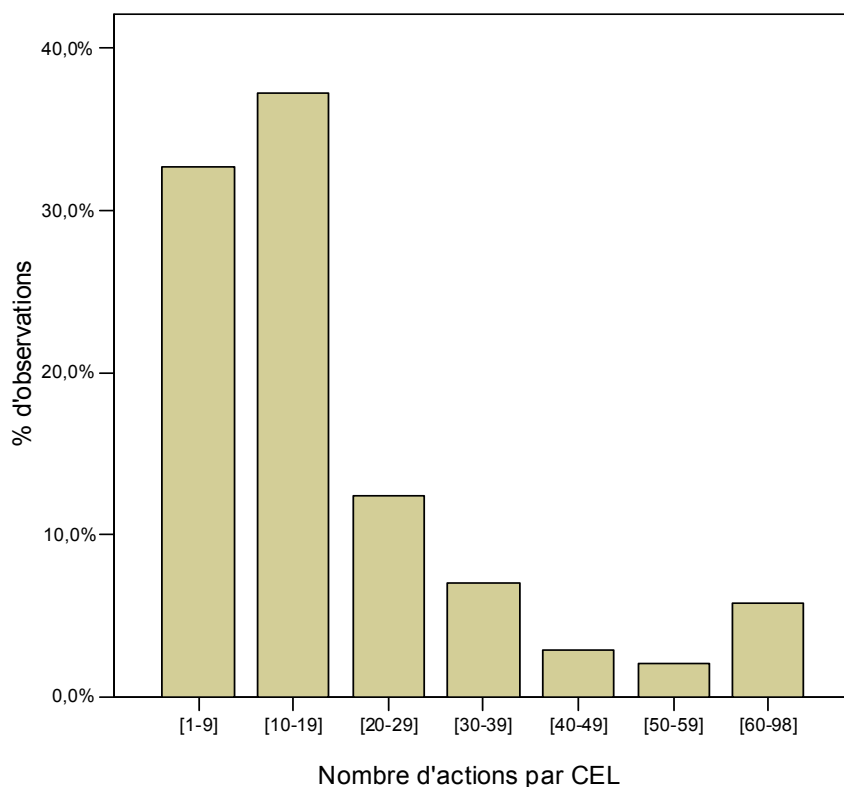
Chaque projet de CEL, pour être validé, doit satisfaire à un cahier des charges qui permettra notamment d'optimiser le caractère éducatif des actions. Ces dernières, proposées dans le cadre d'un CEL, doivent apporter une plus-value par rapport aux actions hors-cadre. Les textes prévoient qu'elles doivent être nombreuses sans pour autant aller jusqu'à la dispersion, qu'elles doivent disposer d'objectifs et de modes d'évaluation, impliquer les enfants et les jeunes à tous les stades de leur élaboration et associer les familles ». Enfin, il est prévu pour les CEL d'autres domaines d'intervention que les actions.

### 1. Les actions proposées : un choix large, mais sans dispersion

#### a. Des actions nombreuses

Les textes incitent les CEL à proposer de nombreuses activités afin de « donner à tous les enfants et à tous les jeunes, le moyen de découvrir de nouveaux centres d'intérêt et de s'approprier des démarches d'apprentissage adaptées », mais sans toutefois aller jusqu'à leur dispersion car les jeunes doivent pouvoir maintenir des plages de repos dans la journée.

Figure II-13



Presque tous les coordonnateurs (88,6 %) attestent que les familles d'activités sont issues du projet éducatif de départ.

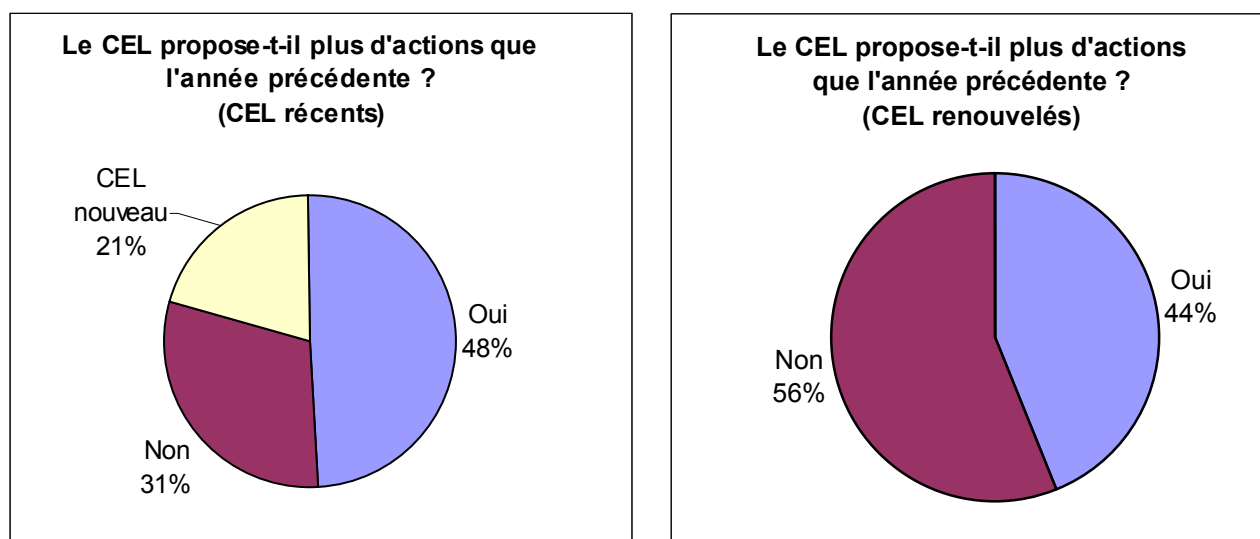
Les CEL proposent 1 à 98 actions soit 19,3 actions en moyenne. 27,8 % des CEL proposent jusqu'à 10 actions (Figure et Tableau II-13), 50 % jusqu'à 14 actions et plus de 2/3 des CEL proposent jusqu'à 19 actions. 12,7 en moyenne se font au cours de l'année et 6,6 sont ponctuelles<sup>12</sup>.

**Tableau II-13**

Combien votre CEL propose-t-il d'actions ?						
	Actions sur l'année		Actions ponctuelles		Total actions	
	Fréq	%	Fréq	%	Fréq	%
De 1 à 9 actions	87	55,1	125	79,1	44	27,8
De 10 à 19 actions	45	28,5	25	15,8	65	41,1
De 20 à 29 actions	9	5,7	2	1,3	20	12,7
De 30 à 39 actions	7	4,4	1	0,6	11	7,0
De 40 à 49 actions	4	2,5	2	1,3	5	3,2
De 50 à 59 actions	3	1,9	2	1,3	3	1,9
60 actions et plus	3	1,9	1	0,6	10	6,3
Total	158	100	158	100	158	100

Base : les 158 coordonnateurs qui ont répondu aux trois questions

**Figure II-14**



44,3 % des coordonnateurs proposent l'année de l'enquête plus d'actions que les années précédentes et autant n'en proposent pas plus.

Bien entendu lorsque le CEL est récent (lorsqu'il existe depuis moins de trois ans), la comparaison avec les années précédentes (Figure et Tableau II-14) n'a pas toujours lieu d'être (20,7 % de réponses : « CEL nouveau », correspondant à des CEL qui n'existaient pas l'année précédant l'enquête). Mais à part cette situation, les CEL récents sont plus nombreux que les autres à avoir proposé plus d'actions l'année de l'enquête que les (l')année(s) précédente(s). On peut tout d'abord expliquer cette situation par le fait qu'un CEL met plusieurs années à atteindre son optimum en matière de nombre d'actions proposées. Cette hypothèse est corroborée par le fait que les CEL récents proposent moins d'actions en moyenne que les CEL plus anciens (respectivement 17,2 actions contre 19,7 dont 12,5 actions sur l'année contre 14).

Mais aussi, les textes précisent : « les CEL doivent éviter la dispersion des activités ». Il est préférable qu'ils améliorent avec le temps la qualité des actions proposées plutôt que leur quantité. Il semblerait que cette consigne soit souvent respectée.



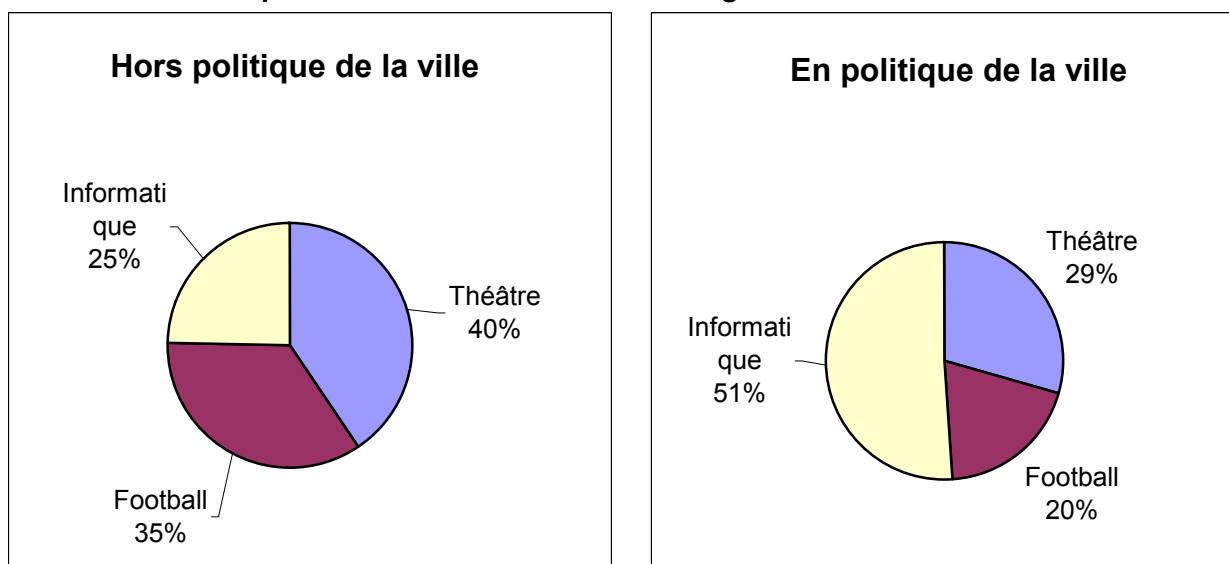
**Tableau II-14**

Le CEL propose-t-il plus d'actions que les années précédentes ?						
	CEL non renouvelés		CEL renouvelés		Total CEL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Oui	40	48,8	73	41,2	117	44,3
Non	25	30,5	93	52,5	118	44,7
CEL nouveau	17	20,7	2	1,1	20	7,6
Non réponse	1	1,2	9	5,1	9	3,4
Total	82	100	177	100	264	100

**b. Des activités qui s'adaptent aux différentes situations**

**Figure II-15**

**Répartition des intervenants interrogés selon leur activité**

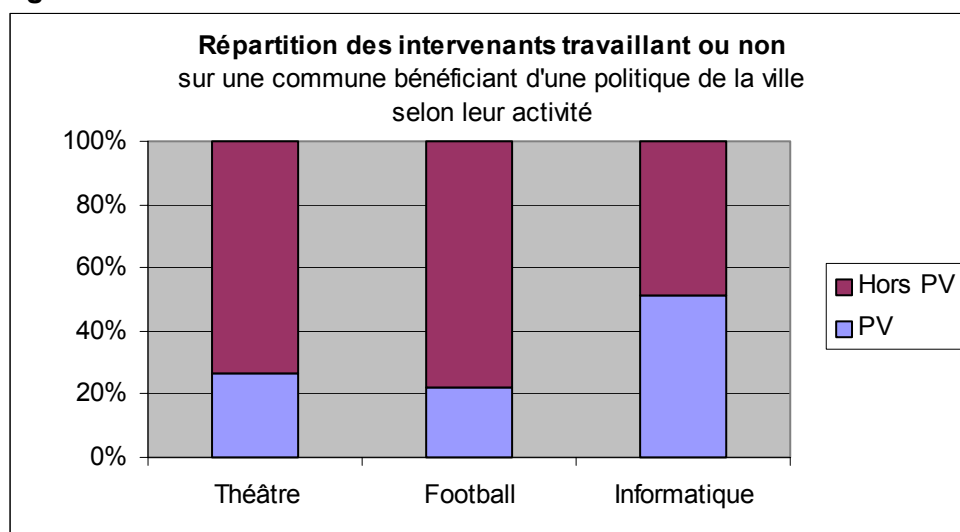


39 % des intervenants répondants proposent une activité théâtre, 27 % du football et 34 % de l'informatique. Cette répartition est très différente selon que les CEL bénéficient ou non d'une politique de la ville (PV).

Parmi ces trois activités, lorsque la commune bénéficie d'un dispositif politique de la ville (Figure II-15), les CEL étudiés<sup>13</sup> proposent proportionnellement beaucoup plus d'informatique (51 % contre 25 % hors PV), moins de théâtre (29 % contre 40 %) et beaucoup moins de football (20 % contre 35 %). Il semble donc que les CEL s'adaptent aux différentes situations.

<sup>13</sup> La population de CEL de cette étude est constituée par tous les CEL qui proposent aux 12-16 ans une activité théâtre, football, ou informatique. Le « ou » est ici exclusif : pour des raisons pratiques, le choix a été fait d'éliminer les CEL proposant aux 12-16 ans plus d'une de ces trois activités. Comme à chaque CEL correspond une de ces trois activités et une seule (en dehors de rares cas exclus), le raisonnement suivant peut se faire indifféremment par intervenant ou par CEL.

**Figure II-16**



Alors que parmi les CEL étudiés, 33,7 % sont situés sur des communes bénéficiant de politique de la ville, les intervenants sont 52 % à travailler dans ce contexte en informatique (Figure II-16), 21 % en football et 26 % en théâtre.

## 2. Les objectifs

Les textes prévoient que « dans la mise en place de leurs actions, les CEL doivent expliciter des objectifs et proposer des modes de régulation et d'évaluation ». Les objectifs des actions doivent satisfaire à plusieurs exigences tant sur leur fond que sur les modalités de leur définition. Des objectifs « spécifiquement CEL » doivent être définis pour chaque action, et les coordonnateurs doivent les définir le plus souvent possible en collaboration avec les intervenants.

### a. Les types d'objectifs retenus : des objectifs « spécifiquement CEL »

Les actions proposées dans le cadre d'un CEL doivent avoir toujours un caractère éducatif (par exemple, l'activité football ne doit pas avoir comme unique but le plaisir de jouer, mais comporte également dans le cadre d'un CEL toute une batterie d'objectifs éducatifs, comme le respect de l'adversaire...). Certains objectifs éducatifs et transversaux à toute activité doivent être donc adoptés : la participation des jeunes à l'élaboration des actions, le développement de la civilité, le respect d'autrui et du matériel, l'autonomie<sup>14</sup>... en sont quelques exemples. Ils sont appelés dans cette étude « objectifs plus spécifiquement CEL » parce qu'ils reflètent « l'esprit des CEL » : Certains peuvent très bien être adoptés hors CEL, et le sont probablement assez souvent. Mais ici, ils sont censés être systématiques et c'est cela qui fournit l'essentiel de la plus-value d'une action réalisée dans ce cadre.

Il été demandé aux intervenants théâtre informatique et football sous forme de question ouverte<sup>15</sup> quels étaient les objectifs de l'activité qu'ils animaient en lien avec les objectifs du CEL.

Quelle que soit l'activité, le premier objectif cité par les intervenants est d'amener les jeunes à pratiquer l'activité (Tableau II-16 bis), d'y développer des compétences, d'avoir accès à un domaine auquel ils n'ont pas forcément un accès facile (cas de l'informatique et du théâtre).

L'objectif suivant est « plus spécifiquement CEL » : « une meilleure connaissance des autres, une

<sup>14</sup> Bien entendu, cette liste n'est pas circonscrite et la distinction objectif traditionnels/objectifs « plus spécifiquement CEL » comporte beaucoup d'arbitraire. Mais elle a l'avantage d'insister sur « l'esprit des CEL »

<sup>15</sup> Cette question leur sera reposée en leur proposant toute une batterie d'items dans la partie sur l'impact des actions sur les jeunes. Elle sera traitée en partie IV du rapport. Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir si d'eux-mêmes, les intervenants pensent à citer des objectifs « plus spécifiquement CEL » ou non.

socialisation plus grande et une plus forte intégration, un sens de l'esprit d'équipe et une plus grande écoute de l'autre » est citée dans 12,8% des cas. Il est plus souvent associée à l'activité football (17,6 %) qu'à l'activité informatique (7 %) ou théâtre (12,9 %).

Les objectifs « plus spécifiquement CEL » constituent 31,3 % des objectifs : en plus de celui cité précédemment (12,8 %), contribuer à la réussite scolaire (4,6 %), faire respecter les règles et le matériel (4,2 %), impliquer les jeunes et les responsabiliser (3,2 % foot) et engager le jeune dans une démarche citoyenne (1,9 %).

Les intervenants football sont largement plus soucieux que les autres de ce type d'objectifs puisque ce score passe à 44,4 % pour eux (contre 24,5 % pour les intervenants informatique et 26,3 % pour les intervenants théâtre).

**Tableau II-16 bis :** (Les items de ce tableau ont été élaborés à la suite des réponses spontanées des intervenants)

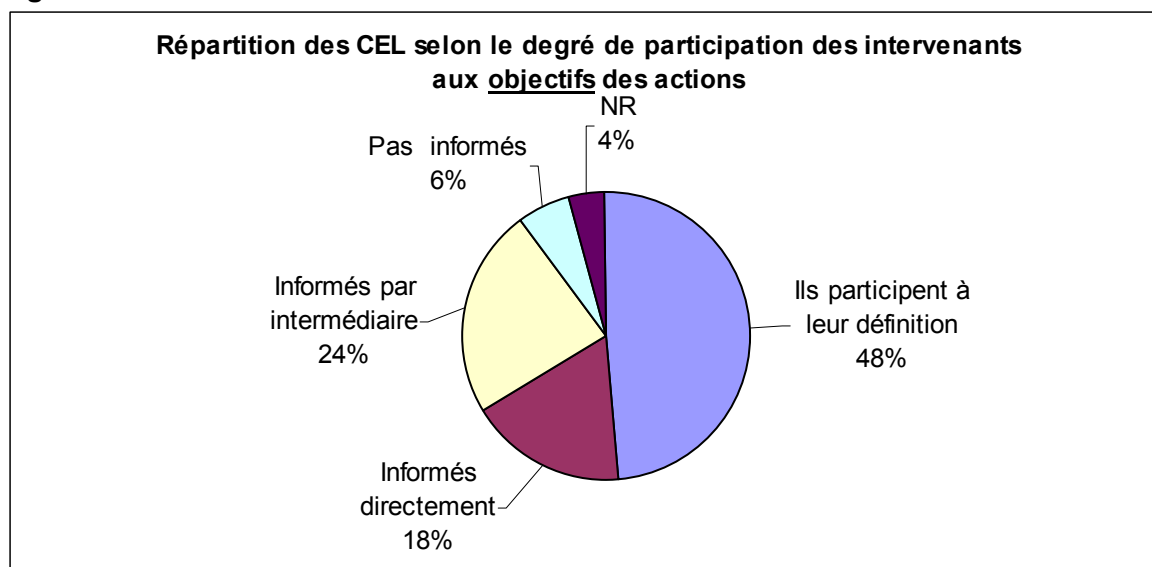
<b>Question ouverte : Quels sont les objectifs de votre action en lien avec les objectifs du CEL ?</b>				
	Football	Informatique	Théâtre	Ensemble
Donner accès aux activités, pratiquer, développer ses compétences	25,2	43,0	28,0	31,1
Connaissance des autres, socialisation, intégration, esprit d'équipe, écoute	17,6	7,0	12,9	12,8
Epanouissement personnel, autonomie, curiosité, créativité, sens critique	4,6	7,0	16,1	10,2
Développer l'expression et la communication	0,0	5,3	9,7	5,6
Contribuer à la réussite scolaire	4,6	3,5	5,4	4,6
Développer la motricité, la connaissance du corps, l'hygiène, maîtrise de soi	5,3	0,0	7,0	4,6
Respect des règles et du matériel	9,2	2,6	1,6	4,2
Apprendre le respect de l'autre, la tolérance	6,9	1,8	1,6	3,2
Impliquer les jeunes, les responsabiliser	5,3	3,5	1,6	3,2
Proposer plus d'activité, augmenter le nombre de jeunes	1,5	4,4	3,8	3,2
Favoriser la participation des parents	3,1	3,5	1,6	2,6
Engager le jeune dans une démarche citoyenne	0,8	3,5	1,6	1,9
Favoriser la mixité sociale	1,5	2,6	1,6	1,9
Favoriser la mixité filles garçons	3,8	0,9	0,0	1,4
Soutenir les initiatives des jeunes	0,0	2,6	1,6	1,4
Rompre l'isolement des jeunes	1,5	0,0	0,5	0,7
Répondre aux demandes des jeunes	0,8	0,9	0,0	0,5
Autres objectifs	8,4	7,9	5,4	7,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Total objectifs « plus spécifiquement CEL »</b>	<b>44,4 %</b>	<b>24,5 %</b>	<b>26,3 %</b>	<b>31,3 %</b>

NB : en grisé se trouvent les objectifs « plus spécifiquement CEL »

## b. La participation des intervenants à la définition des objectifs

Les intervenants doivent bien connaître les objectifs du CEL et pouvoir les décliner en fonction de leur propre activité : puisque les CEL ont pour objectif de développer le sentiment de respect chez les jeunes, l'intervenant football doit pouvoir s'approprier cet objectif général en cherchant à limiter les insultes face aux adversaires ou à l'arbitre lors des matchs. Il est très préférable que les intervenants participent directement à la définition des objectifs de leur action. Dans le cas contraire, il faut de toutes façons que des objectifs aient été déterminés et qu'ils en aient été avertis, si possible directement, ou au moins par l'intermédiaire du responsable de structure.

Figure II-17



47,9 % des coordonnateurs (Figure et Tableau II-17) déclarent qu'ils font participer les intervenants à la définition des objectifs de leur action en lien avec les objectifs du CEL. Presque autant ne font pas participer les intervenants mais les informent de ces objectifs, soit directement (22,8 %), soit par l'intermédiaire du responsable de structure (24 %). Seulement 5,4 % des coordonnateurs ne les en informent pas systématiquement.

Les intervenants<sup>16</sup> sont aussi nombreux (49,7 %) que les coordonnateurs à avoir le sentiment que ces derniers les ont fait participer à cette définition. Dans le cas contraire, ils sont un peu plus nombreux que les coordonnateurs à déclarer avoir été directement informés par ces derniers (33 %) plutôt que par l'intermédiaire du responsable de structure (14,4 %).

Tableau II-17

Quel est le (votre) degré de participation (des intervenants) en ce qui concerne les objectifs de leur (votre) action en lien avec les objectifs du CEL ?	Coordonnateurs		Intervenants	
	Effectif	%	Effectif	%
Ils (je) participe(nt) à leur définition	80	47,9	83	49,7
Ils en sont (j'en suis) informé(s) directement	38	22,8	53	31,7
Ils en sont (j'en suis) informé(s) par l'intermédiaire des responsables de structure	40	24	24	14,4
Ils n'en sont (je n'en suis) pas systématiquement informé(s)	9	5,4	7	4,2
Total	167	100	167	100

Base : n'ont été gardés que les CEL dont les 2 acteurs ont répondu, soit 167 coordonnateurs et 167 intervenants

<sup>16</sup> Afin d'améliorer la comparaison, n'ont été gardés que les CEL dont les coordonnateurs et les intervenants ont répondu à cette question

Les taux de réponses des coordonnateurs sont apparemment très proches de ceux des intervenants. Afin de comparer les réponses des deux acteurs pour un même CEL, un tri croisé a été réalisé (Tableau II-17 bis) : parmi les 80 CEL dans lesquels le coordonnateur déclare avoir fait participer les intervenants, seulement 48 intervenants partagent ce point de vue. Dans les 38 CEL dans lesquels le coordonnateur déclare avoir informé leur intervenant, plus de la moitié (20) des intervenants ont le sentiment d'avoir participé eux-même à la définition des objectifs.

Derrière un consensus apparent entre coordonnateurs et intervenants se cachent des représentations différentes. Dans ces situations, on s'attend à ce que les coordonnateurs déclarent avoir intégré les intervenants (les avoir fait participer, les avoir informés...) et que les intervenants aient le sentiment de ne pas l'avoir été. C'est le contraire qui se passe ici. Les intervenants ont systématiquement plus souvent que les coordonnateurs le sentiment d'avoir été associés d'une façon ou d'une autre. Mais dans cette situation, les risques de malentendu sont élevés : les intervenants ont le sentiment de bien connaître les objectifs qu'on leur demande d'atteindre lors de leur action, alors qu'en fait les objectifs « spécifiquement CEL » n'ont pas toujours vraiment été explicités. Dans ce cas le fait que l'activité se déroule dans le cadre d'un CEL ne lui donne pas de plus-value par rapport à la même activité hors CEL.

**Tableau II-17 bis**

<b>Tableau croisé : Quel est le (votre) degré de participation (des intervenants) en ce qui concerne les objectifs de leur (votre) action (lorsqu'ils ont été déterminés) ?</b>					
<i>(En valeurs absolues)</i>					
Réponses Coordonnateurs	Réponses intervenants				Total
	Participé	Informé directement	Informé par intermédiaire	Pas été informé	
Ils participent à leur définition	48	19	11	2	80
Ils en sont informés directement	20	16	2	0	38
Ils en sont informés par l'intermédiaire des responsables de structure	10	14	11	5	40
Ils n'en sont pas systématiquement informés	5	4	0	0	9
Total	83	53	24	7	167

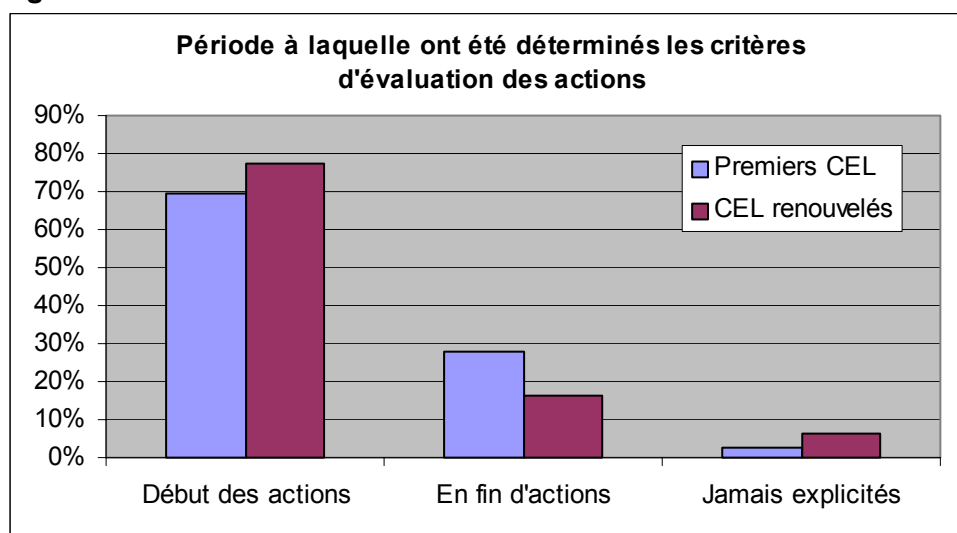
Base : N'ont été gardés que les CEL dont les 2 acteurs ont répondu, soit 167 coordonnateurs et 167 intervenants

### 3. Les critères d'évaluation des actions

Les critères d'évaluation des actions doivent eux aussi satisfaire à plusieurs exigences. Tout d'abord la définition des critères d'évaluation doit se faire en début et non pas en fin d'action. Mais aussi, et pour les mêmes raisons que pour les objectifs, ils doivent être définis avec la participation la plus fréquente possible des intervenants, et lorsque ce n'est pas le cas, ces derniers doivent être informés de ces critères.

#### a. La période à laquelle ils sont déterminés

Figure II-18



Il est demandé aux CEL de déterminer les critères d'évaluation des actions par avance pour permettre aux intervenants de mieux adapter leur pratique aux objectifs. En général, les coordonnateurs semblent s'y conformer (Figure et Tableau II-18) : 73,7 % d'entre eux déclarent que des critères d'évaluation ont été déterminés dès le début des actions. Peu nombreux sont ceux qui ne les déterminent qu'en fin d'action (19,8 %) ou qui ne les explicitent jamais (6,6 %). Intervenants et coordonnateurs donnent toujours les mêmes réponses.

Tableau II-18

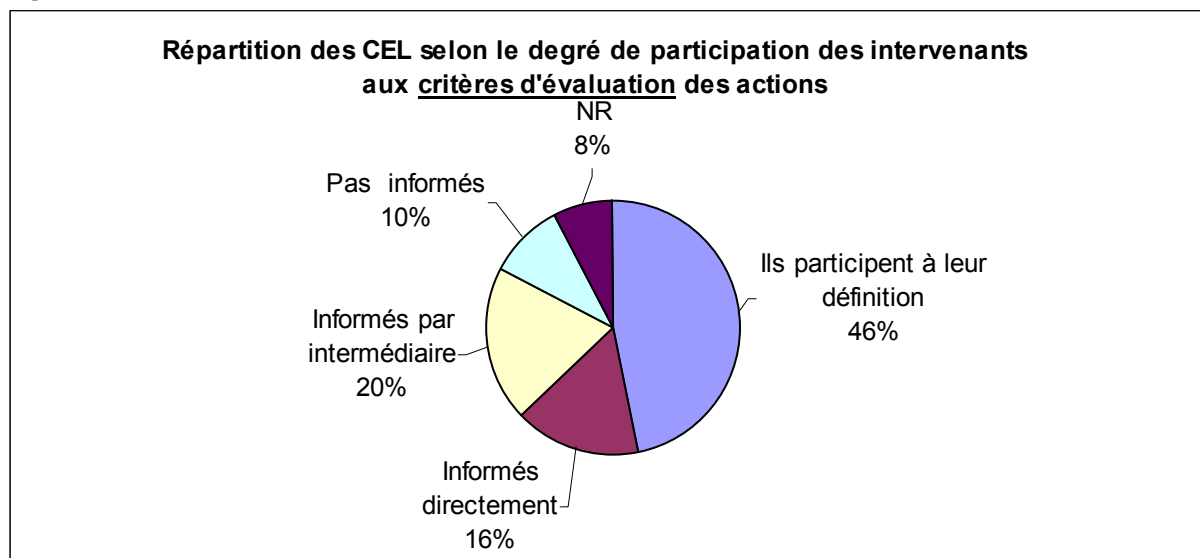
Quand ont été déterminés les critères d'évaluation des actions ?				
	Coordonnateurs		Intervenants	
	Effectif	%	Effectif	%
Dès le début des actions	123	73,7	115	68,9
En fin d'actions	33	19,8	35	21,0
Ils n'ont jamais été explicités	11	6,6	17	10,2
Total	167	100,0	167	100,0

Base : N'ont été gardés que les CEL dont les 2 acteurs ont répondu, soit 167 coordonnateurs et 167 intervenants

Les CEL renouvelés sont plus nombreux à déterminer les critères d'évaluation dès le début des actions, ce qui témoigne d'une maturation des pratiques en la matière.

## b. La participation des intervenants

Figure II-19



A cette question, les coordonnateurs font des réponses très proches de celles qu'ils ont faites pour la participation des intervenants à la définition des objectifs : 46 % des coordonnateurs (Figure et Tableau II-19) déclarent qu'ils font participer les intervenants à la définition des critères d'évaluation de leur action. 36 % ne font pas participer les intervenants mais les informent, soit directement (16 %), soit par l'intermédiaire du responsable de structure (20 %). Seulement 10 % des coordonnateurs ne les en informent pas systématiquement (ou peut-être n'en déterminent pas).

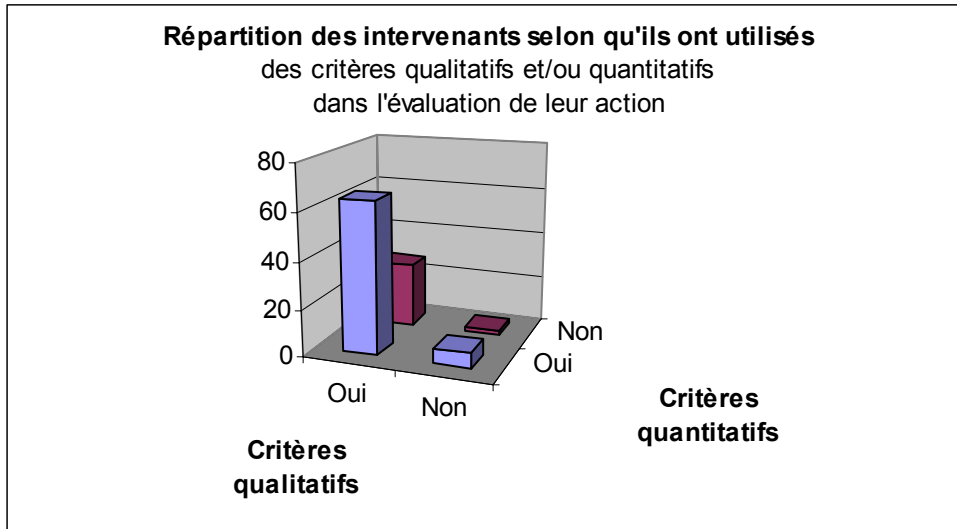
Là encore, les intervenants ont plus souvent le sentiment de participer ou d'être informés que ce que les coordonnateurs en disent, ce qui peut conduire à malentendus.

Tableau II-19

Quel est le (votre) degré de participation (des intervenants) en ce qui concerne les critères d'évaluation des actions ?				
	Coordonnateurs		Intervenants	
	Effectif	%	Effectif	%
Ils (Je) participe(nt) à leur définition	123	46,6	92	48,2
Ils en sont (J'en suis) informé(s) directement	43	16,3	61	31,9
Ils en sont (J'en suis) informé(s) par l'intermédiaire des responsables de structure	52	19,7	24	12,6
Ils n'en sont (Je n'en suis) pas systématiquement informés	26	9,8	7	3,7
Non réponse	20	7,6	7	3,7
Total	264	100	193	100

Base : 264 coordonnateurs et 193 intervenants

Figure II-20

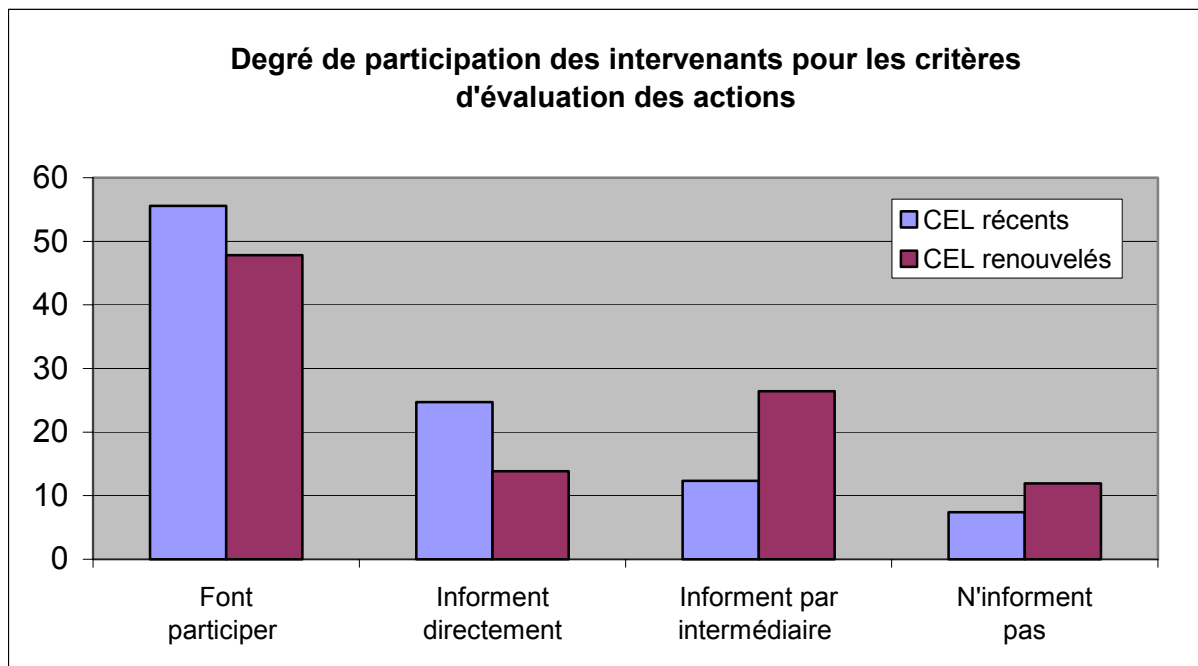


81,2 % des intervenants déclarent que parmi les critères déterminés, certains sont qualitatifs (6,8 % déclarent que non) et 59,2 % que certains sont quantitatifs (23,6 % que non). Parmi les intervenants qui se sont prononcés sur les deux questions (80 %), 64,3 % déclarent que les critères sont des deux ordres (Figure II-20), 27,3 % qu'ils sont uniquement qualitatifs, 6,5 % qu'ils sont uniquement quantitatifs, et 2 % qu'ils ne sont ni l'un ni l'autre (?).

Habituellement, on considère que les critères quantitatifs sont les plus faciles à élaborer. Le fait que les intervenants déclarent plus souvent utiliser des critères qualitatifs laisse craindre que ces critères se cantonnent à des impressions subjectives. D'autres chiffres étayent cette hypothèse : seulement 3,7 % des intervenants disent ne pas avoir été systématiquement informés des critères d'évaluation de leur action). Or, 20 % des intervenants n'ont pas pu déterminer si ces critères étaient quantitatifs ou qualitatifs. Si on y rajoute ceux qui ont déclaré que les critères n'étaient ni quantitatifs, ni qualitatifs, il semblerait que le chiffre de 3,7 % soit très sous évalué. Précédemment, l'hypothèse selon laquelle « les intervenants ont le « sentiment » de bien connaître les objectifs qu'on leur demande d'atteindre lors de leur action, alors qu'en fait, ces derniers n'ont pas toujours été explicités » a été faite. Elle semble se confirmer ici.

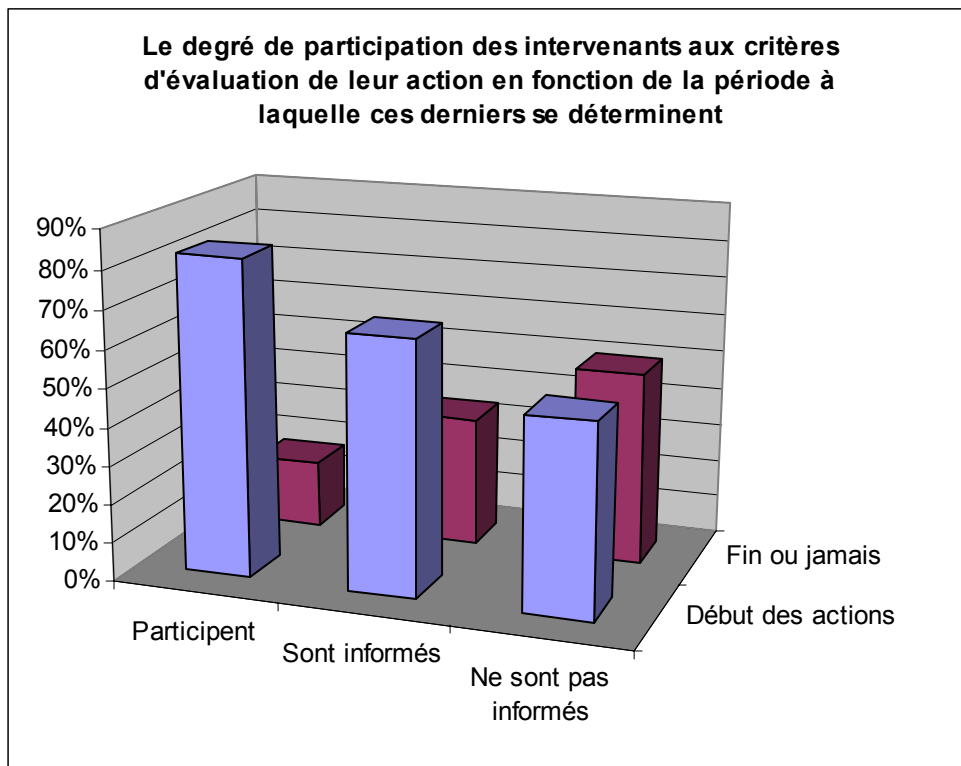


Figure II-21



En ce qui concerne la participation des intervenants (pour les critères d'évaluation aussi bien que pour les objectifs), les CEL récents ont des pratiques plus conformes aux exigences des textes que les contrats plus anciens (Figure II 21). Leurs coordonnateurs font plus souvent participer les intervenants eux-mêmes et, lorsqu'ils ne le font pas, ils les informent plus souvent directement que par l'intermédiaire du responsable de structure. Pour que celui-ci se voit déléguer la mission d'informer l'intervenant il faut peut-être que le CEL soit déjà un peu plus rôdé et que les équipes soient bien mises en place. Mais peut-être aussi qu'une fois le CEL rôdé, le coordonnateur prend moins le temps de faire participer l'intervenant ou même de l'informer. C'est peut-être à ce moment-là que s'installent des malentendus.

**Figure II-22**



*Note de lecture : Les coordonnateurs qui décident des critères d'évaluation en début d'action sont ceux qui font participer le plus souvent les intervenants*

Lorsque les CEL ont des pratiques en conformité avec les exigences des textes, ils les ont dans tous les domaines cités (Figure et Tableau II-22) : parmi ceux qui font participer les intervenants à la détermination des critères d'évaluation de leur action, 82,5 % le font dès le début de l'action. Seulement 14,3 % le font à la fin de l'action et 3,2 % ne le font jamais. Ceux qui informent simplement les intervenants (soit directement soit par l'intermédiaire du responsable de structure) ne sont plus que respectivement 63 % et 71 % à déterminer des critères d'évaluation dès le début des actions. Enfin, parmi ceux qui n'informent pas les intervenants, seulement 50 % déterminent des critères d'évaluation dès le début des actions.

**Tableau II-22**

<b>La détermination des critères d'évaluation des actions :</b>			
<b>Quel est le degré de participation des intervenants ?</b>	<b>Quand ont-ils été déterminés ?</b>		
	Dès le début des actions	En fin d'actions	Ils n'ont jamais été explicités
Ils participent à leur définition	82,5	14,3	3,2
Ils en sont informés directement	63	30,4	6,5
Ils en sont informés par l'intermédiaire des responsables de structure	71	24,2	4,8
Ils n'en sont pas systématiquement informés	50	21,4	28,6
Total	74,2	20,2	5,6

*Base : 241 coordonnateurs ayant répondu aux deux questions*

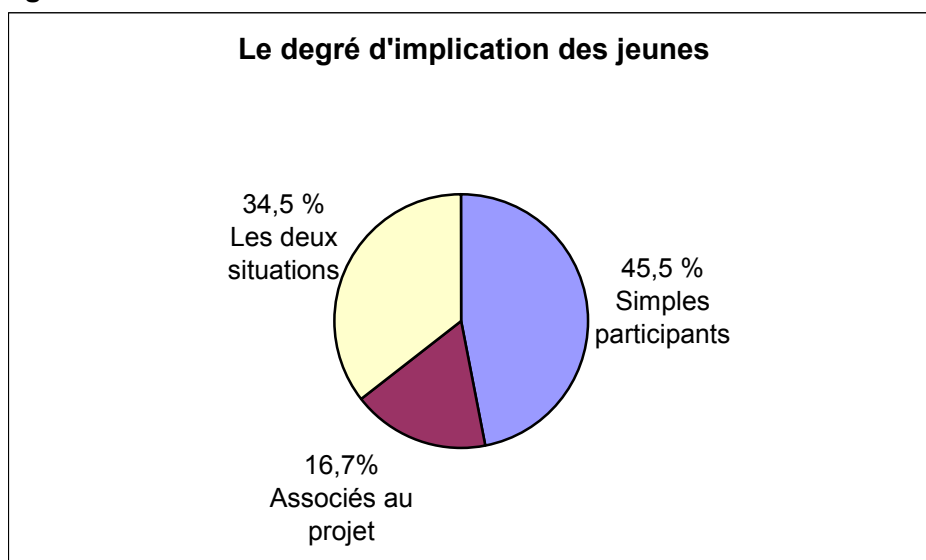
## 4. L'association des jeunes et des parents au projet d'action

Bien entendu, la participation active des jeunes et des parents dans la vie du CEL est vivement souhaitée. Les textes précisent : « *Il faut veiller à ce que les CEL impliquent les enfants et les jeunes à tous les stades de l'élaboration des actions et associent les familles aux projets* ». Les jeunes ne doivent pas être de simples consommateurs d'activités mais sont invités à prendre initiatives et responsabilités dans l'organisation des actions. Quant aux parents, leur contribution est vivement attendue car ils doivent prendre leur place d'acteur dans l'éducation de leur enfant au même titre que l'Ecole ou le CEL.

### a. L'implication des jeunes

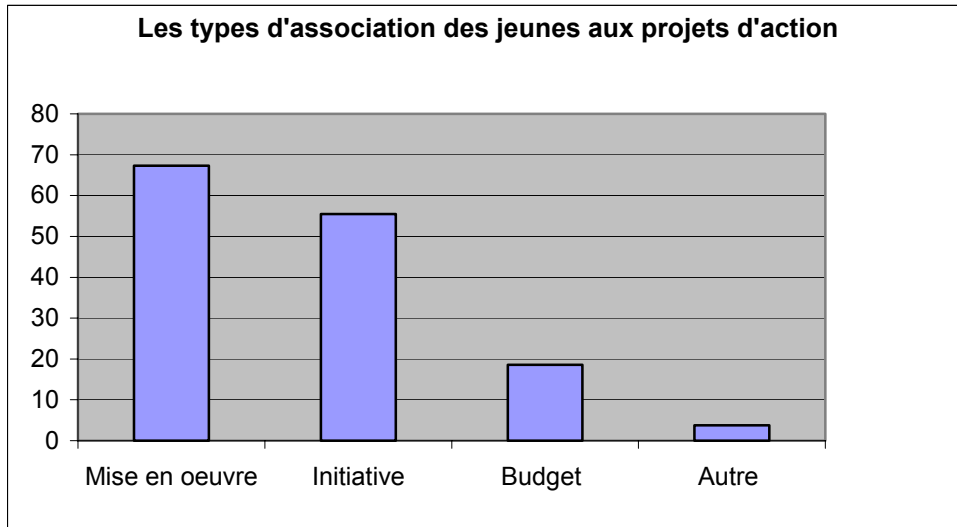
La participation des jeunes aux projets d'action est loin d'être systématique (Figure II-23) : dans 45,5 % des CEL, les jeunes sont le plus souvent, de simples participants aux actions qui leurs sont proposées. 16,7 % seulement des CEL associent le plus souvent les jeunes à la détermination des projets d'action. Il arrive également, dans 34,5 % des CEL, que les deux situations coexistent, les jeunes étant associés (ou s'associant) à certains projets et non à d'autres. 3,8 % des coordonnateurs n'ont pas répondu à cette question.

Figure II-23



La forme de participation des jeunes la plus fréquente, citée par 67 % des coordonnateurs, est une aide à la mise en œuvre de certaines actions (Figure II-24). 55,3 % des coordonnateurs déclarent que les jeunes ont été à l'initiative de certaines activités, et 18,6 % qu'ils en gèrent même les budgets. D'autres types d'association des jeunes (ils participent à la bourse aux projets, à l'évaluation des actions ou font partie d'un conseil des jeunes) sont plus rares (3,8 %).

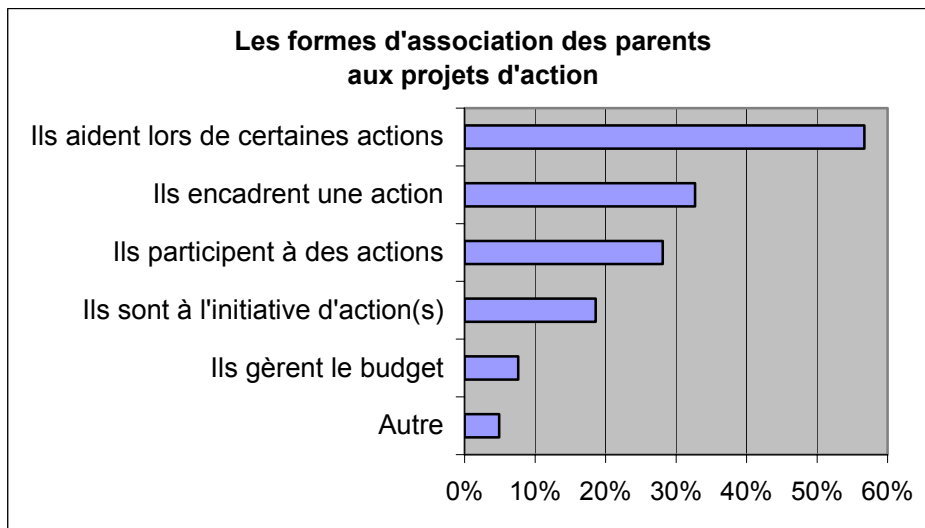
Figure II-24



Même dans les CEL dans lesquels les jeunes sont le plus souvent de simples participants, il arrive que les jeunes s'associent à certains projets d'action : plus des deux tiers des coordonnateurs de ces CEL ont répondu par la positive à au moins 1 des 4 types d'implication des jeunes. Ainsi au total, 83 % des coordonnateurs ont déclaré au moins un type d'implication des jeunes (même si ces jeunes sont minoritaires dans le CEL). Donc il n'y a que 17 % des coordonnateurs qui considèrent que les jeunes ne s'associent jamais à aucun projet.

### b. L'implication des parents

Figure II-25



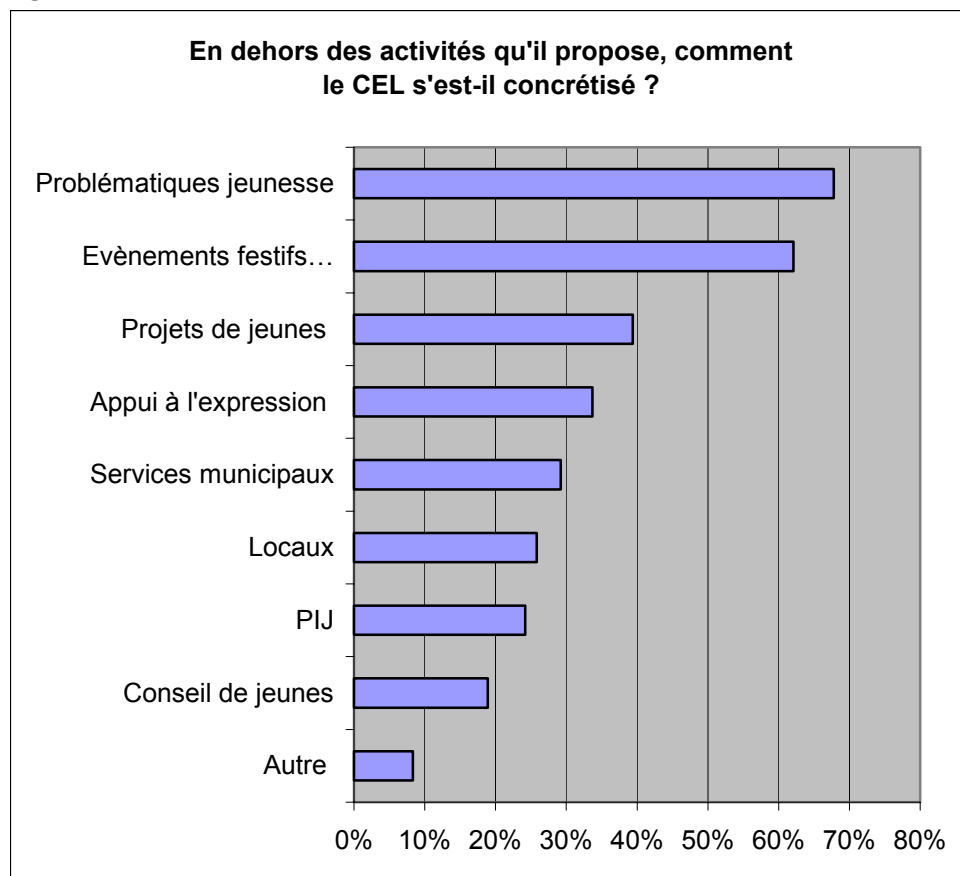
Dans 58 % des CEL (Figure II-25), les parents sont en contact avec les intervenants et dans 56,4 % ils aident lors de certaines actions (ils peuvent aider par exemple à la création de costumes pour l'atelier théâtre....). Les autres types de participation sont moins fréquents. Ils peuvent encadrer certaines actions (32,6 %) ou y participer avec leurs enfants (28 %). Mais ils sont rarement à l'initiative d'actions (18,6 %) et s'occupent plus rarement encore de leur budget (7,6 %). Les réponses « autre » (4,5%) indiquent que les parents assurent le transport de certains jeunes, qu'ils font partie du comité de pilotage ou encore participent au diagnostic des besoins et à l'évaluation des résultats.

Dans les communes plus favorisées, hors politique de la ville (hors PV), les parents aident plus fréquemment lors des actions (62,3 % contre 50 % en PV). C'est la seule différence significative dans ce domaine entre communes favorisées et celles qui le sont moins.

La plupart du temps, dans 73 % des CEL, les parents participent d'une, de 2 ou de 3 façons aux projets d'action. Dans 16 % des CEL, ils participent même plus (de 4, 5 ou 6 façons). Mais il arrive, dans 11 % des CEL, que les parents ne participent jamais.

## 5. Les autres domaines d'intervention du CEL

Figure II-26



En dehors des activités qu'ils proposent, les CEL se sont le plus souvent concrétisés (Figure et Tableau II-26) par une meilleure prise en compte des problématiques jeunesse (cité par 67,8 % des coordonnateurs) et par le développement d'événements festifs, artistiques et sportifs (62,1 %). Les autres éléments sont moins fréquents : 39,4 % des CEL soutiennent un projet de jeunes (par exemple l'appui à un journal de jeunes, à une page dans le journal local, à des initiatives de création d'association...), 25,8 % ont mis en place des locaux pour les jeunes avec la présence d'adultes, 24,2 % un point information jeunesse (PIJ) ou une structure proche et 18,9 % un conseil municipal ou local de jeunes. Enfin, dans 29,2 % des cas, le CEL s'est concrétisé par une redéfinition des services municipaux et notamment un renforcement de leur transversalité.

Les réponses des maires et des coordonnateurs sont assez proches, ce qui atteste de la bonne connaissance des maires du fonctionnement des CEL et des éléments de politique de jeunesse que ces derniers soutiennent, appuient ou mettent en place.

Juste un point de discordance : les maires sont plus nombreux que les coordonnateurs à déclarer que le CEL a soutenu des projets de jeunes (49,6 % contre 39,4 %), et moins nombreux à penser qu'il y a eu redéfinition des services municipaux (21,2 % contre 29,2 %). Chaque acteur a donc ici une vision surévaluée de ce que fait l'autre.

**Tableau II-26**

<b>En dehors des activités qu'il propose, comment le CEL s'est-il concrétisé ?</b>		
	<b>Coordonnateurs</b>	<b>Maires</b>
Par une meilleure prise en compte des problématiques jeunesse	67,8 %	64,6%
Par le développement d'événements festifs, artistiques et sportifs	62,1 %	67,3%
Par le soutien de projets de jeunes ( <i>ex : envie d'agir, défi jeunes...</i> )	39,4 %	49,6%
Par un appui à l'expression des jeunes ( <i>ex : appui à un journal de jeunes, à une page dans le journal local, à des initiatives de création d'association...</i> )	33,7 %	38,9%
Par une redéfinition des services municipaux ( <i>notamment un renforcement de leur transversalité</i> )	29,2 %	21,2%
Par la mise en place de locaux pour les jeunes avec des adultes	25,8 %	31,4%
Par la mise en place d'un point information jeunesse (PIJ) ou d'une structure proche	24,2 %	25,7%
Par la création d'un conseil municipal (local) de jeunes	18,9 %	20,4%
Autre forme	8,3 %	5,8%

Base : 264 coordonnateurs et 226 maires

\*\*\*

Conclusion : les textes encadrent assez strictement les CEL de façon à ce que les actions qu'ils proposent soient les plus éducatives possible. Les coordonnateurs semblent assez souvent connaître ces prescriptions et s'y conformer. Ceux qui s'y conforment le font dans tous les domaines, comme ceux qui ne s'y conforment pas d'ailleurs. Mais l'attitude des uns et des autres ne semble pas être liée à un profil de CEL particulier. Dans certains domaines, les CEL anciens sont plus nombreux à suivre les prescriptions, ce qui témoigne d'une maturation des pratiques. Mais d'autres fois, ce sont les CEL plus récents qui ont des pratiques les plus proches de ce qui est souhaité. Dans ces situations, les CEL plus anciens sont-ils entrés dans une phase de routine ?

\*\*\*



### III- LA POLITIQUE EDUCATIVE GLOBALE LOCALE



Ce qui est recherché à travers la signature d'un CEL, c'est un travail collectif de tous les acteurs éducatifs, ce qui n'est pas encore inscrit dans les habitudes, afin de construire en cohérence, une « politique éducative globale ». Le qualificatif de « globale » signifie donc, outre l'implication de toutes les classes d'âge et des propositions d'actions nombreuses, la mise en synergie de tous les acteurs éducatifs, notamment l'École, la municipalité et les autres partenaires du CEL.

## A-La place de l'École dans la cité

Le collège et le CEL travaillent en collaboration. Il n'est pas possible de connaître la fréquence de cette collaboration, car les principaux qui ont répondu au questionnaire sont probablement ceux qui s'investissent (le plus). Mais on peut penser qu'elle n'est pas très élevée, car les questions ouvertes (Partie V), révèlent une absence jugée trop fréquente de l'École au sein du dispositif.

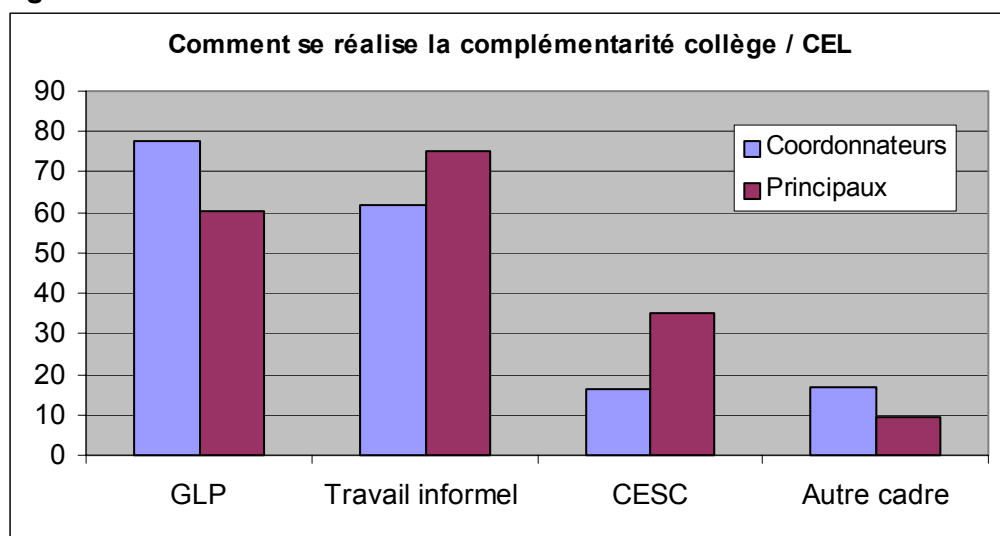
Cependant, lorsque cette collaboration existe, quelles en sont les modalités ? En quoi permet-elle une complémentarité des institutions, et dès lors, quel est l'apport du collège au CEL et du CEL au collège ?

### 1. La collaboration collège/CEL

#### a. Les différentes formes de complémentarité

67,4 % des coordonnateurs (plus souvent dans les CEL récents) et 77 % des principaux répondants déclarent qu'ils ont recherché une complémentarité CEL/collège.

Figure III-1



Base : Les 178 coordonnateurs et 114 principaux qui ont recherché la complémentarité collège/CEL

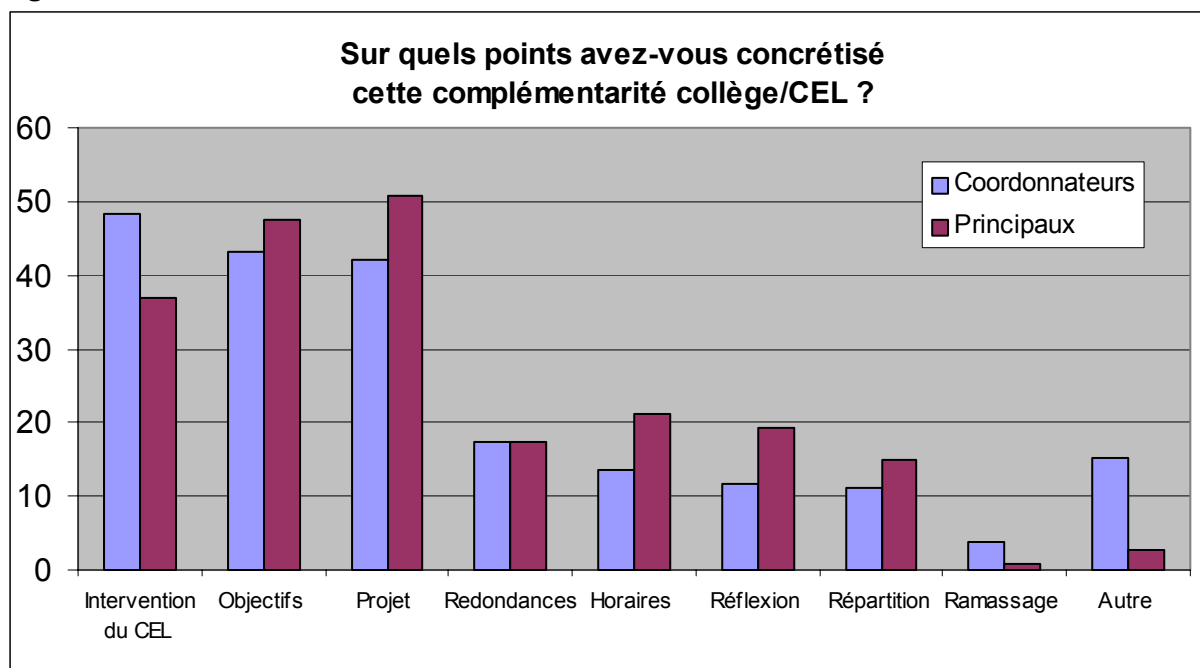
Selon les coordonnateurs qui déclarent rechercher la complémentarité collège/CEL, celle-ci se réalise d'abord (Figure et Tableau III-1) par la présence de représentants du collège au sein du groupe local de pilotage (GLP), d'une commission ou d'un groupe restreint (77,5 %) et par un travail informel avec l'établissement (61,8 %). Elle se réalise beaucoup moins au sein du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) (16,3 %) ou d'une autre manière (16,9 %). Les principaux, eux, sont plus nombreux à citer le travail informel ou le CESC.

**Tableau III-1**

<b>S'il y a recherche de la complémentarité collège/CEL, comment celle-ci se réalise-t-elle ?</b>				
	Coordonnateurs		Principaux	
	Effectif	%	Effectif	%
Par un travail informel entre le coordonnateur CEL et l'établissement	110	61,8	86	75,4
Dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)	29	16,3	69	35,1
Dans le cadre du groupe local de pilotage, d'une commission ou d'un groupe restreint	138	77,5	40	60,5
Dans un autre cadre	30	16,9	11	9,6

Base : Les 178 coordonnateurs et 114 principaux qui ont recherché la complémentarité collège/CEL

**Figure III-2**



Lorsqu'elle a lieu, la complémentarité collège/CEL se concrétise essentiellement par trois points (Figure et Tableau III-2) : une intervention du CEL dans l'accompagnement à la scolarité (selon 48,3 % des coordonnateurs qui ont recherché la complémentarité), un partage des objectifs autour de la réussite scolaire (43,3 %), et une élaboration commune du projet dans l'action (42,1 %).

Les autres points sont moins fréquents : parmi les CEL qui ont recherché cette complémentarité, 17,4 % ont visé une réduction des redondances dans les activités proposées, 13,5 % un aménagement des horaires d'ouverture du collège ou de la cantine, 11,8 % une réflexion commune sur les pratiques entre enseignants et intervenants CEL, 11,2 % une répartition des jeunes (par tranche d'âge, par tranche horaire...), et seulement 3,9 % une organisation commune du ramassage scolaire.

Le plus fréquemment, le CEL reprend à son compte les objectifs scolaires du collège et c'est autour d'eux que se tisse la complémentarité entre les deux institutions. Tout ce qui relève d'une organisation matérielle en commun est beaucoup moins fréquent.

**Tableau III-2**

Sur quels points avez-vous concrétisé cette complémentarité collège/CEL ?						
	Coordonnateurs		GLP		Principaux	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Une intervention du CEL dans l'accompagnement à la scolarité	86	48,3	69	46,6	42	36,8
Un partage des objectifs autour de la réussite scolaire	77	43,3	58	39,2	54	47,4
Une élaboration commune du projet dans l'action	75	42,1	71	48	58	50,9
Une réduction des redondances dans les activités proposées	31	17,4	24	16,2	20	17,5
Des horaires d'ouverture du collège ou de la cantine	24	13,5	21	14,2	24	21,1
Une réflexion commune sur les pratiques entre enseignants et intervenants CEL	21	11,8	14	9,5	22	19,3
Une répartition des jeunes (par tranche d'âge, par tranche horaire...)	20	11,2	18	12,2	17	14,9
L'organisation du ramassage scolaire	7	3,9	6	4,1	1	0,9
Autre forme d'action concrète	27	15,2	23	15,5	3	2,6

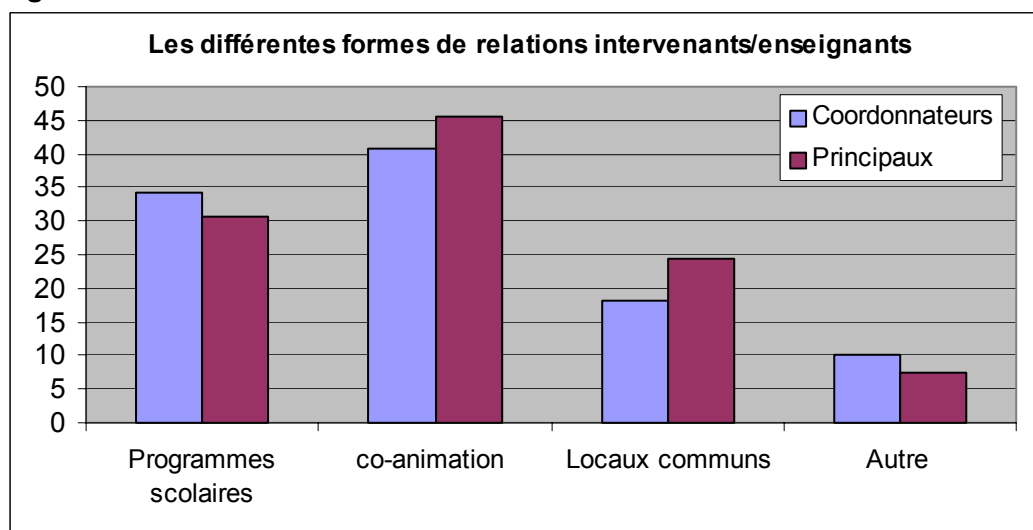
Base : Les 178 coordonnateurs et 148 GLP qui ont recherché la complémentarité collège/CEL

Lorsqu'elle a lieu, l'ouverture au CEL des locaux du collège ne pose généralement aucun problème au principal. Dans les 3,4 % des collèges où des problèmes existent, ces derniers sont :

- un problème de gardiennage et de fermeture des locaux en dehors des heures normales du collège ;
- le manque de locaux de rangement ;
- le manque de créneaux horaires libres ;
- un lieu impropre à une activité en saison hivernale ;
- un problème relatif aux horaires d'ouverture incompatibles avec ceux du personnel d'accueil ;
- une enseignante conteste que l'on occupe sa salle de classe.

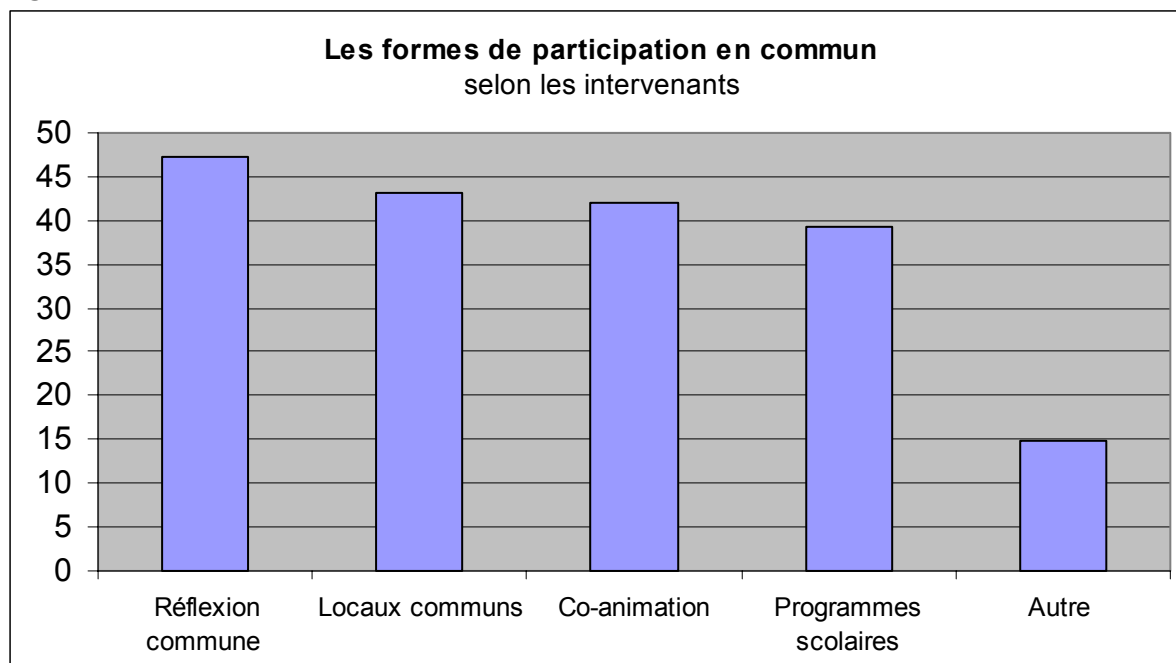
**b. Les relations intervenants/professeurs**

**Figure III-3**



Selon plus de 60% des coordonnateurs, les intervenants du CEL sont en relation avec les enseignants du collège : pour co-animer des actions (dans 40,9 % des cas : Figure III-3), pour s'assurer de la conformité du contenu de leur activité avec les programmes scolaires (34,1 %), ou parce qu'ils travaillent dans des locaux communs (18,2 %).

**Figure III-4**



41,9 % des intervenants déclarent être en relation avec les enseignants du collège, en théâtre (52,1 %), plus souvent qu'en football (34,7 %) ou en informatique (32,8 %).

Lorsqu'ils sont en relation avec des enseignants du collège, les intervenants réfléchissent avec eux sur (Figure III-4) leurs pratiques communes (47,2 %), en théâtre beaucoup plus souvent (65,8 %) qu'en football (41,2 %) ou en informatique (20 %). 41,9 % co-animent des actions avec eux, et 39,2 % cherchent à ce que leur action soit en concordance avec les programmes scolaires (ainsi, la plupart du temps, les intervenants théâtre choisissent, en commun avec les enseignants, le répertoire qu'ils vont proposer de mettre en scène afin qu'il soit en rapport avec le programme de français). 14,9 % sont en relation avec des enseignants pour d'autres raisons et 43,2 % travaillent dans des locaux communs.

44 % des intervenants qui sont en relation avec des enseignants le sont pour une seule de ces raisons, mais 24 % en ont cité deux, 17,3 % trois, et 10,7 % quatre, ce qui atteste d'un degré élevé de participation en commun.

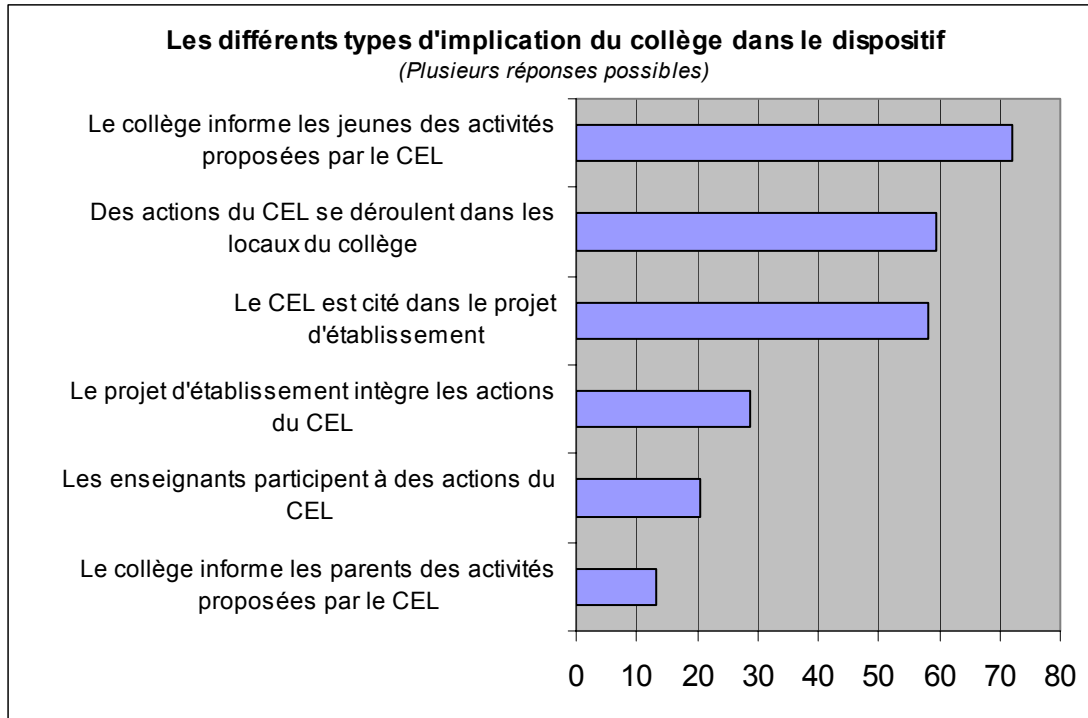
## 2. L'apport du collège au CEL

### a. Les différentes formes d'implication du collège

62,5 % des coordonnateurs déclarent que le collège associé était impliqué dans le CEL (pas plus en ZEP/REP qu'hors ZEP/REP) et 15,9 % que le dispositif est associé à un comité d'action à la santé et à la citoyenneté (CESC).

54,9 % des coordonnateurs déclarent que le collège est un lieu où les acteurs des CEL viennent faire des propositions en rapport avec la vie scolaire ou les actions péri-scolaires, 23,5 % qu'ils viennent y chercher des informations et 21,6 % qu'ils interviennent d'une autre manière.

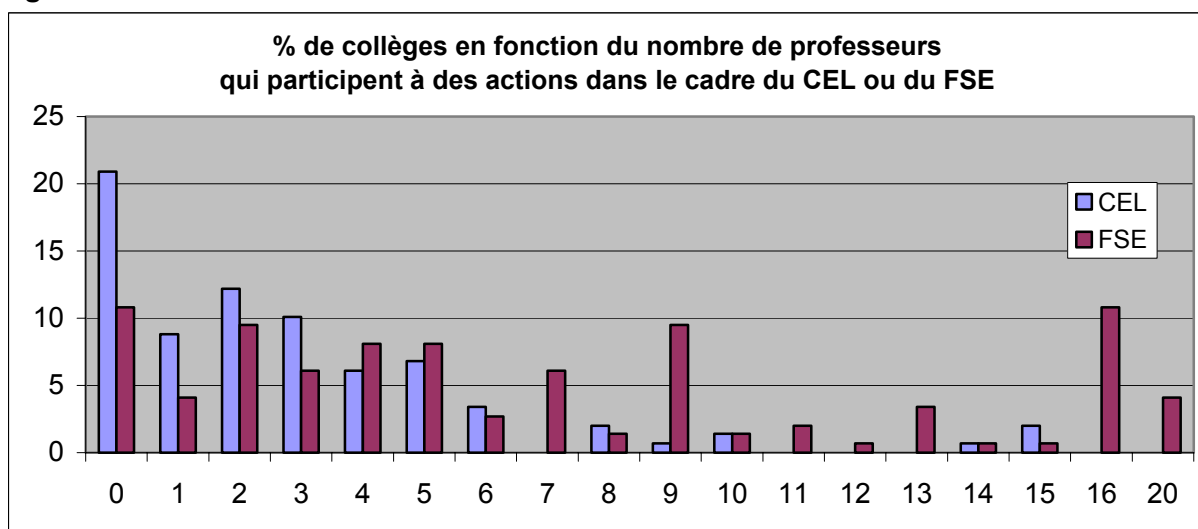
**Figure III-5**



Lorsque le principal déclare que le collège est impliqué dans le CEL, cette implication peut prendre des formes et des degrés variables (Figure III-5). Le plus souvent, selon 72,1% des principaux impliqués, elle consiste simplement à tenir informés les élèves de l'existence du CEL et des activités qu'il propose. Les parents ne sont informés que dans 13,2 % des cas. 58,5 % des principaux impliqués déclarent que le CEL est cité dans le projet d'établissement. Mais ses actions n'y sont intégrées que dans 28,7 % des cas. Enfin, 59 ;6 % déclarent aussi que des actions du CEL se déroulent dans les locaux du collège.

**b. La participation des enseignants aux activités du CEL**

**Figure III-6**



Dans environ 79% des collèges répondants<sup>17</sup>, des professeurs participent à des actions péri ou extra scolaires dans le cadre du CEL. Ils sont souvent de un à six (Figure et Tableau III-6), en moyenne 3 par collège, mais il arrive aussi que ces professeurs soient 10 ou 15.

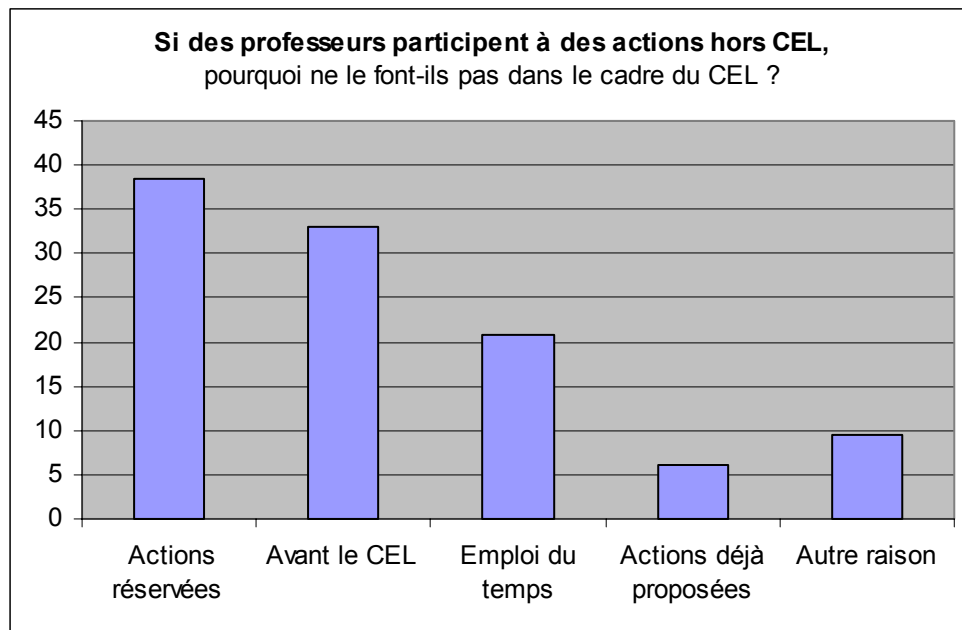
Les enseignants sont plus impliqués dans le foyer socio-éducatif (FSE) : les collèges répondants sont plus nombreux (89 %) à avoir des professeurs qui s'investissent dans ce cadre, et lorsque c'est le cas, ces derniers sont plus nombreux à s'investir : ils sont en moyenne six par collège, et peuvent être jusqu'à 20.

**Tableau III-6**

<b>Combien de professeurs de votre établissement participent à des actions péri ou extra scolaires :</b>						
<b>Nombre de professeurs</b>	Dans le cadre du CEL		Dans le cadre du foyer socio-éducatif		Dans un autre cadre	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
0	31	20,9	16	10,8	27	18,2
1	13	8,8	6	4,1	3	2,0
2	18	12,2	14	9,5	7	4,7
3	15	10,1	9	6,1	3	2,0
4	9	6,1	12	8,1	3	2,0
5	10	6,8	12	8,1	3	2,0
6	5	3,4	4	2,7	1	0,7
7	0	0	9	6,1	1	0,7
8	3	2	2	1,4	1	0,7
9	1	0,7	14	9,5	0	0
10	2	1,4	2	1,4	1	0,7
11	0	0	3	2,0	0	0
12	0	0	1	0,7	1	0,7
13	0	0	5	3,4	0	0
14	1	0,7	1	0,7	0	0
15	3	2	1	0,7	0	0
16	0	0	16	10,8	0	0
20	0	0	6	4,1	2	1,4
Non Réponses	37	25	37	25	95	64,2
Total	148	100	148	100	148	100

<sup>17</sup> Si on fait l'hypothèse que les non réponses correspondent à des collèges dans lesquels les professeurs ne s'investissent pas, 55 % des collèges ont des professeurs qui s'investissent dans le CEL, 64 % dans le FSE, et 18 % dans un autre cadre.

**Figure III-7**



Lorsque les enseignants participent à des actions hors CEL, ces actions ne sont pas proposées dans le cadre du CEL parce qu'elles sont réservées aux élèves du collège (selon 38,5 % des principaux : Figure et Tableau III-7), parce qu'elles existaient avant que le CEL n'existe (33,1 %), ou encore parce qu'elles sont intégrées à leur emploi du temps (20,9 %). C'est moins souvent parce qu'une action proche est déjà proposée dans le cadre du CEL (6,1 %) ou pour une autre raison (9,5 %).

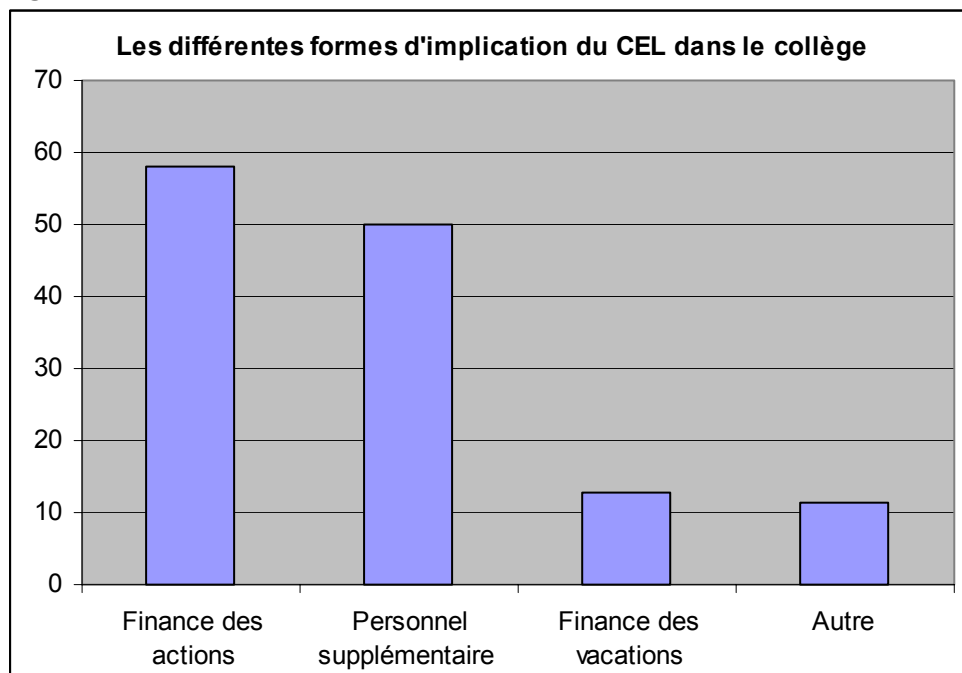
**Tableau III-7**

Si des professeurs participent à des actions hors CEL, pourquoi ne le font-ils pas dans le cadre du CEL ?	Plusieurs réponses possibles	
	Effectif	%
Parce que les actions proposées sont réservées aux élèves du collège	57	38,5
Parce qu'il(s) proposai(en)t cette (ces) action(s) avant que le CEL existe	49	33,1
Parce que cette action est intégrée sur leur emploi du temps	31	20,9
Parce qu'une action proche est déjà proposée dans le cadre du CEL	9	6,1
Autre raison	14	9,5

Base : les 148 principaux

### 3. L'apport du CEL au collège

Figure III-8



Le CEL intervient dans le collège dans la mesure où il finance des actions (selon 58,1 % des principaux : Figure et Tableau III-8) et où il fait intervenir du personnel supplémentaire comme des employés municipaux ou des intervenants (50 %). Moins souvent (12,8 %), le CEL finance des vacances pour payer les enseignants qui proposent des actions péri ou extra-scolaires ou d'autres implications.

Tableau III-8

Quelle est l'implication du CEL dans votre collège ? (Plusieurs réponses possibles)	Effectif	%
Le CEL finance des actions	86	58,1
Le CEL peut faire intervenir du personnel supplémentaire (employés municipaux, intervenants...)	74	50,0
Le CEL finance des vacances pour payer les enseignants qui proposent des actions péri ou extra-scolaires	19	12,8
Autre type d'implication du CEL dans le collège	17	11,5

Base : les 148 principaux

\*\*\*

Conclusion : si le partenariat avec le collège ne semble pas très fréquent, lorsqu'il existe, il est intéressant aussi bien pour le collège, qui reçoit du CEL des financements et du personnel supplémentaire, que pour le CEL qui trouve dans le collège un relais efficace auprès des élèves. De ce fait, il devrait être possible de le développer.

\*\*\*



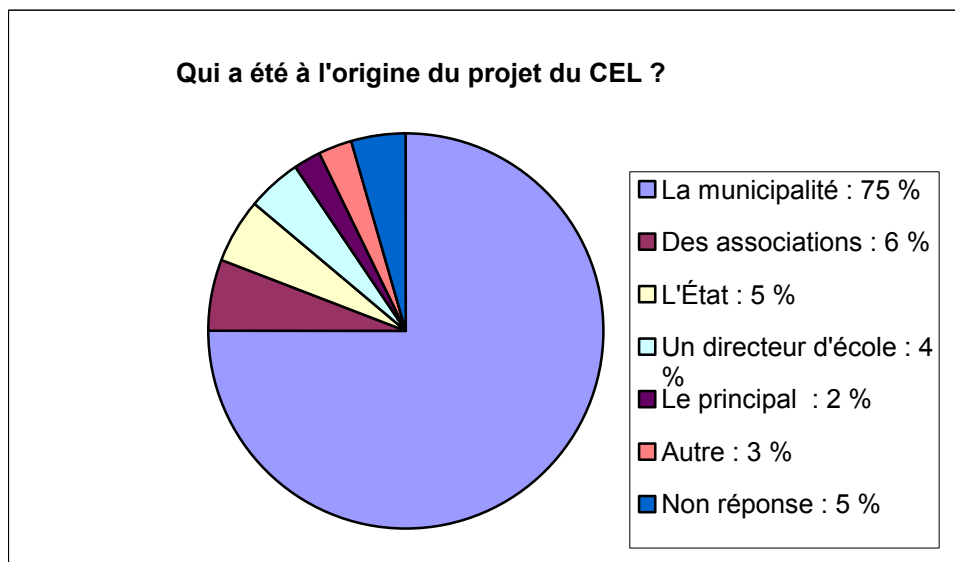
## B-La municipalité et les autres partenaires du CEL

Les CEL ont été signés sur des territoires sur lesquels existaient déjà des structures éducatives (divers dispositifs, associations...), leur but est donc de fédérer l'ensemble de ces structures au travers de partenariats, afin d'éviter leur empilement et de créer des synergies. Ce but est-il atteint sur le terrain ? Quel est l'investissement de la commune (ou de la collectivité territoriale s'il y a plusieurs communes signataires) ? Existe-t-il des partenariats avec les dispositifs et les associations existants sur le territoire du CEL ?

### 1. L'investissement de la commune

La commune, ou la collectivité territoriale s'il y a plusieurs communes signataires, n'est pas un simple partenaire du CEL puisqu'elle en est la plupart du temps à l'origine, et toujours signataire de plein droit. Cependant si, à travers les CEL qu'elles signent, les municipalités s'investissent souvent dans l'éducation des enfants, elles considèrent que celle des jeunes de 12-16 ans n'est pas de leur ressort : contrairement aux écoles, les collèges ne relèvent pas de leur responsabilité mais de celle des départements, et de ce fait, les municipalités sont moins enclines à rechercher leur participation. Cette situation semble cependant évoluer.

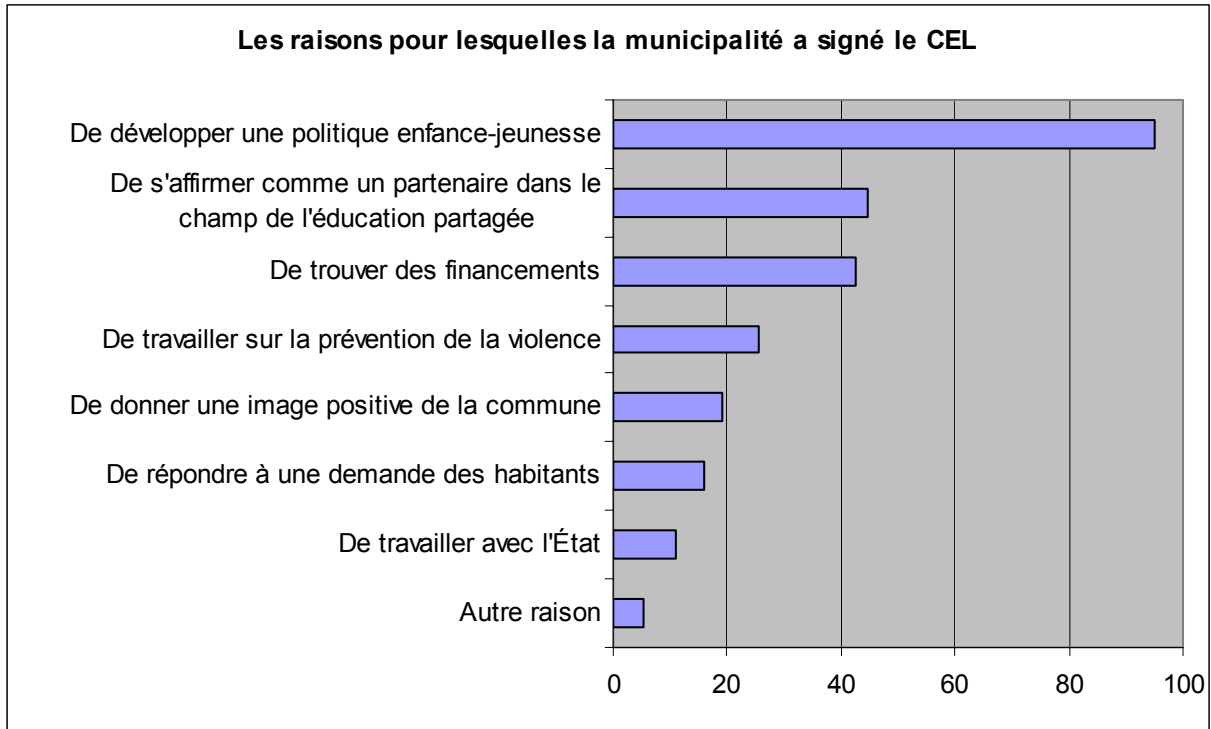
Figure III-9



Selon les coordonnateurs, c'est dans la très grande majorité des cas (75 % : Figure III-9) la commune ou la collectivité territoriale qui est à l'origine du projet du CEL. Les maires sont encore plus nombreux (82,7 %) à donner cette réponse. Les autres situations sont très ponctuelles, l'initiative du CEL revenant rarement à des associations (dans 5,7 % des cas), à des représentants de l'Etat (5,3 %), à un directeur ou un professeur des écoles (4,5 %), au principal du collège (2,3 %), ou à d'autres structures (2,7 %).

Dans 15,9 % des cas, le CEL a été signé avec un établissement public de coopération intercommunale (EPCI). Celui-ci avait la plupart du temps déjà été constitué sur un autre thème (73,8 % des CEL concernés), mais dans 26,2 % des cas, il a été constitué avec le CEL à partir de son projet éducatif.

**Figure III-10**

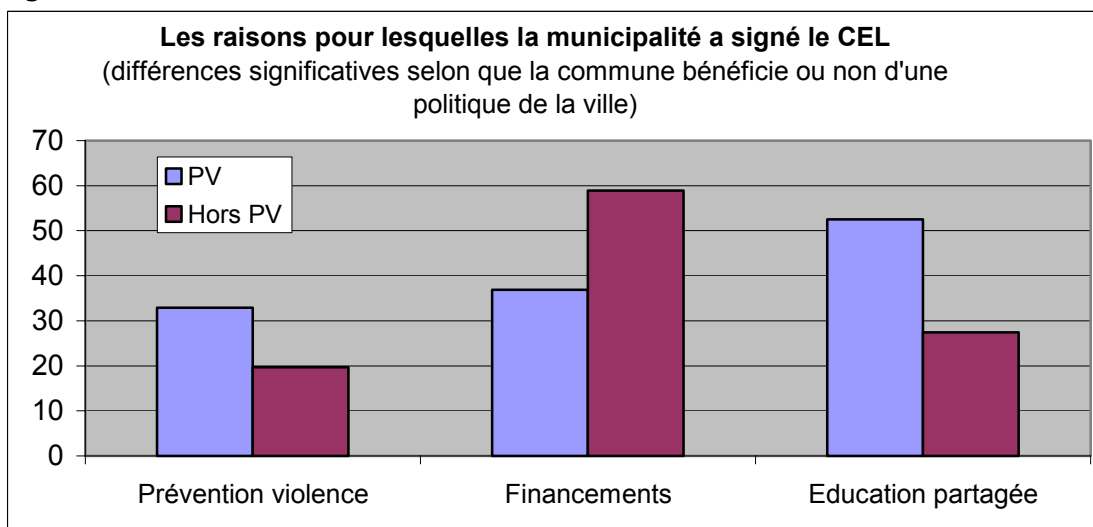


Il existe plusieurs raisons pour lesquelles la municipalité (ou le territoire) a signé un CEL (Figure III-10), mais l'une d'entre elles est partagée par la quasi-totalité des maires (95,1 %) : l'occasion de développer une politique enfance-jeunesse.

Trois autres raisons sont plus ou moins importantes et sont fonction de ce que la commune bénéficie ou non d'une politique de la ville (PV) : 44,7 % des maires cherchent à travers le CEL à s'affirmer comme un partenaire dans le champ de l'éducation partagée (Figure et Tableau III-11), 42,5 % citent le besoin de trouver des financements, et 25,7 % ont signé un CEL parce que c'était un moyen de travailler sur la prévention de la violence. En PV, on cherche surtout à s'affirmer comme un partenaire dans le champ de l'éducation partagée (58,9 % contre 36,9 % hors PV), et à travailler sur la prévention de la violence (32,9 % contre 19,7 %). Hors PV, la recherche de financements est beaucoup plus prégnante (52,5 % contre 27,4 % en PV).

Enfin, les autres raisons invoquées sont plus ponctuelles : répondre à une demande des habitants (15,9 %), donner une image positive de la commune (19 %), travailler avec l'État (11,1 %).

**Figure III-11**



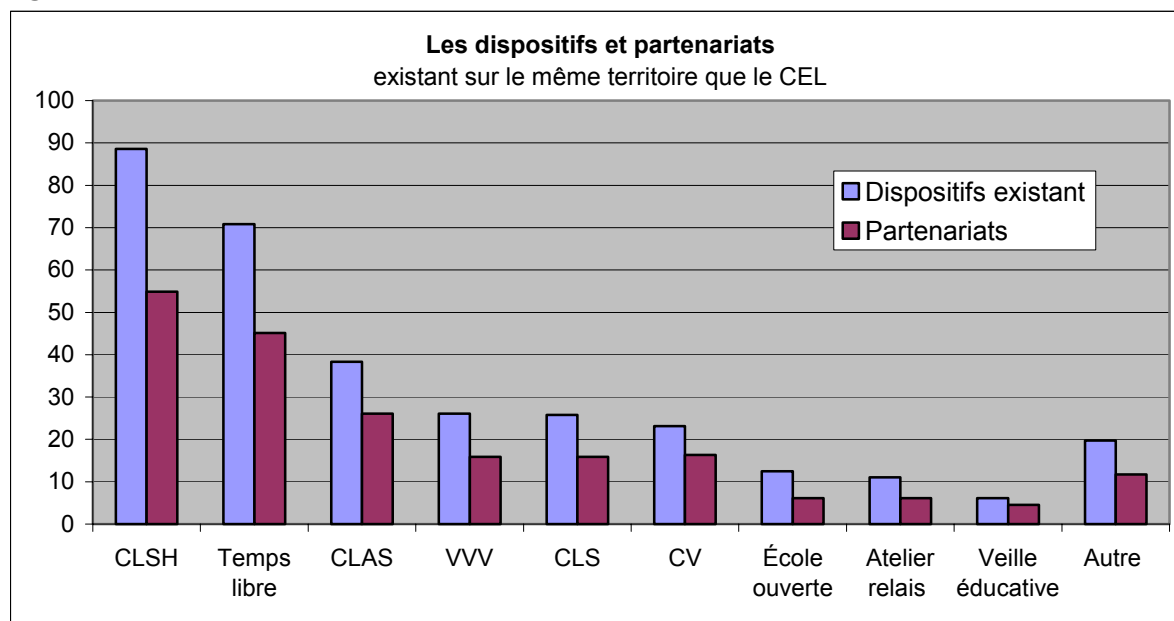
**Tableau III-11**

<b>Selon vous, votre municipalité (ou territoire) a signé un CEL, essentiellement parce que c'est l'occasion</b>			
<i>Donnez les 2 raisons principales</i>			
	PV	Hors PV	Total
De développer une politique enfance-jeunesse	97,3	94,3	95,1
De s'affirmer comme un partenaire dans le champ de l'éducation partagée	58,9	36,9	44,7
De trouver des financements	27,4	52,5	42,5
De travailler sur la prévention de la violence	32,9	19,7	25,7
De répondre à une demande des habitants	15,1	17,2	15,9
De donner une image positive de la commune	18,9	17,8	19,0
De travailler avec l'État	13,7	9,8	11,1
Autre raison	4,1	4,9	5,3

Base : les 226 maires

## 2. Les dispositifs partenaires du CEL

Figure III-12



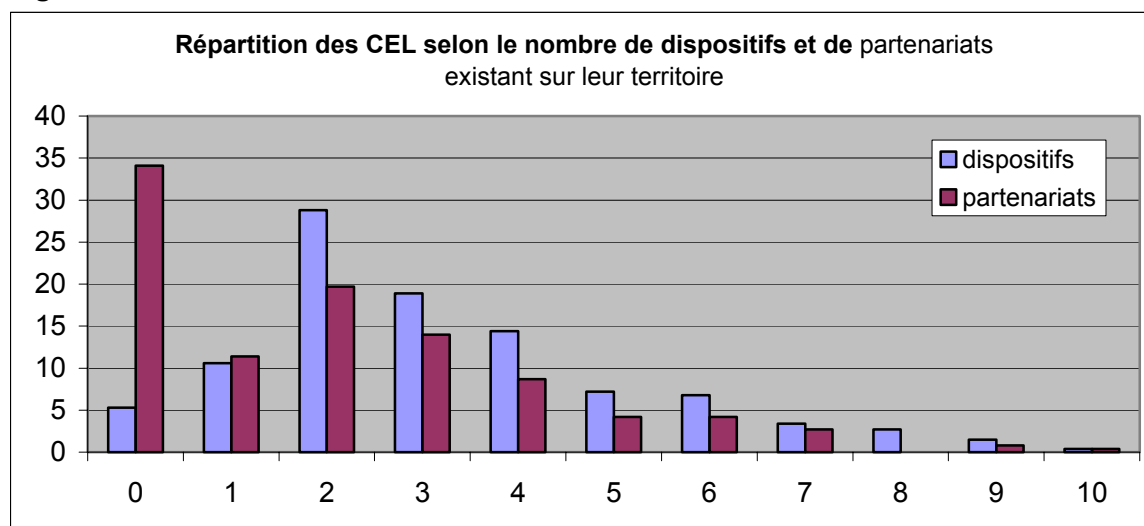
Le CEL coexiste presque toujours avec d'autres dispositifs (Figure et Tableau III-12) : avec des centres de loisirs sans hébergement (CLSH) dans 88,6 % des cas, un contrat temps-libre (70,8 %), un contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) (38,3 %), un dispositif ville vie vacances (VVV) (26,1 %), un contrat local de sécurité et de prévention de la délinquance (CLS) (25,8 %), un contrat de ville (CV) (23,1 %), un dispositif Ecole ouverte (12,5 %), un atelier relais ou une classe relais dans le temps péri-scolaire (11 %), un dispositif de veille éducative (6,1 %), et un autre dispositif dans 19,7 % des cas.

Tableau III-12

Quels sont les autres dispositifs existant sur le même territoire que le CEL ? Quels sont ceux avec lesquels vous travaillez en partenariat ?		
(possibilité de réponses multiples)	Dispositifs existant	Partenariats
Centre de loisirs sans hébergement (CLSH)	88,6	54,9
Contrat Temps libre	70,8	45,1
Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)	38,3	26,1
Ville vie vacances (VVV)	26,1	15,9
Contrat local de sécurité et de prévention de la délinquance (CLS)	25,8	15,9
Contrat de ville (CV)	23,1	16,3
École ouverte	12,5	6,1
Atelier relais ou classe relais dans le temps péri-scolaire	11	6,1
Veille éducative	6,1	4,5
Autre dispositif	19,7	11,7
<b>Total (% de CEL qui ont au moins un autre dispositif sur leur territoire et/ou comme partenaire)</b>	<b>95 %</b>	<b>65,9 %</b>

Base : 264 coordonnateurs

**Figure III-13**



Le nombre de dispositifs qui coexistent sur un même territoire en plus du CEL est variable et assez important (Figure et Tableau III-13) : en moyenne plus de 3 dispositifs (la plupart du temps : CLSH, Temps libre et CLAS). Dans 80 % des cas, il en existe de un à cinq, et plus de cinq dans 15 % des cas.

Les coordonnateurs se plaignent souvent, lors des questions ouvertes, de la complexité des procédures et de l'empilement des dispositifs, mais il faut noter que ces dispositifs, qui existaient déjà pour la plupart avant le CEL, donnent souvent lieu à du partenariat.

Bien que 34,1 % des CEL n'aient créé aucun partenariat sur leur territoire avec les dispositifs cités, en moyenne, sur les 3 dispositifs existant sur le territoire des CEL, 2 travaillent en partenariat avec eux.

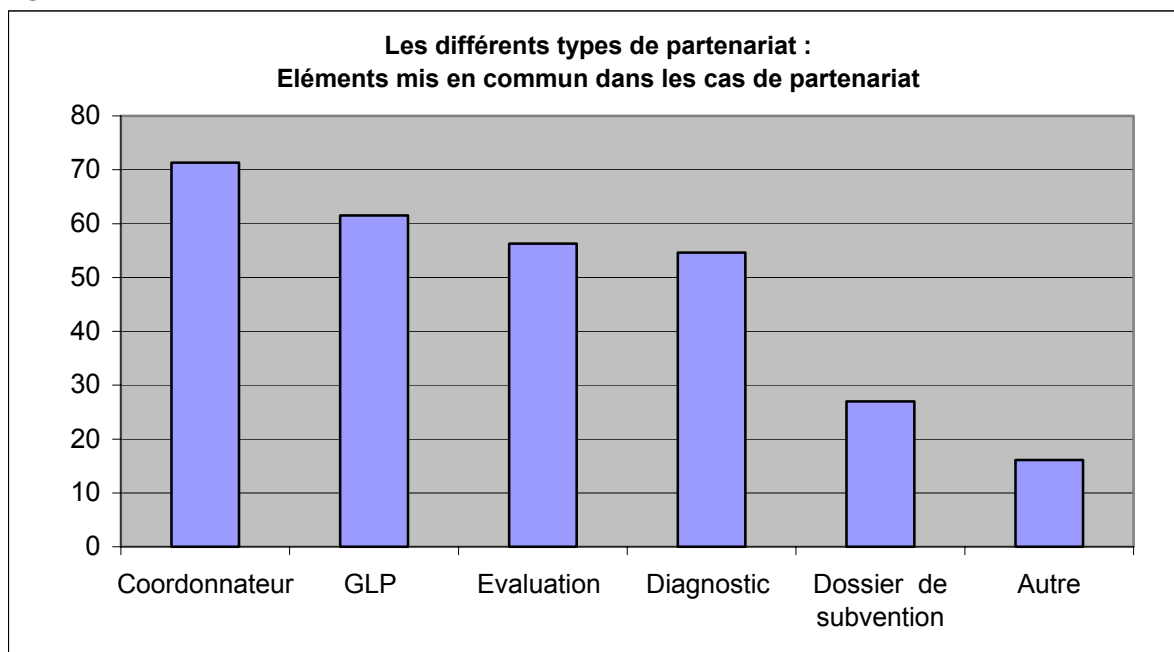
**Tableau III-13**

Nombre de dispositifs et de partenariats sur le territoire du CEL				
	Dispositifs		Partenariats	
	Fréquence	Pour cent	Fréquence	Pour cent
0	14	5,3	90	34,1
1	28	10,6	30	11,4
2	76	28,8	52	19,7
3	50	18,9	37	14,0
4	38	14,4	23	8,7
5	19	7,2	11	4,2
6	18	6,8	11	4,2
7	9	3,4	7	2,7
8	7	2,7	0	0
9	4	1,5	2	0,8
10	1	0,4	1	0,4
Total	264	100,0	264	100

Base : 264 coordonnateurs

Lorsqu'il existe d'autres dispositifs sur le même territoire que le CEL, 92,4 % des coordonnateurs ont recherché la complémentarité avec eux. Même les CEL qui n'ont pas établi de partenariat avec les autres dispositifs ont recherché la plupart du temps (76,7 %) cette complémentarité.

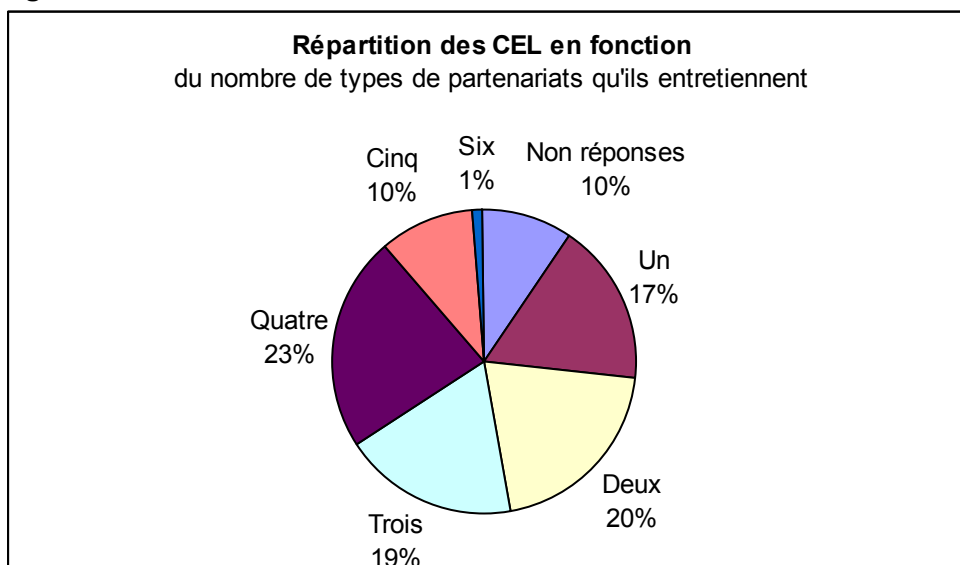
**Figure III-14**



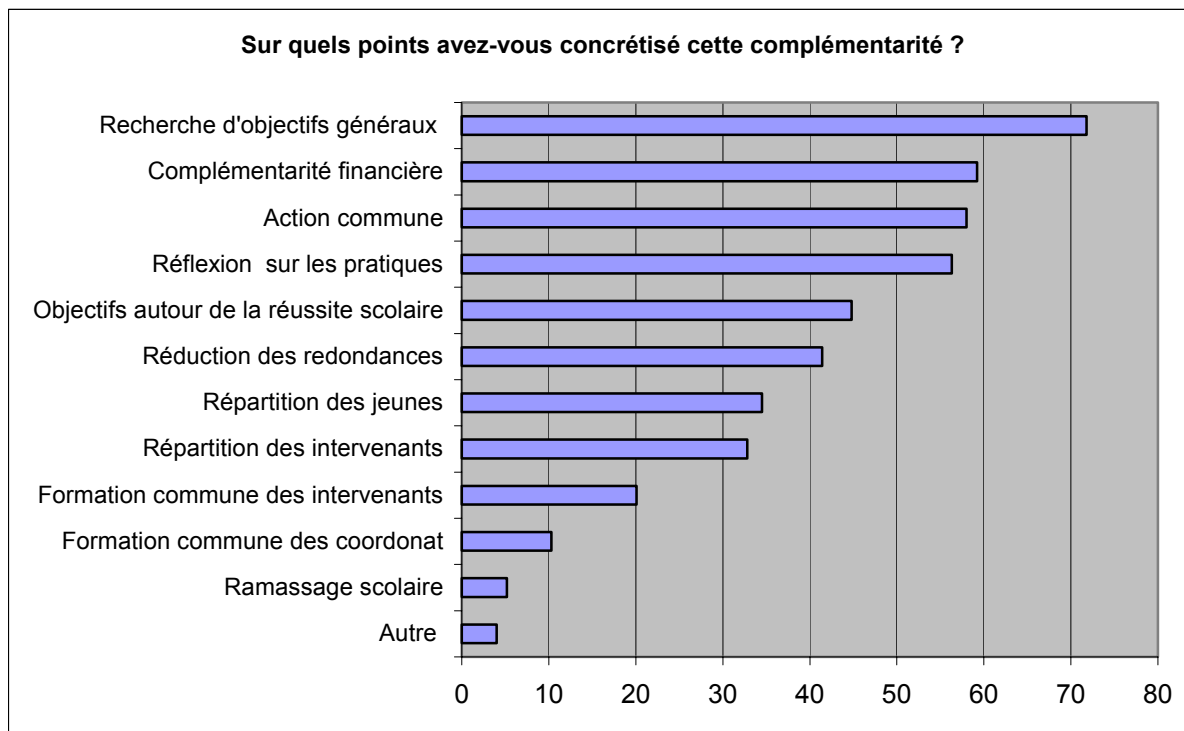
71,3 % des CEL qui ont établi un partenariat avec d'autres dispositifs partagent avec eux (ou certains d'entre eux) leur coordonnateur (Figure III-14), 61,5 % ont un GLP commun, 56,3 % font une évaluation partagée, 54,6 % élaborent en commun avec eux un diagnostic unique, 27 % montent un dossier unique de subvention et 16,1 % installent un autre type de partenariat.

Ces formes de partenariat sont plus ou moins prégnantes mais elles sont rarement employées seules (dans seulement 17 % des cas). Chaque CEL qui a établi un partenariat avec d'autres dispositifs emploie en moyenne quatre formes de partenariat. Ainsi, les partenaires qui montent un dossier de subvention en commun n'ont jamais cette seule forme de partenariat. Il en existe toujours parallèlement de plus constructifs.

**Figure III-15**



**Figure III-16**



La complémentarité des dispositifs sur un même territoire se concrétise principalement par une réelle réflexion éducative commune (Figure et Tableau III-16) : le partage d'objectifs éducatifs généraux (71,8 %), voire d'objectifs autour de la réussite scolaire (44,8 %), une réflexion commune sur les pratiques des intervenants (56,3 %), et l'élaboration commune d'une action ou d'un projet dans l'action (58 %) se pratiquent souvent.

Le simple partenariat d'ordre organisationnel est beaucoup moins fréquent : la réduction des redondances dans les actions proposées (ex : abandon d'une action qui ferait double emploi au profit d'une nouvelle) n'est recherchée que dans 41,4 % des cas, la répartition des jeunes (par tranche d'âge, par tranche horaire...) (34,5 %), ou celle des intervenants (32,8 %), une formation commune des intervenants (20,1 %) ou des coordonnateurs (10,3 %), et l'organisation du ramassage scolaire (5,2 %) moins souvent encore.

Enfin la complémentarité financière se recherche dans 59,2 %, mais rarement toute seule. Seulement 4 % des coordonnateurs ont affirmé avoir simplement élaboré avec d'autres dispositifs une stratégie de complémentarité financière sans avoir recherché aucune forme réelle de partenariat.

La complémentarité des dispositifs sur un même territoire se concrétise par en moyenne 4 des points cités précédemment, la plupart du temps par des éléments à la fois éducatifs et organisationnels. Sur les 174 (65,9 %) coordonnateurs qui ont cité les dispositifs avec lesquels ils travaillent en partenariat (Tableau n°X), la quasi-totalité ont bien décrit les points sur lesquels ils avaient concrétisé cette complémentarité. Mais les autres coordonnateurs (qui ne sont pas censés travailler en partenariat puisqu'ils n'ont cité aucun partenaires) sont presque aussi nombreux à avoir décrit les points sur lesquels ils avaient concrétisé cette complémentarité.

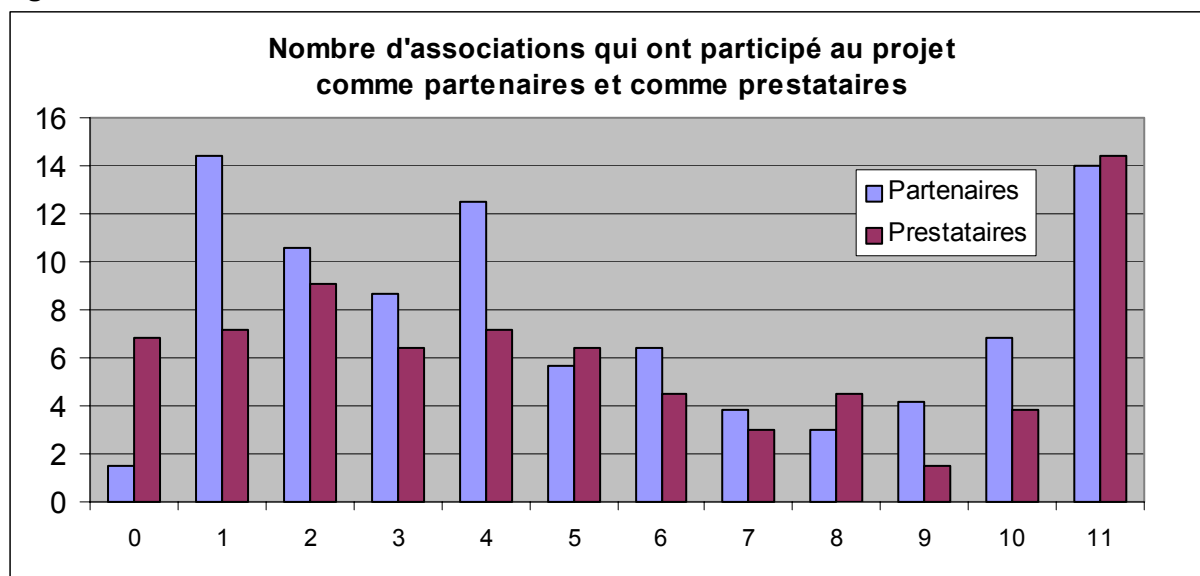
**Tableau III-16**

Sur quel(s) point(s) avez-vous concrétisé cette complémentarité ?	174 Coordonneurs		264 Coordonneurs	
	Effectif	%	Effectif	%
Une recherche d'objectifs généraux communs aux différents dispositifs	125	71,8 %	171	64,8 %
Une stratégie de complémentarité financière	103	59,2 %	126	47,7 %
Une élaboration commune d'une action ou d'un projet dans l'action	101	58,0 %	127	48,1 %
Une réflexion commune sur les pratiques entre les intervenants du CEL et ceux des autres dispositifs	98	56,3 %	133	50,4 %
Un partage des objectifs autour de la réussite scolaire	78	44,8 %	104	39,5 %
Une réduction des redondances dans les actions proposées (ex : abandon d'une action qui ferait double emploi au profit d'une nouvelle)	72	41,4 %	95	36 %
Une répartition des jeunes (par tranche d'âge, par tranche horaire...)	60	34,5 %	86	32,6 %
Une répartition des intervenants	57	32,8 %	78	29,5 %
Une formation commune des intervenants	35	20,1 %	40	15,2 %
Une formation commune des coordonneurs	18	10,3 %	24	9,1 %
L'organisation du ramassage scolaire	9	5,2 %	12	4,5 %
Autre forme d'action concrète	7	4,0 %	8	3 %

Bases : Les 174 coordonneurs qui ont décrit des partenariats et les 264 coordonneurs de l'étude

### 3. Les associations partenaires ou prestataires

**Figure III-17**



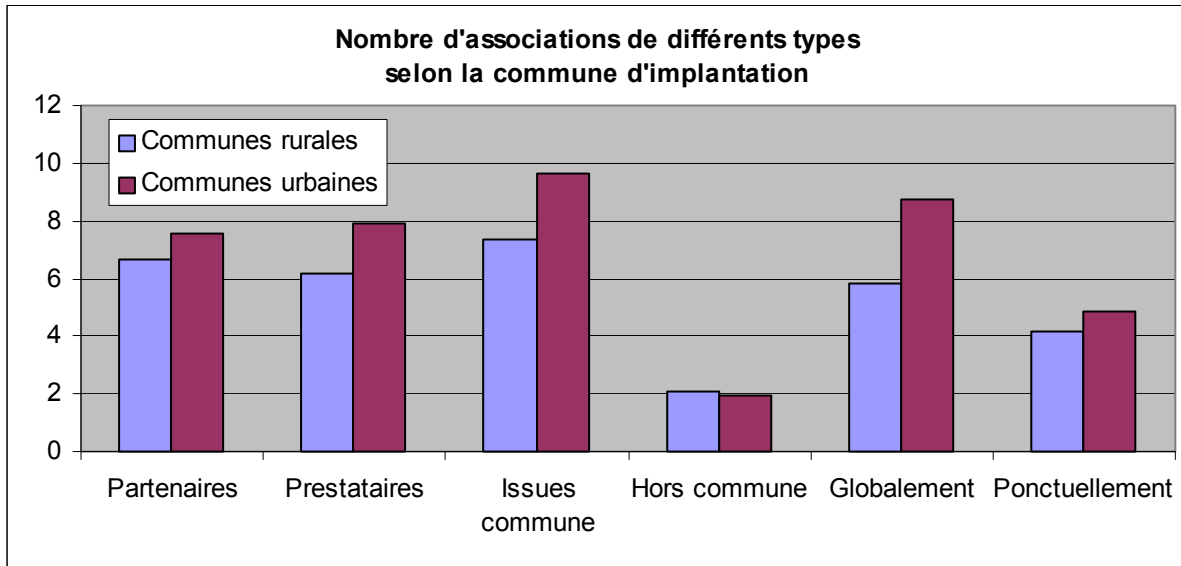
Les CEL travaillent avec 14 associations en moyenne. 7 participent au projet dès son élaboration comme partenaires et 7 ne sont que simples prestataires.

Très rares sont les CEL qui ne travaillent avec aucune association (Figure III-17). Plus de la moitié d'entre eux travaillent avec une à cinq associations partenaires et avec une à dix prestataires. 14 % des CEL travaillent avec plus de dix associations partenaires (ce nombre peut aller jusqu'à une centaine).



Parmi ces associations, 8 (en moyenne) sont issues de la commune (ou du territoire), et 2 en sont extérieures. 7 interviennent globalement (sur l'année, sur plusieurs activités complémentaires, sur plusieurs tranches d'âge...), et 4 ponctuellement (sur une action ciblée, une tranche d'âge....).

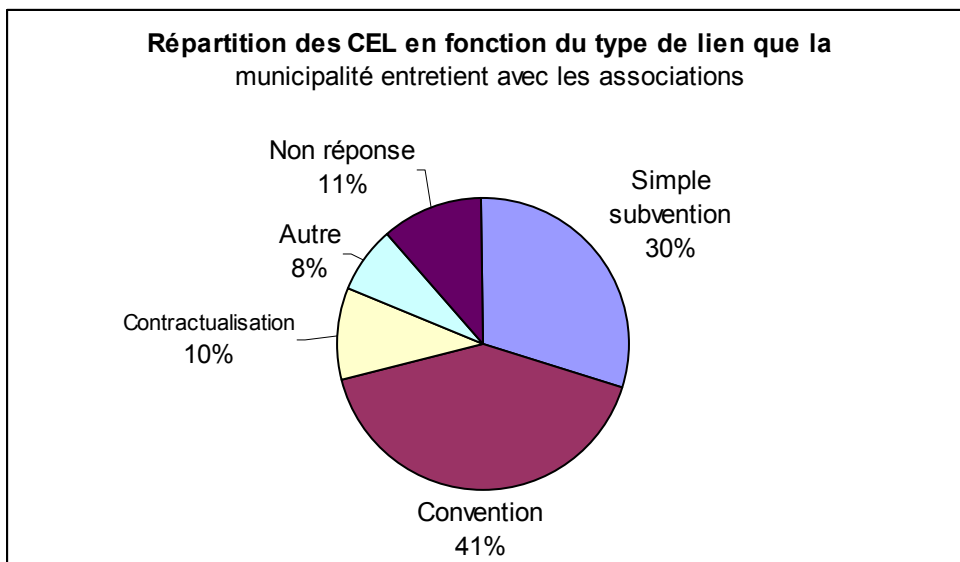
**Figure III-18**



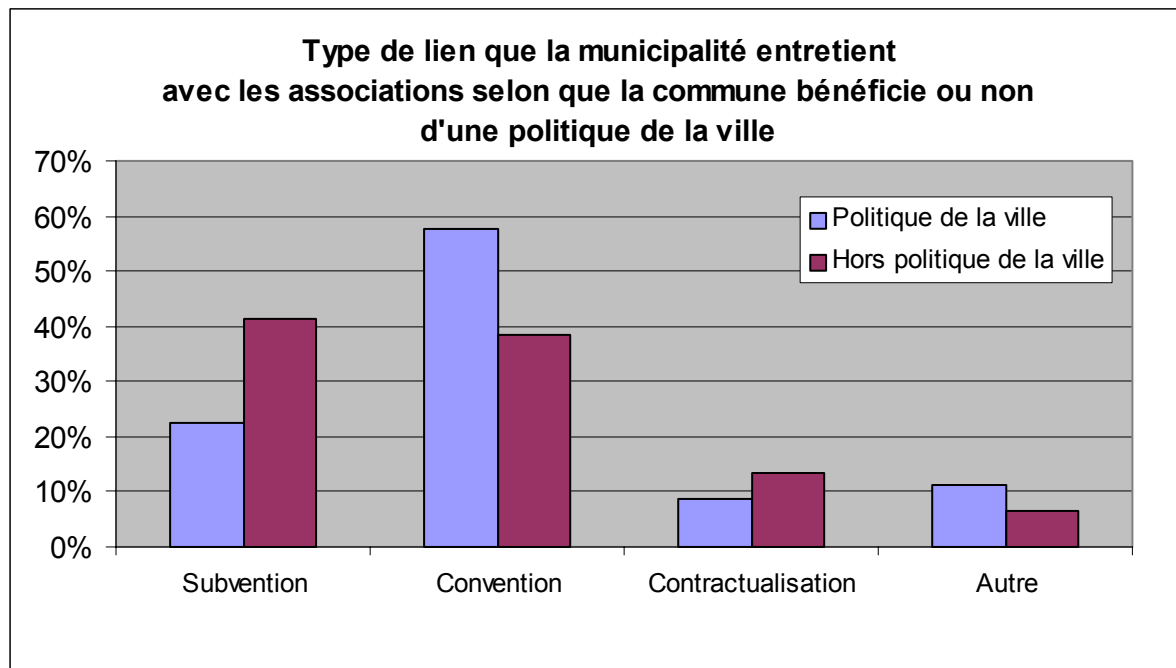
En moyenne, les communes urbaines travaillent avec plus d'associations que les communes rurales (15,4 contre 13 :Figure III-18). Elles ont plus souvent sur place les associations dont elles ont besoin : elles font appel à 10 associations implantées sur leur commune (contre 7 pour les communes rurales), et surtout, ces associations travaillent plus souvent sur des projets globaux (9 contre 6 pour les communes rurales).

80% des CEL demandent aux associations de faire une évaluation des actions qu'elles ont pu mener dans leur cadre. Dans ce domaine, les CEL récents ne se distinguent pas des autres (alors qu'ils sont censés avoir des pratiques d'évaluation plus fréquentes).

**Figure III-19**

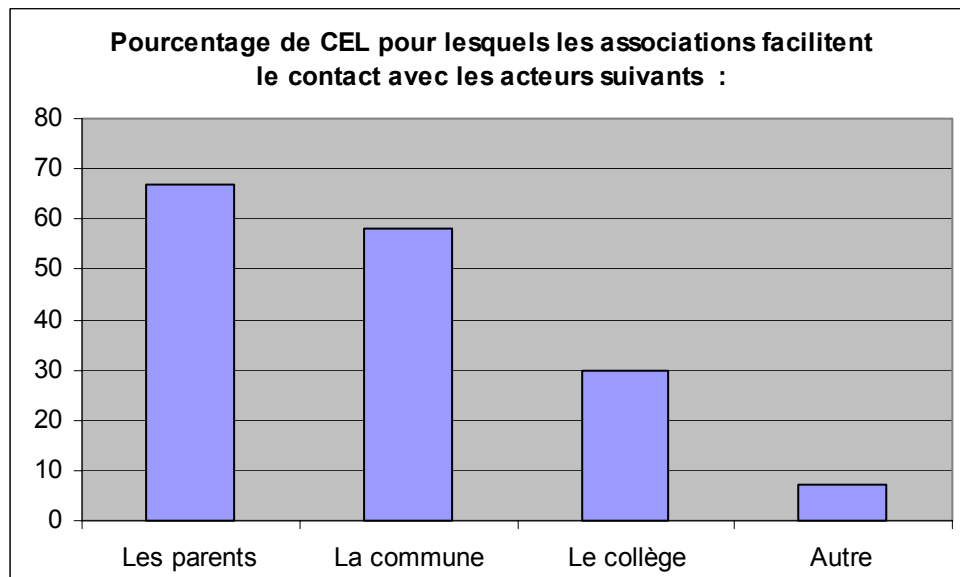


**Figure III-20**



Lorsque la commune bénéficie d'une politique de la ville (Figures III-19 et III-20), le lien avec les associations est spécifique : la pratique la plus fréquente est la convention (57,5 % contre 38,5 % hors PV), plus que la simple subvention (22,5 % contre 41,5 %) ou la contractualisation (8,8 % contre 13,3 %).

**Figure III-21**



D'une façon générale, les associations facilitent assez souvent les contacts des acteurs des CEL (Figure III-21), surtout avec les parents (dans 66,7 % des cas) et la commune (58 %). Elle facilite les contacts avec le collège dans 29,9 % des CEL<sup>18</sup>, plus souvent en politique de la ville (39,4 %) qu'hors PV (25,2 %).

<sup>18</sup> Il s'agit de 29,9 % de l'ensemble des CEL, qu'ils aient ou non un collège sur leur territoire

\*\*\*

Conclusion : les CEL ne se sont jamais installés sur des territoires vierges, avant eux se trouvaient déjà de nombreux dispositifs et associations. Un de leurs buts essentiels est de développer sur ces territoires, une politique enfance-jeunesse cohérente. C'est d'ailleurs (de très loin) la principale raison pour laquelle les maires y ont participé. Les coordonnateurs confirment cet objectif en déclarant systématiquement qu'ils ont recherché le partenariat avec les dispositifs existant sur leur territoire, et en y parvenant le plus souvent.

\*\*\*

## IV- LES IMPACTS DU CEL

Une attention particulière est portée aux actions proposées dans le cadre d'un CEL, pour qu'elles soient plus méthodiquement conçues et plus systématiquement éducatives que hors CEL (Partie II-C). De ce fait, on espère que leurs effets seront à la hauteur de l'attention qui leur a été portée et des conseils fournis. De quel ordre sont les impacts des CEL sur les jeunes et sur leur environnement, et quelle est leur intensité ? Lorsqu'on les interroge sur les effets de leur travail, les coordonnateurs et les intervenants sont juges et parties et risquent d'avoir une représentation altérée de la réalité. Pour cette raison, le choix a été fait de s'intéresser moins aux valeurs absolues des résultats qu'à leur comparaison selon différents critères.

## **B-Les impacts sur les jeunes**

Les impacts des CEL sur les jeunes ont été classés ici en quatre ensembles déclinés en de nombreux items proposés, extraits au moins en partie des référentiels qui répertorient les objectifs que les CEL doivent atteindre : les CEL doivent chercher augmenter et/ou améliorer la participation les jeunes aux actions. Cette participation devrait développer leurs savoir-être et compétences, ainsi que leur épanouissement personnel. Enfin les jeunes devraient, lors de leur passage au sein du CEL, avoir développé autonomie et capacité d'initiative afin d'arriver à s'impliquer dans la vie sociale en dehors des actions.

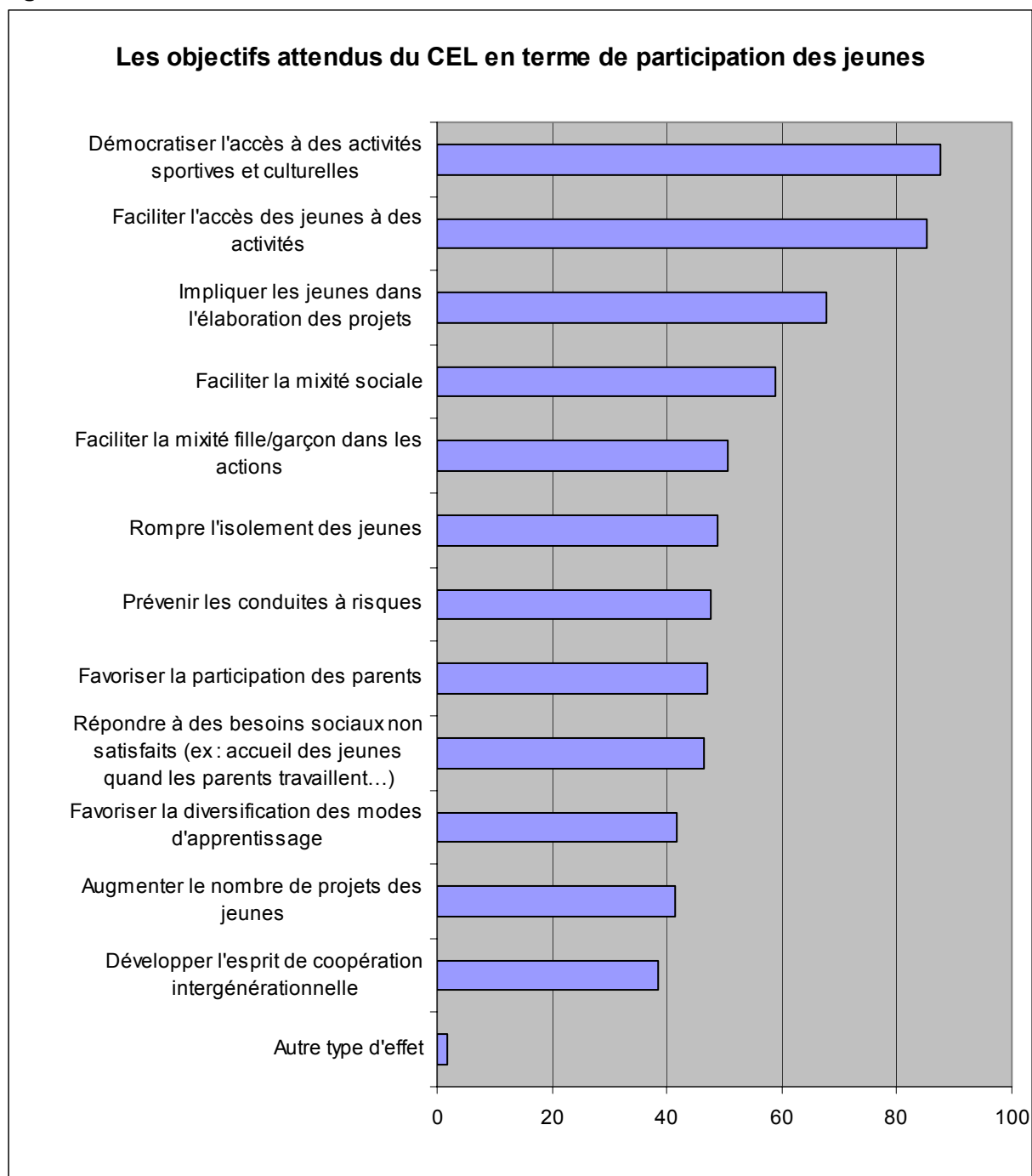
### **1. La participation des jeunes aux actions**

Il a été demandé aux coordonnateurs de déterminer les objectifs attendus et les effets constatés du CEL en terme de participation des jeunes aux actions. La même question a été posée aux intervenants, mais à propos des objectifs et effets de leur activité. Cela devrait permettre de comparer les objectifs les plus fréquents aux effets réalisés, pour le CEL en général et par activité.

#### ***a. Les objectifs les plus fréquents***

Les coordonnateurs informent sur les objectifs du CEL en terme de participation des jeunes aux actions tandis que les réponses des intervenants permettent de voir que ces objectifs sont très différents selon les activités.

Figure IV-1



- **Les objectifs des CEL**

Les premiers objectifs des coordonnateurs sont plutôt quantitatifs : ces derniers souhaitent d'abord augmenter la participation au CEL : que plus de jeunes aient accès aux activités, et que ces jeunes aient des profils divers, ce qui donnera lieu à une plus grande mixité des populations. Mais ils visent aussi des objectifs qualitatifs en recherchant une participation plus active de leur part.

### **Un accès plus partagé aux activités**

Les objectifs les plus souvent cités sont des objectifs relatifs à l'accès de tous aux activités (Figure IV-1) : démocratiser l'accès des jeunes à des activités sportives et culturelles (cité par 87,5 % des coordonnateurs) et faciliter cet accès (85,2 %). Ces objectifs peuvent s'expliquer parfois, mais pas toujours, par le souci de rompre l'isolement des jeunes, cité par 48,7 % des coordonnateurs, souci plus souvent exprimé dans les communes rurales (57,6 %) que dans les agglomérations (31%).

Les objectifs qui concernent l'accès d'autres populations sont moins souvent cités : la participation des parents est recherchée par 47,1 % des coordonnateurs, même si ce taux passe à 54,3 % en lorsque la commune bénéficie d'une politique de la ville (contre 44,5 % dans le cas contraire). L'accès à d'autres services que les activités est également cité puisque 46,4 % des coordonnateurs déclarent chercher à répondre à des besoins sociaux non satisfaits (ex : accueil des jeunes quand les parents travaillent...), plus souvent en communes rurales (52,9 %) qu'en ville (43,6 %).

### **Une plus grande mixité des populations**

Environ la moitié des coordonnateurs cherchent à ce que le CEL facilite la mixité sociale (58,9 %) ou/et la mixité filles/garçons dans les actions (50,6 %). Ces deux souhaits sont exprimés en milieu bien plus souvent urbain que rural, la mixité sociale étant un objectif de 75,9 % des coordonnateurs des villes contre 49,4 % en campagne, et la mixité filles/garçons atteignant respectivement 64,4 % contre 43,6 %. Ces différences se retrouvent également entre les communes bénéficiant d'une politique de la ville et les autres, mais de façon moins sensible.

La mixité des populations peut s'entendre aussi comme mixité générationnelle : 47,1 % des coordonnateurs recherchent la participation des parents. Mais ils ne sont plus que 38,4 % à avoir pour objectif de développer l'esprit de coopération intergénérationnelle, probablement parce que pour que ce dernier objectif soit atteint, il faut déjà que le premier le soit. Cet esprit de coopération intergénérationnelle est plus souvent recherché en milieu urbain (44,8 %) que dans les communes rurales (36 %), alors que les différences entre les communes bénéficiant d'une politique de la ville et les autres ne sont pas significatives.

### **Une participation plus active des jeunes**

Les objectifs qui visent une modification en profondeur de l'attitude des jeunes sont de loin les plus ambitieux et difficiles à atteindre. Dans ce contexte, il est remarquable de constater que 67,7 % des coordonnateurs souhaitent impliquer les jeunes dans l'élaboration de projets (cet objectif apparaît même en 3<sup>ème</sup> position), même si ce taux passe à 41,4 % lorsqu'il s'agit d'augmenter le nombre de projets des jeunes eux-mêmes.

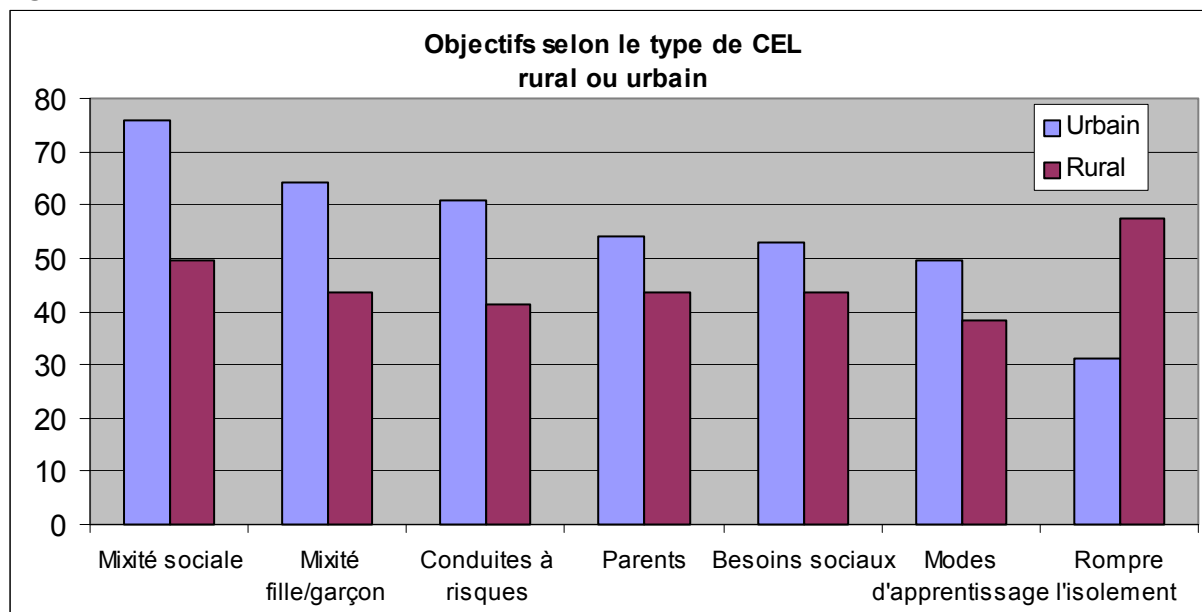
Les autres objectifs qui visent une modification de l'attitude des jeunes sont partagés par un peu moins de la moitié des coordonnateurs. Prévenir les conduites à risque (47,5 %) est un objectif urbain avant tout puisqu'il atteint le score de 60,9 % en ville contre 41,3 % en campagne. Les différences entre les communes bénéficiant d'une politique de la ville et les autres sont beaucoup moins importantes, ce qui confirme que les conduites à risque présentes en milieu urbain ne touchent pas que les populations défavorisées.

### **Un objectif « didactique »**

Enfin, 41,8 % des coordonnateurs cherchent à favoriser la diversification des modes d'apprentissage, plus souvent dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville (48,9 %) qu'hors PV (38,4 %). Cet objectif qui relève de la didactique, est significatif du souci d'une complémentarité avec l'école en cherchant à proposer aux jeunes des voies différentes de celles qu'elle offre mais avec les mêmes objectifs, ceux de la réussite scolaire.

Cet objectif est le seul à être plus souvent cité par les intervenants (46,9 % d'entre eux) que par les coordonnateurs (41,8 %), ce qui est important car ce sont les premiers, en effet, qui doivent le mettre en œuvre au cours des actions qu'ils proposent. Les intervenants semblent donc avoir repris à leur compte le souhait de voir les CEL devenir l'occasion pour les jeunes d'apprendre « autrement » qu'à l'école mais dans un but, même indirect, de réussite scolaire.

Figure IV-2



Si l'on compare les objectifs des CEL en terme de participation des jeunes dans les communes rurales et urbaines (Figure et Tableau IV-2), hormis naturellement le souhait de rompre l'isolement des jeunes, plus fréquent dans les communes rurales (57,6 % contre 31 %), tous les autres objectifs qui présentent des différences entre ville et campagne sont plus prononcés dans les communes urbaines : faciliter la mixité sociale (75,9 % contre 49,4 %), faciliter la mixité filles/garçons dans les actions (64,4 % contre 43,6 %), prévenir les conduites à risques (60,9 % contre 41,3 %) et favoriser la diversification des modes d'apprentissage (49,4 % contre 38,4 %). On notera surtout, c'est que ces objectifs ne sont pas plus fréquents dans les communes défavorisées.



**Tableau IV-2**

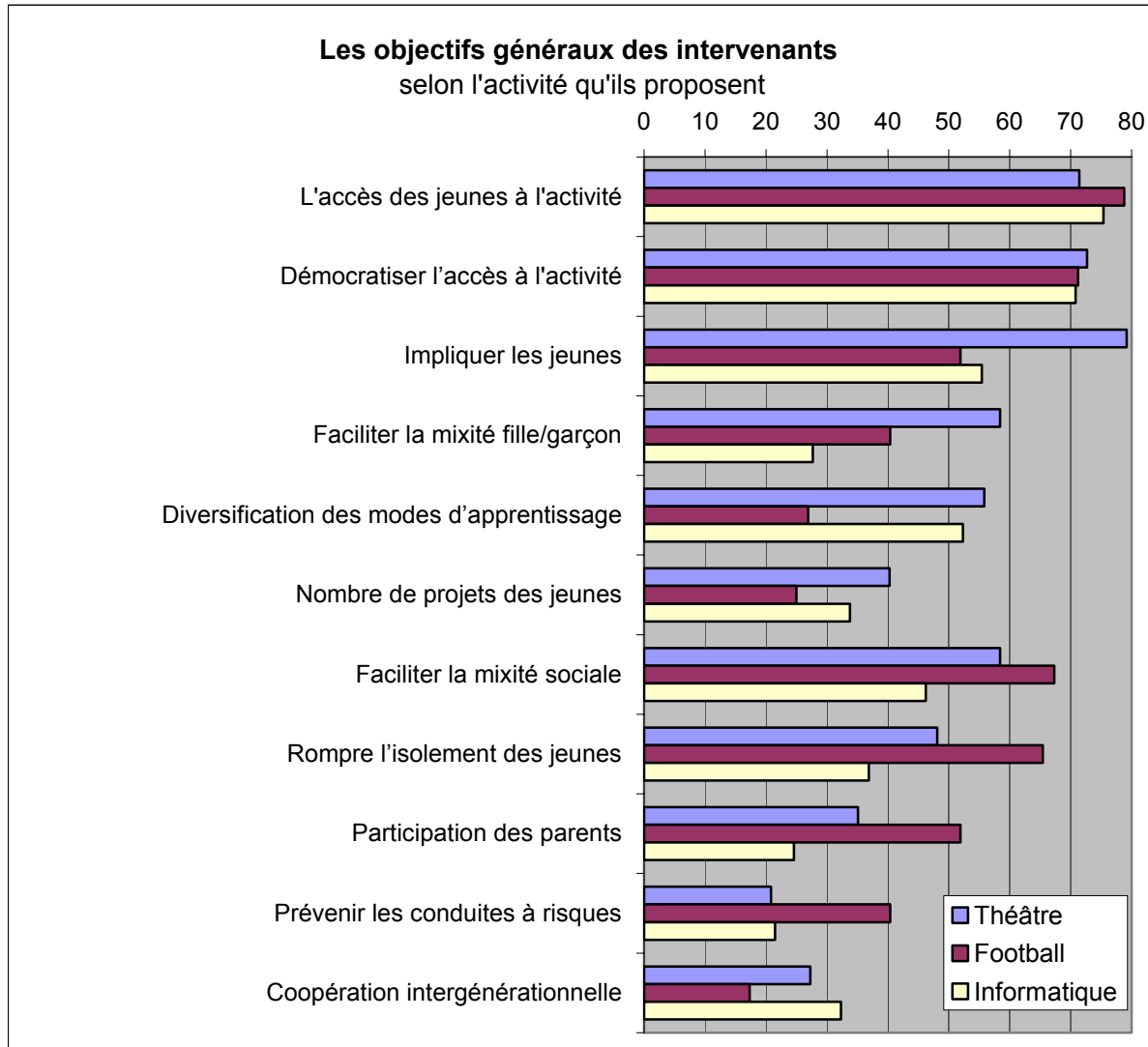
<b>Quels sont les <u>objectifs</u> attendus du CEL en terme de <u>participation des jeunes</u> ?</b>					
<i>(réponses des coordonnateurs selon le type de CEL)</i>					
<b>En %</b>	<b>Urbain</b>	<b>Rural</b>	<b>PV</b>	<b>Hors PV</b>	<b>Total</b>
Démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles	87,4	87,8	87,2	89	87,5
Faciliter l'accès des jeunes à des activités	83,9	85,6	81,9	88,4	85,2
Impliquer les jeunes dans l'élaboration des projets	69	66,3	64,9	69,2	67,7
Faciliter la mixité sociale	75,9	49,4	62,8	57,2	58,9
Faciliter la mixité filles/garçons dans les actions	64,4	43,6	56,4	47,9	50,6
Rompre l'isolement des jeunes	31	57,6	36,2	54,8	48,7
Prévenir les conduites à risques	60,9	41,3	51,1	47,3	47,5
Favoriser la participation des parents	54	43,6	54,3	44,5	47,1
Répondre à des besoins sociaux non satisfaits ( <i>ex : accueil des jeunes quand les parents travaillent...</i> )	52,9	43,6	47,9	47,9	46,4
Favoriser la diversification des modes d'apprentissage	49,4	38,4	48,9	38,4	41,8
Augmenter le nombre de projets des jeunes	40,2	41,3	39,4	41,8	41,4
Développer l'esprit de coopération intergénérationnelle	44,8	36	40,4	35,6	38,4
Autre type d'effet	3,4	1,2	3,2	1,4	1,9

Base : 264 coordonnateurs

- **Les objectifs des intervenants selon leur activité**

Si les coordonnateurs, le GLP, le maire et les intervenants (pris globalement) citent les différents objectifs avec environ la même fréquence, des différences sensibles existent dans les réponses des intervenants selon l'activité qu'ils encadrent : théâtre, football ou informatique. De ce fait, le profil de chacune de ces trois activités a été déterminé en fonction des objectifs principaux qu'on leur assigne.

**Figure IV-3**



**Le théâtre : une activité « pédagogique »** : l'activité théâtre répond plus souvent que les deux autres à des objectifs « pédagogiques » dans la mesure où ses intervenants cherchent par ce biais à modifier en profondeur l'attitudes des jeunes (Figure et Tableau IV-3) : à les impliquer dans l'élaboration des actions (79,2 % contre 51,9 % en football et 55,4 % en informatique), à augmenter le nombre des projets qu'ils proposent (40,3 % contre respectivement 25 % et 33,8 %), et à faciliter la mixité filles/garçons (58,4 % contre 40,4 % et 27,7 %). De plus les intervenants voient plus souvent dans le théâtre l'occasion de diversifier les modes d'apprentissage (55,8 % contre 26,9 % et 33,8 %), ce qui situe cette activité comme complémentaire de l'école.

**Le football : une activité « sociale »** : l'activité football est appelée ici une activité « sociale » parce que ses objectifs visent plus souvent que les deux autres l'accroissement des relations entre les groupes. 67,3 % des intervenants « football » cherchent par ce biais à faciliter la mixité sociale (contre 48,1 % en théâtre et 36,9 % en informatique), 65,4 % à rompre l'isolement des jeunes (contre respectivement 48,1 % et 36,9 %), 51,9 % à favoriser la participation des parents (contre 35,1 % et 24,6 %). Enfin, le football est l'activité qui a le plus souvent pour objectif de prévenir les conduites à

risques (40,4 % contre 20,8 % et 21,5 %), et qui y parvient le plus souvent (25 % d'effets contre 10,4 % et 12,3 %).

**L'informatique : une activité « intermédiaire »** : un seul objectif est plus souvent cité par les intervenants informatique que par leurs collègues : celui de développer l'esprit de coopération intergénérationnelle (32,3 % contre 27,3 % en théâtre et 17,3 % en football). Ils déclarent aussi y parvenir plus souvent. Cet objectif est difficile à analyser dans la mesure où ce sont les derniers à chercher à favoriser la participation des parents lors de leur activité. Les intervenants « informatique » sont moins nombreux que les autres à prendre en compte les autres objectifs. Mais il se peut que ce soit parce que certains de ces objectifs sont déjà plus ou moins atteints, comme c'est le cas de la mixité filles/garçons : s'il n'y a que 27,7 % des intervenants informatique qui cherchent à faciliter la mixité filles/garçons, c'est peut être parce que contrairement au théâtre qui est une activité très féminisée (63 % de filles) ou au football qui l'est très peu (18 % de filles), les filles participent à l'activité informatique dans la proportion de leur présence dans les CEL (44 %). Cet état de fait est naturellement atteint sans action spécifique, il n'y a pas donc pas de raison dans ce cas de le rechercher comme objectif.

**Tableau IV-3**

<b>Quels sont les <u>objectifs</u> généraux de votre action en terme de participation des jeunes ?</b>							
	<b>Théâtre</b>		<b>Football</b>		<b>Informatique</b>		<b>Total</b>
	Obj.	Effet	Obj.	Effet	Obj.	Effet	Obj.
<b>Objectifs communs aux trois activités</b>							
Faciliter l'accès des jeunes à votre activité.....	71,4	64,9	78,8	82,7	75,4	67,7	70,6
Démocratiser l'accès <u>réel</u> à votre activité	72,7	64,9	71,2	67,3	70,8	61,5	64,4
<b>Objectifs plus fréquents en théâtre</b>							
Impliquer les jeunes dans l'élaboration de l'action	79,2	71,4	51,9	38,5	55,4	46,2	63,9
Faciliter la mixité filles/garçons	58,4	51,9	40,4	32,7	27,7	23,1	43,3
Favoriser la diversification des modes d'apprentissage	55,8	49,4	26,9	26,9	52,3	44,6	46,9
Augmenter le nombre de projets des jeunes	40,3	27,3	25	19,2	33,8	21,5	34
<b>Objectifs plus fréquents en football</b>							
Faciliter la mixité sociale	58,4	59,7	67,3	61,5	46,2	38,5	56,7
Rompre l'isolement des jeunes	48,1	49,4	65,4	61,5	36,9	29,2	49
Favoriser la participation des parents	35,1	28,6	51,9	30,8	24,6	12,3	36,1
Prévenir les conduites à risques	20,8	10,4	40,4	25	21,5	12,3	26,3
<b>Objectif plus fréquent en informatique</b>							
Développer esprit de coopération intergénérationnelle	27,3	27,3	17,3	17,3	32,3	24,6	26,3

Base : 77 intervenants théâtre, 52 intervenants football, et 65 intervenants informatique

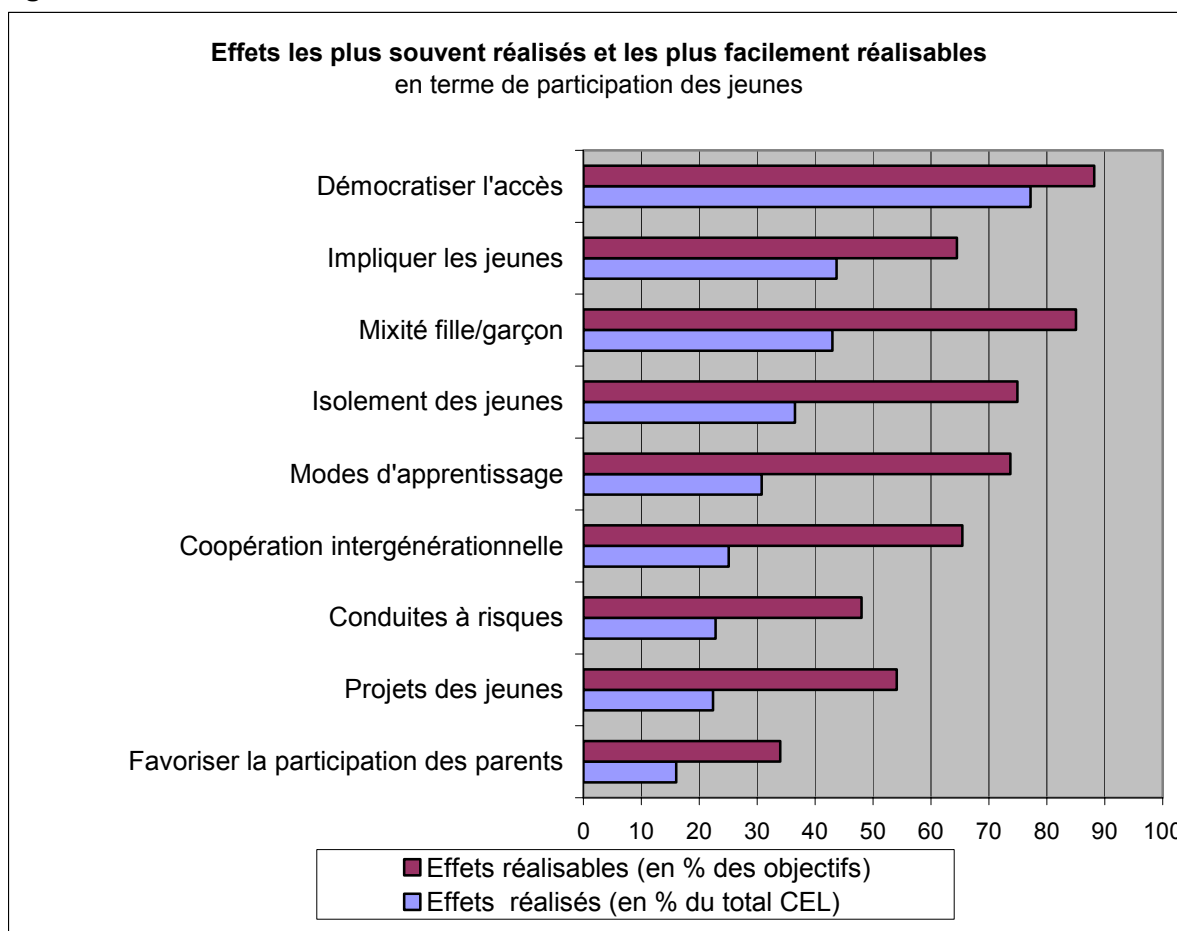
## b. Les effets les plus souvent réalisés et les plus facilement réalisables

A la question : « Quels sont les objectifs attendus et effets constatés du CEL en terme de participation des jeunes aux actions ? », pour chacun des items, les coordonnateurs avaient deux cases à cocher : « Objectifs », et « Effets constatés ». Il était précisé: « Un objectif peut être attendu sans être atteint. Un effet peut être constaté sans qu'on l'ait déterminé comme objectif. Donc par ligne, vous devez cocher 0 case, la case 'Objectifs', la case 'Effets constatés' ou les deux ».

Les effets réalisés sont calculés en proportion du nombre total de CEL. Ex : 43 % des CEL ont constaté l'effet « faciliter la mixité filles/garçons dans les actions ». Mais si l'on s'en tient aux CEL qui l'avaient visé comme objectif, le taux passe à 85 %. Ce dernier taux exprime le caractère facilement réalisable (ou non) d'un effet. Ainsi, faciliter la mixité filles/garçons est un effet facilement réalisable lorsqu'on prend comme objectif, mais qui n'est pas systématiquement recherché.

Cette distinction a permis mettre à jour que les effets sont plus ou moins facilement réalisables selon l'objectif visé, que plus les objectifs sont difficiles à atteindre, moins ils sont visés, et que les effets les plus facilement réalisables sont différents selon le type de commune et selon l'activité.

Figure IV-4



Note de lecture : dans 43 % des CEL, la mixité fille/ garçon s'est réalisée (ou a été améliorée)  
Mais parmi les CEL qui l'ont visé comme objectif, ce taux passe à 85 %

### • Les effets les plus facilement réalisables

#### Les effets sont plus ou moins facilement réalisables selon le type d'objectif visé

La hiérarchie des effets réalisés est à peu près la même que celle des objectifs visés. Car c'est lorsqu'il a été visé comme objectif (et donc qu'on a mis des moyens pour y parvenir) qu'un effet a le plus de chance de se produire. Ainsi l'objectif le plus souvent visé (par 87,5 % des CEL) est de démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles (Figure et Tableau IV-4) et c'est également l'effet le plus souvent réalisé (par 77,2 % des CEL). Il est vrai que cet effet était facilement réalisable

(88,2 % des CEL qui l'ont visé l'ont obtenu) dans la mesure où il relève de l'offre d'activités des CEL et ne nécessite aucun changement de comportement de la part des jeunes. C'est également le cas de l'accès des jeunes à des activités (85,2 %), la mixité sociale (86,6 %), ou la mixité filles/garçons dans les actions (85 %), qui semblent se réaliser dès que le CEL le souhaite.

Mais certains objectifs sont plus difficilement réalisables: le pourcentage de CEL les ayant réalisés par rapport à ceux qui l'avaient visé est moindre. C'est le cas de l'augmentation du nombre de projets des jeunes (réalisé par 54,1 % des CEL qui l'avait visée), de la prévention des conduites à risques (48 %), et de la participation des parents (34 %). Cela peut se comprendre car ils visent tous à une réelle modification du comportement des jeunes et/ou des parents : leur réalisation ne dépend donc pas uniquement de l'action des CEL, qui peuvent essayer de mettre en œuvre les conditions de ces changements de comportements sans pour autant parvenir à leurs fins.

#### **Plus les objectifs sont difficiles à atteindre, moins ils sont visés**

Les trois effets précédents (l'augmentation du nombre de projets des jeunes et de la participation des parents, ainsi que la réduction des conduites à risques) sont aussi les plus rarement visés comme objectifs. On peut penser que les CEL se fixent avant tout des objectifs qu'ils s'estiment capables d'atteindre. C'est peut-être dommage car même pour les objectifs « difficiles », les taux de réussite sont loin d'être négligeables (54,1 % ; 48 % et 34 %). C'est parce qu'ils s'en sont donné les moyens que les CEL ont atteint en partie leurs objectifs.

Un objectif semble ne pas obéir à cette règle : de nombreux CEL (67,7 %) cherchent à impliquer les jeunes dans l'élaboration de projets. Même si c'est un objectif difficile à atteindre (il figure au 8<sup>ème</sup> rang des effets réalisables), il est donc souvent visé (4<sup>ème</sup> rang des objectifs). Grâce à cette pugnacité des CEL, il est atteint relativement souvent, par 43,7 % d'entre eux (4<sup>ème</sup> position des effets réalisés) en dépit de sa difficulté. L'ambition est donc payante.

Par ailleurs, les services centraux et départementaux de la jeunesse et des sports sont particulièrement attachés à l'implication des jeunes dans l'élaboration de projets. L'ambition spécifique que les CEL montrent à cet égard semble indiquer que ces derniers se sont bien appropriés cet objectif.

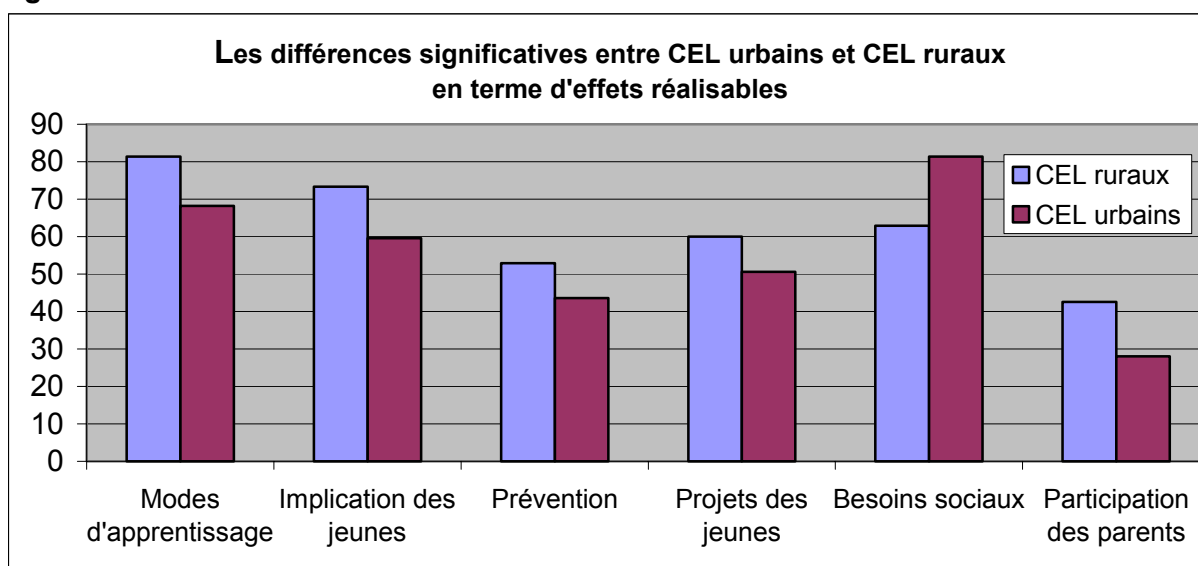
**Tableau IV-4**

<b>Les effets en terme de participation les plus souvent réalisés et les plus facilement réalisables</b>			
	Objectifs visés	Effets « réalisés » (= effets en % du total coordonnateurs)	Effets « réalisables » (= effet en % des objectifs)
Démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles	87,5	77,2	88,2
Faciliter l'accès des jeunes à des activités	85,2	73,4	86,2
Faciliter la mixité sociale	58,9	51	86,6
Impliquer les jeunes dans l'élaboration des projets	67,7	43,7	64,5
Faciliter la mixité filles/garçons dans les actions	50,6	43	85
Rompre l'isolement des jeunes	48,7	36,5	74,9
Répondre à des besoins sociaux non satisfaits	46,4	34,6	74,6
Favoriser la diversification des modes d'apprentissage	41,8	30,8	73,7
Développer l'esprit de coopération intergénérationnelle	38,4	25,1	65,4
Prévenir les conduites à risques	47,5	22,8	48
Augmenter le nombre de projets des jeunes	41,4	22,4	54,1
Favoriser la participation des parents	47,1	16	34
Autre type d'effet	1,9	1,9	100

Base : 264 coordonnateurs

- **Les effets les plus facilement réalisables selon le type de commune**

**Figure IV-5**



Il existait 5 objectifs discriminant les communes rurales et les communes urbaines (Tableau IV-2) :

- faciliter la mixité sociale ;
- faciliter la mixité filles/garçons dans les actions ;
- prévenir les conduites à risques ;
- favoriser la diversification des modes d'apprentissage ;
- rompre l'isolement des jeunes (le seul à être plus souvent visé en campagne).

Lorsqu'on considère les effets réalisables (Figure et Tableau IV-5), ce ne sont pas du tout les mêmes items qui sont discriminants :

Les communes rurales, qui cherchent plus souvent à rompre l'isolement des jeunes, y parviennent à peu près aussi facilement que les autres. Mais elles parviennent beaucoup mieux (81,4 % contre 62,9 %) à répondre à des besoins sociaux non satisfaits (ex : accueil des jeunes quand les parents travaillent...), probablement parce que ces derniers sont plus nombreux qu'en ville.

Pour tous les autres items, les communes urbaines ont plus de facilité à atteindre leurs objectifs : il leur est beaucoup plus facile de favoriser la participation des parents (effets réalisés par 42,6 % des CEL l'ayant visé comme objectif contre 28 % en campagne), d'impliquer les jeunes dans l'élaboration des projets (73 % contre 59,6 %), d'augmenter le nombre de projets des jeunes (60 % contre 50,6 %), et même de prévenir les conduites à risque (52,9 % contre 43,6 %). Ce dernier point est le seul à avoir été plus souvent visé par les communes urbaines. Il est donc discriminant à la fois comme objectif et comme effet réalisable.

Deux effets sont plus facilement réalisables dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville : impliquer les jeunes dans l'élaboration des projets (70,4 % contre 60,4 %), et favoriser la participation des parents (39,2 % contre 27,6 %). Les CEL des communes plus favorisées, eux, ont moins de mal à répondre à des besoins sociaux non satisfaits (ex : accueil des jeunes quand les parents travaillent...).

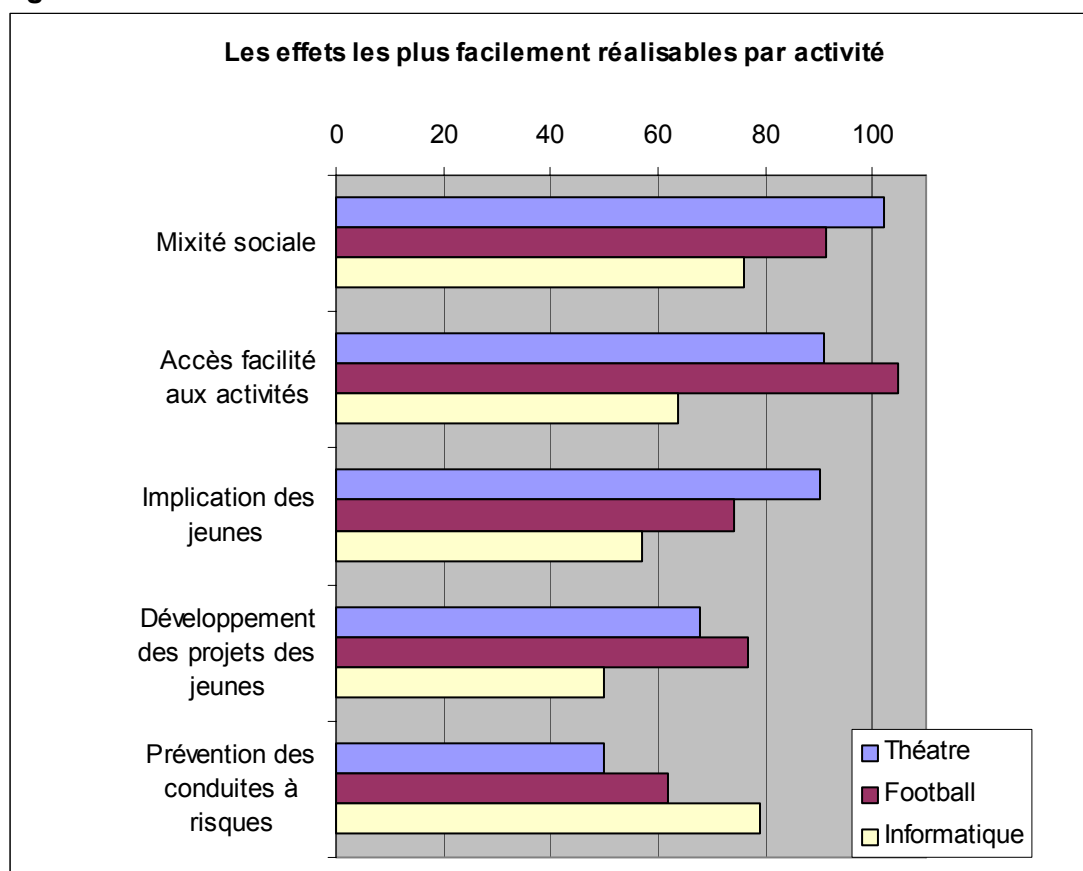
**Tableau IV-5**

<b>Quels sont les <u>effets</u> du CEL les plus facilement <u>réalisables</u> en terme de participation des jeunes ?</b>					
<b>En %</b>	Urbain	Rural	Politique Ville	Hors PV	Total
Démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles	82,8	90,8	84,2	90,8	88,2
Faciliter la mixité filles/garçons dans les actions	82,1	86,7	79,3	85,8	85,0
Faciliter la mixité sociale	83,3	89,5	83,0	89,0	86,6
Développer l'esprit de coopération intergénérationnelle	61,6	66,1	63,1	67,4	65,4
Favoriser la diversification des modes d'apprentissage	81,4	68,2	71,8	73,2	73,7
Impliquer les jeunes dans l'élaboration des projets	73,3	59,6	70,4	60,4	64,5
Prévenir les conduites à risques	52,9	43,6	54,2	39,1	48,0
Rompre l'isolement des jeunes	70,3	75,7	73,5	75,0	74,9
Faciliter l'accès des jeunes à des activités	87,7	85,0	84,4	85,2	86,2
Augmenter le nombre de projets des jeunes	60,0	50,6	51,3	54,1	54,1
Répondre à des besoins sociaux non satisfaits (ex : accueil des jeunes quand les parents travaillent...)	62,9	81,4	62,2	81,4	74,6
Favoriser la participation des parents	42,6	28,0	39,2	27,6	34,0
Autre	100	100	100	100	100

Base : 264 coordonnateurs

- **Les effets les plus facilement réalisables par activité**

**Figure IV-6**



Il existe six objectifs discriminants selon l'activité (Figure et Tableau IV-3) : impliquer les jeunes dans l'élaboration de l'action, faciliter la mixité filles/garçons, favoriser la diversification des modes d'apprentissage sont plus souvent recherchés par les intervenants théâtre. Rompre l'isolement des jeunes, favoriser la participation des parents et prévenir les conduites à risques sont plus souvent visés lors de l'activité football. Parmi les items proposés dans cette question, aucun objectif n'est spécifique à l'activité informatique.

Parmi les effets facilement réalisables, 5 sont discriminants selon l'activité (Figure et Tableau IV-6). Les intervenants théâtre cherchent plus souvent que leurs collègues à impliquer les jeunes dans l'élaboration de l'action : ils y parviennent plus facilement (79,2 % d'entre ceux qui le visent y parviennent contre 51,9 % en football et 55,4 % en informatique). Les deux autres objectifs plus spécifiques à l'activité théâtre (faciliter la mixité filles/garçons et la diversification des modes d'apprentissage) ne sont pas plus facilement réalisables lors de cette activité. En revanche, même s'ils ne cherchent pas plus que les autres à faciliter la mixité sociale lors de leur action, les intervenants théâtre y parviennent mieux (102,2 %<sup>19</sup> contre 91,4 % en football et 76,2 % en informatique).

Les objectifs plus spécifiques à l'activité football (rompre l'isolement des jeunes, favoriser la participation des parents et prévenir les conduites à risques) ne sont pas plus facilement réalisables lors de cette activité. Le dernier objectif est même plus facile à obtenir lors de l'activité informatique (79,1 % contre 61,98 % en football et 50 % en théâtre). En revanche, même s'ils ne cherchent pas à faciliter l'accès des jeunes à des activités ni à augmenter le nombre de projets des jeunes, les intervenants football y parviennent mieux.

<sup>19</sup> Rappel du mode de calcul des effets facilement réalisables : c'est le nombre de CEL qui ont constaté cet effet / le nombre de CEL qui l'avaient visé comme objectif. Les coordonnateurs pouvaient déclarer qu'ils avaient constaté un effet sans l'avoir déterminé comme objectif. C'est pourquoi le pourcentage peut > 100. Dans le même temps, cette situation est tellement peu fréquente que ce ratio a été assimilé au pourcentage de CEL qui ont réalisé cet objectif.



**Tableau IV-6**

<b>Quels sont les <u>effets</u> du CEL les plus facilement réalisables en terme de participation des jeunes ?</b>					
	En %	Théâtre	Football	Informatique	Total
Faciliter l'accès des jeunes à des activités		90,9	104,9	63,6	99,9
Démocratiser l'accès à votre activité		89,3	94,5	83,4	99,7
Démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles		89,3	94,5	83,4	99,7
Rompre l'isolement des jeunes		102,7	94	89,8	94,1
Faciliter la mixité sociale		102,2	91,4	76,2	93,1
Favoriser la diversification des modes d'apprentissage		88,5	100	83,4	89,6
Développer l'esprit de coopération intergénérationnelle		100	100	85,3	88,6
Faciliter la mixité filles/garçons dans les actions		88,9	80,9	83,3	86,1
Faciliter la mixité filles/garçons dans les actions		88,9	80,9	83,3	86,1
Impliquer les jeunes dans l'élaboration des projets		90,2	74,2	57,2	84,4
Augmenter le nombre de projets des jeunes		67,7	76,8	50	68,5
Favoriser la participation des parents		81,5	59,3	83,4	64,5
Prévenir les conduites à risques		50	61,9	79,1	57

Base : 193 intervenants

## **2. Les savoir-être et compétences des jeunes**

La participation des jeunes aux actions doit leur permettre d'améliorer leurs savoir-être et compétences. Après avoir déterminé les objectifs dans ce domaine les plus fréquents pour les coordonnateurs et pour les intervenants, seront étudiés les effets plus souvent réalisés et les plus facilement réalisables.

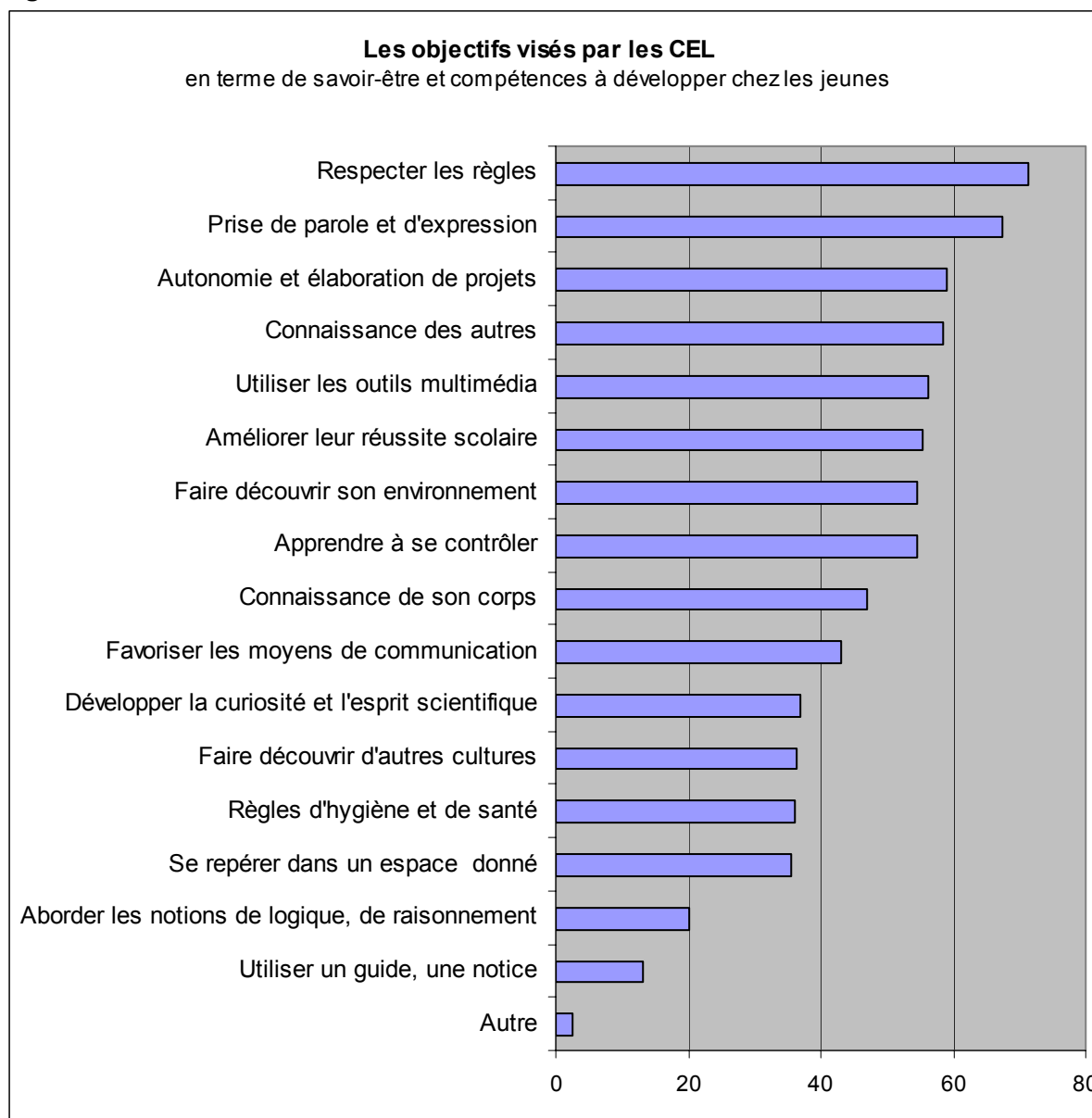
### **a. Les objectifs les plus fréquents**

Il a été demandé aux coordonnateurs quels étaient les objectifs attendus du CEL en terme de savoir-être et de compétences des jeunes. Les items correspondants ont été extraits du référentiel produit par les services de jeunesse et sports comme étant dans ce domaines les objectifs à viser pour un CEL. Ces items, qui constituent en fait des objectifs transversaux aux activités, ont été repris lors de la question posée aux intervenants sur les objectifs de leur action. Enfin, les intervenants dans ce domaine ont également eu à décrire les objectifs spécifiques à leur propre activité.

- **Les objectifs des CEL selon les coordonnateurs**

On peut classer les objectifs attendus d'un CEL en terme de savoir-être et compétences des jeunes, en 3 catégories : les objectifs relevant d'un savoir-être général, ceux qui sont plus spécifiques, développés plutôt dans l'une ou l'autre activité, la troisième catégorie étant constituée du seul objectif d'améliorer la réussite scolaire. Les objectifs relevant d'un savoir-être général sont plus souvent évoqués que ceux qui correspondent à des compétences spécifiques.

**Figure IV-7**



### Les objectifs transversaux

Les objectifs relevant d'un savoir-être général sont assez fréquemment évoqués. Ceux qui relèvent de la civilité le sont plus souvent que les autres (Figure et Tableau IV-7) : savoir utiliser et respecter les règles (déclaré par 71,2 % des coordonnateurs), apprendre à se contrôler (54,5 %) et favoriser la connaissance des autres (58,4 %). Les coordonnateurs déclarent aussi vouloir développer la prise d'autonomie et l'élaboration de projets (59,1 %). En revanche, malgré l'insistance des services de jeunesse et sport à ce sujet, les « savoir-être dans son corps » le sont un peu moins souvent : favoriser la connaissance de son corps (47 %) et favoriser l'apprentissage des règles d'hygiène et de santé (36 %).

### Les objectifs plus spécifiques

Les autres objectifs, relevant de compétences plus ou moins spécifiques sont naturellement moins souvent partagés. Trois d'entre eux sont cités par plus de la moitié des coordonnateurs : aider à la prise de parole et d'expression (67,4 %), connaître et bien utiliser les outils multimédia (56,1 %), faire découvrir son environnement (54,6 %). Les autres compétences à atteindre sont moins souvent citées, probablement parce que les activités qu'il faut proposer aux jeunes pour les mettre en œuvre ne sont pas pratiquées partout : favoriser les moyens de communication (43,2 %), développer la

curiosité et l'esprit scientifique (36,8 %), faire découvrir d'autres cultures, langues, coutumes (36,4 %), apprendre à se repérer dans un espace ou un territoire donné (35,6 %), aborder les notions de logique, de déduction, de raisonnement (20,1 %), et comprendre et utiliser un guide, une notice (13,2 %).

### La réussite scolaire

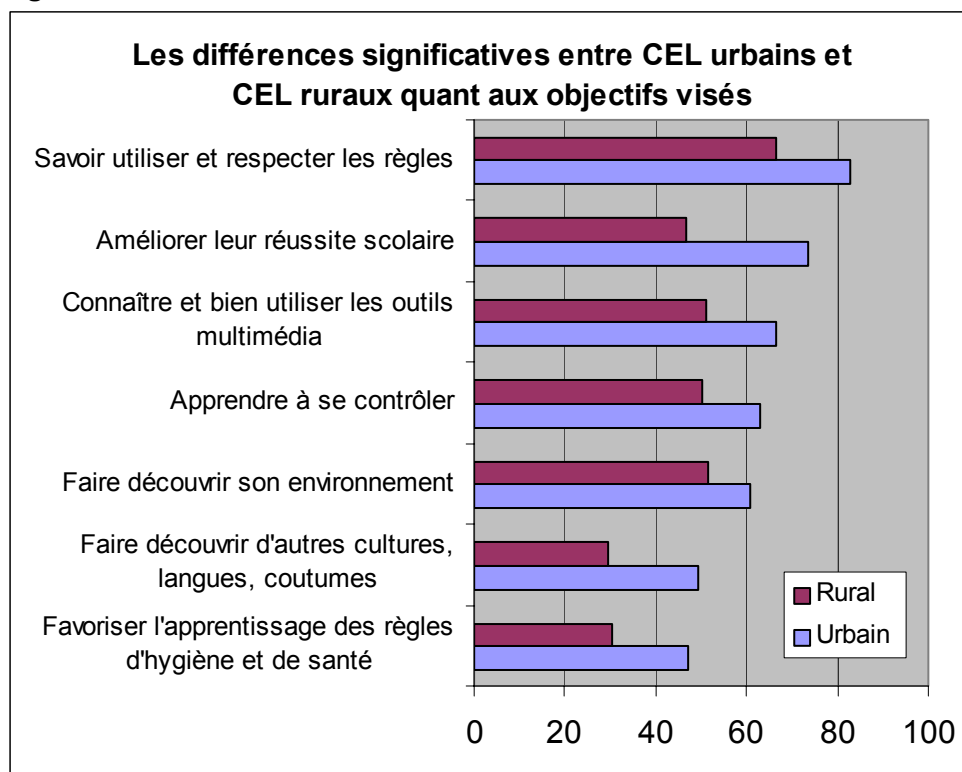
Enfin, compte tenu de l'idée encore assez prégnante selon laquelle les loisirs se juxtaposent à l'École sans lui être complémentaire, le fait que 55,3 % des coordonnateurs considèrent que leur CEL a pour objectif d'améliorer la réussite scolaire des jeunes est assez encourageant, d'autant plus que ce taux passe à 69,1 % dans les communes plus défavorisées, qui bénéficient d'une politique de la ville (contre 49,3 % hors PV).

**Tableau IV-7**

<b>Quels sont les objectifs visés par les CEL en terme de savoir-être et compétences à développer chez les jeunes</b>					
<b>En %</b>	<b>Urbain</b>	<b>Rural</b>	<b>Politique ville</b>	<b>Hors PV</b>	<b>Total</b>
Savoir utiliser et respecter les règles	82,8	66,3	73,4	74	71,2
Aider à la prise de parole et d'expression	73,6	65,1	66	68,5	67,4
Développer la prise d'autonomie et l'élaboration de projets	65,5	56,4	59,6	58,9	59,1
Favoriser la connaissance des autres	57,5	58,1	57,4	57,5	58,4
Connaître et bien utiliser les outils multimédia	66,7	51,2	62,8	54,1	56,1
Faire découvrir son environnement	60,9	51,7	63,8	50,7	54,6
Apprendre à se contrôler	63,2	50	57,4	54,1	54,5
Améliorer leur réussite scolaire	73,6	46,5	69,1	49,3	55,3
Favoriser la connaissance de son corps	44,8	47,7	50	44,5	47
Favoriser les moyens de communication	47,1	41,3	46,8	41,1	43,2
Développer la curiosité et l'esprit scientifique	40,2	34,9	36,2	37	36,8
Faire découvrir d'autres cultures, langues, coutumes	49,4	29,7	40,4	33,6	36,4
Favoriser l'apprentissage des règles d'hygiène et de santé	47,1	30,2	44,7	31,5	36
Apprendre à se repérer dans un espace ou un territoire donné	35,6	36	37,2	35,6	35,6
Aborder les notions de logique, de déduction, de raisonnement	25,3	17,4	20,2	18,5	20,1
Comprendre et utiliser un guide, une notice	11,5	14	13,8	12,3	13,2
Autre	3,4	2,3	2,1	2,1	2,6

Base : 264 coordonnateurs

Figure IV-8



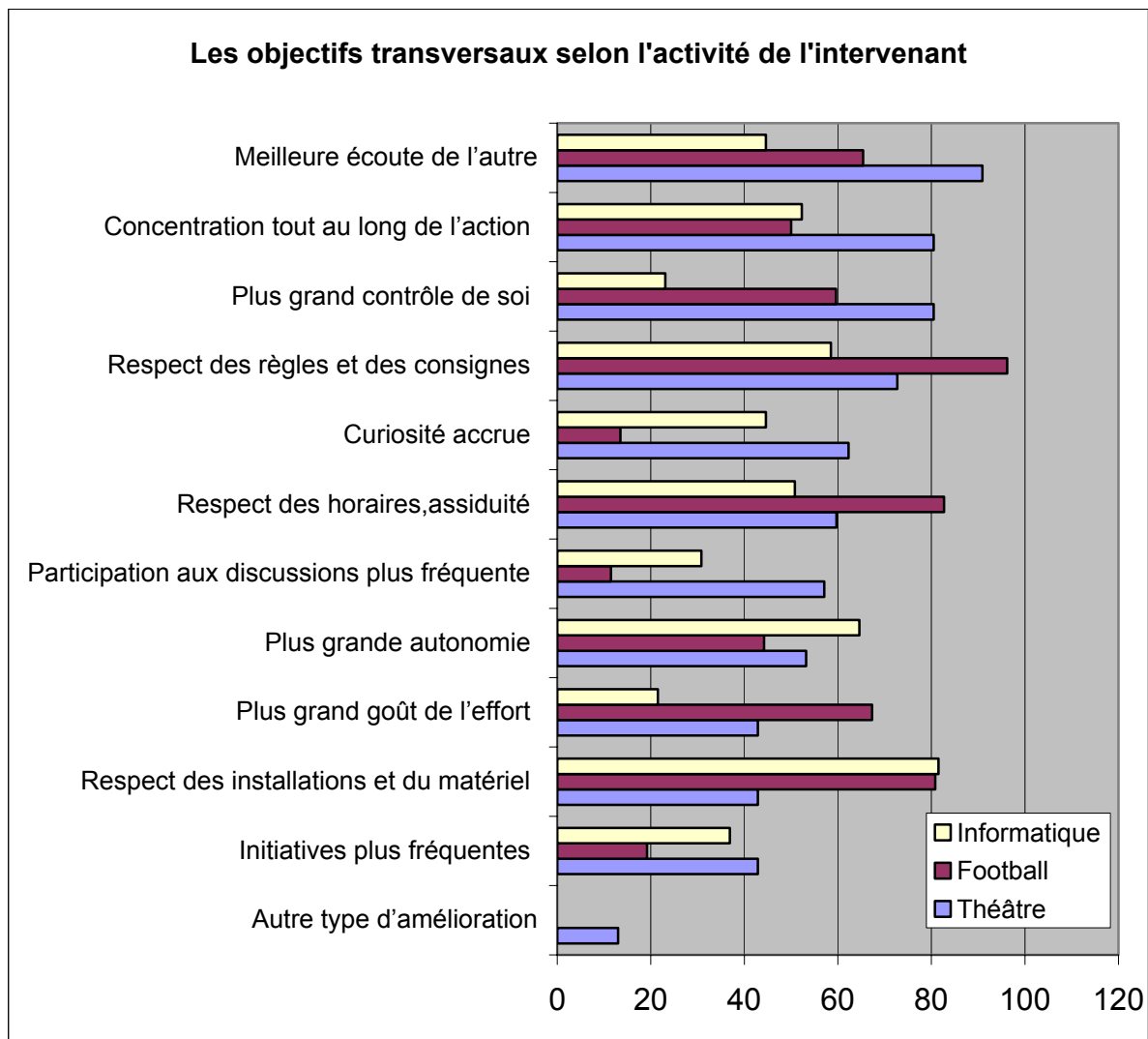
Les communes urbaines et rurales se distinguent selon 7 objectifs, tous plus souvent visés par les premières (Figure IV-8). Ces objectifs relèvent plus souvent d'un savoir-être général : savoir utiliser et respecter les règles (82,8 % des coordonnateurs en communes urbaines contre 66,3 % en communes rurales), apprendre à se contrôler (63,2 % contre 50 %), favoriser l'apprentissage des règles d'hygiène et de santé (47,1 % contre 30,2 %), que de compétences spécifiques (connaître et bien utiliser les outils multimédia, faire découvrir son environnement et faire découvrir d'autres cultures, langues, coutumes).

Enfin la réussite scolaire est beaucoup plus souvent visée comme objectif dans les communes urbaines (73,6 %) que dans les communes rurales (46,5 %). C'est également un des seuls objectifs discriminants entre les communes bénéficiant de politique de la ville et celles qui n'en bénéficient pas : 69,1 % contre 49,3 %.

- **Les objectifs transversaux des activités selon les intervenants**

Les items relatifs à cette questions sont identiques à ceux de la question posée aux coordonnateurs sur les objectifs attendus du CEL en terme de savoir-être et compétences des jeunes. Mais ces objectifs étant transversaux, la question posée ici aux intervenants concerne leur activité propre. Les réponses montrent que même sur des objectifs transversaux, les priorités des intervenants varient selon l'activité qu'ils proposent, ce qui a encore permis de dégager un profil-type des activités théâtre, informatique et football selon ce critère.

**Figure IV-9**



**Le théâtre : la relation aux autres**

A travers l'activité théâtre, on cherche plus souvent à améliorer les relations des jeunes aux autres (Figure et Tableau IV-9) : une meilleure écoute de l'autre, un comportement plus apaisé envers les autres (90,9 % contre 65,4 % en football et 32,3 % en informatique), un plus grand contrôle de soi (80,5 % contre 59,6 % en football et 23,1 % en informatique), une concentration et une participation réelle tout au long de l'action (80,5 % contre 50 % en football et 52,3 % en informatique), une curiosité accrue (62,3 % contre 13,5 % en football et 44,6 % en informatique), une participation aux discussions plus fréquente (57,1 % contre 11,5 % en football et 44,6 % en informatique), des initiatives plus fréquentes (42,9 % contre 19,2 % en football et 36,9 % en informatique).

**Le football : le respect des règles et du matériel**

L'activité football vise plus que les autres au respect des règles et du matériel : un plus grand respect des règles, des consignes dans l'action (96,2 % contre 72,7 % en théâtre et 58,5 % en informatique), un plus grand respect des horaires, du matériel à apporter, une plus grande assiduité (82,7 % contre 59,7 % en théâtre et 50,8 % en informatique), un plus grand respect des installations et du matériel fournis (80,8 % contre 42,9 % en théâtre et 81,5 % en informatique), et un plus grand goût de l'effort (67,3% contre 42,9 % en théâtre et 21,5 % en informatique). Le respect des règles et du matériel étant un objectif « plus spécifiquement CEL », la forte mobilisation des intervenants football pour ces items permet de confirmer que les consignes dans ce domaine ont bien été intégrées par les intervenants.

### L'informatique : une activité intermédiaire

Pour les objectifs généraux encore, l'informatique se situe le plus souvent en position intermédiaire par rapport aux deux autres activités.

Quelle que soit l'activité qu'ils proposent, au moins trois quarts des intervenants parviennent à atteindre un de ces objectifs généraux lorsqu'ils ont cherché à le faire. Une seule exception cependant : si 81,8 % des intervenants théâtre qui l'ont visé comme objectif parviennent à insuffler un plus grand goût de l'effort aux jeunes dont ils s'occupent, ils ne sont que 68,6 % en football et 50 % en informatique.

**Tableau IV-9**

<b>Les objectifs transversaux par activité</b>							
	<b>Théâtre</b>		<b>Football</b>		<b>Informatique</b>		<b>Total</b>
	Obj	Effet	Obj	Effet	Obj	Effet	Obj
<b>Objectifs plus fréquents en théâtre</b>							
Une meilleure écoute de l'autre, un comportement plus apaisé envers les autres	90,9	84,4	65,4	53,8	44,6	32,3	68,6
Un plus grand contrôle de soi .....	80,5	70,1	59,6	51,9	23,1	18,5	55,7
Une concentration et une participation réelle tout au long de l'action .....	80,5	71,4	50,0	48,1	52,3	29,2	62,9
Une curiosité accrue .....	62,3	50,6	13,5	9,6	44,6	53,8	43,3
Une participation aux discussions plus fréquente .....	57,1	57,1	11,5	17,3	30,8	32,3	36,1
Des initiatives plus fréquentes .....	42,9	44,2	19,2	26,9	36,9	27,7	34,5
<b>Objectifs plus fréquents en football</b>							
Un plus grand respect des règles, des consignes dans l'action .....	72,7	70,1	96,2	84,6	58,5	47,7	74,2
Un plus grand respect des horaires, du matériel à apporter, une plus grande assiduité .....	59,7	53,2	82,7	73,1	50,8	38,5	62,9
Un plus grand respect des installations et du matériel fournis	42,9	45,5	80,8	71,2	81,5	73,8	66,0
Un plus grand goût de l'effort .....	42,9	35,1	67,3	46,2	21,5	10,8	42,3
<b>Objectifs plus fréquents en informatique</b>							
Une plus grande autonomie .....	53,2	44,2	44,2	32,7	64,6	55,4	54,6
Autre type d'amélioration	13,0	14,3	0	1,9	0	3,1	5,2

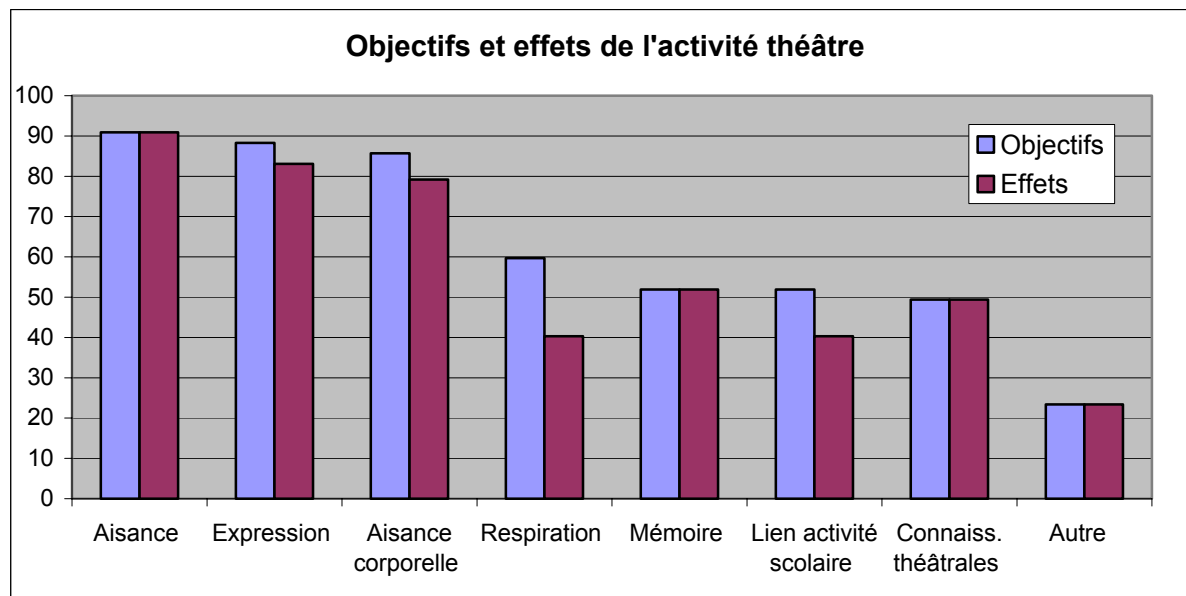
Base : 77 intervenants théâtre, 52 intervenants football, et 65 intervenants informatique

- **Les objectifs spécifiques aux activités**

Une autre question a également été posée aux intervenants pour connaître, parmi les objectifs spécifiques à leur activité, ceux qu'ils visaient prioritairement. Un éclairage particulier sera donné à l'objectif de transférer les compétences acquises au niveau scolaire.

### Les objectifs spécifiques à l'activité théâtre

**Figure IV-10**

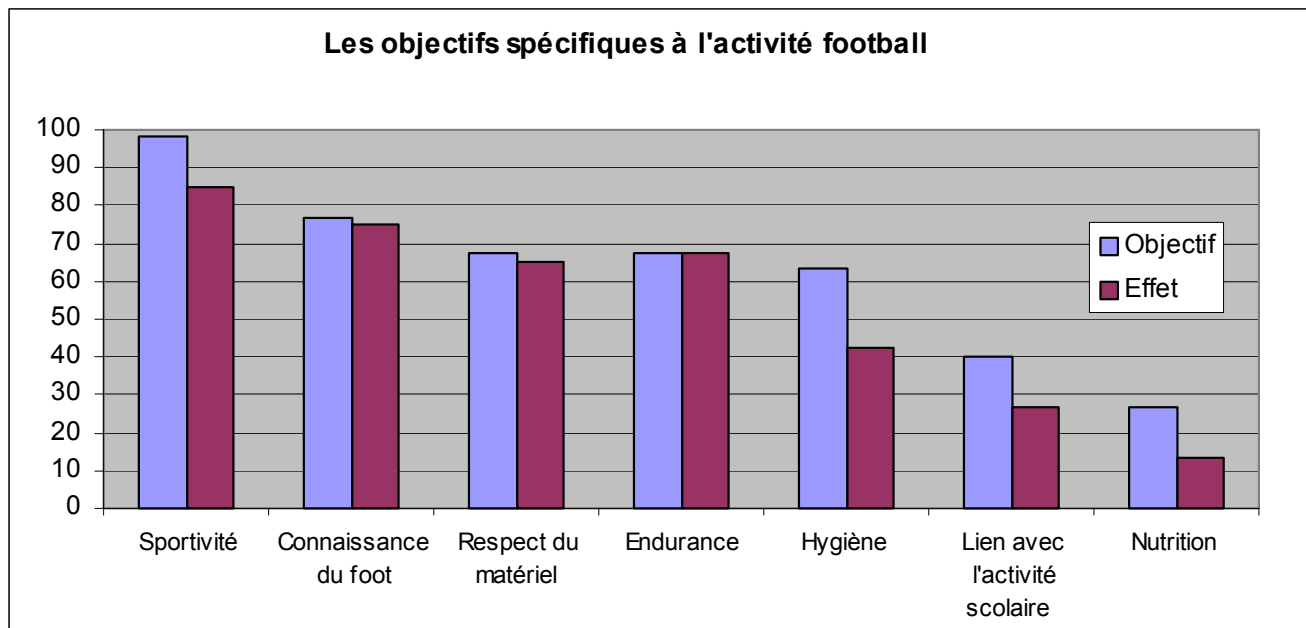


Les objectifs de l'activité théâtre les plus souvent visés (Figure IV-10) sont une meilleure aisance en public (90,9 %), l'amélioration de l'expression orale ou écrite (88,3 %), et une meilleure aisance corporelle (85,7 %).

Mais les intervenants théâtre ont aussi le souci de transférer les compétences acquises au niveau scolaire : un sur deux se fixe pour objectif de faire prendre conscience aux jeunes du lien entre cette activité et leur activité scolaire, et 77,6 % d'entre eux y parviennent (soit 40,3 % du total des intervenants théâtre).

## Les objectifs spécifiques à l'activité football

Figure IV-11



Lorsqu'une activité football est organisée dans un cadre hors CEL, les objectifs que visent le plus souvent les intervenants relèvent essentiellement du côté physique du sport (Figure IV-11) : une plus grande endurance, une meilleure forme physique (cité ici par 67,3 % des intervenants football) et une meilleure connaissance et appréciation du football et du sport en général (76,9 %).

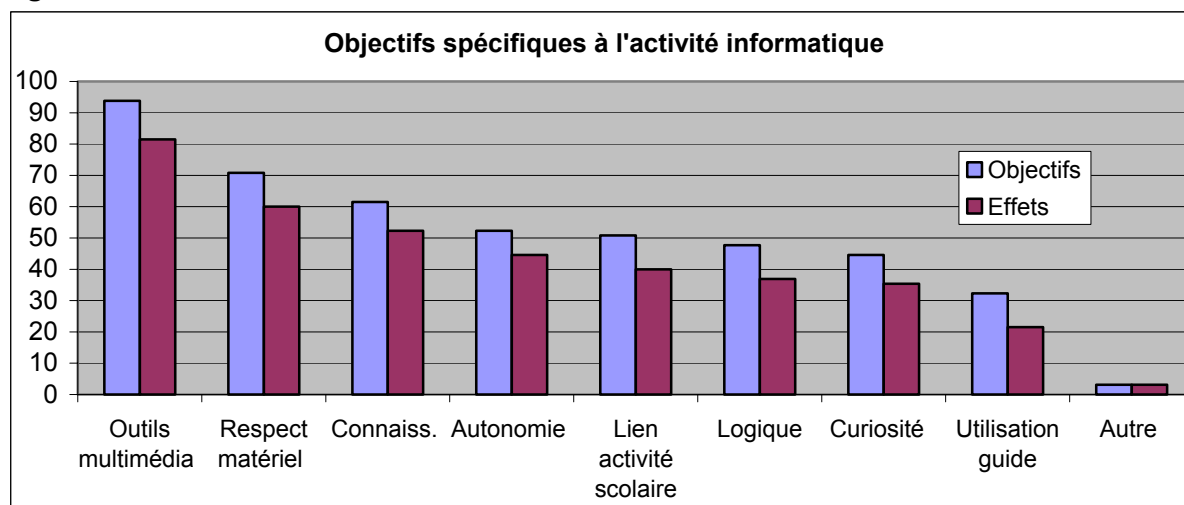
Le fait que l'activité football soit proposée dans le cadre d'un CEL est censé lui donner un caractère particulier : il est recommandé d'insister plus particulièrement sur certains objectifs, « plus spécifiquement CEL », peu pris en compte habituellement et qui sont souvent de l'ordre du respect. Ils sont en général très largement suivis par les intervenants. Celui qu'elle recommande le plus vivement, « une plus grande sportivité, un plus grand fair-play, un plus grand respect de l'équipe adverse et de l'arbitre », est partagé par quasiment la totalité des intervenant « football » (98,1 %). « Un plus grand respect du matériel à avoir (maillot, chaussures, eau...) » et « un plus grand respect des règles d'hygiène (ex : prendre sa douche après l'entraînement...) » sont eux aussi largement repris à leur compte par les intervenants (respectivement 67,3 % et 63,5 % d'entre eux). Seul « un plus grand respect des règles de nutrition » est faiblement suivi (26,9 %). Il semble donc que globalement, le message soit entendu.

40,4 % des intervenants « football » cherchent à faire comprendre aux jeunes en quoi l'activité football a un lien avec leur activité scolaire et 66,6 % d'entre eux y parviennent (soit 26,9 % du total des intervenants de cette activité).



## Les objectifs spécifiques à l'activité informatique

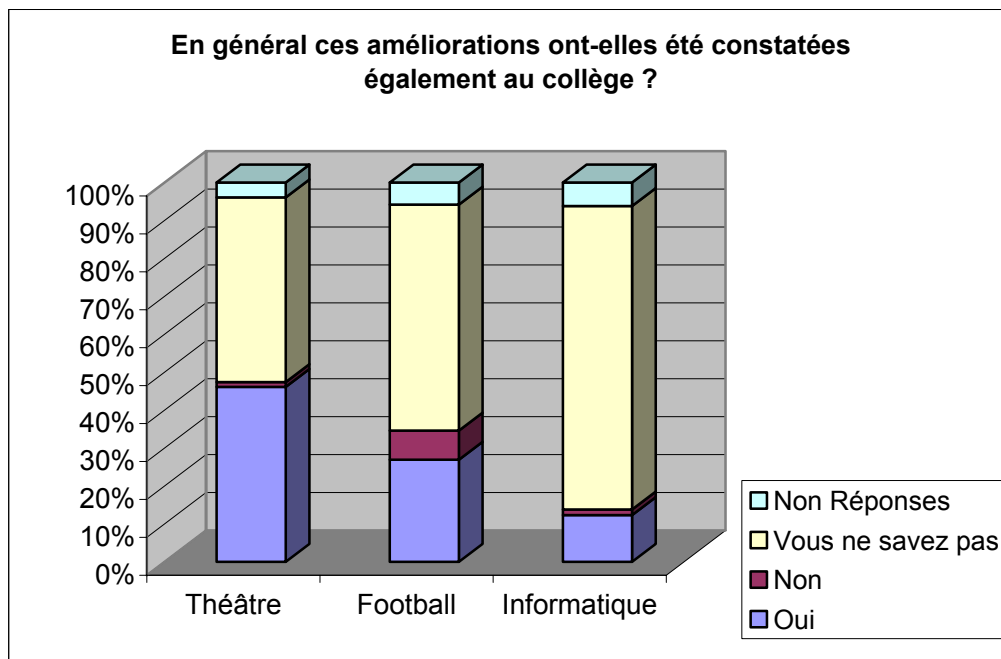
Figure IV-12



93,8 % des intervenants « informatique » ont pour objectif (Figure IV-12) d'améliorer la connaissance des outils multimédia et la façon de les utiliser, 70,8 % un meilleur respect du matériel et 61,5 % une augmentation des connaissances acquises. Les items qui relèvent de l'autonomie des jeunes sont moins fréquemment cités : une plus grande autonomie et/ou facilité à aborder les nouveautés (52,3 %), une amélioration dans la logique, la déduction et le raisonnement (47,7 %), une plus grande curiosité et/ou un esprit scientifique (44,6 %) et l'acquisition de méthodes pour la compréhension et l'utilisation d'un guide, d'une notice et d'une aide en ligne (32,3 %).

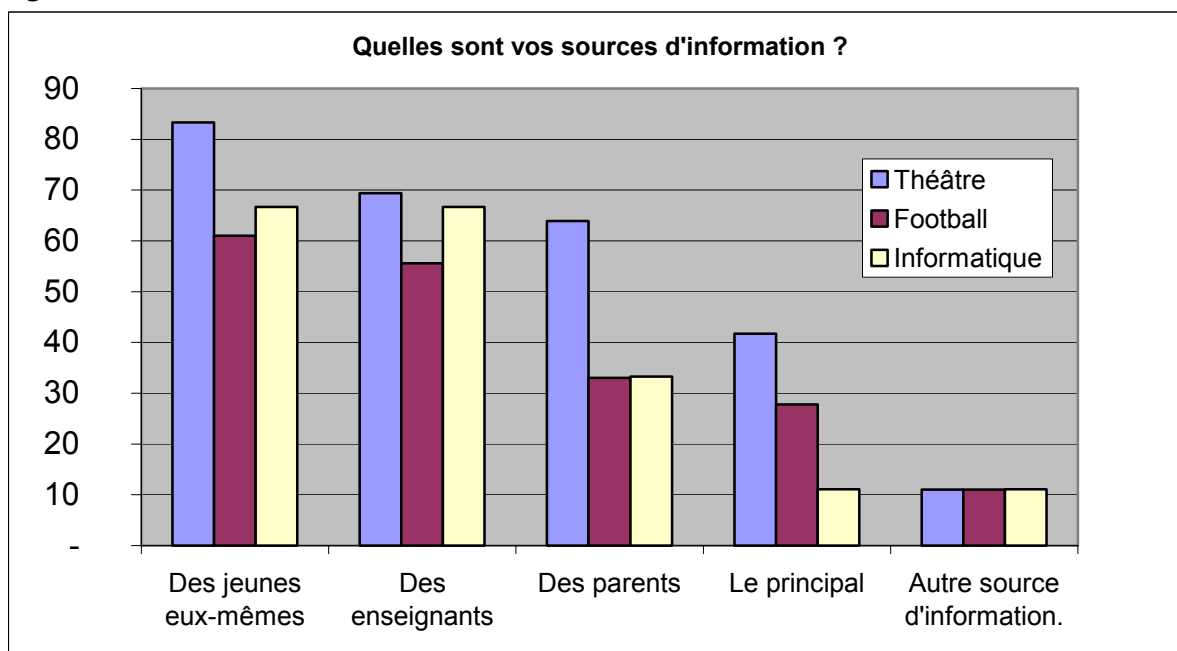
Un intervenant informatique sur deux se fixe pour objectif de faire comprendre aux jeunes le lien entre l'informatique et leur activité scolaire, et 78,7 % d'entre eux y parviennent (soit 40 % du total).

**Figure IV-13**



Lorsqu'on demande aux intervenants si ces améliorations ont été constatées également au collège, la réponse la plus fréquemment donnée par les intervenants (Figure IV-13) est qu'ils n'en savent rien. On constate cependant que les intervenants théâtre sont bien plus au fait de la vie du collège que leurs collègues, puisque 47,4 % d'entre eux ont répondu à la question (par oui ou par non) contre 34,6 % en football et seulement 13,8 % pour l'activité informatique, qui ne semble pas être propice aux relations des intervenants avec le collège. Quelle que soit l'activité qu'ils proposent, lorsqu'ils sont en mesure de répondre à la question, les intervenants déclarent dans leur grande majorité que les améliorations ont aussi été constatées au collège.

**Figure IV-14**

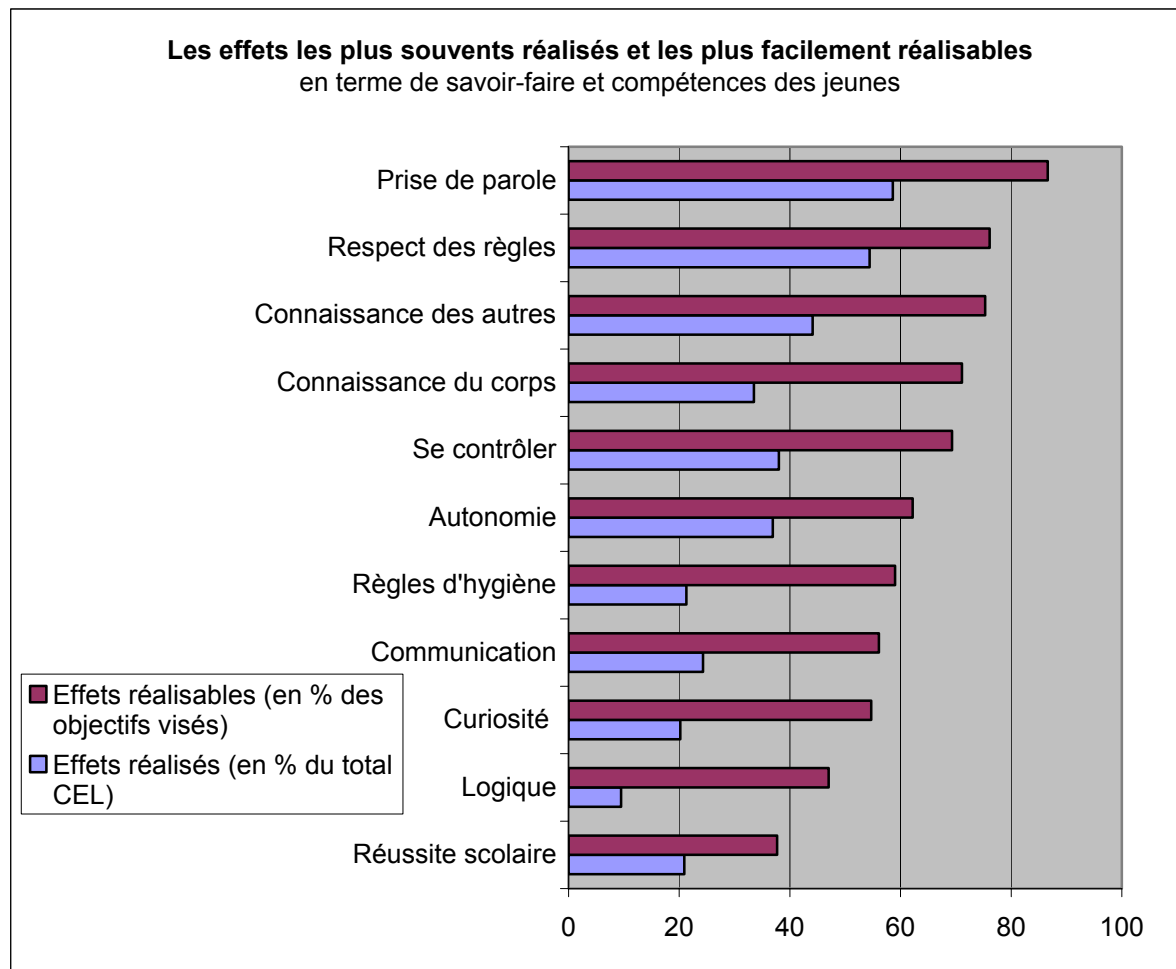


Les principales sources d'information pour les intervenants (Figure IV-14) sont les jeunes eux-mêmes (74,6 % des intervenants) et les enseignants (65,1 %), et moins souvent des parents (50,8 %) ou le

principal (33,3 %). L'intervenant théâtre semble plus souvent que ses collègues en contact avec ces acteurs, surtout avec les parents.

### **b. Les effets les plus souvent réalisés et les plus facilement réalisables**

**Figure IV-15**



Comme pour les effets et objectifs en terme de participation, les effets réalisés en terme de savoir-faire et compétences des jeunes suivent environ la même hiérarchie que les objectifs visés. Mais certains effets sont plus facilement réalisables que d'autres (Figure et Tableau IV-15) : les CEL, lorsqu'ils les visent comme objectifs, arrivent plus ou moins souvent à les atteindre.

Assez logiquement, les trois objectifs les plus facilement réalisables sont des objectifs de compétence technique : comprendre et utiliser un guide, une notice (réalisé dans 88,7 % des CEL qui l'avaient visé), aider à la prise de parole et d'expression (86,6 %), et connaître et bien utiliser les outils multimédia (83,1 %).

Mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, les comportements des jeunes sont eux aussi assez facilement modifiables puisqu'ils viennent juste après les trois premiers dans le liste des effets les plus facilement réalisables : savoir utiliser et respecter les règles (76,1 %), favoriser la connaissance des autres (75,3 %), apprendre à se contrôler (69,3 %), favoriser la connaissance de son corps (contraception, préventions des risques de SIDA, réalisme sur les effets de la drogue...) (71,1 %), développer la prise d'autonomie et l'élaboration de projets (62,2 %). L'attention particulière que les textes leur accordent et qu'ils préconisent d'adopter lors de toutes les activités est probablement l'une des explications de ce succès.

L'objectif le plus difficile à atteindre est l'amélioration de la réussite scolaire des jeunes. Il est tout de même atteint dans plus d'un tiers des CEL l'ayant visé (37,7 %), soit dans plus d'un CEL sur cinq (20,9 %), ce qui est loin d'être négligeable.

**Tableau IV-15**

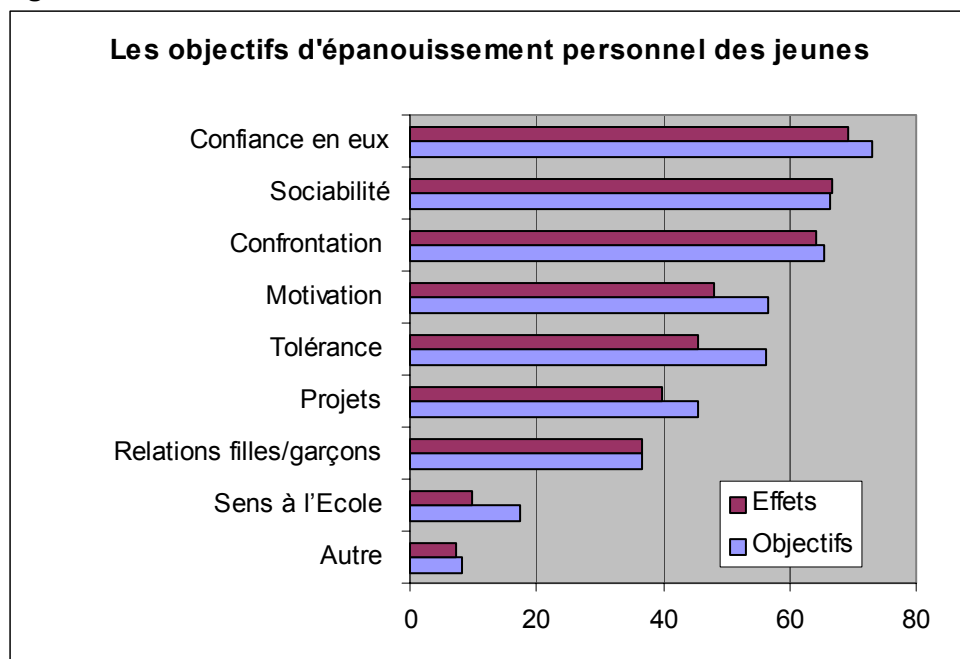
<b>Les effets les plus souvent réalisés en terme de connaissances et compétences</b>			
	<b>Objectifs visés</b>	<b>Effets « réalisés »</b>	<b>Effets « réalisables »</b>
	<i>(= objectifs en % du total coordonnateurs)</i>	<i>(= effets en % du total coordonnateurs)</i>	<i>(= effet en % des objectifs visés)</i>
Aider à la prise de parole et d'expression	67,7	58,6	86,6
Savoir utiliser et respecter les règles	71,5	54,4	76,1
Connaître et bien utiliser les outils multimédia	56,3	46,8	83,1
Favoriser la connaissance des autres	58,6	44,1	75,3
Faire découvrir son environnement	54,8	42,6	77,7
Apprendre à se contrôler	54,8	38	69,3
Développer la prise d'autonomie et l'élaboration de projets	59,3	36,9	62,2
Favoriser la connaissance de son corps	47,1	33,5	71,1
Apprendre à se repérer dans un espace ou un territoire donné	35,7	25,1	70,3
Favoriser les moyens de communication	43,3	24,3	56,1
Faire découvrir d'autres cultures, langues, coutumes	36,5	24	65,8
Favoriser l'apprentissage des règles d'hygiène et de santé	36,1	21,3	59
Améliorer leur réussite scolaire	55,5	20,9	37,7
Développer la curiosité et l'esprit scientifique	36,9	20,2	54,7
Comprendre et utiliser un guide, une notice	13,3	11,8	88,7
Aborder les notions de logique, de déduction, de raisonnement	20,2	9,5	47
Autre type d'effet	2,7	1,5	55,6

Base : 264 coordonnateurs

### 3. L'épanouissement personnel des jeunes

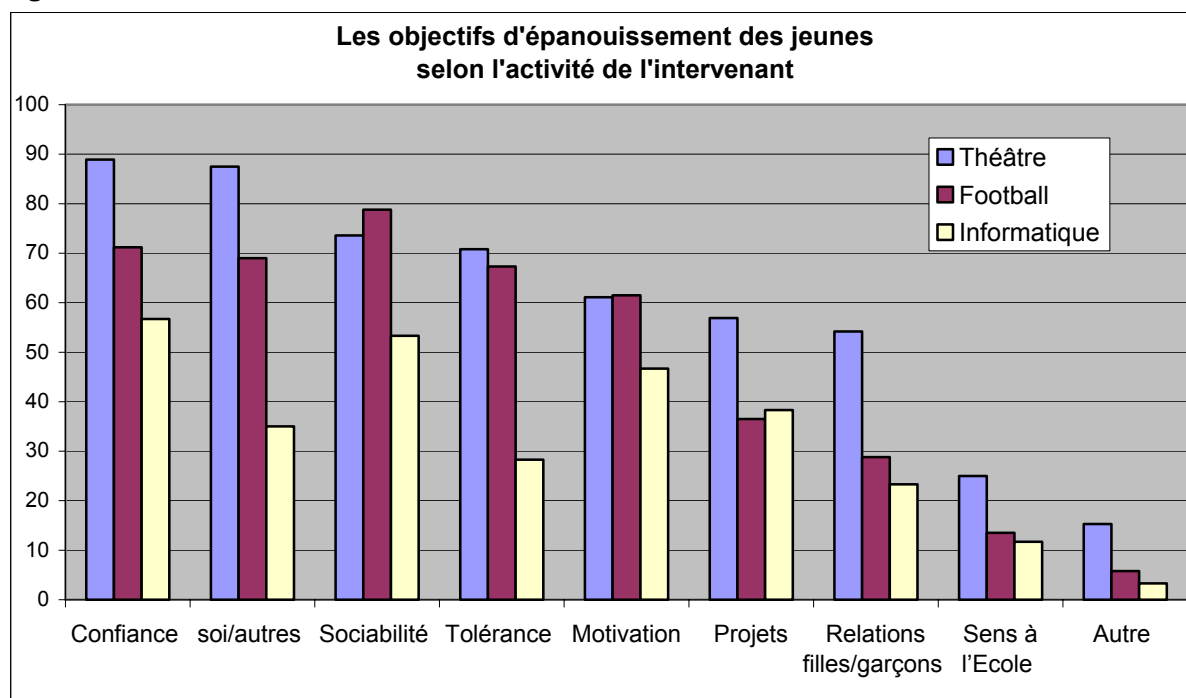
Cette question sur l'épanouissement des jeunes à travers les activités est délicate parce que les progrès dans le domaine sont difficiles à appréhender. Il a été choisi de ne la poser qu'aux acteurs les plus proches des jeunes, à savoir, les intervenants.

Figure IV-16



En ce qui concerne l'épanouissement des jeunes (Figure IV-16), les intervenants cherchent avant tout à ce que les jeunes développent une plus grande confiance en eux (73,4 %), une plus grande sociabilité (ex : réseau d'amis...) (68,5 %), leur esprit de tolérance (56 %) et leur motivation (56,5 %). Ils cherchent aussi à ce que les jeunes se confrontent à eux-mêmes et aux autres (65,2 %). Les intervenants sont beaucoup moins nombreux (37 %) à chercher à améliorer les relations filles/garçons (rappelons qu'environ la moitié des coordonnateurs le souhaitent pourtant). Enfin, les objectifs qui relèvent d'un épanouissement différé à la suite d'un effort, « plus spécifiquement CEL », sont eux aussi moins fréquents : 45,1 % des intervenants déclarent avoir pour objectif le développement de perspectives et de projets au long de l'année pour les jeunes et 17,4 % leur prise de conscience du sens de l'École.

**Figure IV-17**



La quasi-totalité de ces objectifs est plus souvent visée par les intervenants « théâtre » (Figure et Tableau IV-17), notamment ceux de développer une plus grande confiance en eux, de se confronter à soi et aux autres, d'avoir des perspectives et des projets au long de l'année, d'améliorer les relations filles/garçons et de donner un plus grand sens à l'École.

**Tableau IV-17**

Votre action (activité théâtre, football, ou informatique) permet-elle aux jeunes :								
	Théâtre		Football		Informatique		Total intervenants	
	Objectif	Effet	Objectif	Effet	Objectif	Effet	Objectif	Effet
De développer une plus grande confiance en eux	88,9	91,7	71,2	67,3	56,7	48,3	73,4	70,7
De se confronter à soi et aux autres	87,5	81,9	69	71,2	35	41,7	65,2	65,8
De développer leur sociabilité (ex : réseau d'amis...)	73,6	72,2	78,8	75	53,3	58,3	68,5	68,5
De développer leur esprit de tolérance	70,8	58,3	67,3	57,7	28,3	23,3	56	46,7
D'accroître leur motivation	61,1	56,9	61,5	46,2	46,7	40	56,5	48,4
D'avoir des perspectives, des projets au long de l'année	56,9	52,8	36,5	30,8	38,3	31,7	45,1	39,7
D'améliorer les relations filles/garçons	54,2	58,3	28,8	23,1	23,3	23,3	37	37
De donner un plus grand sens à l'École	25	18,1	13,5	5,8	11,7	3,3	17,4	9,8
Autre critère d'épanouissement	15,3	12,5	5,8	5,8	3,3	3,3	8,7	7,6

## 4. L'implication des jeunes en dehors des actions

On l'a vu, la participation aux actions a des effets sur les jeunes : sur leur comportement, leur capacité d'initiative, le mode de relations qu'ils entretiennent avec les autres... Mais ces effets sont-ils durables et transférables hors du cadre du CEL, au collège notamment et dans la vie sociale ?

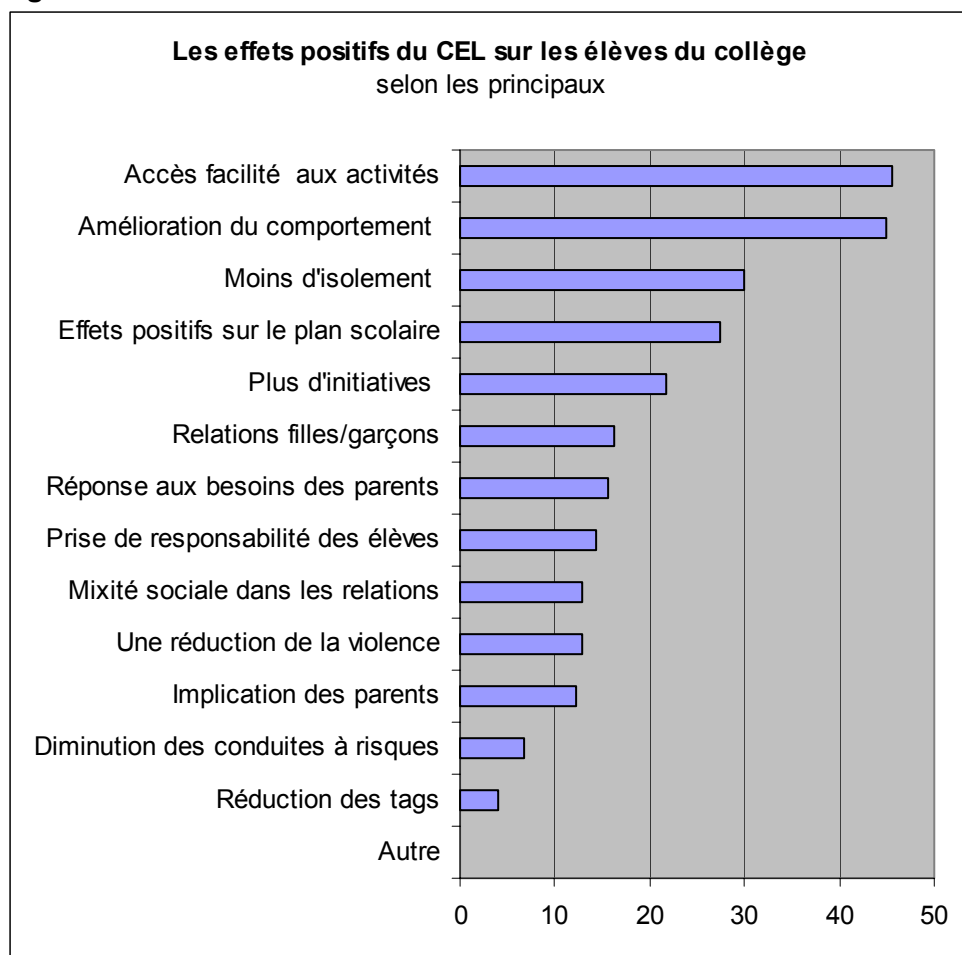
### a. L'implication des jeunes au collège

58,8 % des principaux étudiés déclarent avoir remarqué des effets positifs du CEL parmi les élèves du collège qui participent à des actions dans ce cadre et 14,9 % n'en ont pas remarqué. Donc 73,7 % (58,8 % + 14,9 %) des principaux étudiés connaissent suffisamment bien les élèves de leur collège qui bénéficient du CEL pour se prononcer ainsi.

Les autres ont déclaré qu'ils n'ont pas assez bien repéré ces élèves (16,2 %) ou n'ont pas répondu à la question (10,1 %). Il faut cependant rappeler que les principaux interrogés sont ceux qui sont suffisamment impliqués dans le CEL pour que le coordonnateur leur ait envoyé un questionnaire et pour qu'ils l'aient rempli. Ils ne représentent probablement pas l'ensemble des principaux de collèges associés à un CEL.

Parmi ceux qui ont répondu (par oui ou par non) à la question de savoir s'ils avaient remarqué des effets positifs du CEL sur les élèves qui en bénéficiaient, 80 % ont déclaré que oui. Cette proportion est la même que le collège soit en ZEP/REP ou non.

Figure IV-18



Des effets positifs sur le plan scolaire ont été constatés (Figure et Tableau IV-18) par une proportion assez importante des principaux (27,4 %), beaucoup plus importante encore en ZEP/REP (43,2 %) qu'hors ZEP/REP (22 %), ce qui est très encourageant.

L'effet du CEL le plus souvent remarqué (Figure et Tableau IV-18) est un accès facilité des jeunes à des activités (45,6 % des principaux qui ont remarqué des effets positifs), ce qui est assez logique puisque le CEL a pour mission de proposer des activités aux jeunes.

En revanche, ce qui était plus difficile à obtenir, et que 44,9 % des principaux tout de même ont remarqué, c'est une amélioration du comportement des élèves. Plus précisément, l'augmentation des initiatives prises par les jeunes (propositions de nouvelles activités, associations, journal de l'établissement...) a été constatée par 21,8 % des principaux, l'amélioration des relations filles/garçons, par 16,3 %, une plus grande prise de responsabilité des élèves (conseils de classe, d'administration, FSE...) par 14,3 %, une réduction de la violence par 12,9 %, une plus grande mixité sociale dans les relations par 12,9 %, une diminution du nombre de conduites à risques par 6,8 % et une réduction des tags par 4,1 % d'entre eux, plus souvent en ZEP/REP où ils sont 10,8 % qu'hors ZEP/REP où ils ne sont que 1,8 %. Les 44,9 % des principaux qui ont constaté une amélioration du comportement de leurs élèves ne l'ont donc pas remarquée dans tous les domaines, mais juste dans un ou quelques-uns d'entre eux.

Enfin, hormis la réduction des tags et les effets sur le plan scolaire, les principaux de ZEP/REP ne sont pas plus nombreux à avoir remarqué des améliorations dans leur collège : pas plus d'initiatives des jeunes, d'amélioration des relations filles/garçons, de réduction de la violence, de plus grande mixité sociale dans les relations, ni de diminution du nombre de conduites à risques. Par contre, dans les communes défavorisées, bénéficiant d'une politique de la ville<sup>20</sup>, précisément, les coordonnateurs sont plus nombreux à avoir adopté ces améliorations comme objectifs.

**Tableau IV-18**

<b>Les effets positifs du CEL sur les élèves du collège</b>			
	ZEP/REP	Hors ZEP/REP	Total collèges
Un accès facilité des jeunes à des activités	40,5	47,3	45,6
Une amélioration du comportement des élèves	56,8	40,9	44,9
Moins d'isolement des jeunes	24,3	31,8	29,9
<b>Des effets positifs sur le plan scolaire</b>	<b>43,2</b>	<b>22</b>	<b>27,4</b>
Une augmentation des initiatives prises par les jeunes (propositions de nouvelles activités, associations, journal de l'établissement...)	27	20	21,8
Une amélioration des relations filles/garçons	16,2	16,4	16,3
Une meilleure réponse aux besoins des parents	10,8	17,3	15,6
Une plus grande prise de responsabilité des élèves (conseils de classe, d'administration, FSE...)	13,5	14,5	14,3
Une réduction de la violence	16,2	11,8	12,9
Une plus grande mixité sociale dans les relations	21,6	10	12,9
Une meilleure implication des parents à la vie du collège	13,5	11,8	12,2
Une diminution du nombre de conduites à risques	10,8	5,5	6,8
Une réduction des tags	10,8	1,8	4,1
Autre(s) effet(s) remarqué(s)	0	0	0

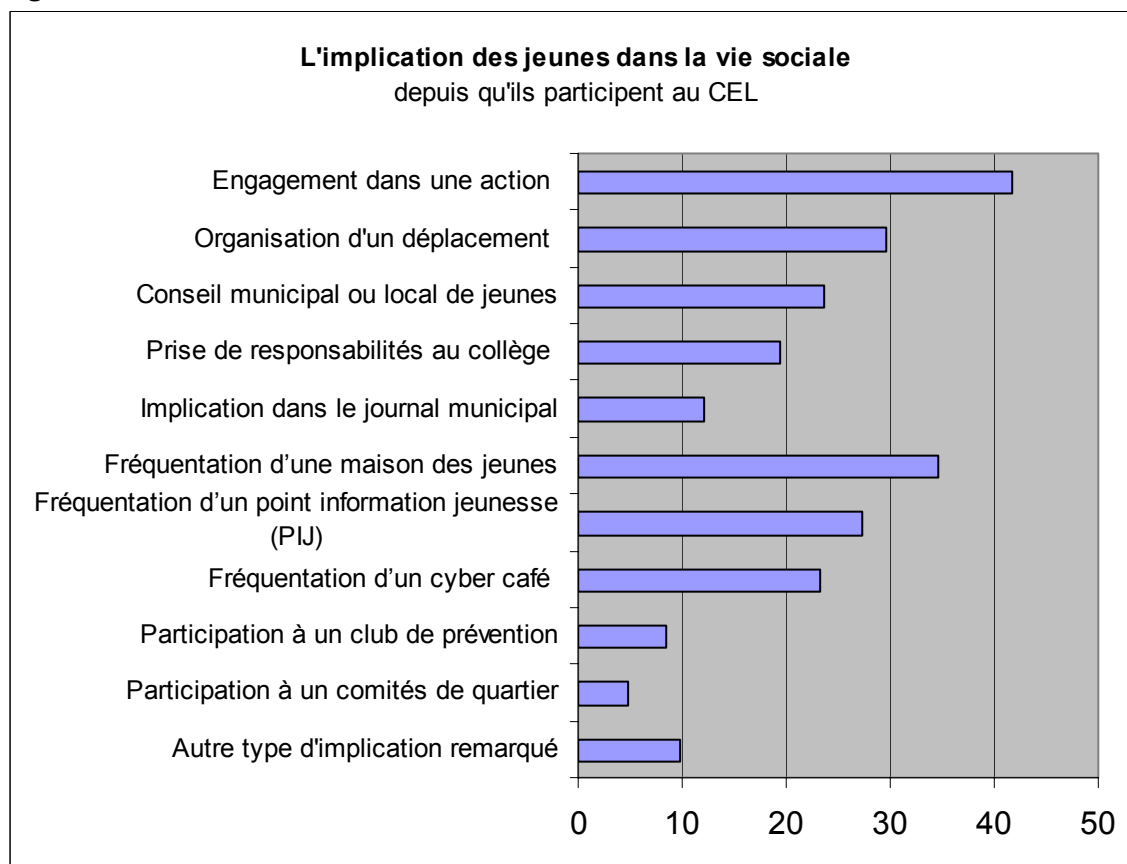
Bases : 148 principaux 37 principaux en ZEP/REP et 111 hors ZEP/REP

<sup>20</sup> Le rapprochement des collèges en ZEP/ et des communes bénéficiant d'une politique de la ville est un peu rapide, certes, mais il a été montré en partie I que lorsqu'un CEL se situait sur une commune bénéficiant d'une PV, la probabilité pour que le collège soit en ZEP est beaucoup plus forte



## b. L'implication des jeunes dans la vie sociale

Figure IV-19



Lorsqu'on demande aux coordonnateurs s'ils ont remarqué une amélioration de l'implication des jeunes dans la vie sociale depuis qu'ils participent aux actions proposées dans le cadre du CEL, les réponses sont très différentes selon les items (Figure et Tableau IV-19). L'implication des jeunes dans la vie sociale comprend deux éléments : une simple fréquentation de structures créées pour les jeunes ou bien un véritable engagement avec prise de risque et responsabilité. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le deuxième type d'implication n'est pas moins fréquent que le premier, bien au contraire.

Depuis que les jeunes participent aux actions proposées dans le cadre du CEL ils fréquentent plus souvent les différentes structures qui leur sont réservées : 34,6 % des coordonnateurs ont constaté une fréquentation plus assidue des maisons de jeunes, 26,1 % d'un point information-jeunesse, 20,4 % d'un cyber café ou point cyber-jeunes. La participation plus active des jeunes à un club de prévention (7,1 %) ou à un comité de quartier (5,8 %).

Mais les coordonnateurs sont encore plus nombreux à constater un réel engagement des jeunes : 41,8 % d'entre eux ont remarqué plus d'engagement dans des actions (l'engagement peut aller de la simple inscription à la création en passant par la prise de responsabilité dans des associations, des junior associations, des "défi jeunes", "envie d'agir"...), 29,7 % ont constaté que les jeunes proposaient voire organisaient eux-mêmes plus de déplacements, de rencontres, ou d'actions de découvertes, 23,6 % ont constaté des candidatures plus nombreuses au conseil municipal ou local de jeunes, 19,4 % ont vu les jeunes prendre plus de responsabilités au collège comme délégués au conseil de classe ou au conseil d'administration... (les principaux sont 14,3 % à avoir fait ce constat) et 12,2 % les ont vu s'impliquer dans le journal municipal.

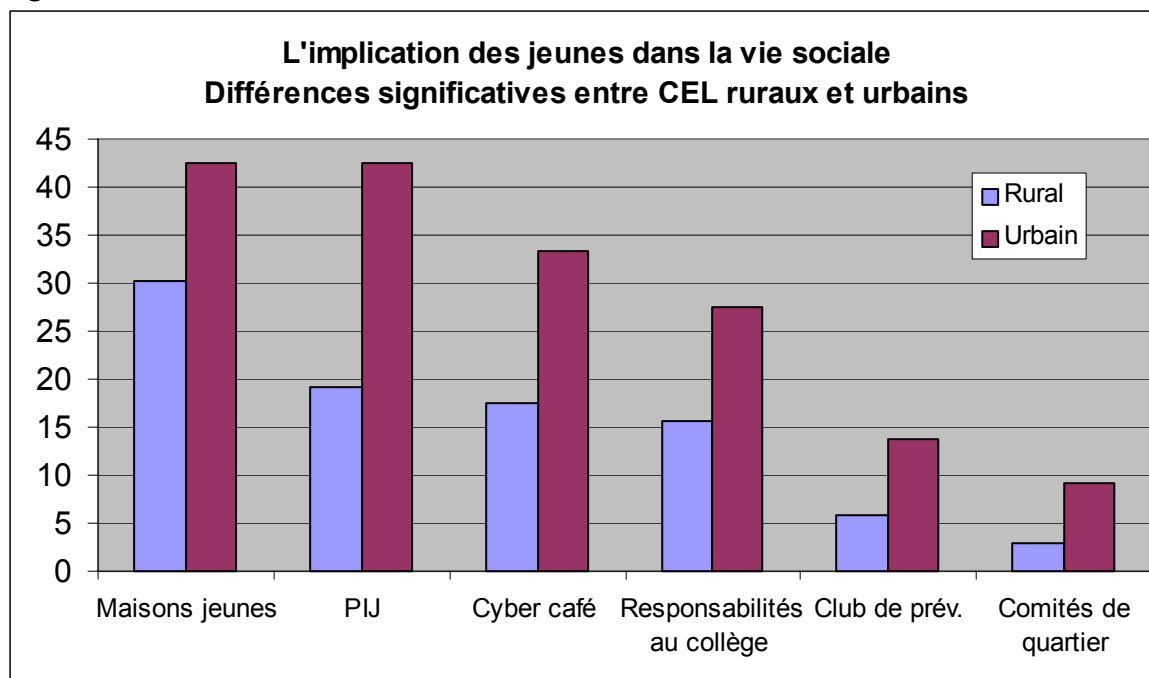
Les réponses des maires (Tableau IV-19) sont très proches de celles des coordonnateurs, ce qui corrobore le point de vue de chacun.

**Tableau IV-19**

<b>Avez-vous remarqué une amélioration de l'implication des jeunes dans la vie sociale depuis qu'ils participent aux actions proposées dans le cadre du CEL ?</b>			
	Coordo	GLP	Maires
Engagement ( <i>création, responsabilités ou inscription</i> ) dans une action ( <i>association, junior association, " défi jeunes ", " envie d'agir "...</i> )	41,8	44,4	45,1
Fréquentation d'une maison des jeunes	34,6	36	39,4
Proposition ou organisation d'un déplacement ( <i>rencontre, action de découverte...</i> )	29,7	30,2	31,4
Fréquentation d'un point information jeunesse (PIJ)	27,4	27,6	26,1
Candidature ou élection à un conseil municipal ou local de jeunes	23,6	24	24,3
Fréquentation d'un cyber café ou point cyber-jeunes	23,2	21,8	20,4
Prise de responsabilités au collège ( <i>délégué au conseil de classe ou au conseil d'administration...</i> )	19,4	22,7	21,2
Implication dans le journal municipal	12,2	15,6	10,6
Participation des jeunes au club de prévention	8,4	5,8	7,1
Participation des jeunes au comités de quartier	4,9	3,6	5,8
Autre type d'implication remarqué	9,9	8	10,2

Base : 264 coordonnateurs, 225 GLP et 226 maires

**Figure IV-20**



Parmi les deux types d'implication des jeunes dans la vie sociale (simple fréquentation de structures créées pour eux ou véritable engagement de leur part), un seul différencie les CEL urbains et ruraux : la fréquentation par les jeunes de structures qui leur sont destinées (Figure et Tableau IV-20). Les coordonnateurs de CEL urbains sont toujours plus nombreux que leurs collègues à constater une amélioration de l'implication des jeunes dans ces domaines.

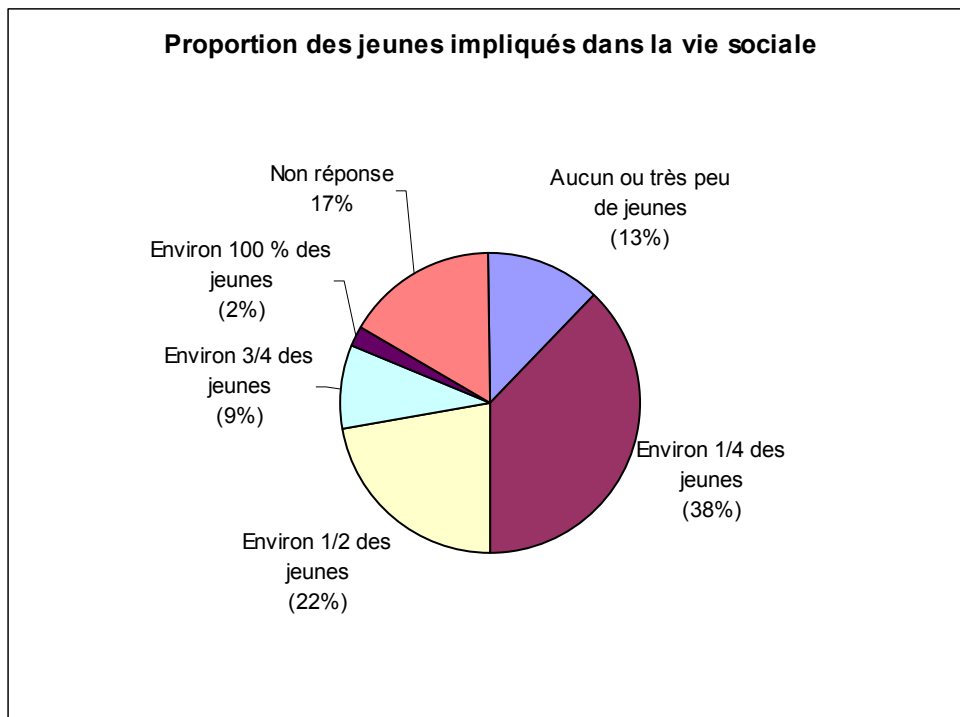
Or, dans les communes rurales, les coordonnateurs sont plus nombreux que leurs collègues à avoir pour objectif de rompre l'isolement des jeunes (57,6 % contre 31 % dans les communes urbaines). Si les jeunes ruraux ne participent pas plus aux structures qui leur sont destinées, c'est probablement parce qu'on n'a pas pu les créer suffisamment près de chez eux : maisons de jeunes, points information jeunesse, cyber-cafés, clubs de prévention, comités de quartiers...doivent donc manquer précisément là où ils seraient le plus utiles.

**Tableau IV-20**

<b>L'implication des jeunes dans la vie sociale depuis qu'ils participent au CEL</b>				
	Rural	Urbain	Politique ville	Hors PV
Participation des jeunes au club de prévention	5,8	13,8	13,8	5,5
Participation des jeunes au comités de quartier	2,9	9,2	5,3	5,5
Fréquentation d'une maison des jeunes	30,2	42,5	40,4	32,2
Fréquentation d'un point information jeunesse (PIJ)	19,2	42,5	39,4	23,3
Fréquentation d'un cyber café ou point cyber-jeunes	17,4	33,3	31,9	18,5
Engagement ( <i>création, responsabilités ou inscription</i> ) dans une action ( <i>association, junior association, " défi jeunes ", " envie d'agir "...</i> )	40,7	43,7	38,3	44,5
Prise de responsabilités au collègue ( <i>délégué au conseil de classe ou au conseil d'administration...</i> )	15,7	27,6	23,4	19,2
Candidature ou élection à un conseil municipal ou local de jeunes	22,7	25,3	24,5	24
Proposition ou organisation d'un déplacement ( <i>rencontre, action de découverte...</i> )	28,5	31	35,1	27,4
Implication dans le journal municipal	12,2	12,6	12,8	12,3
Autre type d'implication remarqué	9,3	11,5	8,5	11

Base : 148 principaux

**Figure IV-21**



Naturellement, lorsque les coordonnateurs constatent une implication des jeunes dans la vie sociale depuis que ces derniers participent aux actions proposées dans le cadre du CEL, ils ne pensent pas forcément à la totalité des jeunes du CEL. 38 % des coordonnateurs estiment à environ un quart la part des jeunes concernés (Figure IV-21), 22 % l'estiment à environ la moitié, 9 % pensent que dans leur CEL,  $\frac{3}{4}$  des jeunes environ s'impliquent plus dans la vie sociale et 2 % le pensent de la totalité des jeunes. 13 % des coordonnateurs n'ont vu aucune amélioration dans ce domaine et 16 % n'ont pas répondu à la question.

\*\*\*

Conclusion : Dans chacun des quatre domaines traités (la participation des jeunes aux actions, leurs savoir-être et compétences, leur épanouissement personnel, leur implication en dehors des actions), les objectifs « spécifiquement CEL » sont largement adoptés aussi bien par les coordonnateurs que par les intervenants, et les effets se réalisent dans les mêmes proportions. Plus encore : lorsque des objectifs sont particulièrement conseillés, même s'ils sont difficilement réalisables, les CEL sont relativement nombreux à les adopter (contrairement à l'attitude générale selon laquelle plus les objectifs sont difficiles à atteindre, moins ils sont visés). C'est le cas par exemple de l'implication des jeunes dans l'élaboration des projets. Dans ces cas-là, l'ambition est toujours payante et le cadre du CEL apporte une vraie plus-value.

\*\*\*

## C-L'impact du CEL sur son environnement

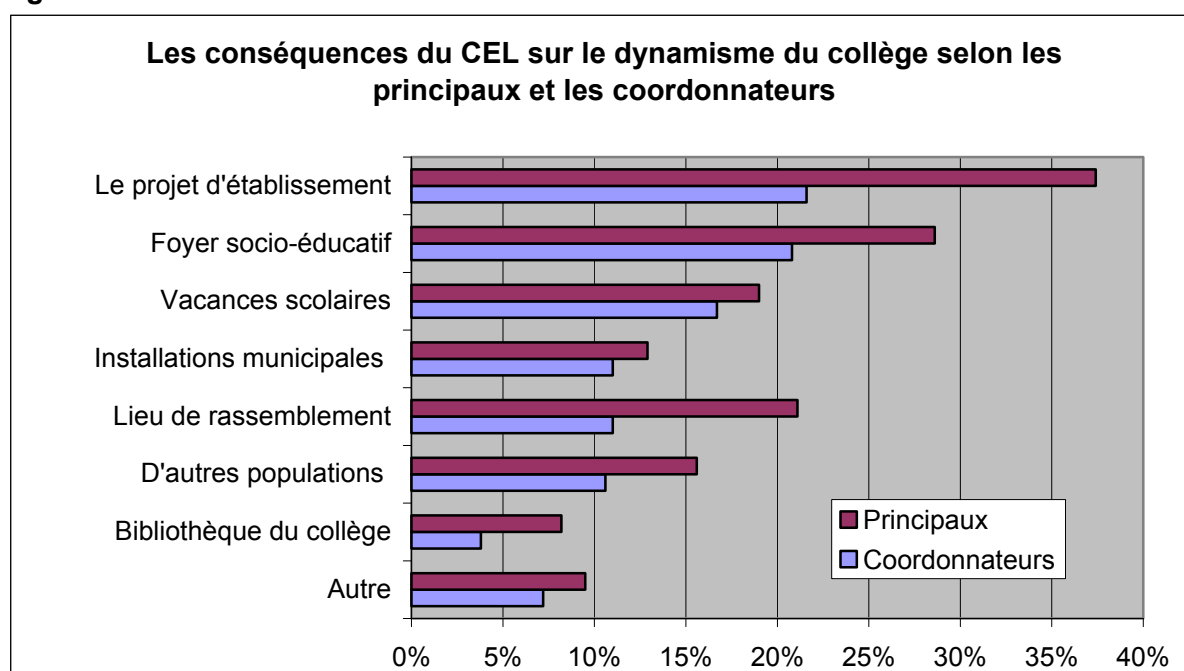
Le CEL ne cantonne pas ses effets aux jeunes. Il a pour fonction de dynamiser le collège et de modifier le territoire.

### 1. L'impact sur le collège

#### a. Des effets dynamisants sur l'ensemble des collèges

40 % des coordonnateurs déclarent avoir constaté des conséquences du CEL sur le dynamisme du collège. Mais ils semblent sous estimer le phénomène car les principaux, qui sont mieux informés qu'eux sur ce point, sont 55 % à voir cet effet dynamisant.

Figure IV-22



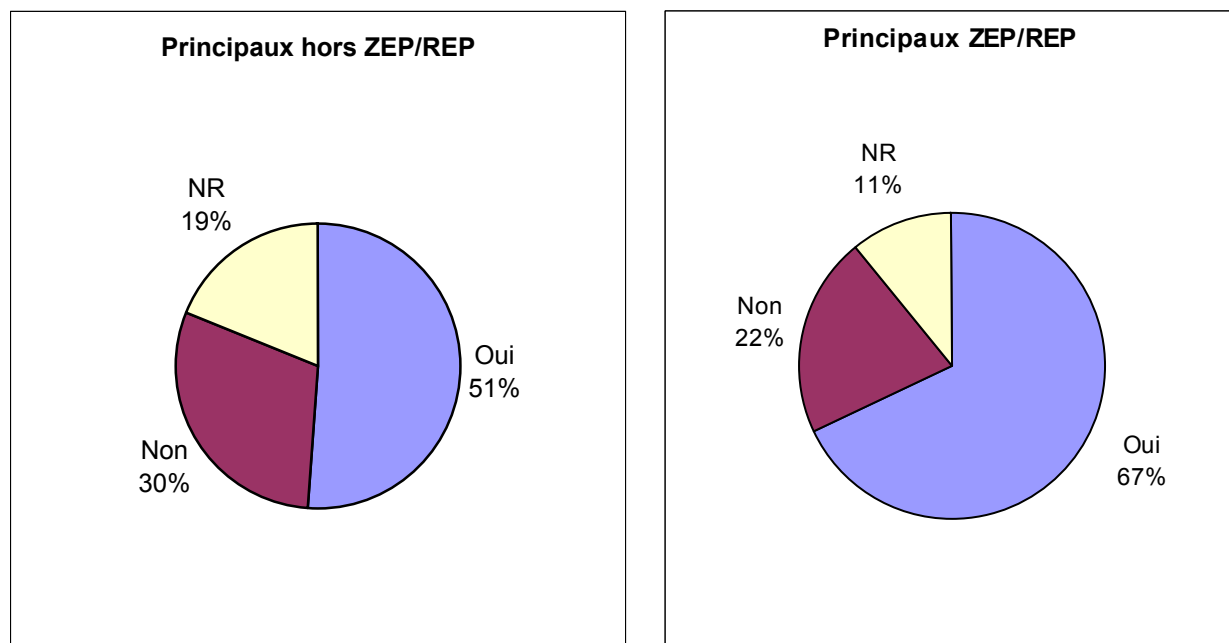
Les principaux considèrent que le CEL a eu des effets bénéfiques au collège, d'abord parce qu'il est dynamisant (Figure IV-22 et Tableau IV-24), pour le projet d'établissement dans son ensemble (selon 37,4 % d'entre eux) et pour le foyer socio-éducatif (28,6 %). Ensuite parce qu'il permet au collège d'élargir et d'intensifier la palette des services qu'il propose habituellement : en devenant un lieu de rassemblement et/ou d'expositions ouvertes (21,1 %), en ouvrant ses portes en dehors des périodes scolaires (34,1 %), en accueillant d'autres populations que les élèves (19 %), et en augmentant la fréquentation de sa bibliothèque (8,2 %). Enfin, le CEL permet l'accès du collège à des installations municipales auxquelles il n'avait pas accès avant (bibliothèques, musées, gymnase...) (12,9 %).

Les principaux sont toujours plus nombreux que les coordonnateurs à constater les effets dynamisants du CEL sur leur établissement. C'est un résultat notable car cette situation, dans laquelle celui qui bénéficie d'une contribution est plus souvent satisfait que celui qui la fournit, n'est pas fréquente.

## b. Des effets plus sensibles en ZEP/REP

Figure IV-23

Avez-vous constaté des effets du CEL sur le dynamisme du collège ?



### Des effets plus dynamisants en ZEP/REP

Selon les principaux, les effets du CEL sont beaucoup plus sensibles en ZEP/REP (67 % des principaux l'ont constaté en ZEP/REP contre 51 % hors ZEP/REP : Figure IV-23), notamment sur chacun des points suivants (Figure et Tableau IV-24) : en ZEP/REP, le CEL dynamise plus le projet d'établissement (51,4 % contre 32,7 %), permet d'ouvrir plus souvent le collège en dehors des périodes scolaires (32,4 % contre 14,5 %) et à d'autres populations que les élèves (24,3 % contre 12,7 %), permet l'accès du collège à des installations municipales (21,6 % contre 10 %), enfin, il permet d'augmenter la fréquentation de la bibliothèque du collège. Mais un meilleur fonctionnement du collège relève d'une amélioration des moyens mis en place, et ne constitue pas une fin en soi. Cette amélioration des moyens mis en place se traduit-elle par des effets sur les élèves ? Ce dernier point a été traité dans le Tableau IV-18 dont les résultats principaux sont :

### L'amélioration des résultats scolaires des élèves

En ZEP/REP, l'amélioration des résultats scolaires des élèves se fait sentir bien plus souvent (dans 43,2 % des collèges contre 22 % des collèges hors ZEP/REP (Figure et Tableau IV-18). C'est un résultat bien évidemment de taille puisque la réussite scolaire constitue un objectif de tout premier plan, surtout dans les communes défavorisées (qui bénéficient d'une politique de la ville<sup>21</sup>), où les coordonnateurs sont bien plus nombreux qu'ailleurs à l'avoir défini comme objectif (69,1 % en PV contre 49,3 % hors PV).

### Pas d'autres effets sur les élèves

Cependant, la réussite scolaire est loin d'être le seul objectif éducatif des CEL. On pourrait citer aussi le comportement des élèves, leurs initiatives, les relations filles/garçons, la réduction de la violence, la mixité sociale.... Et sur tous ces points, les ZEP/REP, malgré les moyens supérieurs qu'ils mettent en œuvre, n'ont pas de meilleurs résultats qu'ailleurs (Figure et Tableau IV-18). Dans ces domaines, les efforts déployés pour obtenir des résultats doivent donc être démultipliés.

<sup>21</sup> Le rapprochement entre les collèges en ZEP et les communes, PV est un peu rapide certes, mais il a été montré en partie I que lorsqu'un CEL se situait sur une commune bénéficiant d'une PV, la probabilité pour que le collège soit en ZEP est beaucoup plus forte

Figure IV-24

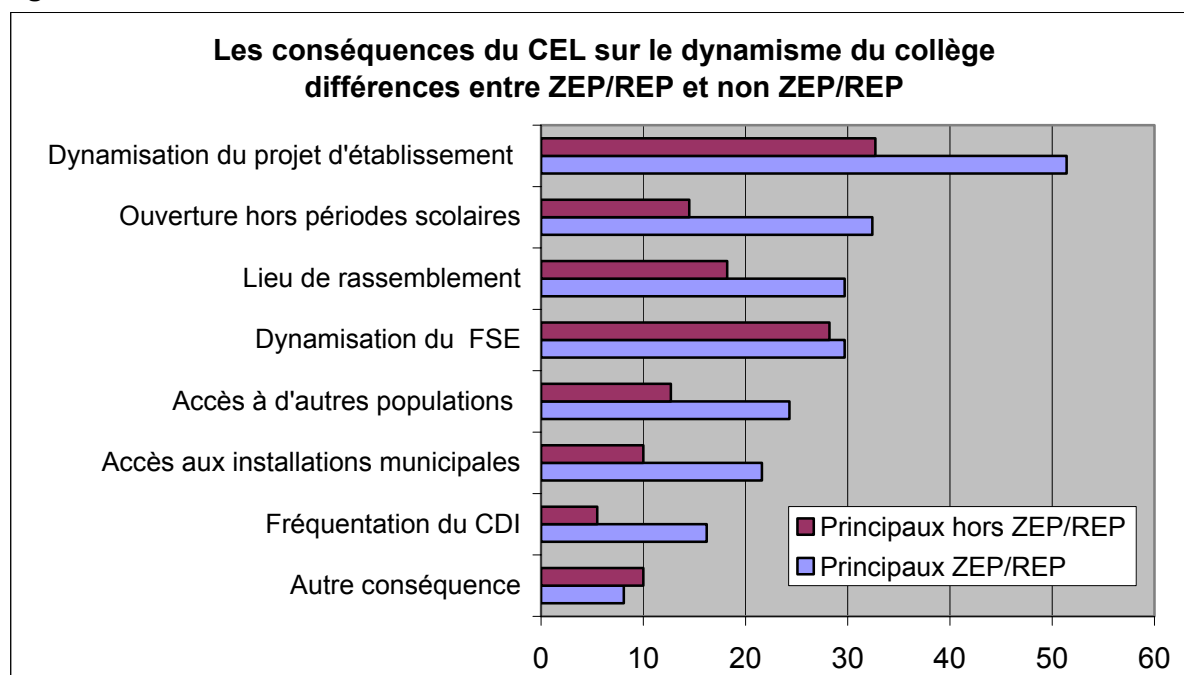


Tableau IV-24

Quelles sont les conséquences du CEL sur le dynamisme du collège ?				
	Coordo	Principaux		
		Principaux ZEP/REP	Hors ZEP/REP	Total principaux
Le CEL dynamise le projet d'établissement (plus d'actions...)	21,6%	51,4	32,7	37,4%
Le CEL permet de dynamiser le foyer socio-éducatif	20,8%	29,7	28,2	28,6%
Le CEL est l'occasion d'ouvrir le collège en dehors des périodes scolaires	16,7%	32,4	14,5	19,0%
Le CEL est l'occasion pour le collège de devenir un lieu de rassemblement, d'expositions ouvertes	11,0%	29,7	18,2	21,1%
Le CEL est l'occasion d'ouvrir le collège à d'autres populations que les élèves	10,6%	24,3	12,7	15,6%
Le CEL a permis l'accès du collège à des installations municipales auxquelles il n'avait pas accès avant (bibliothèques, musées, gymnase...)	11,0%	21,6	10	12,9%
Le CEL permet d'augmenter la fréquentation de la bibliothèque du collège	3,8%	16,2	5,5	8,2%
Autre conséquence	7,2%	8,1	10	9,5 %

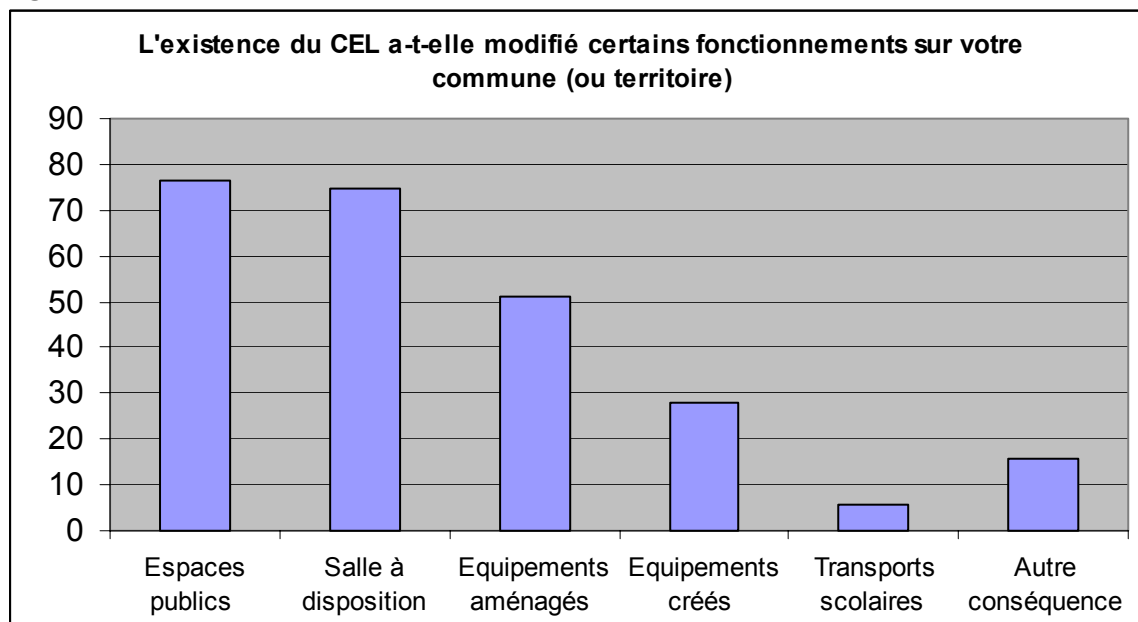
Base : Les 264 coordonnateurs et 148 principaux

## 2. L'impact du CEL sur les territoires

Le CEL a un impact sur les territoires au sens où il modifie leur fonctionnement, il stimule les contacts en son sein et il augmente les initiatives des jeunes sur la commune.

### a. Une modification du fonctionnement des communes

Figure IV-25

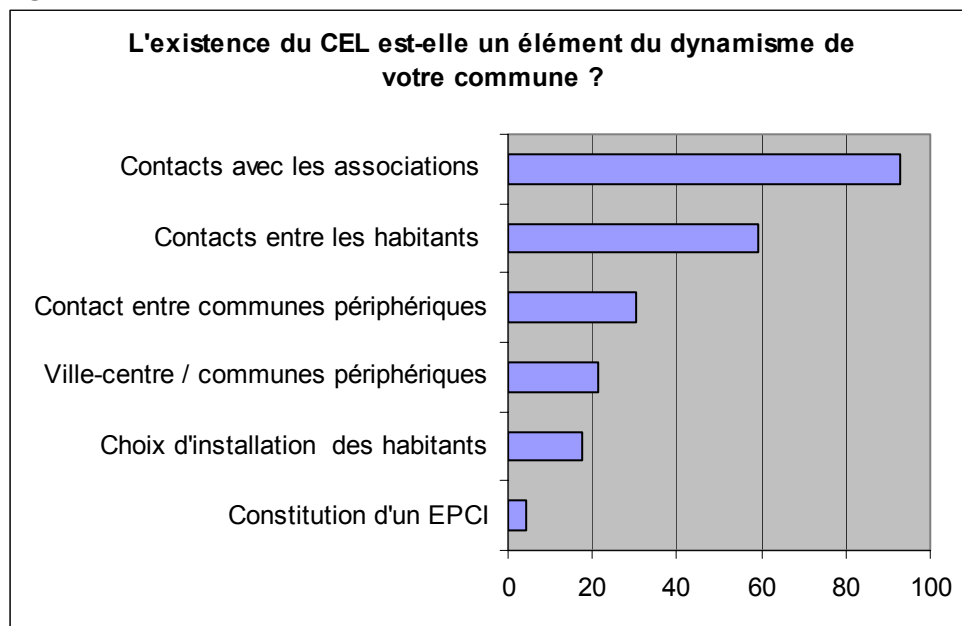


Il a été demandé aux maires si l'existence du CEL avait modifié certains fonctionnements sur leur commune (ou territoire). 76,4 % d'entre eux (Figure IV-25) ont déclaré que le CEL utilise des espaces publics (ex : réseaux internet...) et 74,8 % qu'une salle ou un autre lieu a été mis(e) à sa disposition. Mais le fonctionnement de la commune a réellement été modifié lorsque des équipements ont été aménagés en fonction du CEL (51,3 %) et lorsque certains ont même été créés pour la circonstance (27,9 %). Selon 5,5 % des maires, les transports scolaires ont eu à s'adapter aux horaires du CEL et 15,7 % ont vu d'autres conséquences de l'existence du CEL sur le fonctionnement de leur commune. Il n'y a pas de différences significatives dans les réponses des maires des communes bénéficiant d'une politique de la ville et les autres. Dans les communes urbaines, les transports scolaires se sont plus souvent adaptés (10,4 %) que dans les communes rurales (3,4 %).



## b. Une stimulation des contacts au sein de la commune

Figure IV-26



Le CEL est aussi un élément de dynamisme de la commune. Son apport principal est qu'il favorise les contacts : d'abord avec les associations ou d'autres partenaires (selon 92,9 % des maires : Figure IV-26), mais aussi entre les habitants (59,3 %), entre communes périphériques (30,1 %), et entre la ville-centre et les communes périphériques (21,2 %). Dans 17,1 % des cas, il pèse aussi dans le choix d'installation des habitants dans la commune et selon 4,3 % des maires, il favorise la constitution d'un établissement public de coopération intercommunale (EPCI).

Les communes rurales profitent systématiquement beaucoup plus du caractère dynamisant du CEL (Tableau IV-26) : ce dernier stimule plus souvent les contacts entre la ville-centre et les communes périphériques (25,7 % contre 14,3 % dans les communes urbaines) et entre communes périphériques (36,4 % contre 18,6 %). Il pèse également plus souvent dans le choix d'installation des habitants (21,4 % contre 8,6 %) et, lorsqu'il a favorisé la constitution d'un établissement public de coopération intercommunale (EPCI), c'est toujours dans les communes rurales que cela c'est produit.

Dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville, le CEL favorise plus souvent les contacts entre communes périphériques (38,5 % contre 20,5 % hors PV) mais en dehors de ce point, il n'a pas plus d'effets dans ces zones.

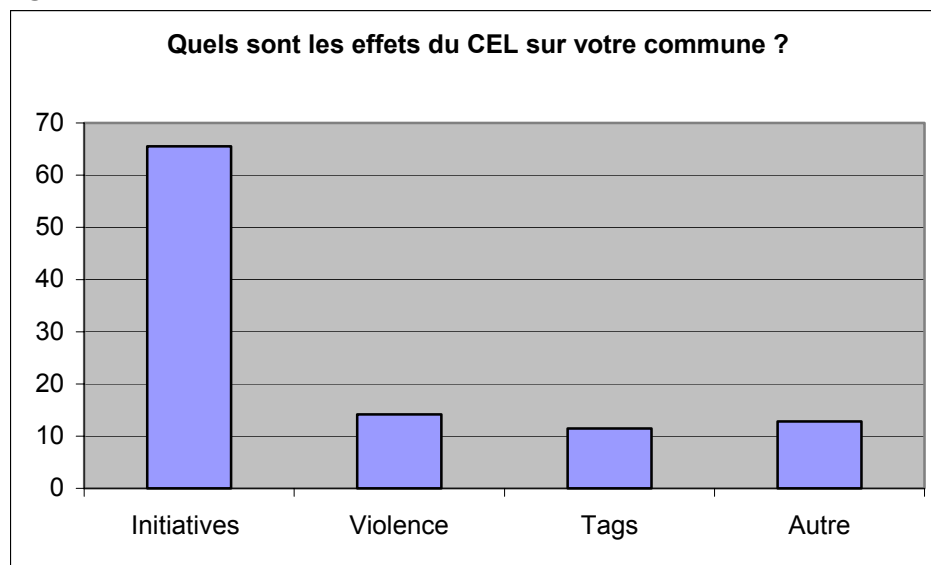
**Tableau IV-26**

L'existence du CEL est-elle un élément du dynamisme de votre commune ?			
	Maires Rural	Maires Urbain	Total Maires
Le CEL pèse dans le choix d'installation des habitants dans votre commune (ou territoire)	21,4	8,6	17,1
Le CEL favorise les contacts avec les associations ou d'autres partenaires	91,4	94,3	92,9
Le CEL favorise les contacts entre les habitants (manifestations artistiques, échanges intergénérationnels...)	56,4	62,9	59,3
Le CEL a favorisé la constitution d'un établissement public de coopération intercommunale (EPCI)	6,4	0	4,3
Le CEL favorise les contacts entre la ville-centre et les communes périphériques	25,7	14,3	21,2
Le CEL favorise les contacts entre communes périphériques	36,4	18,6	30,1
Autre conséquence	7,1	10	8,1

Base : 226 maires

**c. Une augmentation des initiatives des jeunes sur la commune**

**Figure IV-27**



L'effet principal du CEL sur le territoire est une augmentation des initiatives prises par les jeunes (propositions de nouvelles activités, création d'associations ...), constatée par 65,5 % des maires (Figure IV-27). L'effet de réduction de la violence (14,2 %) et des tags (11,5 %) est beaucoup plus rare et ne semble pas se constater plus souvent dans les communes bénéficiant de politique de la ville qu'ailleurs. La réduction de la violence est plus fréquente en revanche dans les communes urbaines (23,4 % contre 8,6 %).

\*\*\*

Conclusion : Pour le collège comme pour la commune, l'apport principal du CEL est son effet stimulant : il dynamise le fonctionnement du collège (même si ses effets directs sur les élèves ne sont pas toujours en proportion), et il dynamise la commune en favorisant les contacts avec les associations ou d'autres partenaires, entre les habitants, et entre communes périphériques... Enfin, il dynamise les jeunes de la commune, qui prennent beaucoup plus d'initiatives qu'avant, même si la violence et les tags sont presque toujours aussi présents.

\*\*\*

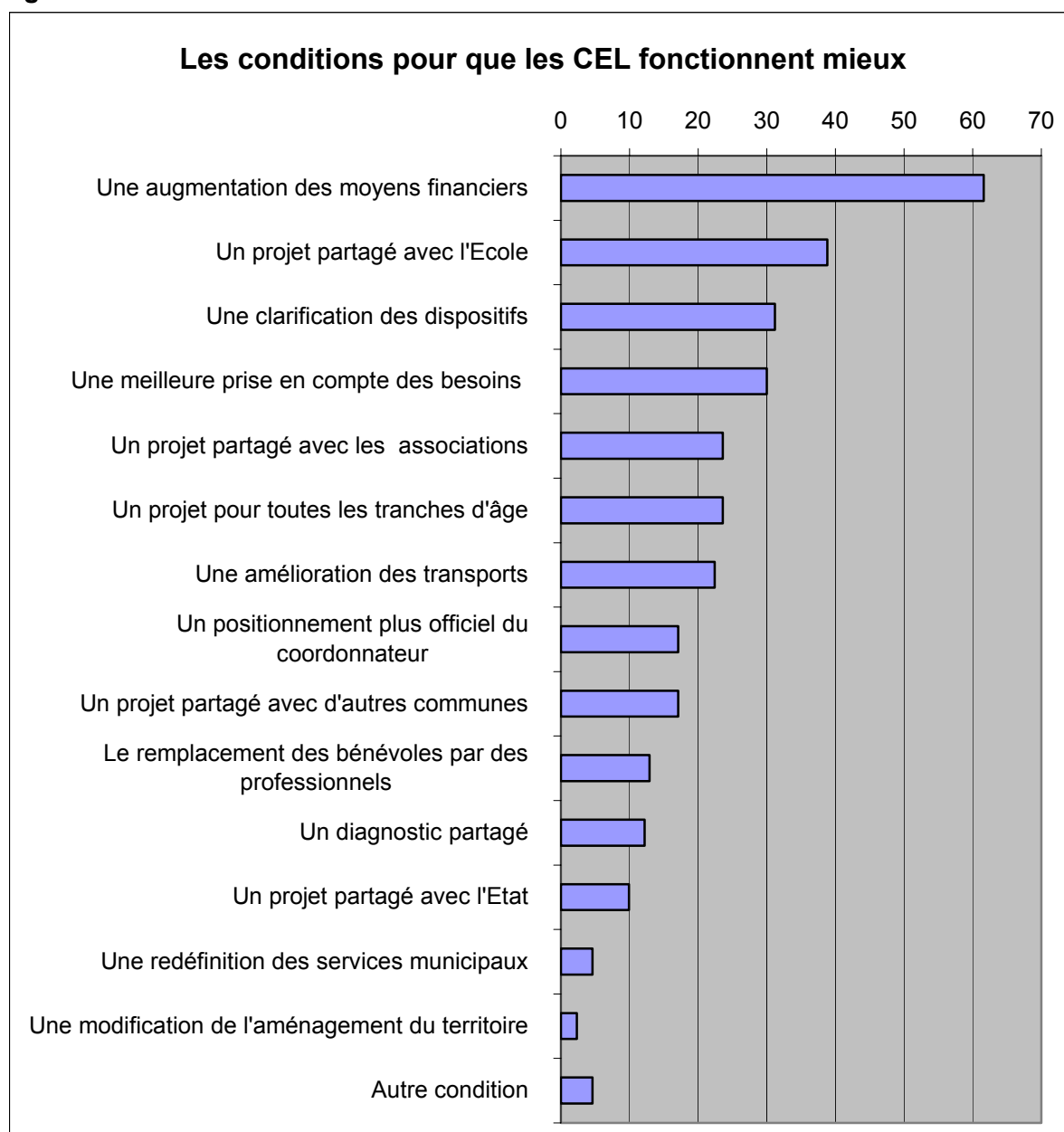


## V- LES PROPOSITIONS D'AMELIORATION DES CEL

Il a été demandé aux 5 types d'acteurs de faire des propositions d'amélioration des CEL. Dans un premier temps, l'interrogation s'est faite à travers une question fermée à réponses multiples comportant 15 items. Puis, pour laisser libre champ à la parole des coordonnateurs, deux questions ouvertes leur ont été posées : « Quelles seraient les conditions d'une approche plus globale de l'éducation ? » et « Avez-vous des suggestions ou des remarques à faire ? ». On retrouve les mêmes éléments de réponses à ces deux questions pourtant très différentes : c'est peut-être la confirmation de ce que la recherche d'une approche plus globale de l'éducation est bien le souci principal concernant les CEL. De ce fait, à la suite des réponses à la question fermée (« Les conditions pour que les CEL fonctionnent mieux »), les réponses aux deux questions ouvertes ont été réparties en fonction du thème abordé : « Les conditions d'une approche plus globale de l'éducation », puis, « Les autres suggestions des coordonnateurs ».

## A-Les conditions pour que les CEL fonctionnent mieux

Figure V-1



Base : 264 coordonnateurs

Il a été demandé aux différents acteurs quelles étaient, parmi 15 items proposés (Figure V-1), les trois conditions pour que, selon eux, les CEL fonctionnent mieux. Les trois premières réponses sont presque identiques pour chacun des 5 types d'acteurs.

#### **a. Le trio gagnant**

La première condition pour que les CEL fonctionnent mieux est une augmentation des moyens financiers, matériels et humains. Elle est citée par 61,6 % des coordonnateurs (environ autant des GLP et des maires), moins souvent par les principaux (45,3 %) qui sont moins concernés par les contraintes financières des CEL, et plus souvent (72,2 %) encore par les intervenants dont les actions sont, au contraire, très dépendantes.

La deuxième condition, partagée elle aussi par tous les types d'acteurs (sauf le principal à qui l'item n'a pas été proposé) est un projet partagé avec l'Ecole, citée par 38,8 % des coordonnateurs (et environ autant des autres).

31,2 % des coordonnateurs réclament aussi une clarification et une mise en cohérence des dispositifs. Les autres acteurs se plaignent avec environ la même fréquence des problèmes administratifs provoqués par le CEL, sauf les intervenants, moins concernés par cet aspect

#### **b. Une meilleure prise en compte des besoins des jeunes**

30 % des coordonnateurs (un peu plus pour les intervenants) souhaitent une meilleure prise en compte des besoins des jeunes et 23,6 % un projet éducatif qui concerne toutes les tranches d'âge.

#### **c. Une plus grande ouverture du CEL à ses partenaires**

Le partenaire le plus souvent réclamé est l'Ecole, mais 23,6 % des coordonnateurs souhaitent que le projet soit également partagé avec les partenaires associatifs, 17,1 % avec d'autres communes et 9,9 % avec l'Etat. Enfin, 12,2 % souhaitent un diagnostic partagé.

Il est tout à fait intéressant de constater que, si de nombreux coordonnateurs se plaignent d'un manque de participation des collègues, les principaux interrogés, eux, sont systématiquement plus nombreux que tous les autres acteurs à demander une plus grande ouverture du CEL à ses partenaires : 28,4 % souhaitent un projet partagé avec les partenaires associatifs, 25 % avec les collectivités territoriales et 15,5 % avec l'Etat. 18,2 % souhaitent un diagnostic partagé.

#### **d. Une améliorations des infrastructures**

22,4 % des coordonnateurs demandent une amélioration des transports. Les maires dont cela dépend en partie, semblent moins nombreux à partager ce point de vue (17,7 %), mais les principaux considèrent cet élément comme important (28,4 %). Peu nombreux sont ceux qui réclament en revanche une modification de l'aménagement du territoire (environ 2 % par acteur). Ces améliorations dans les transports ou l'aménagement du territoire ne sont pas plus souvent citées dans les communes rurales.

#### **e. Une gestion différente des ressources humaines**

La conception et la mise en œuvre des CEL reposent sur l'initiative des acteurs locaux : « *Le CEL vise à mettre en œuvre un projet éducatif conçu par les différents partenaires concernés par l'éducation (enseignants, parents, associations, élus, etc) et à rassembler tous les financements de façon cohérente* ». Il semble qu'un des problèmes des CEL soit posé justement par leur caractère informel et pragmatique et qu'un cadre mieux défini qui permettrait à chacun de mieux assumer sa fonction : 17,1 % des coordonnateurs souhaitent obtenir un positionnement plus officiel au sein du CEL (même si les autres acteurs ne semblent pas en faire leur priorité). 12,9 % (et plus encore les autres acteurs) préféreraient que les bénévoles soient remplacés par des professionnels. Enfin, 4,6 % des coordonnateurs souhaitent une redéfinition des services municipaux (notamment un renforcement de leur transversalité).

Les coordonnateurs n'ont pas de réponses différentes selon que leur CEL se trouve en commune urbaine ou rurale (même pas pour les infrastructures), qu'il soit renouvelé ou non. Dans les communes bénéficiant d'une politique de la ville, les coordonnateurs sont plus nombreux à demander une clarification et une mise en cohérence des dispositifs (39,4 % contre 27,2 % hors PV) et un diagnostic partagé (18,1 % contre 8,9 %). Hors PV, ils souhaitent plus souvent un projet partagé avec d'autres communes (20 % contre 10,6 % en PV), une amélioration des transports (30,1 % contre 12,8 % en PV), et une augmentation des moyens financiers, matériels et humains (67,8 % contre 54,3 % en PV).

**Tableau V-1**

<b>Quelles seraient les 3 principales conditions pour que les CEL fonctionnent mieux ?</b>					
	<b>Coordo</b>	<b>GLP</b>	<b>Maires</b>	<b>Princip</b>	<b>Interv</b>
Une augmentation des moyens financiers, matériels et humains	61,6	68,9	62,4	45,3	72,2
Un projet partagé avec l'Ecole	38,8	40,9	42,5	-	44,3
Une clarification et une mise en cohérence des dispositifs	31,2	33,3	31,0	28,4	17,0
Une meilleure prise en compte des besoins des jeunes	30,0	24,9	23,9	31,1	37,6
Un projet partagé avec les partenaires associatifs	23,6	24,4	28,8	28,4	32,5
Un projet éducatif qui concerne toutes les tranches d'âge	23,6	24,0	25,7	13,5	16,5
Une amélioration des transports	22,4	20,9	17,7	28,4	16,0
Un positionnement plus officiel du coordonnateur	17,1	8,9	6,6	14,9	6,2
Un projet partagé avec d'autres communes <i>(« Un projet partagé avec les collectivités territoriales » pour les principaux</i>	17,1	15,6	18,1	25,0	-
Le remplacement des bénévoles par des professionnels	12,9	12,9	14,6	18,2	19,1
Un diagnostic partagé	12,2	7,6	6,6	18,2	7,7
Un projet partagé avec l'Etat	9,9	9,3	15,0	15,5	11,9
Une redéfinition des services municipaux <i>(notamment un renforcement de leur transversalité)</i>	4,6	2,2	0,9	1,4	7,7
Une modification de l'aménagement du territoire	2,3	2,7	1,3	3,4	2,6
Autre condition	4,6	2,2	2,2	6,1	4,6

Base : 264 coordonnateurs, 225 GLP, 226 maires, 148 principaux et 193 intervenants

## B-Les conditions d'une approche plus globale de l'éducation

### 1. L'implication, la volonté des partenaires

Ce qui semble manquer le plus pour réaliser une approche globale de l'éducation, et qui est cité par 56 coordonnateurs, c'est la volonté et l'implication des acteurs. Il faut « *plus d'engagement sur la base d'un projet partagé de tous les acteurs éducatifs* ».

Les partenaires récalcitrants sont essentiellement l'éducation nationale en tant qu'institution et les enseignants, mais pas uniquement.

#### a. L'Éducation nationale

L'institution principalement citée comme n'étant pas assez impliquée est l'éducation nationale (37). Les griefs sont le plus souvent adressés à l'institution elle-même (22), à laquelle on reproche de se cantonner à des finalités d'ordre cognitif et de ne pas avoir « *un état d'esprit qui privilégie les objectifs éducatifs au sens large* » : « *Il manque la volonté de l'EN : le groupe de pilotage se réunit sur la base du volontariat. Nous avons la chance d'avoir deux directeurs d'école qui s'impliquent. Cependant cette implication ne fait pas partie de leurs directives et n'est pas reconnue institutionnellement. Il serait souhaitable que l'éducation nationale soit complètement partie prenante dans le dispositif afin que tout le monde travaille dans le même sens. On aurait pu ainsi intégrer le collège.* » ; « *La circulaire CEL vient de l'EN. Pour pouvoir travailler avec les enseignants différemment, il faudrait :*

- *qu'ils restent au moins deux ans sur le même poste ;*
- *qu'ils aient du temps en détachement pour réfléchir à une vraie articulation entre temps scolaire et temps péri/extra scolaire et à sa mise en place ;*
- *qu'ils puissent être payés quand ils viennent aux réunions en fin de journée ou le mercredi (ils viendraient plus facilement !)*
- *pouvoir vraiment discuter avec eux sur le contenu des études (surveillées, dirigées) ».*

L'éducation nationale est parfois perçue comme le dernier bastion qui s'oppose à un travail en commun de tous les acteurs parce que ce n'est pas dans ses priorités : « *L'approche globale avance sur notre territoire. Toutefois, un investissement institutionnel de l'EN permettrait de dynamiser les équipes d'enseignants sur le terrain* ».

« *La position de l'éducation nationale n'est pas claire vis à vis du CEL, celui-ci est ignoré ou incompris selon les cas. Il n'est pas coordonné avec les classes à PAC, les directives concernant le CEL diffusées aux établissements de l'EN ne sont pas diffusées à la commune, même pour information. Nous travaillons étroitement avec quelques équipes du 1er degré, plus difficilement avec les collèges.* » ; « *Un appui plus conséquent de l'éducation nationale serait le bienvenu pour les actions se déroulant sur le temps scolaire, l'appui apporté pour la gestion du CEL étant excellent. Ceci pourrait permettre de plus ouvrir nos écoles rurales* » ; « *Peu de moyens mis à disposition par l'éducation nationale.*

#### b. Les enseignants

Mais l'institution n'est pas la seule incriminée. Les enseignants le sont aussi (14) : « *Il faudrait une meilleure capacité de dialogue de la part des enseignants. L'équipe administrative du collège est très ouverte, mais des professeurs sont en retrait* » ; « *Les professeurs et les éducateurs doivent accepter de collaborer* » ; « *Améliorer la connaissance des enseignants sur le dispositif CEL et l'intérêt d'une mobilisation pour un travail en partenariat. Rendre indispensable la présence du représentant de l'EN au GLP* » ; « *Le tissu associatif est très présent mais (...), les enseignants s'impliquent très peu dans le dispositif en dehors du temps scolaire* ».

Si les coordonnateurs déplorent un manque d'investissement des enseignants dans le CEL, ce n'est pas uniquement selon eux parce que cet investissement n'est pas reconnu par l'institution, mais aussi parce qu'ils manquent de considération pour tout ce qui n'est pas strictement scolaire : « *Les enseignants sont trop rigides et trop sûrs qu'ils sont les seuls à éduquer* » ; « *Aucune implication des enseignants dans le péri-scolaire* » ; « *Que les enseignants acceptent de partager en matière d'éducation et ne soient pas seulement consommateurs de projets.* ».



Les coordonnateurs semblent constater d'importantes différences de culture entre le monde de l'Education nationale et le leur, celui de la Jeunesse et des Sports : « *Il faudrait que la notion d'"éducation partagée" fasse partie intégrante de la culture de l'EN. En effet, les enseignants ont une vision très restreinte du dispositif : il ne s'agit pour eux que de la mise en place d'activités sur le temps péri-scolaire. Ils n'ont pas de temps pour partager des réflexions engagées sur des sections communes. Tout cela tient sur la bonne volonté des enseignants en place* » ; « *Trop souvent l'EN ne s'implique pas du tout. Même si nous sommes conscients du niveau de sollicitation que supportent les établissements scolaires, même si nous nous y prenons parfois mal avec cette institution, une volonté partagée et manifeste de travailler autour de l'éducation de l'enfant serait la bienvenue.* » ; « *Les difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en place du dispositif "accompagnement à la scolarité" sont dues au paradoxe entre attentes des parents, implication réelle des enseignants et la charte.* »

Un coordonnateur propose : « *Il faudrait qu'il y ait un coordonnateur EN du CEL, ce qui permettrait plus de relations entre le collège et les coordonnateurs* ». Mais un autre est plus pessimiste : « *Dans le cadre des CEL, il est très difficile pour un élu en activité professionnelle de pouvoir dynamiser le secteur scolaire. D'une part par méconnaissance de la législation en vigueur et d'autre part par l'étendue de notre commune et des contingences qui s'y rattachent (ramassage scolaire par exemple).* »

### **c. L'Etat et les collectivités territoriales**

Les coordonnateurs (11) reprochent à l'Etat son insuffisante implication. Sont ainsi cités « l'Etat », la DRAC, et les services de « jeunesse et sports » : « *Que l'Etat, s'il pense que les actions entreprises sur les temps péri et extra-scolaires participent à l'amélioration du système éducatif intervienne financièrement et techniquement sur ces dispositifs comme il le fait sur le temps scolaire, et ceci, tout en s'appuyant sur les collectivités locales pour préserver les identités locales.* » ; « *Aucune implication de la DRAC et ce, malgré des relances tout au long de l'année* » ;

Les collectivités territoriales sont aussi souvent citées : « *Que cette approche globale soit une réelle volonté de la municipalité, avec un réel projet éducatif qui soit relayé par le comité de pilotage jusqu'aux intervenants* » ; « *Un véritable partenariat avec le Conseil Général permettrait de mettre en place davantage d'actions avec les collèves* » ; « *Sur la tranche d'âge des 12 - 16 ans, qui concerne presque exclusivement les jeunes des collèves, le Conseil Général n'est pas signataire du CEL. Or c'est un partenaire indispensable pour assurer une plus grande cohérence d'ensemble, un véritable partenariat. Cette tranche d'âge n'est pas, de fait, suffisamment prise en compte, alors même que c'est la population qui mériterait la plus grande attention. La commune ne peut assurer toute seule cette responsabilité. C'est d'autant plus dramatique que les financements de l'Etat sont en diminution* » ; « *Nous aurions besoin de la volonté politique du territoire* » ; « *Il manque une volonté d'ouverture des institutions* ».

Ainsi, la participation de l'Etat et des collectivités territoriales, que réclament les coordonnateurs est loin de se cantonner à un simple apport financier : c'est un réel partenariat global qu'ils souhaitent.

### **d. Les parents**

8 coordonnateurs considèrent que l'une des conditions d'une approche plus globale de l'éducation serait une plus grande participation des parents : « *Une association plus étroite des parents dans les projets éducatifs permettrait une réelle cohérence des trois acteurs de la socialisation des enfants : parents / école / acteurs hors temps scolaire* ». Mais cette insuffisante participation des parents n'est pas toujours analysée de la même façon. Certains coordonnateurs souhaiteraient : « *qu'ils s'impliquent plus* », d'autres « *que le point de vue des familles soit davantage pris en compte* » ; d'autres enfin « *que l'on associe les parents plus largement aux actions en faisant disparaître la rigidité des structures* ».

Selon les cas, les parents sont considérés comme responsables de cet état de fait par une insuffisante implication, ou comme victimes de structures dans lesquelles on ne leur laisse pas de place. Pour remédier à ce problème, un coordonnateur propose « *un travail autour de la participation des parents aussi bien dans le quotidien de l'action que dans son pilotage* ».

Un coordonnateur résume bien l'avis général : « *Que certains fassent moins de corporatisme et que chacun comprenne que l'éducation est une mission partagée. Que le coordonnateur puisse œuvrer,*

*impulser, conseiller, acter... sans être toujours au cœur de dysfonctionnements, qu'il a bien du mal à régler, ou bien de lutte de pouvoir. »*

## **2. Une coopération plus large**

37 coordonnateurs souhaitent une coopération plus large entre les acteurs. L'idée est qu'il faudrait « *avant toute démarche, un positionnement sur un projet éducatif local clair et opérationnel* » ; Pour cela, « *mettre en synergie et en complémentarité le rôle de tous les partenaires et adultes encadrant : enseignants, animateurs, institutionnels et surtout les parents.* »

### **a. La recherche de la transversalité**

11 coordonnateurs déclarent souhaiter une plus grande transversalité des structures. Ils déclarent « *il y a une transversalité réelle déjà au niveau de l'Etat* », mais il faudrait surtout celle des services municipaux (6) : « *Mise en place d'un projet culturel, éducatif, social local avec une meilleure transversalité des services municipaux* » ; Même si parfois on reconnaît qu'« *il faut un fonctionnement plus transversal entre les services municipaux même si des progrès importants ont été réalisés* » ; Les coordonnateurs souhaitent aussi que les services municipaux soient aussi en phase avec d'autres partenaires : « *Une meilleure articulation des différents services municipaux et l'éducation nationale, jeunesse et sports, et animation* » ; « *mais aussi des partenaires, même ceux qui n'interviennent pas directement dans les actions* » .

Certains souhaitent une « *meilleure mise en réseau des acteurs.* » ; « *une meilleure coordination de l'ensemble des dispositifs* ».

### **b. Le renforcement du partenariat**

De nombreux coordonnateurs réclament un réel projet commun entre les différents partenaires : « *définir le projet avec l'ensemble des partenaires* » ; « *Il faudrait un projet éducatif partagé entre acteurs du temps libre, éducation nationale, parents, associations* » ; « *La définition d'un véritable projet éducatif lisible et englobant les divers dispositifs contractuels qui entrent dans le champ de l'éducation et de la jeunesse* ». Ce projet commun nécessite « *la mise en place d'objectifs éducatifs pour un diagnostic commun et une meilleure cohérence des actions* » ; « *Une meilleure articulation avec les associations partenaires dans le CEL* » ; « *un renforcement du partenariat avec les institutions* ». « *Il faut rassembler. ex : utilisation des bases du service plein air du conseil général.* » ; « *Une mutualisation des moyens collège-association et commune* » ; « *le développement d'un travail de coordination pour intégrer un maximum d'acteurs du système éducatif au niveau local.* » ; Un coordonnateur réclame : « *plus de coordination entre les différents dispositifs (CLAS, CLSPD, CEL, BIJ, CLSH...)* ».

### **c. Une plus grande place faite au GLP et au comité local de pilotage**

Selon certains, le GLP ne constitue un lieu de concertation qu'en théorie car « *certaines ne se rendent jamais aux réunions* ». Il faut donc un GLP où participeraient réellement les différents acteurs : « *Il faudrait que les différents partenaires CAF/MSA participent plus régulièrement aux réunions aux comités de pilotage* » ; « *L'engagement des partenaires qui composent le comité de pilotage doit être plus important en matière d'initiative, et en réponse à des besoins repérés* » ; « *Le comité de pilotage devrait intégrer les différents dispositifs liés à l'éducation* » ; « *Il faudrait des commissions d'élus* » ; « *Associer de façon durable et permanente les enseignants, les parents et les enfants concernés* » ; « *Mettre en place de véritables partenariats avec les parents, à partir de leur besoins, demandes sur des projets, des actions de responsabilisation (le dispositif 'Coup de Pouce' pour les enfants de CP est une véritable réussite dans le sens où il réintroduit les parents dans la réussite scolaire de leurs enfants).* » ; « *Obligation de participation d'un enseignant par RPI* »

Un autre coordonnateur propose « *Un comité de pilotage unique au niveau des partenaires institutionnels* ».

*« Il serait important que les animateurs siègent au comité local de pilotage car ils font le lien entre les jeunes et les adultes participant au comité. Les jeunes ont du mal à intégrer le comité (structure trop administrative et peu représentative pour eux). »*

### **3. Des temps de réflexion communs**

17 coordonnateurs souhaitent un travail de réflexion en commun : *« Il faudrait une réflexion commune avec l'ensemble des acteurs éducatifs locaux », afin de définir « une politique municipale éducative » ; « un réel projet politique éducatif local » ; « des objectifs en commun » ; et de préciser « les attentes de l'EN et des autres ministères pour une meilleure définition des objectifs à viser » ; Il faudrait que « tous les acteurs travaillant autour de la jeunesse se réunissent autour d'un projet commun » ; « qu'en amont des projet d'école et des projets d'établissement, il y ait un travail de réflexion en commun. Pour l'instant, la politique du PEL n'a pas d'intersection avec les projets spécifiques à l'enseignement. »*

Il faudrait pouvoir organiser des réunions : *« Réunir les acteurs : municipalités, enseignants, représentants de parents, associations, services de l'Etat. » ; « Réussir à réunir tous les acteurs autour d'une table pour discuter d'un projet commun » ; « Propositions de réunions avec l'ensemble des acteurs du territoire pour faire un état des lieux objectif et pour proposer des activités plus diversifiées » ; « il faut développer le travail en réunion technique (par activité). Le comité de pilotage doit intervenir : dans la définition d'objectifs globaux et dans l'évaluation globale (2 réunions maxi) »*  
*« Les temps de regroupement que mettent en place jeunesse et sports ne sont pas assez nombreux. » ; « Rencontrer d'autres coordonnateurs pour échanger sur les différents problèmes rencontrés dans chaque commune » ; « Organisation de réunions inter-CEL pour coordonner les actions de différentes communes. »*

Mais il ne suffit pas de les organiser, il faut se donner les moyens pour que les acteurs y participent : *« Plus de concertations, pour cela, les intervenants devraient pouvoir être payés même lors des réunions » ; « Davantage de temps de travail entre les partenaires éducatifs locaux. »*

### **4. Une meilleure connaissance et reconnaissance des autres partenaires**

14 coordonnateurs demandent à ce que le monde de l'Education nationale et celui de la Jeunesse et des Sports ne soient pas aussi cloisonnés :

En général, les coordonnateurs demandent à ce que l'Education nationale connaisse et reconnaisse mieux le monde de l'éducation hors scolaire : *« Il faudrait fournir une meilleure information des actions proposées dans le cadre des différents dispositifs et projets d'établissement scolaire » ; « Mieux faire connaître l'« apport d'un animateur professionnel » ; « Il faudrait une réelle reconnaissance du métier d'animateur-jeunes ».*

*« Il serait bon qu'à chaque niveau, une information soit donnée et qu'on puisse en discuter avec les enseignants » ; « Continuer à mettre en place des rencontres, des formations pour les coordonnateurs afin d'échanger sur la problématique des jeunes 12-16 ans » ; « Le point faible reste encore l'accès à l'information concernant les actions proposées aux jeunes » ; « Pour info : un comité de réflexion intéressé par la question des jeunes de 12-16 ans est mis en place depuis le début 2004 où principale, parents d'élèves, élus et associations se rencontrent. » ; « Il faudrait aussi informer les familles sur l'importance du CEL ».*

Mais un coordonnateur déplore qu'il soit *« très difficile de faire connaître les grands enjeux du CEL ».* Un autre précise : *« Il me semble, que le cadre législatif des CEL n'est pas clair pour tout le monde. Il serait souhaitable de ne pas séparer si strictement les temps des enfants (loisir, école, sport, péri scolaire, extra scolaire...) et de pouvoir mettre sur pied les actions en collaboration avec tous les lieux que fréquentent les enfants. Une clarification entre Jeunesse et Sports et l'Education nationale doit être faite ou peut-être simplement mieux expliquée. »*

D'autres coordonnateurs pensent que la méconnaissance est réciproque : *« Nous devrions chercher à mieux connaître les partenaires de l'EN » ; « Il faudrait que les intervenants aient une meilleure connaissance du système éducatif et que leurs savoir-faire soient reconnus par les enseignants ».*

L'un d'eux propose : *« On pourrait mieux définir le CEL avec les différents partenaires de façon à les impliquer davantage. ».*

## 5. Des moyens humains, matériels ou financiers

Pour faire aboutir l'idée d'une approche plus globale de l'éducation, 13 coordonnateurs considèrent avoir besoin de plus de moyens matériels et humains : « Une aide constante et régulière permettrait aux différents partenaires de travailler ensemble sur la durée ».

### Des locaux

« Il faudrait qu'il y ait un lieu où pourraient se réunir tous les acteurs des CEL, car aujourd'hui, ils sont éparpillés » ; « Il serait intéressant de regrouper sur l'ensemble du territoire toutes les actions jeunes qui sont disséminées. Un local accessible pour tous ces jeunes avec un système de transport. Au sein de ce lieu, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) pourrait mettre en lien des actions, un espace de prévention pourrait se créer, des associations locales pourraient investir ces locaux pour proposer des actions ou des projets auprès des jeunes (création ATEC, par ex) ». Un coordonnateur propose : « que les chefs d'établissement ouvrent leurs locaux pendant les temps péri et extra-scolaire ».

### Des moyens humains

Des moyens humains sont aussi réclamés. Pour améliorer la politique globale de l'éducation, il faudrait « décharger le coordonnateur du CEL (un mi-temps au moins) sur la politique éducative globale » ; « Il faudrait des moyens humains plus importants en coordination et en animation ».

Ces moyens humains prennent la forme d'heures ou de postes supplémentaires, mais aussi de formation aux acteurs : « Il faudrait donner une formation de l'ensemble des acteurs du CEL (intervenants, enseignants, coordonnateurs, membres du comité de pilotage...) ». « une formation adaptée de quelques jours par an, sous la forme de stage national ». « Il conviendrait d'organiser une formation des élus en charge des politiques éducatives avant la signature des CEL afin qu'ils puissent en mesurer les enjeux et les limites. »

Un coordonnateur conseille : « Considérez la formation des intervenants comme une action à part entière, et donnez ainsi à chaque membre du CEL un minimum de culture commune (éducation, pédagogie...) ».

## 6. Prendre en compte le temps global des jeunes

4 coordonnateurs citent aussi le temps global des jeunes. Ils réclament « une meilleure prise en compte des rythmes de vie de l'enfant. Il faudrait réaménager les rythmes scolaires sans empiéter sur les vacances et les mercredis comme cela est le cas actuellement » ;

« Que le temps scolaire fasse partie du temps global de l'enfant. Pouvoir démarrer les activités en temps scolaire (séances découverte, cycles de sensibilisation) pour les amener sur le péri ou l'extra scolaire. C'est le seul temps où l'on réunit tous les enfants. »

« Il faudrait un aménagement du temps scolaire permettant :

- de développer les pratiques artistiques, sportives et culturelles;
- de faire bénéficier les élèves en difficulté d'un soutien scolaire;
- Intéresser le tissu familial à l'épanouissement de l'enfant à travers ses activités scolaires, péri scolaires et extrascolaires. »

« Les activités culturelles, artistiques et sportives devraient pouvoir être incluses dans le temps scolaire. C'est très dommage ! »

## 7. Des expériences d'approche globale de l'éducation

Enfin, 10 coordonnateurs relatent des expériences positives ou en voie de le devenir : « Le fait que chez nous, le principal soit le coordonnateur du CEL permet cette approche globale » ; « Une formalisation concrète du partenariat commence à s'établir avec le collège depuis la fin de l'année 2003, à travers la création d'actions co-organisées et co-animées » ; « Le projet est partagé avec l'Ecole en général mais il touche davantage le collège. En effet, son principal s'implique énormément et met en place nombre d'actions avec ses élèves et les personnes extérieures qui sont intéressées. » ; « Le rôle de la municipalité a été de dynamiser le dispositif et de mettre en cohérence les objectifs. » ; « Actuellement nous sommes en cours de réalisation d'un diagnostic enfance-jeunesse en vue de la mise en œuvre d'un schéma de développement des orientations stratégiques »

globales. » ; « L'EN s'ouvre actuellement un peu plus sur la politique éducative de la ville. » ; « Il nous faut encore un peu de temps pour continuer d'approcher les différents acteurs ».

Conclusion : une approche globale de l'éducation est possible et se réalise d'ores et déjà dans certains CEL. Un coordonnateur propose même : « un projet éducatif global à toutes les tranches d'âge et un dispositif commun ». Mais si elle a généralement du mal à se mettre en place, c'est essentiellement par une absence de volonté des différents partenaires. Cet état de fait peut se modifier grâce à une meilleure connaissance et reconnaissance des uns et des autres.

## C-Les suggestions des coordonnateurs

Une dernière question ouverte a été posée aux coordonnateurs pour connaître leurs suggestions ou remarques concernant les CEL. Les réponses ont été nombreuses.

### 1. La réaffirmation de l'importance du CEL

Il ne s'agit pas de remettre le CEL en cause, bien au contraire. 17 coordonnateurs précisent au contraire que ce dispositif est important notamment pour fédérer les partenaires, et qu'ils souhaitent le voir pérenniser.

#### a. Un dispositif très fédérateur

« Le CEL est un outil assez souple qui permet de fédérer tous les partenaires éducatifs » ; « La principale force du CEL réside dans son aspect fédérateur. Ce dispositif participe réellement à la réussite scolaire de l'enfant et du jeune, et doit trouver la même dimension que l'enseignement » ; « C'est un outil très précieux qui a permis des gains importants en matière de prévention et de citoyenneté pour les jeunes mais aussi sur le plan du partenariat Ecole / acteurs du hors scolaire » ; « C'est un très bon facteur de cohésion sociale » ; « Le CEL est une chance pour la concertation, un apport réel aux jeunes » ; « Toutes les actions mises en place favorisent l'éveil des enfants. Elles permettent une meilleure intégration sociale et devraient ainsi pouvoir se dérouler durant le temps scolaire parfois » ; « Notre CEL est récent mais intègre des actions qui étaient menées au titre de l'ex "contrat Jeunesse et Sports". Il a permis de renforcer certains ateliers ou clubs que le collège n'avait plus les moyens de faire exister. La nouveauté porte sur la proposition d'agir sur l'heure du repas avant d'amener parents et enseignants à se reposer la question de l'aménagement du temps scolaire » ; « Le CEL est devenu un outil primordial dans le développement du projet éducatif de notre territoire » ; « Les actions de loisirs en général sont capitales dans la définition des projets CEL. Ces actions nous permettent d'être en contact direct avec les jeunes, d'autant plus qu'elles répondent à leurs besoins. C'est à partir de ces actions que peuvent s'élaborer des initiatives et des projets plus fédérateurs et qui ont pour objectif une participation à la vie sociale de la commune. Ces actions leviers nécessitent un accompagnement du ou des animateurs. Médiateur, il va impulser une dynamique plus importante que le simple fait de faire une activité cheval, escalade... ».

« Le CEL est une très bonne formule, il nécessite un bon coordonnateur qui mériterait d'être rémunéré. C'est un réel soutien aux associations et aux bénévoles qui les font vivre » ; « Il me paraît important de pérenniser ce type de contrat dont dépendent beaucoup d'actions enfance-jeunesse sur nos territoires. Sans eux, peu de choses seraient possibles. »

#### b. Encore plus vital en milieu rural

« Le CEL est un facteur d'épanouissement pour les jeunes en milieu rural. Avec ce dispositif, tous les jeunes du canton sont sur un pied d'égalité pour la pratique d'un sport, l'accès à la lecture, aux outils multi-media, à la citoyenneté. Le dispositif est réellement un relais éducatif pour les familles et les écoles. La force de ce contrat réside dans un partage des tâches. »

« Que l'Etat continue de proposer ce type de dispositif aux collectivités territoriales, ce qui permet aux collectivités locales rurales une réflexion autour de la politique de la jeunesse et la mise en place d'actions grâce à des subventions ».

## 2. Des difficultés administratives

### a. Le manque de lisibilité des dispositifs

27 coordonnateurs se plaignent de structures rigides qui empêchent les acteurs de s'adapter rapidement aux besoins. Il faudrait : « moins de contraintes administratives liées à l'agrément du personnel extérieur » ; « une réduction et une globalisation des dispositifs et une démarche unique (administration, programmation...) » ; « une délégation de pouvoir des institutions centrales (EN/JS/DASS...) au bénéfice des territoires » ; « une segmentation concrète des financements ». « Permettre à la volonté politique de s'exprimer hors des cadres techniques des dispositifs. »

« La multiplicité et la complexité des dispositifs rendent lourde la coordination des actions éducatives. » ; « Sur le plan administratif, le CEL est très lourd à gérer. Beaucoup de temps sur les dossiers, sur la "paperasserie" et donc moins de temps pour le travail sur le terrain. » ; « La partie financière a pris trop le pas sur l'action proposée. » ; « Le coordonnateur a besoin d'une aide technique pour remplir des dossiers toujours plus nombreux, plus lourds qui font intervenir des sommes d'argent considérables. Les demandes de subventions sont tellement pointues que beaucoup doivent renoncer à ces aides. C'est peut-être le but recherché. »

« Il semble très difficile d'assurer un diagnostic de base permettant de définir un projet global, la multiplicité des acteurs n'autorisant pas cette démarche. Le manque de lisibilité étant dû à la multiplicité des dispositifs. » ;

« Domage que les règles du jeu du CEL changent en cours de route, notamment les démarches administratives ! » ; « La connaissance des financements est trop tardive pour l'organisation des activités (notamment dans le travail avec les associations) » ;

« La logique de structure est très prégnante, même si elle peut parfois être dépassée grâce aux commissions. Cependant, en cas de conflits humains, elle prend le dessus au détriment des enfants et des jeunes »

« Le CEL est un outil au service du projet éducatif local, sa place n'est pas toujours légitime, notamment lorsque le CTL offre davantage d'intérêts financiers. »

### b. Les propositions d'amélioration

« Il aurait été préférable de passer plus tôt à l'année civile pour les CEL car il y a toujours un décalage important entre la réalisation des actions et la subvention ce qui contraint les associations dans leur possibilité d'agir et les pousse à monter de plus petits projets voire à en abandonner certains. »

« Il serait judicieux que les subventions soient versées dès septembre afin de faciliter la mise en place des ateliers » ; « Un appel à projets qui se déroule de septembre à Juin et non de mars à Avril (notamment par rapport au projet d'école) ».

« Il faut harmoniser les demandes de dossier de bilan et de prévision de la CAF et de la DDJS pour les CEL et les CTL. »

## 3. Des moyens insuffisants

16 coordonnateurs déclarent se heurter à des moyens en baisse face à des exigences en hausse. Ils déplorent le manque de moyens financiers, qui handicape la bonne marche des actions proposées et parfois même la pérennité de leur CEL.

### a. Le manque de subventions

« Il est inutile de nous demander des projets ou des objectifs ambitieux vu la hauteur des moyens financiers disponibles » ; « Le manque de subvention a stoppé des actions innovantes mais trop onéreuses » ; « Certaines actions prévues initialement n'ont pu démarrer faute de soutien financier des partenaires institutionnels notamment la DRAC (Etat). La non prise en compte de certains projets a quelque peu modifié le caractère global du CEL. » ;

« Les CEL proposent des animations essentiellement aux 6-12 ans. Le manque de moyens ne nous permet pas le développement des CEL vers les 12-16 ans » ; « Le CEL de notre commune fonctionne bien mais certaines activités ne pourront plus se faire car les subventions deviennent inexistantes ou minimales. Quel dommage ! Nous aimerions savoir pourquoi. » ; « La perte prochaine d'un emploi-jeune remet en question l'action qu'il encadre. Comment remédier à ce manque d'encadrement ? Il serait indispensable que la commune crée des emplois d'animateurs sportifs et culturels ».

## **b. Des moyens en baisse**

« Les moyens mis à la disposition des directeurs départementaux sont en constante baisse. La répartition ne tient pas compte des projets réels. Il est difficile dans ce cas de mettre en œuvre des actions pérennes tenant compte des besoins locaux. Il faudrait peut-être s'inspirer des contrats temps libre et des contrats enfance mis en place par la CAF afin de mettre en œuvre des actions ambitieuses dans la durée » ; « Les moyens financiers baissent de plus en plus malgré une implication de plus en plus forte des communes. » ; « Les actions demandent de plus en plus de professionnalisation des encadrants mais tous les ans l'enveloppe des CEL diminue ».

« A l'origine de notre CEL, 24 actions culturelles, sportives, artistiques, associatives ont été proposées. Cependant au regard des subventions accordées seuls les 10 projets (vacances, accueil quotidien, PIJ) ont été retenus. L'absence de financements plus conséquents empêche d'élargir à d'autres associations, au FSE du collège... nous n'avons pas réellement changé de stratégie par rapport au contrat LASER. L'obligation de supprimer certains projets faute de financement a entraîné une démobilisation des différents partenaires ».

« Le CEL fonctionne depuis 6 ans dans notre commune. Il est dommage que le financement soit en baisse constante, ce qui met en péril environ 1/3 des actions prévues. » ; « Il serait regrettable que ce dispositif ne résiste pas au temps et que l'Etat se désengage financièrement. Donner aux représentants de la jeunesse et des sports des moyens financiers leur permettant d'entretenir la motivation des organisateurs locaux et la mise en œuvre du dispositif. »

## **c. Des moyens inconnus à l'avance**

« La difficulté de déployer un CEL est la relative inconnue à l'avance des moyens financiers alloués » ; « Il faudrait que les partenaires institutionnels s'engagent financièrement de façon durable sans variation importante d'une année sur l'autre ».

# **4. La difficile fonction de coordonnateur**

## **a. La lourdeur de sa tâche**

« Le principe du CEL tel qu'il est décrit dans la circulaire est très pertinent et il permet de grandes choses quand on arrive à l'appliquer. Mais sans coordonnateur, pas de CEL. Sa position inhabituelle, en contact avec tout le monde, permet d'impulser des projets qui ne verraient pas le jour sans sa présence. »

« Le coordonnateur doit toujours être en action, avec les évaluations et concertations permanentes : mais il manque de temps pour optimiser le projet » ; « La coordination d'un CEL nécessiterait une personne à temps complet. Or la plupart du temps, il occupe plusieurs fonctions (direction du CLSH, animateur sportif, activités péri et extra scolaires...) » ; « Le CEL n'est pas ma priorité et demande un gros investissement de temps. Je ne suis payé ni par le CEL ni pour le CEL. D'où mon incertitude sur la suite à y donner. »

« Il est très difficile de mettre en place des actions ou programmes concertés avec les collègues, d'une part parce que ces établissements sont confrontés à de très lourdes contraintes d'emplois du temps, d'autre part parce que le coordonnateur du CEL (moi-même) a en charge un service municipal très lourd, et ne dispose pas du temps nécessaire pour élaborer des projets sérieux et en profondeur avec les collègues. »

Un coordonnateur déclare qu'il est soutenu depuis peu par le conseil général qui propose des aides dans le cadre de l'extension du CEL au collège.

## **b. Le manque de reconnaissance**

« Que la fonction de coordinateur est difficile et mal reconnue ! Essayez de faire quelque chose pour que nous soyons mieux reconnus ! » ; « Dans une commune comme la nôtre qui n'a pas de structure type MJC ou autre, il est très difficile à un coordonnateur bénévole de faire ce travail. »

« Il faudrait une professionnalisation de la fonction de coordonnateur en fonction des niveaux d'intervention territoriale avec différents grades, par exemple :

- des animateurs-coordonnateurs, (agents de catégorie C) se chargeraient des petites collectivités ;
- des coordonnateurs, (agents de catégorie B ou A, de niveau bac à bac +1) prendraient en charge des villes moyennes selon l'importance du CEL ;
- des médiateurs (agents de catégorie A, de niveau bac + 2 ou 3) auraient la charge des plus grandes villes. »

« Un positionnement plus officiel du coordonnateur devrait amener une implication plus importante du milieu associatif car actuellement c'est un élu municipal bénévole qui remplit ce rôle ».

## 5. Les problèmes spécifiques aux communes rurales

16 coordonnateurs mettent l'accent sur les problèmes spécifiques aux communes rurales : tout y est plus difficile et plus coûteux :

### a. L'isolement et la recherche de l'intercommunalité

« L'isolement de notre commune nous a freiné pour certaines actions » ; « rompre l'isolement de nos écoles rurales pour pouvoir leur permettre de varier leurs activités et de rencontrer les autres écoles avec leurs projets » ; « Créer un service jeunesse sur la commune (rurale) qui aurait une vue d'ensemble des structures et actions qui existent pour les jeunes. » ; « La collectivité assurant la gestion du CEL étant de nature intercommunale et en milieu rural, une plus grande globalisation paraît difficile. »

« Pour une petite commune de 650 habitants, la structure fonctionne bien mais l'éloignement des communes plus importantes pose certains problèmes de continuité de l'action et de progression de celle-ci (16 km du collège à la commune) ».

Certains coordonnateurs en zone rurale regrettent aussi que le CEL ne corresponde qu'à une seule commune : « Il faudrait la possibilité de regrouper des communes ». Un autre propose d'« étendre la politique enfance/jeunesse sur l'intercommunalité » ; « L'intercommunalité sur le territoire rural me semble également déterminante car les problématiques de différentes communes proches se rejoignent. » ; « Il faudrait un élargissement du CEL aux 3 communes ».

« La participation modérée de nos jours dans le CEL est peut-être due à une trop faible diversification des activités proposées. Or, pour une petite commune rurale comme la notre, cette diversification n'est possible qu'en y associant plusieurs communes pouvant proposer chacune leurs propres activités. Ceci conduit donc à mettre en place un système de transport adéquat, avec le coût financier qu'il implique. »

### b. Le manque de structures

« Les moyens humains et financiers sont indispensables à la bonne conduite d'un CEL car en milieu rural on manque de structures (école de musique, cinéma, musée, danse, piscine...). Il est donc nécessaire de se déplacer (problèmes de transports) et d'avoir de l'encadrement. »

« Nous nous trouvons vraiment sur le territoire, dans une situation paradoxale : les jeunes sont présents et motivés mais nous avons une difficulté de mise en place d'actions par manque de disponibilités et/ou de compétences de l'animateur. Ce dernier vient de démissionner »

« En milieu rural, les écoles et les enseignants sont très demandeurs d'activités en temps scolaire (isolement, transports onéreux, tous petits budgets...). Un réel partenariat serait à mettre en place avec des articulations entre temps scolaire, péri-scolaire et extra-scolaire. »

« Notre CEL est en milieu rural. Le seul gros problème, c'est le manque de moyens. Nous sommes loin des villes et les intervenants qualifiés viennent de loin ce qui engage des frais supplémentaires »

« Le problème majeur est lié à l'éclatement d'une zone rurale peu peuplée (les structures sont peu nombreuses et éloignées, peu de bénévoles, difficultés à se rencontrer, peu de moyens, peu de temps libre en soirée des jeunes et problèmes de transports...). Les demandes des collégiens sont beaucoup plus difficiles à réaliser lorsqu'ils sont répartis sur de nombreuses petites communes sans moyens. Même le soutien scolaire est confronté à ces problèmes. Une idée : des personnes rémunérées qui tourneraient dans les différents villages ».



## 6. La difficulté d'impliquer les 12-16 ans

De nombreux coordonnateurs se plaignent de devoir constamment « *rechercher l'implication des jeunes pour établir les projets* » ; « *Pour une petite structure, impliquer les adolescents est difficile. Nous ne possédons pas les infrastructures nécessaires.* »

« *Les 12-16 ans correspondent à une tranche d'âge versatile à tel point qu'il est difficile de les mobiliser pour les actions. Leur seule envie est d'avoir un lieu de regroupement sans adulte, lieu qui de plus, est souvent détérioré. Je me cantonne aujourd'hui à habituer les enfants plus jeunes à participer à des activités encadrées dans l'espoir qu'ils souhaiteront continuer à les pratiquer au moment de l'adolescence. Notre CEL touche beaucoup plus d'enfants que de jeunes.* »

« *Il est très difficile de connaître ce qui intéresse les adolescents. Nous faisons des hypothèses avec le foyer socio-éducatif et la CPE. On propose des démonstrations des ateliers en début d'année et l'on voit si les jeunes sont intéressés. On change les jours, les horaires, pour mieux s'adapter à leurs attentes mais leur participation reste faible (13 % des jeunes inscrits au collège y participent)* ».

« *Notre CEL se décompose en 2 parties bien distinctes :*

- *les enfants jusqu'à 12 ans : grand succès 95 % des enfants de l'école participent. 20 ans de pratiques et de résultats positifs ;*
- *le public "jeunes" : très difficiles à cerner, surtout dans notre cas où le collège est absent.*

*Un seul CEL pour ces 2 publics présente une difficulté certaine, que nous avons surmontée grâce à la présence sur la commune d'une structure spécialisée qui regroupe les activités "jeunes" ».*

## 7. Des expériences positives

« *Depuis que nous séparons les 12-16 ans et les primaires, les ados sont plus présents, participent beaucoup plus aux activités mais c'est seulement la 1ère année et nous comptons continuer avec autant ou même plus de courage et de dévouement.* »

« *Le CEL a été axé sur ma commune jusqu'à 2003 sur les 6-11 ans ce qui explique le retard que nous possédons aujourd'hui sur les 12-16 ans.*

*Ce retard est notamment perceptible à travers les difficultés que nous rencontrons dans l'établissement d'un réel partenariat avec le collège. Au delà des objectifs communs que nous pouvons avoir, un travail sur une reconnaissance mutuelle de nos compétences dans le secteur de la jeunesse est à réaliser. Nous essayons aussi d'apprendre à nous connaître afin de pouvoir dans quelques temps partager nos savoirs pour les mettre au service de la jeunesse locale ».*

« *Le CEL est récent sur le territoire mais on peut déjà remarquer que ce partenariat entre l'établissement public de coopération intercommunale (EPCI) et la direction régionale de la jeunesse et des sports (DRDJS) donne un nouvel élan à l'équipe d'animation et permet à cette équipe de proposer une diversité d'animations. La difficulté est de réunir les personnes concernées et de les rendre acteurs du développement local. Notre territoire est grand (24 communes) ce qui ne facilite pas la tâche au niveau de l'accessibilité des animations. La difficulté consiste dans le manque de formation des deux animateurs qui ne savent pas utiliser efficacement le dispositif. Heureusement, un conseiller jeunesse et sports nous soutient et nous conseille.* »

« *L'objectif que la ville s'est fixé dans son projet de politique jeunesse en s'impliquant dans les divers contrats institutionnels CCJ, CTL, CE et CEL est de lutter contre toutes les formes d'exclusion et notamment de : favoriser la mixité sociale, permettre l'accès aux loisirs, à la santé et aux vacances au plus grand nombre, lutter contre l'échec scolaire, créer du lien social dans les quartiers en favorisant l'implication des habitants et la médiation sociale, d'inciter les parents à redécouvrir l'école et aussi de lutter contre l'illettrisme et de favoriser le soutien scolaire (accompagnement et 'école ouverte').* »

« *Il faut retravailler le projet éducatif de la commune. Lorsque celui-ci sera bien défini (objectifs généraux) des objectifs opérationnels et des critères d'évaluation en découleront. Le travail du coordonnateur CEL s'en trouvera facilité ».*

\*\*\*

Conclusion : la plupart du temps, les coordonnateurs sont satisfaits du dispositif, même s'ils le trouvent trop lourd et pas toujours aussi lisible qu'ils le souhaiteraient. C'est un dispositif fédérateur, qui permet aux différents partenaires de se retrouver pour travailler ensemble. En cela, il participe réellement à la réussite scolaire de l'enfant et du jeune. Malgré cela, la pérennité de certains CEL est remise en cause, par manque de moyens ou d'adhésion des partenaires.

\*\*\*

## GLOSSAIRE

Certains termes sont employés abusivement dans ce rapport par souci de simplification d'écriture. Il faut néanmoins toujours avoir à l'esprit ce que recouvrent ces raccourcis.

### **Termes employés selon la définition qu'en donnent les textes relatifs aux CEL**

**Action / Activité** : Les termes d'activité et d'action sont employés dans ce rapport selon la définition utilisée dans les référentiels fournis aux coordonnateurs : une activité est le domaine dans lequel des actions sont proposées (ex : football, danse, musique). Deux groupes de jeunes différents qui pratiquent la même activité à des horaires différents ou avec un intervenant différent correspondent à deux actions différentes. L'activité est ainsi à l'action ce que la discipline (la matière) est à un cours dans le domaine scolaire.

**CEL renouvelés / CEL non renouvelés** : les CEL sont des contrats renouvelés tous les trois ans. Un CEL renouvelé est donc un CEL qui a été signé pour la première fois il y a plus de trois ans au moment de l'enquête. Les CEL non renouvelés sont plus récents.

### **Expressions créés pour cette étude**

**Effets réalisés / Effets réalisables** : Les effets réalisés sont calculés en proportion du nombre total de CEL, les effets réalisables en proportion du nombre de CEL qui l'avaient visé comme objectif.

Les effets réalisés sont calculés en proportion du nombre total de CEL. Ex : 43 % des CEL ont constaté l'effet « faciliter la mixité filles/garçons dans les actions ». Mais si l'on s'en tient aux CEL qui l'avaient visé comme objectif, le taux passe à 85 %. Ce dernier taux exprime le caractère facilement réalisable (ou non) d'un effet. Ainsi, faciliter la mixité filles/garçons est un effet facilement réalisable lorsqu'on prend comme objectif, mais qui n'est pas systématiquement recherché.

Rappel du mode de calcul des effets facilement réalisables : c'est le nombre de CEL qui ont constaté cet effet / le nombre de CEL qui l'avaient visé comme objectif.

A la question : « Quels sont les objectifs attendus et effets constatés du CEL en terme de participation des jeunes aux actions ? », pour chacun des items, les coordonnateurs avaient deux cases à cocher : « Objectifs », et « effets constatés ». Il était précisé : « *Un objectif peut être attendu sans être atteint. Un effet peut être constaté sans qu'on l'ait déterminé comme objectif. Donc pas ligne, vous devez cocher 0 case, la case 'Objectifs', la case 'effets constatés' ou les deux* ». Les coordonnateurs pouvaient donc déclarer qu'ils avaient constaté un effet sans l'avoir déterminé comme objectif. C'est pourquoi le pourcentage peut être supérieur à 100 %. Dans le même temps, cette situation est tellement peu fréquente que ce ratio a été assimilé au pourcentage de CEL qui ont réalisé cet objectif.

**Objectifs « plus spécifiquement CEL »** : Certains objectifs sont appelés dans cette étude objectifs « plus spécifiquement CEL ». Ils reflètent « l'esprit des CEL » : la participation des jeunes à l'élaboration des actions, le développement de la civilité, du respect d'autrui et du matériel, de l'autonomie... en sont quelques exemples. Certains de ces objectifs peuvent très bien être adoptés hors CEL, et le sont probablement assez souvent. Mais dans le cadre d'un CEL, ils sont censés être systématiques et c'est cela qui fournit l'essentiel de la plus-value d'une action réalisée dans ce cadre.

### **Abus de langage pour simplifier**

**Communes** : dans cette étude pour simplifier, on appelle commune les territoires sur lesquels sont implantés les CEL. Ces territoires peuvent être des communes, mais aussi des groupements de communes, des quartiers de communes...

**ZEP/REP/ hors ZEP/REP** : On dit qu'un collège est en ZEP/REP lorsqu'il est implanté dans une ZEP ou dans une REP.

\*\*\*