



Nouveaux services, nouvel art d'encadrer ?

L'expérience singulière de Paul et Virginie

par Jean-Paul Cadet

*Le rôle des encadrants doit être réaffirmé parmi les facteurs de réussite des nouveaux services. Paul et Virginie, deux jeunes encadrants, nous montrent les nombreuses compétences requises. Il faut s'acharner en permanence à faire reconnaître la valeur du nouveau service ; donner un sens aux nouvelles activités sans brider les intervenants ; construire des partenariats...
Autant d'actions attestant l'importance de leur rôle, la spécificité de leurs compétences, et la variété des moyens à leur accorder.*

Les encadrants¹ sont susceptibles de jouer un rôle considérable dans la démonstration de l'utilité et de la qualité des nouveaux services, bref dans leur professionnalisation. Placés entre les institutions commanditaires et les titulaires des nouveaux emplois, ils ont en effet une fonction essentielle. L'article a dès lors pour objet d'analyser l'art et la manière d'encadrer dans le contexte de la mise en place des nouveaux services, en vue de montrer en quoi cette fonction d'encadrement s'avère nécessaire et en quoi elle requiert des compétences et des moyens spécifiques. L'expérience d'encadrement étudiée ici est très propice à l'exemplification. Les deux encadrants concer-

nés, Paul, nommé « responsable » de site, un jeune homme de 25 ans titulaire d'un DESS de psychologie de l'enfance, et Virginie, son adjointe, plus jeune, et de niveau licence, héritent de leur employeur, la ville de Marseille, d'une large plage d'intervention. Il leur revient, en effet, de gérer le montage du nouveau service dans toutes ses composantes : pédagogique, relationnelle, matérielle et administrative. Ils encadrent, au cours de l'année 1996/1997, une équipe de personnes recrutées pendant une dizaine d'heures par semaine pour animer de nouvelles activités sportives, artistiques et socioculturelles, au sein d'une école primaire située dans un quartier défavorisé de Marseille (judo, tir à l'arc, théâtre, magie, informatique...). Bien qu'il s'agisse d'une expérience d'encadrement antérieure au dispositif des emplois-jeunes, elle se

¹ Ce terme est passé dans le langage courant pour désigner tous ceux qui sont conduits à encadrer les personnels recrutés pour mettre en place les nouveaux services. Il faut savoir que le statut des personnes chargées de cet encadrement diffère d'un type de service à l'autre et d'un lieu à l'autre. De plus, l'usage des termes de « cadre » et d'« agent de maîtrise » apparaît contestable puisqu'ils renvoient à des statuts précis, reconnus dans des conventions collectives, et encore loin d'épouser l'ensemble des statuts effectifs des personnes affectées à l'encadrement des nouveaux services. Le terme de « manager » apparaît quant à lui trop connoté au secteur marchand, alors que les nouveaux services en question concernent pour une bonne part le secteur non marchand.

Jean-Paul Cadet est chargé d'études au Céreq. Membre du département « Professions et marchés du travail », il est impliqué dans des travaux sur les processus de professionnalisation, la gestion des compétences et les politiques de formation professionnelle. Actuellement, il participe au suivi et à l'évaluation du dispositif des emplois-jeunes au sein de l'Éducation nationale.

produit dans un environnement innovant similaire, l'opération d'aménagement des rythmes scolaires (ARS, voir encadré ci-après). Les nouvelles activités mises en place, au sein de l'école, correspondent à un nouveau service, qualifié de « périscolaire », parce qu'il est proposé en dehors du temps scolaire, pendant les heures libérées par l'aménagement des rythmes scolaires. Elles mobilisent du personnel embauché par la mairie de Marseille, sur la base de supports et de statuts provisoires, cohérents avec le caractère expérimental de l'opération et un peu à l'image, de ce point de vue, des futurs emplois-jeunes : des contrats à durée déterminée de trois mois renouvelables, des contrats aidés de cinq ans (des contrats emploi consolidés et des contrats emploi-ville), et dans une moindre mesure, des mises à disposition par des associations sportives ou culturelles signataires d'une convention avec la mairie. Parmi ce personnel, figurent par ailleurs une majorité de jeunes, entrés depuis peu dans la vie active, à l'instar de la population impliquée aujourd'hui dans les

emplois-jeunes. Notons que certains seront recrutés, par la suite, comme aides-éducateurs (emplois-jeunes dans l'Éducation nationale).

D'emblée, cette expérience se distingue par sa profondeur et sa qualité. En quelques mois, les deux encadrants réussissent à faire reconnaître la valeur du nouveau service auprès des partenaires locaux de l'opération : l'équipe d'enseignants de l'école, à l'origine du projet d'aménagement des rythmes scolaires, et avec laquelle il importe de composer ; la direction départementale de Jeunesse et Sports, qui a impulsé ce projet et qui veille à sa régularité par rapport à la législation, et les responsables de la direction de l'animation de la ville de Marseille, chargée de gérer et de coordonner le dispositif d'ARS sur l'ensemble des écoles marseillaises impliquées. C'est sur cette période initiale, nécessaire à pareille reconnaissance, que l'article met justement l'accent. Moment crucial où beaucoup de choses se jouent.

Force est de reconnaître la non-représentativité de l'expérience dans le cadre global de la politique d'ARS. Sur la majorité des sites engagés dans cette politique, l'absence ou la limitation d'encadrement domine, et la légitimité des nouvelles activités périscolaires peine en général à être admise. Ce manque de représentativité a cependant le mérite de faire davantage ressortir la force et l'originalité de l'expérience de Paul et Virginie. Elle apparaît bien comme le principal facteur qui explique cette reconnaissance de la valeur du nouveau service, par les différents partenaires précités.

Ainsi, l'expérience singulière de Paul et Virginie illustre l'art d'encadrer, dans le contexte de l'émergence des nouveaux services. Il s'agit alors de décrire et d'analyser cette expérience dans toute sa « complexité », c'est-à-dire dans tout ce qui fait à la fois son unité et sa multiplicité (Morin, 1990).

Paul et Virginie ont en fait pour préoccupation constante de rendre le nouveau service périscolaire légitime et visible pour les différents acteurs impliqués dans l'opération d'ARS (employeur, partenaires, encadrés). En conséquence, ils s'acharnent à tout moment à tenter de faire reconnaître ce nouveau service comme étant utile et de qualité. Acharnement qui montre à quel point leur présence en tant qu'encadrants se révèle indispensable. Acharnement d'autant plus omniprésent, dans leur cas, qu'ils sont embauchés par la mairie

La politique expérimentale d'aménagement des rythmes scolaires

La politique expérimentale d'aménagement des rythmes scolaires (ARS) a été conduite entre 1996 et 1999, en partenariat par le ministère de la Jeunesse et des Sports, le ministère de l'Éducation nationale et des municipalités comme Marseille.

Afin d'améliorer le bien-être des enfants et de mieux respecter leurs rythmes d'apprentissage, cette politique allège leur semaine scolaire et leur propose, pendant les heures libérées (trois après-midi par semaine pour l'école marseillaise considérée ici), différentes activités dans les domaines du sport, de la culture et de l'animation. Le temps scolaire perdu étant rattrapé sur les grandes et petites vacances.

Pour encadrer ces activités, les municipalités ont fait appel à des intervenants qualifiés ou ayant une certaine expérience en ces domaines. Elles les ont recrutés sur la base de contrats à durée déterminée, de contrats aidés (contrats emploi consolidé et contrats emploi-ville) et de conventions signées avec des clubs sportifs, des associations à vocation culturelle et des centres sociaux.

Poursuivie à présent par le ministère de l'Éducation nationale, la politique d'aménagement des rythmes scolaires se perpétue aujourd'hui sur différents sites, avec le concours des aides-éducateurs (emplois-jeunes dans l'Éducation nationale).

en contrat à durée déterminée, comme la plupart des intervenants et qu'ils se confrontent ainsi eux-mêmes au problème de leur propre légitimité.

Cette préoccupation centrale s'incarne néanmoins dans une multitude d'actions concrètes et originales qui visent, chacune à leur façon, à démontrer l'utilité et la qualité du nouveau service. Ce sont les différentes dimensions de l'activité de Paul et Virginie : donner un sens aux nouvelles activités périscolaires ; évaluer leurs prestations ; faire travailler les intervenants en équipe ; piloter le partenariat avec les enseignants, les professionnels dominants du champ ; mettre en place la logistique et l'organisation propres au nouveau service ; suggérer aux intervenants des perspectives d'évolution. Dans le contexte de mise en œuvre du nouveau service, ces différentes actions se gèrent en simultané et obéissent à des critères d'efficacité spécifiques. De même, elles révèlent les compétences et les ressources dont doivent disposer les encadrants dans ce contexte, mais aussi les principales difficultés et limites auxquelles ils se confrontent.

■ DONNER DU SENS EN LAISSANT DES ESPACES DE LIBERTÉ

Première action à mener par Paul et Virginie, comme pour toute personne chargée d'encadrer du personnel, dans le contexte de la mise en place d'un nouveau service : contribuer à donner un sens aux nouvelles activités périscolaires développées dans le cadre de l'ARS. Une condition centrale pour faire accéder ces activités à la légitimité.

Pour ce faire, Paul et Virginie élaborent concrètement un « projet », dans lequel ils tentent de définir les nouvelles activités périscolaires. Pour eux, l'aménagement des rythmes scolaires ne doit pas être « *vis-à-vis des enfants, une structure d'instruction ou d'enseignement, mais bien plus : une intention d'intervention éducative respectueuse de leurs besoins* » (physiques, affectifs, de mouvement, d'autonomie)². Afin d'être pertinente, chaque activité pro-

² Source : projet pédagogique rédigé par les intervenants.

Une approche résolument microsociologique

L'étude de l'expérience de Paul et Virginie est tirée d'investigations « microsociologiques », réalisées en 1997, dans le cadre de l'évaluation des conséquences, en termes d'emploi, de la politique d'aménagement des rythmes scolaires, conduite par le Céreq*.

En parallèle à une enquête quantitative, cette évaluation a donné lieu à la production de neuf monographies de sites engagés dans la politique d'aménagement des rythmes scolaires. L'objectif de ces monographies a été de saisir les effets spécifiques, sur l'emploi, des différents montages locaux constatés. Pour ce faire, elles se sont appuyées sur des entretiens menés avec l'ensemble des acteurs impliqués (directions départementales de Jeunesse et Sports, inspections académiques de l'Éducation nationale, chefs d'établissement scolaire, directions municipales en charge des dossiers, encadrants, intervenants recrutés). Elles ont également utilisé les documents disponibles sur les projets d'aménagement des rythmes scolaires (projets pédagogiques, bilans...).

C'est la monographie effectuée sur deux sites à Marseille qui sert ici de support à l'analyse de l'expérience de Paul et Virginie. Dans une perspective microsociologique, cette expérience permet alors d'illustrer en quoi la fonction d'encadrement se révèle nécessaire à la mise en place des nouveaux services, et en quoi elle exige, dans un tel contexte, des compétences et des moyens de nature spécifique. Sur le plan épistémologique, notons que ce type de démarche s'inspire d'approches comme les travaux ethnographiques ou comme ceux qui relèvent de la microhistoire.

* Cf. Jean-Paul Cadet, Jean-Marc Grando, Chantal Labruyère, Agnès Legay, Jean-Christophe Petrone, « *De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ? Évaluation du dispositif expérimental d'aménagement des rythmes scolaires* », Marseille, Céreq, coll. « Documents », n° 139, 1998. Et cf. Jean-Paul Cadet, Jean-Marc Grando, Michèle Petris, « *Aménagement des rythmes scolaires. Monographie de deux sites à Marseille* », Céreq, octobre 1997, ronéoté.

posée aux enfants doit répondre à l'un ou à plusieurs de ces besoins. Elle a vocation à être une activité ludo-éducative à part entière. Elle doit différer des activités proprement scolaires, en intégrant une dimension ludique, mais elle doit également acquérir une portée éducative, en visant des objectifs précis d'apprentissage et de développement de l'enfant, dans des champs ordinairement délaissés ou négligés par l'école.

Dans le cadre de ce projet, Paul et Virginie tentent également de formaliser les compétences et les comportements à attendre de chaque intervenant. En lien avec le positionnement éducatif recherché, ils placent leurs exigences à un niveau pédagogique. Pour eux, les intervenants doivent savoir motiver les enfants pour leur activité et les gérer en groupe. Ils doivent surtout être capables de définir et de structurer un projet propre à leur activité. Un projet dans lequel ils indiquent et justifient les objectifs éducatifs qu'ils entendent poursuivre, la méthode et les moyens qu'ils envisagent pour les atteindre, la progression qu'ils souhaitent obtenir au fil des séances, ainsi que le mode d'évaluation qu'ils comptent mettre en pratique. La démarche doit être respectée par chaque intervenant, dès son recrutement, et à chaque début de trimestre, quand il s'agit de modifier les activités proposées aux groupes d'enfants ou de les faire tourner sur les différentes activités.

Les différentes opérations d'un projet d'activité

1. Choix d'un sujet.
2. Détermination du temps dont on disposera pour la réalisation.
3. Choix des moyens.
4. Description des tâches à accomplir dans leur succession (progression).
5. Répartition des tâches (dans le cas d'un projet collectif).
6. Ajustement, confrontation entre les effets attendus et la réalité de ce que l'on obtient (synthèses partielles).
7. Synthèse générale pour l'achèvement de l'« objet » fini.

Source : projet pédagogique rédigé par les encadrants.

L'élaboration d'une telle doctrine par les encadrants peut être analysée comme une activité qui vise à donner de la visibilité au nouveau service, alors même que son positionnement n'a pas été clairement défini d'emblée. Au niveau national, aucune consigne précise n'a été en effet formulée : dans les textes du ministère de la Jeunesse et des Sports, qui servent de référence à l'expérimentation³, seule l'idée aussi vague que consensuelle d'une « complémentarité » à construire avec les activités scolaires traditionnelles se trouve évoquée. Au niveau local, les différents partenaires de l'ARS ont certes fait valoir des objectifs à l'égard des nouvelles activités, mais ceux-ci sont restés très généraux et très divers (la réussite scolaire des enfants, leur bien-être, leur socialisation, leur ouverture sur la vie de la cité, l'emploi dans les domaines du sport, de la culture et de l'animation, etc.). Au plus, ces acteurs se sont accordés *a priori* sur une définition par défaut des nouvelles activités : elles ne devaient être « ni » des activités d'animation, de loisir ou de garderie, « ni » des activités d'enseignement académique ou technique, à l'image de celles pratiquées à l'école ou dans les clubs sportifs. Bref, une représentation bien insuffisante pour pouvoir leur assurer une légitimité durable.

La définition d'une doctrine, par les encadrants, peut aussi s'analyser comme l'élaboration d'un outil destiné à guider l'action des intervenants. Sans cadre de référence et sans repères initiaux, les intervenants risquent de reproduire leur façon habituelle de travailler, relativement inadaptée au cadre périscolaire. En se comportant de manière « ordinaire », les intervenants issus de l'animation (le premier grand profil type des personnes recrutées) sont susceptibles d'éprouver des difficultés pour prendre toute la mesure de ce cadre périscolaire, qui nécessite la création d'un lien avec l'école. En agissant comme des « enseignants » ou des « éducateurs », les intervenants spécialisés dans une activité sportive ou culturelle donnée (l'autre grand profil type) courent le risque, pour leur part, d'« oublier » qu'ils ont affaire à un public d'enfants très hétérogène en termes de niveau et de motivation, pratiquant cette activité dans l'ARS avant tout pour la découvrir.

³ Cf. Circulaire n° 95-176 JS du 31 Octobre 1995, signée par les ministres de l'Éducation nationale, de la Culture et de la Jeunesse et des Sports, et relative aux « *contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes* ». Et cf. Instruction 95-188 JS du 23 Novembre 1995 du ministre de la Jeunesse et des Sports relative à l'« *aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes – sites pilotes d'aménagement des rythmes scolaires* ».

Il ne s'agit pourtant pas d'une doctrine vite élaborée qui enferme les intervenants dans un cadre d'action trop contraignant. Paul et Virginie rédigent leur projet après trois mois d'expérience acquise, soit après avoir tenu compte des premiers apprentissages venant du terrain. De plus, les deux encadrants souhaitent le laisser « *incomplet* », en écartant « *certain points* », renvoyés à la discussion avec les intervenants et les enseignants, ou devant faire encore l'objet d'approfondissements. Citons, par exemple, le besoin d'autonomie chez l'enfant, seulement mentionné dans le projet sans être explicité, et mis à l'ordre du jour d'une prochaine réunion prévue avec l'équipe d'intervenants. Plus généralement, les encadrants ont bien conscience qu'ils doivent compléter leur projet « *sur le vif* », avec chacun des intervenants, selon leur propre expérience⁴. Une part importante est donc laissée à la négociation.

« Donner un sens à de nouvelles activités n'est finalement pas une tâche aisée pour des encadrants de proximité. »

Le cadre méthodologique que les encadrants imposent aux intervenants (la démarche du projet d'activité) laisse par ailleurs à ces derniers d'importants espaces de liberté. Ils sont certes contraints de respecter l'orientation dessinée par Paul et Virginie, mais ils restent en même temps pleinement responsables de leur activité et de son contenu. En effet, en

les amenant à rédiger un projet d'activité, la démarche les incite à montrer en quoi leur activité répond à des besoins ressentis par les enfants et à concevoir son animation dans un esprit pédagogique. Une telle démarche n'est pas pensée, d'ailleurs, pour s'arrêter à ce premier stade rédactionnel. Pour Paul et Virginie, elle inclut forcément la phase suivante de mise en œuvre. Le projet d'activité a vocation à s'adapter aux particularités et aux rythmes d'apprentissage des enfants. Les intervenants sont invités à s'autoévaluer en permanence, à redéfinir constamment leur projet en situation. La démarche préconisée par les encadrants n'a donc pas pour conséquence de les enfermer dans un cadre entièrement prédéfini d'avance. Au contraire, elle permet un compromis entre leur autonomie et les orientations proposées par les encadrants.

⁴ Source : projet pédagogique rédigé par les encadrants.

Donner un sens à de nouvelles activités n'est finalement pas une tâche aisée pour des encadrants de proximité. Elle suppose de manœuvrer en permanence entre deux opérations contradictoires. D'un côté, affirmer et formuler des exigences claires sur la finalité et la nature des interventions des personnels encadrés, de façon à chasser au plus vite l'équivoque qui entoure, au départ, les nouvelles activités et à endiguer le plus possible la part d'improvisation. De l'autre, maintenir suffisamment de marges de liberté pour profiter de la précieuse expérience vécue par ces personnels et susciter ainsi leur participation. Un manque de prescription de la part des encadrants peut donner une fâcheuse impression de laisser-aller ; un excès peut enfermer les personnels concernés et brider leurs initiatives.

La stabilisation du sens proposé par les encadrants (et négocié avec les personnels encadrés) reste néanmoins la principale question qui se pose. Tant que leur employeur et les différents partenaires institutionnels n'ont pas acté officiellement les orientations expérimentées sur le terrain, celles-ci demeurent très fragiles, subordonnées à la présence des encadrants, leurs géniteurs. En cas de départ, ces orientations sont susceptibles d'être remises en cause par les encadrants qui viennent les remplacer. La stabilisation officielle du sens est d'autant moins évidente à obtenir que l'expérimentation du nouveau service ne se limite pas à un seul site et donc à une seule conception défendue par certains encadrants. C'est assurément le cas de l'ARS : cette politique, ne serait-ce qu'à Marseille, implique plusieurs écoles, avec des représentations diversifiées de ce que doivent être les nouvelles activités périscolaires.

ÉVALUER POUR CONTRÔLER, MAIS AUSSI POUR FAVORISER LES APPRENTISSAGES

Pour assurer la légitimité et la qualité du nouveau service, les encadrants se doivent d'évaluer la prestation offerte par chaque intervenant. Quelle est sa « valeur » ? Va-t-elle dans le « bon sens » ? Est-elle correctement remplie ? Faut-il la réviser, sinon la supprimer ? On a là une fonction indissociable de l'acte d'encadrement, mais qui prend une dimension toute particulière dans le contexte de la mise en place du nouveau service.

Ainsi, nos deux encadrants exercent-ils rapidement un contrôle (qu'ils appellent « régulation ») pour repérer ce qui ne leur convient pas dans l'animation des nouvelles activités et pour y parer au plus vite. Concrètement, ils demandent aux intervenants, mais aussi aux enfants, en tant que bénéficiaires du service, de remplir, à l'issue de chaque séance, un « cahier d'évaluation », de façon à détecter les éventuels dysfonctionnements en cours d'activité. Ils réalisent également, à tour de rôle, des visites sur les lieux d'activité. Pour donner du crédit à ces visites, ils vont jusqu'à définir une grille d'observation qui détermine tout un ensemble de critères : la façon d'introduire la séance par l'intervenant ; le déroulement de la séance (moyens mis en place, consignes données, réalisations pratiques) ; la façon de la conclure ; la gestion du groupe d'enfants ; les attitudes de l'intervenant d'un point de vue pédagogique, verbal et corporel, en particulier lors des situations imprévues.

Dès qu'un « défaut » est constaté (un projet d'activité mal structuré, des difficultés pour gérer le groupe d'enfants, etc.), les encadrants prient l'intervenant d'y remédier. Si le défaut persiste ou apparaît excessif, ils peuvent aller jusqu'à recommander à la mairie (l'employeur) de cesser toute collaboration avec l'intervenant. Dans ce cas (rare dans les faits), son CDD ou la convention avec l'association qui l'emploie, n'est pas renouvelé.

Paul et Virginie prennent donc au sérieux l'évaluation. Ils doivent rendre des comptes auprès de la direction de l'animation de la ville de Marseille, et plus précisément auprès d'un coordinateur en charge

*« Il s'agit davantage
de former
les intervenants
en difficulté et
d'apprendre ensemble
sur les nouvelles
activités que d'exercer
un pouvoir
de contrôle. »*

du dossier de l'ARS. En outre, ils se doivent d'évaluer le positionnement éducatif auquel ils aspirent, sous peine de le voir demeurer au stade incantatoire. En effet, en l'absence d'évaluation, les projets d'activité demandés aux intervenants risquent de se transformer en de simples documents administratifs et formels, destinés seulement à justifier leur intervention chaque trimestre ou chaque année.

De même, les difficultés que rencontrent bon nombre d'intervenants

pour s'approprier les exigences formulées par les encadrants, risquent de mettre à mal la qualité pédagogique recherchée. Parmi ces intervenants, figurent des jeunes issus des centres de loisirs, peu habitués à avoir une réflexion éducative et à manier les outils de la pédagogie (projet d'activité, autoévaluation). En dépit d'une qualification technique parfois très pointue, d'autres intervenants se révèlent peu à l'aise devant des enfants en milieu scolaire, habitant de surcroît un quartier défavorisé. Pour les encadrants, il convient donc d'identifier ces difficultés, d'en apprécier la portée et d'examiner les conditions pour y mettre fin, ce qui peut conduire, comme nous l'avons évoqué, à l'écartement de certains intervenants. Dans cette période d'installation du nouveau service, les encadrants jouent un rôle de « sélectionneur », détectant les intervenants en mesure d'exercer ou d'apprendre la « professionnalité » exigée dans l'ARS, et réciproquement, ceux qui ne sont pas ou ne se mettent pas dans cette disposition. Cette fonction de sélection, remplie par l'encadrant de proximité, est indissociable de tout processus de professionnalisation.

Dans le contexte de la mise en place du nouveau service périscolaire, Paul et Virginie redoublent ainsi d'efforts pour contrôler la qualité des prestations fournies par les intervenants. Cependant, ils n'évaluent pas ces prestations dans le seul but d'en vérifier la conformité avec ce qu'ils en attendent, et de sanctionner le « mauvais » ou l'« insuffisant ». En fait, ils adoptent une pratique de l'évaluation plus globale, principalement apprenante, où il s'agit davantage de former les intervenants en difficulté et d'apprendre ensemble sur les nouvelles activités que d'exercer leur pouvoir de contrôle.

Concrètement, Paul et Virginie essaient de favoriser les apprentissages individuels, en aidant et en conseillant chaque intervenant qui rencontre des problèmes. L'effort porte sur les intervenants les moins qualifiés ou les moins aguerris pour monter et structurer des projets d'activité. L'effort est mené aussi en direction de certains intervenants spécialisés, qu'il faut convaincre de changer d'attitude ou de posture professionnelle dans l'ARS.

Plus globalement, les encadrants conçoivent l'évaluation comme un instrument d'apprentissage collectif. Le « projet pédagogique » qu'ils rédigent, pour présenter les fondements du dispositif, se nourrit amplement des enseignements tirés des évaluations opérées au cours des premiers mois. La détection des principales difficultés rencontrées par les intervenants les conduit, par ailleurs, à monter trois journées de for-

mation interne portant sur les dimensions de l'activité, à l'origine de ces difficultés (projet d'activité, autoévaluation, gestion du groupe). Sensibles à la dimension partenariale de l'ARS, ils recherchent enfin l'évaluation la plus ouverte possible. En ce sens, ils incitent les différents partenaires de l'opération (les enseignants de l'école, le chargé de mission de Jeunesse et Sports qui suit l'opération, les représentants des parents d'élève) à s'impliquer dans l'évaluation.

Ajoutons que l'évaluation est le moment pour les encadrants d'apprendre eux-mêmes, puisqu'ils n'animent aucune activité directement et qu'ils ont besoin d'apprécier la pertinence effective de chaque activité, par rapport aux besoins des enfants. C'est peut-être la raison pour laquelle ils préfèrent parler de « suivi » plutôt que d'« évaluation », terme trop connoté négativement. Cette pratique d'évaluation apprenante renvoie au contexte d'innovation dans lequel évoluent les encadrants. En effet, dans cette situation, ils ne bénéficient pas d'emblée des attributs ordinairement requis pour évaluer du personnel en toute légitimité. Ils sont conduits à porter immédiatement une appréciation, sans disposer pour cela d'un référentiel indiscutable, et ce tout en devant construire de manière progressive le sens et le contenu des nouvelles activités périscolaires. De plus, il leur est forcément difficile d'évaluer des activités qui visent des objectifs éducatifs aussi intraduisibles, en ratios ou en chiffres, que la socialisation ou le développement de l'autonomie des enfants.

Les encadrants risquent surtout d'être mis en cause par plusieurs intervenants. Ils ont affaire, en effet, à certains professionnels très qualifiés dans des activités pointues (par exemple, des éducateurs sportifs qui font de la haute compétition), virtuoses des démarches pédagogiques, et peu à même d'accepter un jugement venant de « profanes ». D'autre part, chargés de l'encadrement, Paul et Virginie n'animent aucune activité périscolaire et ne connaissent donc pas intimement la situation qu'ils sont amenés à juger. Dans ces conditions, tenir de préférence auprès des intervenants un rôle de formateur, plutôt qu'un rôle de simple contrôleur, élargir l'évaluation à d'autres acteurs et éviter de la restreindre à un seul point de vue, sont autant de conduites en mesure de mieux faire accepter leur autorité.

Malgré son rôle essentiel, l'évaluation reste néanmoins une pratique difficile à mener, et cela en raison des conditions particulières de sa mise en œuvre. Les nouvelles activités périscolaires sont organisées pour la plupart hors de l'école, de surcroît dans des lieux

différents (centres de loisirs, extérieur, etc.), que seul le don d'ubiquité permettrait de visiter en même temps. Les intervenants viennent assez peu à l'école. Ils s'y déplacent en début d'après-midi pour emmener avec eux les groupes d'enfants, puis en fin d'après-midi pour les raccompagner. Plus généralement, les encadrants disposent de peu de temps pour exercer l'évaluation. Leur employeur leur a réservé seulement un quart d'heure pour faire le point avec l'ensemble des intervenants (une trentaine), à l'issue de chaque séance. Les autres actions à réaliser en parallèle leur interdisent enfin de multiplier les visites sur les lieux d'activité et de consacrer tout le temps, *a priori* nécessaire, à la conduite de l'évaluation apprenante.

COORDONNER UNE ÉQUIPE DISPARATE

La formation et la dynamisation d'une « vraie » équipe représentent une autre priorité pour des encadrants comme Paul et Virginie, attelés à faire reconnaître un nouveau service. Pour ce faire, l'effort porte en premier lieu sur l'espace où les intervenants se rencontrent. Pour Paul et Virginie, il s'agit d'aménager au mieux la salle de l'école qui leur est attribuée, afin d'en faire un lieu de rencontre spécifique et convivial, auquel les intervenants peuvent s'identifier.

Les réunions d'équipe représentent une autre ressource autrement plus active. Dans un bilan élaboré quelques semaines après le démarrage de l'opération, les deux encadrants réclament ainsi à leur employeur (la mairie de Marseille) des moyens pour organiser des réunions : « [...] *notre proposition serait de pouvoir planifier quatre heures minimum de réunion mensuelle, deux d'entre elles étant exclusivement consacrées à la gestion pédagogique de l'équipe éducative.* » Dans la pratique, ces réunions s'avèrent très utiles. Elles permettent d'informer les intervenants sur l'actualité du dispositif d'ARS, de faire régulièrement un bilan et un état d'avancement de l'opération, d'amorcer des discussions collectives sur l'orientation du projet et les outils pédagogiques.

« Pour générer
du collectif,
les encadrants
encouragent le
plus possible
les fonctionnements
en duo. »

Une autre façon de procéder pour générer du « collectif » consiste, pour les encadrants, à encourager le plus possible les fonctionnements en duo, de nature complémentaire. Pour prendre en charge les activités qui se déroulent à l'extérieur de l'école, un animateur de profil « polyvalent » (généralement un jeune titulaire du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) accompagne un intervenant de profil plus « spécialisé » (généralement un professionnel expérimenté ou titulaire du titre requis pour exercer son activité). Pour les encadrants, il n'est pas souhaitable que le premier ne soit qu'un simple accompagnateur à la solde du second, uniquement affecté à la surveillance des groupes d'enfants. Et ceci autant pour des raisons d'efficacité collective, que de valorisation personnelle. L'animateur polyvalent est convié à prendre pleinement part à l'activité à laquelle il se frotte pendant le trimestre, de sa définition à sa mise en place effective. Ce faisant, il tire profit de l'expérience et du savoir-faire de l'intervenant spécialisé pour apprendre à structurer et à faire vivre un projet d'activité. Il n'est cependant pas simple récepteur de savoir-faire. Habitué à gérer des groupes d'enfants et à adopter une approche ludique, il en vient souvent à aider l'intervenant spécialisé sur ces registres. Les fonctionnements complémentaires sur ce mode, à l'initiative des encadrants, contribuent ainsi à créer des liens entre les intervenants.

Cette recherche de coordination entre les intervenants peut être analysée comme un moyen de mieux gérer la mise en place du nouveau service. Tandis que leur temps est compté, les encadrants ont besoin de s'adresser le plus souvent possible à un acteur collectif homogène. De multiples informations sur l'actualité du dispositif expérimental d'ARS, les recrutements et les départs sont sans cesse à communiquer aux intervenants. Nombreuses en situation innovante, les doléances à faire remonter à la mairie et aux autres partenaires se doivent d'être débattues et sélectionnées en groupe. Tout un travail collectif est par ailleurs à opérer pour faire admettre et avancer la définition du contenu des nouvelles activités et l'élaboration des outils pédagogiques. Alors que plusieurs intervenants peinent à s'adapter au nouveau cadre périscolaire, les échanges au sein de l'équipe, sinon l'entraide, méritent enfin d'être favorisés.

La recherche d'un fonctionnement d'équipe vise surtout à réduire les disparités en termes de profil et de situation entre les intervenants, ces disparités risquant d'entraver la légitimation du nouveau service. Au moment de leur recrutement, les intervenants sont

effectivement loin de constituer un groupe homogène. Ils proviennent d'horizons professionnels et sociaux très divers : des sportifs, des artistes, des animateurs, parfois des mères de famille en reprise d'activité, des jeunes encore en formation, etc. Des antagonismes qui renvoient aux imaginaires professionnels sont susceptibles de se manifester à tout moment : par exemple, entre éducateurs sportifs et animateurs socioculturels, du fait qu'ils sont peu habitués à travailler ensemble et qu'ils aient parfois des préjugés professionnels, les uns à l'égard des autres. Les différences en termes de situations d'emploi et de statuts creusent, d'autre part, ces disparités au sein du collectif. Des intervenants polyactifs évoluent dans différents lieux et pour le compte de plusieurs employeurs, tandis que des intervenants en contrat aidé travaillent exclusivement pour la mairie. Des intervenants ont été embauchés directement par la mairie ; d'autres travaillent pour des associations en convention avec la mairie, etc. Ces situations diversifiées ne concourent pas à la formation d'un collectif d'intervenants partageant les mêmes intérêts et prompts à aller dans le même sens dans l'ARS.

La création d'un véritable fonctionnement collectif est un enjeu d'importance pour Paul et Virginie. Pourtant, les moyens qui leur sont accordés restent insuffisants. D'abord, il faut noter que les fonctionnements en duo, si efficaces pour créer des liens entre des intervenants de profil différent, sont subordonnés au nombre d'intervenants effectivement recrutés par la mairie pour le site, nombre en-deçà de ce que supposerait une systématisation de ces fonctionnements en duo. Ensuite, les modalités d'organisation des réunions d'équipe ne favorisent pas les effusions sémantiques ou les grands débats. Ces réunions rassemblent à chaque fois plus de 35 personnes et, au vu des nombreuses questions à traiter, le temps imparti (seulement deux heures chaque mois) est vite écoulé.

■ CONDUIRE LE PARTENARIAT AVEC LES ENSEIGNANTS

À l'image de ce qui se passe dans de nombreux secteurs où émergent des nouveaux services, la valorisation des nouvelles activités périscolaires et des personnels recrutés pour les mettre en œuvre, dépend encore de l'accueil que leur réservent les enseignants, les professionnels en place. De leurs attitudes et de leurs jugements dépend la pérennité

de l'expérimentation. Il revient donc aux encadrants de faciliter la construction de relations de confiance avec ces professionnels.

« La gestion d'un partenariat avec les enseignants s'impose d'autant plus que l'instauration et le maintien de relations de confiance posent *a priori* problème. »

En lien avec la directrice de l'école, Paul et Virginie organisent et animent des réunions de concertation entre enseignants et intervenants. Ces réunions sont l'occasion d'aborder les différents problèmes que posent la mise en place et le déroulement de l'ARS. Par exemple, la première réunion de concertation qui a lieu quelques semaines après le lancement du dispositif, voit inscrits à son ordre du jour des thèmes faisant alors problème : l'intégration

des enfants « difficiles » ; les incidences du temps périscolaire sur le temps scolaire ; les premières évolutions constatées chez les enfants. Les encadrants incitent également à l'organisation de réunions de travail plus informelles. L'idée est de faire rencontrer les enseignants et les intervenants, en charge de la même classe, durant un trimestre, pour leur donner l'occasion d'échanger davantage. Au début du trimestre, l'enseignant et les intervenants concernés discutent sur le contenu de chaque projet d'activité dans sa spécificité, sur ses éventuelles redondances avec le programme scolaire, sur les enfants « difficiles », sur les projets communs à développer le cas échéant. À la fin du trimestre, ils se réunissent à nouveau pour faire un bilan. De telles réunions informelles apportent donc beaucoup à chacun et contribuent à l'instauration de relations de confiance.

Au quotidien, le partenariat avec les enseignants est surtout tributaire de la construction d'une relation de qualité avec la directrice de l'école. Concrètement, Paul et Virginie tentent en permanence de la « séduire », dans la mesure où elle représente la personne la mieux placée pour faciliter les relations avec les enseignants. En effet, ces derniers n'ont à l'évidence aucun compte à leur rendre et ne se montrent pas forcément disponibles pour une relation directe régulière. Pour les encadrants, créer en permanence la meilleure entente possible avec la directrice, c'est donc non seulement se donner les moyens de travailler dans des conditions agréables, mais aussi et

surtout se faire une « alliée » de tout premier plan dans le camp des enseignants. La directrice leur sert dès lors d'« intermédiaire » ou de relais auprès de l'équipe enseignante, pour traduire les orientations qu'ils souhaitent donner au dispositif et pour faire remonter des informations sur le déroulement des activités périscolaires. Disponible, la directrice leur apporte aussi une aide considérable au plan administratif.

Pareille conduite « partenariale » des encadrants a pour principal objectif de répondre à un enjeu essentiel dans le dispositif d'ARS : l'élaboration de la complémentarité des nouvelles activités périscolaires avec les activités scolaires classiques. Les enseignants n'ont pas à se sentir concurrencés dans leur mission d'enseignement. En même temps, ils n'ont pas à imposer leur seul point de vue sur ce que doivent être les activités périscolaires. Les intervenants ont besoin d'être reconnus dans un domaine de compétence propre, non d'être cantonnés dans un simple rapport de sous-traitance à l'égard des enseignants.

La gestion d'un partenariat avec les enseignants s'impose d'autant plus que l'instauration et le maintien de relations de confiance posent *a priori* problème. En effet, si les enseignants sont à l'origine de l'opération d'ARS, ils risquent, après coup, de manifester des craintes, du moins des réserves, à l'égard de l'intrusion massive d'intervenants externes au sein de leur école. Surtout si ces intervenants, influencés par leurs encadrants, prétendent apprendre des choses utiles aux enfants tout en les amusant, c'est-à-dire faire ce que l'école ne sait pas faire ! On est là en face d'un phénomène désormais bien connu : quand la création d'un nouveau service interpelle un groupe professionnel déjà installé, celui-ci peut d'abord se trouver virtuellement en accord avec cette création, tant qu'elle reste au stade abstrait de projet, puis s'y opposer une fois la création devenue effective. En situation, le nouveau service interroge frontalement le propre positionnement du groupe en place et risque par conséquent d'entraîner des attitudes défensives et antagonistes de sa part (Godard, 1999).

Dans le cas présent, force est de reconnaître la sensibilité, *a priori* favorable, des enseignants de l'école, vis-à-vis des nouvelles activités périscolaires. Contrairement à d'autres équipes d'enseignants engagées dans des opérations d'ARS, et compte tenu de leur implantation en zone d'éducation prioritaire (ZEP), ils ont commencé depuis quelques années à expérimenter de nouveaux rythmes scolaires et à proposer aux élèves des activités d'animation pendant le

temps libéré. Pour ce faire, ils ont pris l'habitude de recourir à des intervenants externes. Cependant, cet environnement *a priori* propice ne saurait avoir un effet mécanique. Faute d'une relation partenariale de qualité en situation, une distance risque de s'installer entre les enseignants et les intervenants et d'entraver ainsi le processus de construction et de reconnaissance du nouveau service. Les modalités d'organisation de l'ARS sont d'ailleurs susceptibles d'étendre cette distance relationnelle. Avec le système mis en place (des après-midis « libérés » au cours de la semaine), enseignants et intervenants agissent auprès des enfants à des moments différents : pendant le temps scolaire pour les premiers, pendant le temps périscolaire pour les seconds. À l'opposé d'autres dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant, temps scolaire et temps périscolaire se juxtaposent. De fait, enseignants et intervenants risquent de ne jamais se voir, et donc d'être dans l'impossibilité de mieux se connaître et de travailler ensemble.

Aussi, faut-il saluer l'effort constant de Paul et Virginie pour conduire le partenariat avec les enseignants. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils ne rencontrent pas de problème en ce domaine. En fait, toutes les conditions optimales pour produire le meilleur des partenariats possible ne sont pas remplies. En ce qui concerne les réunions de concertation mensuelles avec les enseignants, elles souffrent des mêmes défauts qui caractérisent les réunions de l'équipe d'intervenants : elles sont trop courtes (deux heures par mois) pour traiter à fond tous les problèmes et rassemblent trop de monde pour générer des débats. Par ailleurs, au cours de ces réunions, les enseignants ont tendance à orienter davantage les discussions sur les effets de l'ARS sur le comportement et les performances des élèves en classe, que sur les effets propres aux activités périscolaires, ce qui indique qu'ils peinent à les reconnaître totalement dans leur spécificité. Les réunions informelles ne sont pas, quant à elles, rémunérées pour les intervenants, et dépendent ainsi de leur bonne volonté (et de la seule force de persuasion des encadrants). Il n'est donc pas sûr de les voir perdurer dans ces conditions.

METTRE EN PLACE L'ORGANISATION

Il est une condition de la légitimité à ne pas oublier, et qui interpelle constamment les encadrants dans cette phase de construction du nouveau service : la mise en

place de l'organisation matérielle, administrative et logistique que les nouvelles activités requièrent.

Concrètement, cette action commence avant même l'arrivée des intervenants sur l'école. Un minimum d'organisation doit en effet préexister à leur recrutement. Les deux encadrants choisissent ainsi les structures destinées à accueillir les enfants en activité (centres de loisirs, installations sportives et culturelles) et établissent le cadre réglementaire. Ils prévoient également les groupes d'enfants et conçoivent un système original pour affecter ces groupes sur les activités : chaque groupe est appelé à bénéficier, au cours d'un trimestre, d'une activité « manuelle » (cuisine, découpage...), d'une activité « intellectuelle » (photo...) et d'une activité « sportive » (judo, gym...). Ainsi, quand les intervenants arrivent dans l'ARS, ils n'ont pas affaire à un dispositif complètement désorganisé.

Le montage de l'organisation se poursuit après cette première phase. L'espace réservé à l'ARS, dans l'école, doit en particulier être aménagé, ce qui signifie l'obtention de mobilier et d'étagères, la détermination de principes de rangement, la conception de panneaux d'affichage, la constitution d'une documentation, etc. Sur le plan administratif, tout un ensemble de procédures sont à routiniser pour gérer les commandes de matériel, les états de salaires, les états de présence des enfants, etc. Le travail est d'autant plus lourd que la mairie laisse les encadrants se débrouiller le plus possible.

Les négociations permanentes avec la municipalité pour obtenir le matériel et les fournitures nécessaires aux différentes activités périscolaires, représentent l'un des aspects les plus importants du travail des encadrants. En effet, des intervenants se retrouvent en incapacité d'animer l'activité pour laquelle ils ont été recrutés, faute d'avoir obtenu, dans les délais, le matériel dont ils ont besoin. Par exemple, c'est le cas, au cours du premier trimestre, de l'intervenant engagé pour prendre en charge l'activité « vélo ». À l'égard de ces intervenants privés momentanément de moyens matériels ou de fournitures, les encadrants jouent alors un rôle de « porte-parole ». Ils remontent leurs besoins auprès de la mairie et plaident pour leur satisfaction. Ils le font notamment par écrit, dans le cadre de bilans adressés au service municipal chargé du dossier de l'ARS. À l'issue du premier trimestre suivant le lancement du dispositif, ils le supplient ainsi : « *Il faut impérativement que nous puissions détenir tout le matériel le lundi 16 décembre au plus tard afin de pouvoir s'organiser au mieux et, surtout si l'on veut être cohérent, d'éviter les mêmes pro-*

blèmes qu'au premier trimestre, à savoir, faire démarrer les activités sans matériel. Cette demande est capitale. Nous espérons fortement qu'elle soit prise en considération. »

Comme la négociation ne porte pas toujours ses fruits, et comme il importe de faire preuve de patience, Paul et Virginie sont amenés à user de pragmatisme. À un moment donné, il faut « faire avec » les moyens dont on dispose, en attendant d'avoir mieux. Cela signifie changer les activités, réaménager ou reporter celles qui se trouvent encore en attente de réception du matériel ou des fournitures. Avec pour conséquence, de faire attendre les intervenants concernés et de les mobiliser momentanément sur d'autres activités. Ainsi, l'intervenant spécialisé dans l'activité « vélo » se voit au cours du premier trimestre réimpliqué sur une autre activité (de sport collectif), le temps que la mairie achète des vélos et les lui fasse parvenir.

Cette dimension de la fonction d'encadrant de proximité peut finalement paraître banale au regard des autres dimensions à traiter. Elle renvoie typiquement au travail d'intendance, souvent méprisé et donc occulté dans les représentations classiques du management. Or, il s'agit là d'une dimension centrale dans le contexte de la mise en place d'un nouveau service, comme les activités périscolaires de l'ARS. Très concrètement, ces activités exigent du matériel très divers. Dans certains cas, elles supposent l'usage d'équipements sportifs et culturels. Par ailleurs, toute une série de procédures administratives et organisationnelles, forcément inexistantes au départ, se révèlent nécessaires pour structurer efficacement le dispositif (planning des activités, constitution des groupes d'enfants, etc.). Bien sûr, cette infrastructure conditionne directement la qualité des prestations offertes par les intervenants. D'ailleurs, ces derniers ont besoin d'évoluer dans un cadre aménagé et routinisé au minimum pour se sentir bien et être en mesure de s'adapter aux spécificités des nouvelles activités périscolaires.

La portée stratégique de l'organisation ne saute aux yeux que lorsqu'elle vient à manquer ou lorsqu'elle est encore en cours de gestation. C'est précisément le cas dans le contexte de la mise en place du nouveau service. Prenant en charge le temps périscolaire, la mairie, sollicitée en même temps par l'ensemble des sites marseillais engagés dans l'ARS, ne peut régler immédiatement tous les problèmes d'ordre matériel et reporte inévitablement certains achats. La précipitation qui caractérise l'entrée dans le dispositif

d'ARS n'arrange pas les choses. De même, les enseignants ne sont pas disposés à prêter d'emblée aux intervenants leurs salles de classe et leur équipement pédagogique auxquels ils sont fortement attachés.

La mise en place de l'organisation du nouveau service, par les encadrants, correspond ainsi à une activité qui mérite à part entière d'être mise en évidence. Elle a cependant un inconvénient majeur : tant qu'elle reste inachevée, elle demande beaucoup de temps et d'énergie aux encadrants. Des ressources qu'ils ne peuvent pas employer à d'autres tâches, celles-là plus permanentes et plus stratégiques à terme, comme l'évaluation pédagogique.

■ DONNER DES PERSPECTIVES EN SITUATION PRÉCAIRE

Dernière dimension constitutive de l'activité de Paul et Virginie : suggérer des perspectives aux intervenants, qui soient en mesure de les motiver dans le cadre de l'ARS et, plus globalement, de les aider dans leur parcours professionnel⁵.

Concrètement, cela revient à rassurer les intervenants sur leur devenir, à court terme, dans le dispositif d'ARS, ces intervenants ayant été embauchés, rappelons-le, en CDD, en contrat aidé ou sur la base de conventions signées par la mairie avec des associations. Les encadrants les informent ainsi sur l'actualité du dispositif, en fonction de ce qu'ils arrivent eux-mêmes à en savoir. Ils s'engagent, auprès des intervenants jugés « compétents », à inciter la mairie à les réembaucher pour le trimestre ou la rentrée prochaine, de façon à leur assurer au plus tôt des heures de travail sur une période donnée. Assurance importante pour des salariés qui pratiquent souvent la polyvalence et qui sont soumis, par conséquent, à la gestion d'un calendrier d'emploi toujours incertain. Pour le compte des intervenants, et en vantant les mérites de leur qualité d'intervention, les encadrants s'efforcent aussi de revendiquer, auprès de leur employeur, davantage d'heures de travail et des situations plus stables (des interventions sur d'autres écoles impliquées dans l'ARS, des contrats à durée plus longue). Au bénéfice des intervenants les plus jeunes, encore

⁵ Dans le cas étudié ici, cette dimension occupe une place moindre par rapport à celle qu'elle occupe aujourd'hui dans le programme « Nouveaux services, nouveaux emplois », qui fait de la « professionnalisation » des jeunes un objectif central : à ce sujet, voir l'article de Christophe Guitton, « Emplois-jeunes. La professionnalisation en débat », *Bref*, n° 158, Céreq, novembre 1999.

démunis de certifications reconnues, ils n'hésitent pas à réclamer des formations qualifiantes dans les domaines du sport et de l'animation.

Dans une optique de plus long terme, Paul et Virginie essaient également d'apporter un soutien psychologique à ces jeunes intervenants non titrés, le plus souvent animateurs en centres de loisirs et employés par la mairie en contrat aidé (en CEC ou en CEV de cinq ans). Ils usent avec eux d'un discours mobilisateur qui vise à leur démontrer tout le bénéfice, en termes de parcours, qu'ils peuvent retirer de leur participation à une action aussi valorisante que l'ARS, tant sur le plan du contenu que sur celui des apprentissages occasionnés. Ils essaient aussi de leur faire prendre conscience des perspectives qui se développent aujourd'hui dans les métiers du sport et de l'animation, notamment au sein de la fonction publique territoriale. Ils les encouragent à viser des certifications en ces domaines, ainsi qu'à adopter les attitudes qui renvoient aux imaginaires professionnels liés à ces métiers : la nécessité d'être « opportuniste », de « savoir bouger », de se « remettre en cause », d'« être partant dans tous les projets », etc.

Ce travail sur les perspectives d'emploi et de formation, mené par les encadrants, conditionne lui aussi la reconnaissance des nouvelles activités périscolaires. En effet, comme chaque personnel impliqué dans l'émergence d'un nouveau service, les intervenants ont besoin d'avoir des perspectives pour s'engager durablement dans la mise en place de ces nouvelles activités. La valeur intrinsèque de l'opération d'ARS (une action socio-éducative au bénéfice d'enfants de milieu social défavorisé) ne suffit pas en soi. De même, les occasions d'apprentissage, générées par les activités périscolaires, perdent une grande partie de leur intérêt si elles ne trouvent pas sens dans les parcours professionnels des intervenants. Caractérisant le dispositif expérimental de l'ARS, peu assuré d'être pérennisé à terme, ainsi que les situations d'emploi offertes aux intervenants, la précarité entrave leur implication, incite au *turn-over* et contraste avec l'ambition éducative du projet.

Paul et Virginie cherchent donc à donner et à suggérer des perspectives aux intervenants afin surtout de maintenir leur motivation dans l'ARS. Sans doute, le font-ils aussi par devoir moral, vis-à-vis d'intervenants qui s'engagent activement dans l'opération, sans être assurés d'avoir en retour une véritable reconnaissance.

Toute la difficulté réside néanmoins dans le fait que les encadrants ne maîtrisent pas d'évidence les com-

mandes en matière d'emplois et de formations. Plus que pour les autres dimensions qu'ils ont à traiter, la part de rhétorique domine ici. Dans la mesure du possible, il faut convaincre l'employeur et les autres partenaires institutionnels d'offrir davantage d'heures de travail aux intervenants. De même, il faut encourager les intervenants les plus jeunes à persévérer dans les métiers incertains du sport, de la culture et de l'animation socioculturelle. Même si elle n'est pas sans effet, l'action de nos deux encadrants en ce domaine reste donc purement suggestive. Et elle est d'autant plus difficile à conduire qu'ils se trouvent eux-mêmes dans une situation précaire (en CDD). Finalement, ce qu'ils suggèrent aux intervenants (l'intérêt de s'investir dans l'opération, l'espoir de voir leur situation s'améliorer), ils doivent se le suggérer aussi à eux-mêmes.

* *
*

L'expérience de Paul et Virginie, au cours de l'année scolaire 1996/1997, illustre combien il importe de recourir à des encadrants directs, dans le contexte de la mise en place des nouveaux services. Positionnés entre les personnels recrutés pour les mettre en œuvre et les institutions commanditaires, les encadrants prennent une part potentiellement active à la démonstration de la valeur de ces nouveaux services. Il leur appartient avant tout de les rendre légitimes auprès de ces deux catégories d'acteur en s'évertuant à créer, à leur niveau, toutes les conditions possibles d'une telle légitimation. En situation d'innovation de service, c'est ce qui constitue le cœur de leur fonction.

En tout état de cause, les nouveaux services, et plus particulièrement ceux qui se développent aujourd'hui sous la bannière du programme « emplois-jeunes », suscitent un nouvel art d'encadrer. Il importe donc de veiller soigneusement à la construction des emplois d'encadrant. Sans doute, faut-il les considérer comme de nouveaux emplois à part entière, à l'image des emplois générés par les nouveaux services, susceptibles eux-mêmes de faire l'objet du programme « emplois jeunes » (des emplois jeunes « cadres » en quelque sorte). Sans doute faut-il exiger de leurs titulaires d'importantes compétences dans le domaine de la gestion de l'innovation. Sans doute, faut-il se pencher avec sérieux sur les missions et les moyens à leur attribuer. En fin de compte, c'est bien une nouvelle figure managériale qui reste à façonner et à professionnaliser, afin d'accompagner la reconnaissance et la pérennisation des nouveaux services. ■

Bibliographie

Cadet J.-P., Grando J.-M., Labruyère C., Legay A., Petrone J.-C. (1998), *De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ? Évaluation du dispositif expérimental d'aménagement des rythmes scolaires*, Marseille, Céreq, coll. « Documents », n° 139.

Stathopoulos N (coord.), *Cerisy. Les métiers de la ville*, Éditions de l'Aube.

Guitton C. (1999), « Emplois-jeunes. La professionnalisation en débat », *Bref* (Céreq), n° 158.

Godart F. (1999), « Les services et métiers de la ville : tenir la distance », in Heurgon E. et

Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Éditeurs.

Résumé

Nouveaux services, nouvel art d'encadrer ?

L'expérience singulière de Paul et Virginie

par Jean-Paul Cadet

Il convient de réaffirmer le rôle des encadrants dans la mise en place de nouveaux services. Il s'agit de repérer les compétences particulières requises et les moyens nécessaires à leur expression. Ce nouvel art de l'encadrement est analysé ici à partir d'une démarche microsociologique : l'étude de l'expérience de deux encadrants, Paul et Virginie, chargés de manager une équipe d'intervenants recrutés pour animer des activités sportives, artistiques et socioculturelles dans un projet d'aménagement des rythmes scolaires d'une école. Paul et Virginie s'acharnent en permanence à faire reconnaître la valeur du nouveau service. Ils mènent différentes actions simultanées et complémentaires. Ils donnent un sens aux nouvelles activités sans brider les intervenants ; évaluent leurs prestations pour en contrôler la qualité, mais aussi pour aider les intervenants qui éprouvent des difficultés ; construisent le partenariat avec l'équipe enseignante ; favorisent chez les intervenants la formation ou la concrétisation de perspectives d'évolution professionnelle, etc. Autant d'actions attestant l'importance de leur rôle, la spécificité de leurs compétences, et les moyens à leur accorder.

