

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

*De nouveaux intervenants à l'école :
nouveau service, nouvel emploi ?*

Évaluation du dispositif expérimental d'aménagement des rythmes scolaires

NUMÉRO / NOVEMBRE 1998

documents

DE NOUVEAUX INTERVENANTS À L'ÉCOLE : NOUVEAU SERVICE, NOUVEL EMPLOI ?

Évaluation du dispositif expérimental d'aménagement des rythmes scolaires



Ont également participé à cette étude :

Michèle Pétris (Céreq), Michel Rousseau (CEDAET), Myriam Charlier,
Ali Boulayoune, Suzanne Garcia, Marie Lambert et Jean-Louis Meyer
(Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi)

C é r e q

Document n°139
Série Évaluation

Novembre 1998

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
PREMIÈRE PARTIE : UN RECRUTEMENT DE QUALITÉ	9
1. LES POLITIQUES DE RECRUTEMENT DES INTERVENANTS	11
1.1. Des objectifs différenciés mais des caractéristiques communes	12
1.2. Une diversité d'options	13
2. DES INTERVENANTS DE QUALITÉ, AUX PROFILS HÉTÉROGÈNES	16
2.1. Des fonctions différentes et inégalement représentées	16
2.2. Des intervenants jeunes et plutôt qualifiés	18
3. LA PLACE DE L'ARS DANS LES PARCOURS PROFESSIONNELS	22
3.1. Très peu de débutants	23
3.2. Une majorité d'intervenants déjà en emploi l'année précédente	24
4. LE SENS DE LA PARTICIPATION À L'ARS	26
4.1. L'importance respective des motifs d'entrée dans l'ARS	27
4.2. Les attentes des intervenants à l'égard de l'ARS	28
DEUXIÈME PARTIE : DE L'ACTIVITÉ, PAS ENCORE DES EMPLOIS	35
1. L'ARS GÈNE DE L'ACTIVITÉ SAUPOUDRÉE SUR UN GRAND NOMBRE D'INTERVENANTS	37
1.1. Des choix d'organisation lourds de conséquence en termes d'emploi	37
1.2. Une activité à temps très partiel pour les intervenants	
1.3. Plus d'heures de travail offertes aux polyvalents, aux accompagnateurs et aux responsables de site	41
2. LES SALAIRES HORAIRES FLUCTUENT SELON LES SITES, LES SPÉCIALITÉS, ET LE TEMPS DE TRAVAIL	41
2.1. Des grilles de salaires horaires assez hétérogènes	42
2.2. Le SMIC pour les polyvalents débutants	43
2.3. Plus le nombre d'heures augmente, plus le tarif horaire diminue	44
3. LA PRÉCARITÉ DE L'EMPLOI CARACTÉRISE LA PHASE EXPÉRIMENTALE	44
3.1. Huit intervenants sur dix sont en CDD	44
3.2. Les contrats aidés apportent un peu de stabilité	46
3.3. L'importance accordée au revenu tiré de l'ARS varie selon les intervenants	46
4. CONSOLIDER LES EMPLOIS POUR STABILISER LES ÉQUIPES	49
4.1. Le risque de turn-over impose une certaine consolidation	50
4.2. Les initiatives des collectivités locales	51
4.3. Les associations disposent de marges de manœuvre réduites	53
4.4. Construire son propre emploi : une démarche revendiquée par quelques uns et subie par la majorité	54

TROISIÈME PARTIE : SUR LE CHEMIN DE LA PROFESSIONNALISATION	57
1. UN POSITIONNEMENT ORIGINAL MAIS INSUFFISAMMENT DÉFINI	60
1.1. Un contenu d'activité non clairement prescrit	60
1.2. Un processus de mutation des identités professionnelles	63
2. UNE LÉGITIMITÉ LOIN D'ÊTRE ACQUISE	67
2.1. Des enseignants souvent distants	68
2.2. Des parents indifférents ?	71
2.3. Des conditions matérielles souvent insatisfaisantes	72
2.4. Des conditions d'emploi souvent peu propices à la professionnalisation	73
3. FORMER MAIS AUSSI MANAGER	75
3.1. Des partenariats à gérer	76
3.2. Une gestion pédagogique à prendre en charge	78
3.3. Des formations à mettre en place	81
CONCLUSION	83
GLOSSAIRE	89
ANNEXES	91

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Initié par la circulaire n° 95 - 176 du 31 octobre 1995 cosignée par les ministres de l'Éducation nationale, de la Culture et de la Jeunesse et des Sports, le dispositif dit « des sites pilotes de l'aménagement des rythmes scolaires » (en raccourci dispositif ARS) relève de préoccupations éducatives et renvoie à la nécessité de fonder un nouveau projet socio-éducatif global pour les enfants scolarisés en primaire et au collège. Il vise, à travers la pratique d'activités sportives et culturelles dans des créneaux horaires jusque-là consacrés aux apprentissages scolaires, à favoriser un développement harmonieux des enfants (volet épanouissement personnel) et à proposer un nouveau cadre de socialisation et d'intégration sociale (volet socialisation). Ce faisant, les porteurs du projet ambitionnent d'améliorer la réceptivité des enfants et donc de contribuer ainsi à l'amélioration des performances scolaires globales (volet réussite scolaire), tout en luttant contre les inégalités sociales.

Le dispositif implique une réorganisation du temps scolaire (obligatoire pour tous) et du temps périscolaire (facultatif en principe), sur la journée, la semaine et l'année, de manière à mieux tenir compte des capacités de concentration des enfants (les pics de vigilance). En général (mais pas obligatoirement), en contrepartie d'une diminution globale du nombre de jours de vacances, des plages horaires précédemment affectées aux apprentissages scolaires sont libérées pour des activités périscolaires. Les plages traditionnelles du temps périscolaire (garderie avant et après l'école et cantine) peuvent être intégrées au projet global et peuvent voir leur contenu changer, l'animation d'ateliers venant alors se substituer à de la simple surveillance. Globalement les projets ARS se traduisent donc par l'augmentation du temps au cours duquel des intervenants extérieurs à l'Éducation nationale assurent, au sein de l'école et en dehors d'elle, des activités périscolaires, mais l'ampleur de ces modifications est variable selon les sites. Et dans la plupart des cas, le temps de prise en charge socialisée des enfants augmente, au sein l'école et d'autres équipements collectifs.

Bien que le dispositif n'ait pas pour objet premier de développer l'emploi, la création massive de nouvelles activités périscolaires n'est pas sans effet sur le marché du travail des professionnels du sport, de la culture et de l'animation, sollicités en nombre pour assurer l'encadrement des enfants pendant le temps « aménagé ». Cette irruption massive de nouveaux personnels prenant en charge les enfants dans les locaux scolaires est, en elle-même, porteuse de multiples questionnements : quels champs de compétences ? Quelle division du travail ? Quelle articulation ? Quels risques de substitution entre activités scolaires et périscolaires ? etc. Dans ce contexte, on comprend que le cadre proposé ait été très large, très peu contraignant, de manière à permettre aux porteurs de projets locaux de tenir compte des préoccupations de chacun des partenaires et d'adapter le dispositif en fonction du niveau de réorganisation du temps scolaire souhaité par les uns et admis par les autres. C'est en ce sens que le dispositif a été voulu expérimental.

À l'origine, l'idée d'expérimentation suggérait celle de généralisation à terme. Il fallait donc évaluer les effets des différents projets pilotes pour définir les conditions de cette généralisation. Une structure évaluative complexe a été mise en place dès le démarrage de l'expérimentation : au niveau des sites avec des commissions locales et départementales d'évaluation réunissant les partenaires impliqués dans les projets, au niveau national avec l'instauration du Comité d'évaluation et de suivi de l'aménagement des rythmes scolaires (CESARS), devenu depuis le Comité d'évaluation et de suivi pour l'aménagement du rythme de l'enfant (CESARE) réunissant les administrations centrales des ministères concernés et les représentants nationaux des élus locaux et du milieu associatif impliqués.

Le programme d'évaluation embrasse l'ensemble des dimensions de l'ARS : pédagogique (capacités d'apprentissage, réussite scolaire...), sociale (inégalités dans l'accès à la culture, violences scolaires...), institutionnelle (construction des partenariats...), mais aussi socio-économique, avec ses effets en termes de développement d'activités et de création d'emplois. C'est dans ce cadre que le CESARS a demandé au Céreq de procéder à une évaluation des effets « emploi », tant en quantité qu'en qualité : combien le dispositif a-t-il généré d'emplois ? Qui sont les titulaires de ces emplois ? Quel processus de professionnalisation peut-on espérer mettre en place ?

Il est très vite apparu impossible de répondre à la première question. D'abord parce qu'en l'absence de toute conception normative de l'ARS dans cette phase expérimentale, le volume d'activité supplémentaire généré s'est révélé variable d'un site pilote à l'autre, de même que le nombre

d'intervenants mobilisés pour un même nombre d'enfants concernés. Mais surtout parce qu'il s'est avéré impossible de raisonner en termes d'« emplois créés », car le morcellement de l'activité sur un grand nombre d'intervenants pose la question de la définition même et de la mesure de l'emploi. Quant à une évaluation en termes d'« emplois équivalents temps plein », souvent pratiquée aujourd'hui par ceux qui travaillent sur les activités en émergence, elle nous semble également dénuée de sens car cet émiettement de l'activité n'est pas le résultat d'une stratégie délibérée de temps partiel (comme dans la distribution par exemple), mais résulte du cadre de contraintes qui pèse sur l'organisation de ces nouvelles activités. Elle risquerait donc de tromper le lecteur, en laissant penser qu'à un volume d'activité donné correspondrait un nombre de postes de travail théorique donné, ces postes pouvant permettre à autant de chômeurs de changer radicalement de situation, ce qui ne correspond à aucune réalité dans le cas de l'ARS.

Dans l'optique d'une extension du dispositif, il est donc impossible de faire des prévisions en termes de volume d'activité générée, et encore moins en termes de nombre d'emplois créés, sans ériger en modèle quelques unes des expériences, ce qui relève sans doute de la compétence du CESARE, mais sûrement pas de la nôtre.

Au cours de la première année d'expérience, les intervenants ont eu une préoccupation majeure : convaincre les partenaires (parents et enseignants surtout) de l'intérêt de ce dispositif et de son bénéfice pour les enfants (plus calmes et attentifs en classe, plus épanouis et plus ouverts), car dans leur majorité ils souhaitaient poursuivre ce type d'activité et seule la réussite de l'expérience garantissait à leurs yeux sa pérennité durant trois ans. Ils se sont donc mobilisés sans compter pour que l'évaluation de leur action soit positive, non seulement par intérêt personnel (pérenniser leur emploi) mais aussi parce que dans leur très grande majorité, ils adhèrent à l'idée qu'il faut utiliser autrement le temps consacré à l'école et ouvrir celle-ci à de nouvelles compétences, à de nouvelles approches.

Le constat de cet engagement individuel et collectif ne saurait cependant conduire à éluder la question plus globale des moyens dont se sont dotées les municipalités, dans un contexte aussi peu stabilisé, pour donner aux seuls acteurs sur lesquels elles ont une certaine maîtrise, les intervenants et les responsables de site, les atouts leur permettant de jouer correctement cette partie et de la gagner.

Ceci va nous amener à nous intéresser successivement :

- aux stratégies de recrutement des municipalités : qui choisissent-elles et comment ?
- à la qualité des emplois offerts : les conditions de travail et d'emploi offertes permettent-elles l'implication des salariés ?
- à leur stratégie de professionnalisation : quels moyens mettent en œuvre les gestionnaires locaux pour définir la spécificité de la prestation visée, valoriser le rôle des intervenants et développer leurs compétences ?

C'est donc par l'analyse des politiques de recrutement des sites et la description des caractéristiques des intervenants mobilisés au cours de la première année que nous avons choisi de commencer la présentation des résultats de l'étude¹, en nous appuyant à la fois sur l'enquête quantitative réalisée en juin 1997 et sur les entretiens menés avec les responsables et des intervenants d'une dizaine de sites (voir encadré méthodologique p. 8).

C'est aux caractéristiques des emplois qu'ils occupent en juin 1997 que nous nous attacherons ensuite, emplois composites pour le plus grand nombre d'entre eux, l'activité ARS ne représentant qu'une partie de leur activité professionnelle. Nous serons attentifs à toutes les tentatives faites par les gestionnaires pour stabiliser les personnels ou au moins consolider les emplois dans un premier temps. Sans négliger pour autant de prendre en compte les stratégies individuelles de construction de leur propre emploi par les professionnels eux-mêmes, qui expliquent pour une large part, dans cette phase expérimentale, la pluriactivité massivement rencontrée chez les intervenants.

¹ Les principaux résultats ont été publiés sous une forme très synthétique dans « Des professionnels du sport, de la culture et de l'animation à l'école. Une place qui reste à construire », J.P. Cadet et J.C. Pétrone, *Céreq Bref*, n°141, avril 1998.

C'est aux questions de professionnalisation que nous consacrerons la dernière partie du rapport, en nous interrogeant sur les conditions à réunir pour que dans un tel contexte, un processus de professionnalisation puisse s'engager. Et même s'il n'y a sans doute pas une seule voie possible de professionnalisation, compte tenu de la diversité des objectifs poursuivis et des profils sélectionnés, nous avons choisi de mettre en évidence que l'ARS est potentiellement porteur d'un nouveau type de professionnalité, à l'intersection des métiers de la socialisation, de l'enseignement et de l'animation. En insistant particulièrement sur l'indispensable reconnaissance, par les enseignants et les parents, de la valeur du travail effectué par ces nouveaux acteurs de l'école.

PLUSIEURS MODES D'INVESTIGATION

Dans le cadre de l'évaluation du volet « emploi » de la politique expérimentale d'aménagement des rythmes scolaires (ARS), le Céreq, à la demande du ministère de la Jeunesse et des Sports, a mené une étude auprès des intervenants en milieu scolaire dans les domaines du sport, de la culture ou de l'animation. Les objectifs étaient de mieux appréhender les emplois induits, de décrire les profils des intervenants, de s'interroger sur les processus de professionnalisation. Plusieurs démarches ont été menées en parallèle sur les régions Lorraine et Provence-Alpes-Côte d'Azur à la fin de l'année scolaire 1996/97 (première année d'expérimentation de la politique d'ARS).

❶ Neuf monographies d'expériences d'ARS engagées par des municipalités volontaires ont été réalisées : cinq en Lorraine et quatre en Provence-Alpes-Côte d'Azur. Elles visaient à saisir en quoi les montages locaux ont un impact sur le choix des intervenants et leurs conditions d'exercice.

❷ Soixante-dix-huit entretiens avec des intervenants recrutés pour ces expériences ont permis de mieux connaître leur parcours antérieur, leurs motivations, leurs projets professionnels et le sens qu'ils donnent à leur activité dans le cadre du dispositif ARS. Les entretiens les plus riches ont fait l'objet d'une retranscription intégrale dont certains extraits appuient l'analyse.

❸ Une enquête quantitative sur la base d'un questionnaire papier a été organisée auprès de l'ensemble des intervenants sur les deux régions, au mois de juin 1997. Son but était de décrire le profil des intervenants, les conditions d'activité offertes ainsi que leur opinion à l'égard du dispositif. Le caractère exhaustif de l'enquête donne une idée des situations rencontrées au plan national. Le questionnaire proposé aux intervenants était découpé en six grandes rubriques :

- la situation professionnelle actuelle des intervenants dans le dispositif ARS et en dehors de ce dispositif ;
- les expériences professionnelles antérieures des intervenants ;
- l'opinion des intervenants sur le dispositif ;
- les projets professionnels et en matière de formation des intervenants ;
- la formation, les diplômes, les compétences des intervenants ;
- les caractéristiques sociodémographiques des intervenants.

La population totale des intervenants concernés par notre enquête a été estimée à 1 300 pour les deux régions Lorraine et Provence-Alpes-Côte d'Azur. 755 intervenants ont effectivement répondu, soit un taux de retour de l'ordre de 60 %.

Il est à signaler, d'une part, que les taux de retour ont été très inégaux d'un site à l'autre. Pour illustrer certains résultats comparatifs, les sites choisis sont ceux pour lesquels les effectifs de répondants sont supérieurs à 30 et/ou le taux de réponse est excellent.

D'autre part, un terrain d'enquête, en l'occurrence le site de Marseille, occupe un poids relativement important dans la population d'intervenants. Étant donnée l'ampleur prise par l'expérimentation des nouveaux rythmes scolaires à Marseille, les intervenants de ce site représentent au final environ un tiers de la population des répondants. Un tel poids peut influencer les résultats généraux de l'étude dans le sens des pratiques et des réactions spécifiques à Marseille concernant la mise en œuvre de la politique d'ARS. Par rapport à la base de données nationale concernant les intervenants de l'ARS, établie par le ministère de la Jeunesse et des Sports (cf. note quantitative présentée aux journées de l'INJEP des 12 et 13 juin 1997), on observe quelques différences dans les résultats. En particulier, la population des répondants à l'enquête Céreq est plus jeune, plus féminisée, d'un niveau de formation initiale plus élevée. Par ailleurs, la durée moyenne de travail hebdomadaire est plus élevée et la part du secteur associatif en tant qu'employeur et celle des bénévoles impliqués dans le dispositif sont sous-estimées.

❹ Pour compléter l'enquête quantitative, une seconde enquête a été effectuée par voie téléphonique auprès des personnes intervenues sur les mêmes sites mais sorties volontairement du dispositif au cours de l'année scolaire 1996/97. Il s'agissait de repérer leur profil, les raisons de leur départ et ce qu'ils devenaient ensuite. 123 sortants volontaires ont pu être questionnés.

PREMIÈRE PARTIE

UN RECRUTEMENT DE QUALITÉ



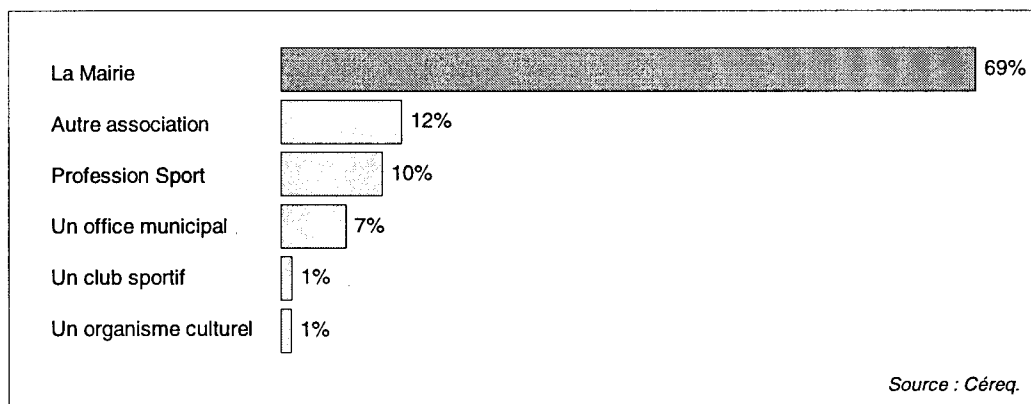
Ce premier chapitre consacré aux intervenants comporte deux parties : la première traite de leur recrutement et la seconde de l'analyse de la population qu'ils constituent. Tous les matériaux à notre disposition y sont mobilisés : les monographies pour présenter les politiques de recrutement qui ont prévalu sur les sites étudiés, l'enquête quantitative par questionnaire pour caractériser l'affectation des intervenants et leurs conditions d'emploi dans l'ARS, à nouveau l'enquête quantitative pour décrire la population des intervenants – qui sont-ils, quelle est la place de l'ARS dans leur parcours professionnel ? –, et enfin les entretiens individuels pour analyser les attentes des intervenants par rapport à l'ARS, et esquisser ainsi une typologie des profils d'intervenants. Les éléments provenant de l'enquête quantitative par questionnaire sont issus du rapport intermédiaire du Céreq de janvier 1998 « Les intervenants de l'Aménagement des Rythmes Scolaires. Au-delà de l'image d'Épinal », de Jean-Paul Cadet et Jean-Christophe Pétrone.

1. LES POLITIQUES DE RECRUTEMENT DES INTERVENANTS

Dans le dispositif de l'ARS les « emplois » sont gérés essentiellement par les mairies, et à titre secondaire par des associations. Trois grandes catégories d'employeurs sont repérables² :

- tout d'abord les mairies, qui sont de loin les employeurs les plus importants : elles emploient 69 % des intervenants. Reconnues comme maîtres d'ouvrage des projets ARS, elles décident souvent de prendre en charge en totalité la gestion de l'emploi des intervenants salariés ;

Graphique 1
Employeur dans le dispositif ARS³



- ensuite le secteur associatif, qui est également impliqué en tant qu'employeur : 12 % des intervenants travaillent dans des associations. Dans la plupart des cas, on fait appel aux associations (et à leurs salariés) pour bénéficier de leurs compétences et de leurs installations ou pour perpétuer un partenariat déjà établi avant l'ARS ;
- enfin Profession Sport est le troisième employeur significatif dans le dispositif ARS, avec 10 % des intervenants. Il s'agit d'une structure particulière, présente dans chaque département, qui joue un rôle d'association intermédiaire entre les mairies et certains intervenants, essentiellement de profil sportif.

Toutefois dans la réalité, la prédominance des municipalités en tant qu'employeur dans l'ARS n'est probablement pas aussi massive qu'il apparaît à travers ces chiffres. En effet, sur ce sujet les résultats de l'enquête par questionnaire sont biaisés par la présence de quelques sites, comme Marseille et Épinal, qui ont pour particularités d'une part de compter un grand nombre d'intervenants, donc de « peser lourd » dans le résultat, et d'autre part d'avoir opté pour une gestion municipale de la plupart des intervenants.

² Les intervenants qui se sont déclarés comme « travailleurs indépendants » ne sont pas pris en compte ici.

³ Les proportions indiquées sont issues de l'enquête par questionnaire.

Ainsi, si l'on se réfère au recensement des intervenants réalisé fin 1996 par le ministère de la Jeunesse et des Sports, les principaux employeurs sont les collectivités territoriales (à hauteur de 51 % des intervenants), les associations – y compris Profession Sport – (41 %) et les établissements publics (6 %).

1.1. Des objectifs différenciés mais des caractéristiques communes

Dans la quasi-totalité des sites étudiés les procédures de recrutement des intervenants – définition des méthodes de recueil des candidatures, des critères de sélection, etc. – sont avant tout l'affaire de la municipalité. Certes, celle-ci s'appuie sur ses partenaires (coordinateur de la Direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS) chargé du suivi du site, directeur d'école, équipe enseignante), notamment en les invitant à mobiliser leurs réseaux pour susciter des candidatures pour des activités spécifiques et à participer à la commission de sélection des candidats. Mais c'est elle qui prend les décisions fondamentales.

1.1.1. Un contexte commun : la précipitation

Les sites étudiés qui ont commencé l'expérimentation à la rentrée de septembre 1996 ont dû procéder au recrutement des intervenants dans l'urgence, dans le courant de l'été⁴. L'accord définitif n'a souvent été acquis qu'à la fin de l'année scolaire précédente. Même si le recrutement des intervenants a fait l'objet d'une attention particulière, il s'est heurté à des difficultés objectives : intervenants difficiles à joindre du fait de vacances ou d'activité estivale loin de chez eux, nécessité de faire face simultanément sur plusieurs fronts. En effet, il fallait constituer l'équipe des intervenants, mais aussi prévoir les locaux nécessaires à l'accueil des élèves, les transports éventuels, le matériel pour les activités, etc.

Dans certains sites le problème du recrutement ne s'est pas limité à la période de démarrage. C'est notamment le cas à Marseille où le nombre d'intervenants impliqués, l'importance du turn-over, et aussi l'existence de certaines activités limitées à un trimestre, imposent un processus de recrutement en continu.

1.1.2. Des objectifs différenciés

Certes l'objectif premier est largement partagé : il s'agit à travers le recrutement des intervenants d'assurer la viabilité de l'expérience, c'est-à-dire à la fois de recueillir l'adhésion des parties prenantes – les parents, les enseignants et les enfants – et d'assurer un bon fonctionnement du dispositif ARS.

Mais selon les sites cet objectif central se double ou non d'un second objectif, qui consiste pour la municipalité à considérer l'ARS comme une opportunité pour favoriser l'accès à l'emploi de personnes de la commune en difficulté d'insertion. Le cas le plus typique est celui de Marseille où la procédure de recrutement a ciblé en priorité l'insertion de jeunes de la commune, avec en particulier le souci d'augmenter les heures de travail de jeunes animateurs intervenant déjà auprès des enfants dans le cadre d'autres services municipaux (centres aérés, animation cantine, etc.). Entre aussi dans cette catégorie le site de Gémenos où, dans un souci social, la municipalité a cherché à étoffer l'horaire de travail de femmes un peu plus âgées effectuant déjà des tâches diverses pour la mairie (surveillance de cantine ou de centre aéré, ménage, etc.).

À l'opposé, le site de Six-Fours a privilégié l'objectif central de succès de l'expérimentation, sans y adjoindre d'objectif d'insertion. La quasi-totalité des intervenants recrutés ne travaillaient pas auparavant pour la commune. Les personnes déjà impliquées dans des CATE dans les écoles de la commune n'ont pas été sollicitées.

Lorsqu'il existe, cet objectif simultané d'insertion ne peut manquer d'influencer les pratiques de recrutement. Dans les sites étudiés, celles-ci présentent néanmoins un certain nombre de caractéristiques

⁴ Quelques sites poursuivaient en 1996 une expérience déjà engagée antérieurement : c'est la cas d'Épinal, mais aussi celui de La Chaussée qui sous une dénomination différente (CATE - contrat d'aménagement du temps de l'enfant) pratiquait déjà la même forme d'aménagement du temps scolaire. Il n'y a donc pas eu de recrutement pour ce site.

communes, que l'on peut relier à l'objectif central, tandis que les différences observées peuvent souvent être référées à l'existence ou l'absence d'un projet d'insertion concomitant.

1.1.3. Des traits communs à la plupart des sites

- En lien avec la priorité accordée à l'épanouissement des enfants, on part d'une liste d'activités souvent élaborée avec les enseignants, voire après consultation des élèves, plutôt que d'un vivier de candidats potentiels du type Profession Sport. Ce n'est qu'*in fine*, et à la marge, que des aménagements sont éventuellement apportés à la liste initiale. Ainsi arrive-t-il qu'une activité sans candidat soit abandonnée au profit d'une autre activité proposée par un candidat jugé valable.
- Une nette préférence est accordée au recrutement d'intervenants habitant à proximité. Ce choix relève du réalisme, car le faible nombre d'heures d'intervention ne justifierait pas des déplacements longs et coûteux, mais aussi du souci des municipalités de privilégier les candidats de leur commune. La petite commune de La Salle les Alpes, dans les Hautes-Alpes, a dû déroger à ce principe, faute de candidats de proximité dans les disciplines visées. Les intervenants se déplacent pour assurer une prestation d'une heure, ce qui bloque leur après-midi. En contrepartie le taux de rémunération horaire est particulièrement élevé, ce qui permet de les dédommager de leurs frais de transport.
- En lien avec la contrainte de temps, il n'y a pas de procédure lourde d'appel à candidatures : le recrutement s'appuie sur les candidatures spontanées, le bouche à oreille, les connaissances du responsable de site et du coordinateur de la DDJS, etc. Les réseaux plus formels, notamment celui de l'association départementale Profession Sport, sont surtout mobilisés pour trouver les profils manquants.
- En lien avec le souci de rassurer les parents, il y a une volonté affichée de recruter des intervenants qualifiés, sur la base de critères de diplôme et d'expérience. Toutefois cette affirmation s'accommode d'une grande souplesse d'interprétation. Si les intervenants sportifs possèdent pratiquement tous un brevet d'État (c'est une exigence réglementaire de Jeunesse et Sports), nombreux en revanche sont les intervenants à profil d'animateur qui n'ont que le Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) pour tout diplôme, généralement étayé par une expérience dans l'animation, et les intervenants culturels, scientifiques ou techniques qui n'ont qu'un diplôme de l'enseignement supérieur clôturant une formation initiale, et aucun diplôme du secteur de l'animation.

L'exemple du site de Woippy illustre bien, en la poussant à l'extrême, la dichotomie qui peut exister en matière de recrutement entre profil sportif et profil d'animateur. La municipalité souhaitait procéder à un recrutement de proximité, notamment dans un objectif de dynamisation du tissu social du quartier. Cela a été possible pour les intervenants à profil d'animateur, même si la modicité de la rémunération offerte a contraint à recruter plutôt des étudiants, des animateurs de centre de loisirs et des mères de famille que des animateurs diplômés. Mais les intervenants sportifs n'ont pu être trouvés sur place. La solution a consisté à passer par l'intermédiaire de l'association Profession Sport départementale qui a mobilisé le vivier d'éducateurs sportifs qu'elle faisait déjà travailler.

1.2. Une diversité d'options

Au-delà de ces points communs, on trouve une diversité d'options sur les choix fondamentaux, non sans lien avec la présence éventuelle d'un objectif d'insertion pour les jeunes de la commune.

1.2.1. Plusieurs modes de gestion possibles

C'est la mairie qui décide des modes de recrutement, généralement en concertation avec les partenaires impliqués dans le projet au niveau local. Mais tous les intervenants de l'ARS ne font pas l'objet d'une procédure de recrutement. En effet, le groupe des intervenants se compose généralement à la fois de personnes qui travaillaient déjà pour la mairie⁵, de personnes qui sont recrutées pour l'occasion et de

⁵ Avec des statuts divers : fonctionnaires municipaux, mais aussi contractuels ou vacataires, notamment dans le cas des animateurs de centres aérés.

personnes qui ne sont pas recrutées pour l'ARS car elles exercent leur activité dans le cadre d'une structure⁶ dont la mairie devient « cliente » dans le cadre de l'ARS.

Pour la gestion des recrutements plusieurs cas de figure se présentent :

① Un service de la municipalité se charge du recrutement. C'est le cas à Marseille, où la Direction de la Jeunesse a pris ce dossier en main, en lien avec son souci d'offrir des opportunités d'intervention aux jeunes de la commune, et particulièrement à des animateurs déjà impliqués dans des structures municipales (centres aérés notamment). C'est aussi semble-t-il le cas à Épinal, et c'est vraisemblablement une solution réaliste lorsque le recrutement concerne un grand nombre d'intervenants et/ou lorsqu'il s'agit d'un recrutement étalé dans le temps.

② La mairie met en place une commission de recrutement qui réunit les principaux partenaires. On y trouve toujours au moins un élu municipal et fréquemment le directeur de l'école concernée, le coordinateur de la DDJS et le responsable de site s'il est déjà en poste. C'est notamment le cas à Six-Fours, à La Salle et à Gémenos.

③ Parfois c'est le milieu associatif qui est chargé par la mairie de solliciter des candidats. C'est notamment le cas lorsqu'il s'avère difficile de trouver des éducateurs sportifs possédant les certifications exigées par Jeunesse et Sports pour les activités envisagées. C'est ainsi qu'à Woippy c'est l'association Profession Sport qui a constitué l'équipe des intervenants sportifs, tandis que la responsable de site s'est occupée du recrutement des autres intervenants, sur la base des réseaux locaux et de l'appartenance au quartier.

1.2.2. Plusieurs viviers de candidats mobilisés

Nous l'avons vu, l'équipe est généralement constituée à la fois d'« extérieurs », de personnes déjà « dans la place » et de « nouveaux », mais les proportions de ces trois groupes varient selon les sites :

① Le recours à des intervenants « extérieurs », membres de structures ad hoc, est le plus souvent un choix contraint en ce sens qu'il est lié au choix d'activités qui supposent une infrastructure dont la municipalité ne dispose pas (équitation, judo, voile, etc.). Ne relèvent pas de cette catégorie les intervenants ayant un statut de travailleur indépendant et préférant cette formule à celle de vacataire⁷, dès lors qu'ils font acte de candidature dans l'ARS à titre personnel.

② Pour une municipalité le fait de mobiliser les forces disponibles en son sein peut relever de plusieurs préoccupations. Concernant le recours à des fonctionnaires titulaires il peut s'agir de la volonté d'utiliser les compétences spécifiques de quelques éducateurs sportifs municipaux comme à Six-Fours, ou du souci de donner l'occasion à des agents techniques spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) de valoriser leur expérience auprès des jeunes enfants comme à Gémenos. Concernant le recours à du personnel en situation précaire (il s'agit généralement de vacataires de la mairie à temps très partiel), l'ARS devient une opportunité pour augmenter le nombre d'heures de travail et ainsi contribuer à résoudre un problème social comme à Gémenos, ou un problème d'insertion des jeunes comme à Marseille. En revanche à Six-Fours, où le recrutement vise uniquement à assurer un bon fonctionnement du dispositif ARS, il n'a pas été fait appel aux intervenants déjà présents dans le cadre des CATE, de la cantine ou des centres aérés. Il y a donc augmentation du nombre d'intervenants, chacun avec un faible nombre d'heures, plutôt que consolidation de la situation des plus anciens⁸.

⁶ Ces intervenants relèvent soit d'un statut d'indépendant (profession libérale, entreprise unipersonnelle...), soit d'un statut de salarié (d'un club sportif ou d'une association de défense de la nature par exemple).

⁷ Le terme de vacataire est impropre, puisqu'il s'agit en réalité de contrat à durée déterminée (CDD). Nous l'utilisons néanmoins car il est très fréquemment mentionné sur le terrain, par référence à la rémunération sur une base horaire par opposition au terme de CDD qui évoque une rémunération mensualisée sur une période déterminée.

⁸ Le dispositif des CATE est maintenu dans les cinq écoles primaires qui ne sont pas concernées par l'ARS.

③ Le recrutement proprement dit d'intervenants sans lien préalable avec la mairie ni avec une structure spécialisée⁹ permet de compléter l'équipe des intervenants. Concrètement, ce troisième groupe est presque toujours le plus important en termes d'effectif. En effet, le principe de partir d'une liste prédéfinie des activités, là où il est appliqué de manière stricte, limite les possibilités de recrutement en interne. Par ailleurs, le recours à des structures extérieures présente des contraintes particulières (coût généralement supérieur, nécessité d'organiser le transport des élèves jusqu'à la structure), et ne peut de ce fait prendre une grande ampleur.

Lorsqu'elle existe, la volonté municipale d'utiliser le dispositif ARS à des fins d'insertion impose un moindre attachement au respect de la liste d'activités préalablement définie. Dans ces sites, cette volonté se traduit par le recrutement d'une proportion importante d'intervenants polyvalents, souvent titulaires du BAFA, avec un profil d'animateur, et une proportion moindre d'intervenants spécialisés titulaires de diplômes « pointus ». Ainsi le groupe des intervenants de Marseille se compose-t-il pour moitié d'intervenants polyvalents et pour un tiers de titulaires de Brevets d'État d'éducateurs sportifs, le reste correspondant aux intervenants spécialisés en arts, culture, techniques diverses. En revanche à Six-Fours il n'y a aucun intervenant polyvalent : tous ont une spécialité clairement affichée, et le principe du partage 50 % sportifs/50 % culturels, défini a priori, n'a pas été remis en question.

Dans l'ensemble, les monographies ne font pas état de difficultés notables rencontrées sur les sites pour trouver de bons candidats. Toutefois, il y a eu problème lorsqu'il a fallu recruter massivement et rapidement comme à Marseille, et aussi pour trouver des intervenants sportifs titulaires de brevets d'État rares (par exemple l'escalade), ce qui a pu amener à abandonner certains projets d'activité. En outre, il n'a pas toujours été possible de trouver dans les environs proches du site des éducateurs sportifs titulaires de brevets d'État.

1.2.3. Des ajustements au fil des mois

En matière de recrutement des intervenants de l'ARS, il est intéressant de prolonger l'analyse des choix initiaux des municipalités par l'examen des options retenues pour la seconde année. Dans quelle proportion l'équipe en place la première année poursuit-elle dans l'ARS l'année suivante ? Les nouveaux recrutements ont-ils été l'occasion d'ajustements visant à modifier la composition de l'équipe ?

Dans les sites pour lesquels nous avons pu obtenir des informations sur l'année 1997-98 il apparaît que la poursuite de l'activité ARS à la rentrée 1997 concernait de l'ordre des deux tiers des intervenants présents en juin 97. Le pourcentage est de 70 % à Gémenos, du même ordre à Marseille, et il aurait vraisemblablement été nettement supérieur à Six-Fours si l'expérimentation s'était poursuivie¹⁰. Cela explique que les gestionnaires de site raisonnent en termes de « noyau dur » et estiment que celui-ci est suffisamment important pour permettre la continuité et la capitalisation de l'expérience antérieure.

C'est après la rentrée de septembre 1997 qu'un événement extérieur est venu percuter le bon déroulement de la seconde année d'expérimentation. Il s'agit de la création des Emplois-Jeunes, qui représentait pour un certain nombre d'intervenants une opportunité plus intéressante que leur situation dans l'ARS. Ainsi à Marseille, une quarantaine d'intervenants ont quitté le dispositif ARS à la fin de l'année 1997 et au début de l'année 1998. Ces départs ont posé d'autant plus problème qu'il s'agissait en majorité d'intervenants occupant des postes stratégiques dans le dispositif, notamment comme responsables de site et comme adjoints. Pour assurer la continuité sur le terrain, le choix a été fait par la municipalité de remplacer les responsables en partance par des intervenants membres de leur équipe. Les intervenants dont la qualification résidait dans la spécialisation dans une activité bien particulière ont été moins concernés par les Emplois-Jeunes.

⁹ Par structure spécialisée il faut entendre ici club sportif ou structure artistique susceptible d'accueillir les enfants dans ses locaux. Appartiennent à cette troisième catégorie tous les intervenants recrutés pour l'ARS qui n'intervenaient pas auparavant pour la mairie, quel que soit leur statut (salarié de Profession Sport, vacataire mairie ou même travailleur indépendant, dès lors qu'il n'y a pas mise à disposition d'infrastructure propre).

¹⁰ À Six-Fours le taux de rémunération particulièrement attractif incitait fortement les intervenants à poursuivre leur activité dans l'ARS. Mais l'expérimentation a été interrompue au terme de la première année du fait de la difficulté de trouver un nouvel aménagement horaire qui fasse l'unanimité.

En termes de composition de l'équipe des intervenants, les nouveaux recrutements offrent l'opportunité de réorienter éventuellement les choix antérieurs. En pratique, il apparaît qu'il y a eu certains aménagements, mais pas de réelle remise en question de la politique initiale. Les choix concernant l'équilibre entre les différents profils d'intervenants n'ont pas été remis en question à la rentrée de septembre 1997. Les modifications éventuelles portent plutôt sur les conditions d'emploi offertes (durée des interventions, statut des intervenants, offre de formation), et à ce titre seront traitées dans les chapitres suivants. Toutefois, certaines améliorations peuvent être apportées à la marge. Ainsi, à Gémenos un intervenant polyvalent « roulant » a été recruté à la rentrée 1997 pour pallier les absences des intervenants et éviter qu'un intervenant n'ait à gérer deux groupes en même temps. À Marseille, l'entrée de plusieurs écoles primaires supplémentaires dans le dispositif ARS à la rentrée 1997 a posé le problème de la constitution de nouvelles équipes. Là aussi la continuité a été privilégiée : le souci de préserver l'expérience acquise a conduit la municipalité à affecter des intervenants expérimentés (c'est-à-dire déjà en poste dans l'ARS l'année précédente) dans les nouvelles écoles, de manière à faciliter la reconstitution d'un collectif et la diffusion d'une culture commune de l'ARS.

De fortes tensions à prévoir en cas de généralisation

Dans l'hypothèse d'une généralisation rapide du dispositif ARS à l'ensemble des écoles élémentaires, la question de la saturation du marché du travail deviendrait un vrai problème. Il faudrait vraisemblablement faire un certain nombre de choix, par exemple renoncer à partir d'une liste prédéterminée d'activités pour se focaliser sur les candidatures disponibles, organiser la complémentarité des horaires d'ARS entre les écoles, développer la polyvalence des intervenants les moins spécialisés, recourir davantage aux structures relais du type Profession Sport pour intervenants plus « pointus », etc. Dans le cas de grandes villes comme Marseille, cela paraît difficilement imaginable. Les gestionnaires municipaux marseillais soulignent les difficultés auxquelles ils se heurtent pour faire fonctionner le dispositif ARS dans 32 écoles depuis la rentrée 1997. Le phénomène de saturation qui apparaît déjà à tous les niveaux – marché du travail pour recruter les intervenants, mais aussi disponibilité de locaux et d'équipements ad hoc et marché des transports – les amène à juger parfaitement irréaliste l'idée d'étendre le dispositif à l'ensemble des 475 écoles primaires (y compris les maternelles), et même aux seules 233 écoles élémentaires !

2. DES INTERVENANTS DE QUALITÉ, AUX PROFILS HÉTÉROGÈNES

Deux types de question se posent à ceux qui veulent en savoir plus sur les recrutements générés par l'ARS : « que font les intervenants » et « qui sont-ils ? ». On répondra à la première en précisant les fonctions occupées dans le dispositif et à la seconde en décrivant les caractéristiques des intervenants.

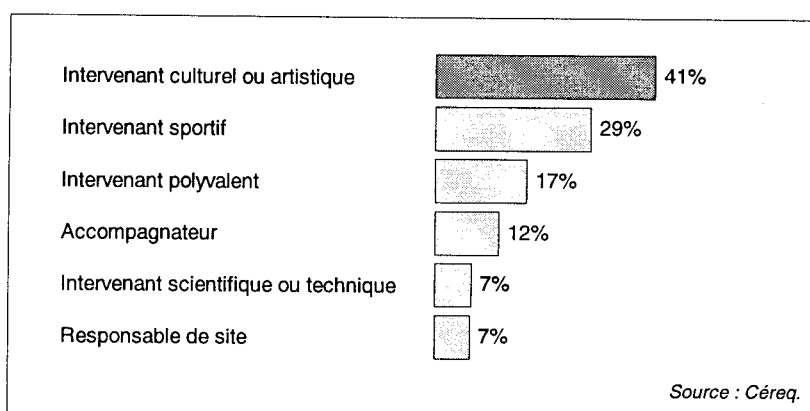
2.1. Des fonctions différentes et inégalement représentées

La mise en œuvre du dispositif ARS suppose que différentes fonctions soient assurées. Il apparaît que la répartition des intervenants entre ces fonctions varie fortement d'un site à l'autre, ce qui renvoie à la diversité des politiques de recrutement.

Dans le questionnaire de l'enquête quantitative les intervenants devaient indiquer leur domaine d'intervention sur la base d'une liste préétablie : intervenant « polyvalent », intervenant dans le domaine « sportif », intervenant dans le domaine « culturel », intervenant dans le domaine « scientifique ou technique », « accompagnateur », « responsable de site ou adjoint, coordonnateur ». Aucun domaine d'intervention n'étant exclusif des autres, les intervenants ont eu la possibilité de déclarer plusieurs domaines¹¹.

¹¹ Afin de mieux rendre compte de la complexité des situations, il fallait tenir compte des intervenants assurant plusieurs fonctions en concomitance ou en cours d'année scolaire. Par exemple, ceux qui se déclarent polyvalents dans un établissement peuvent très bien être en même temps ou devenir au cours de l'année scolaire accompagnateurs ou intervenants dans le domaine culturel au sein d'un autre établissement ou du même établissement (ce sont les cas les plus courants). Dans le questionnaire, ils devaient ainsi cocher les deux domaines d'intervention concernés. L'unité statistique étant l'intervenant, la somme des différents pourcentages est supérieure à 100 pour cette question.

Graphique 2
Fonctions exercées



- 41 % des intervenants encadrent une activité culturelle ou artistique. C'est le profil fonctionnel le plus important. Le qualificatif « culturel » englobe de nombreuses activités : théâtre, histoires/contes, musique, arts plastiques, etc. Il existe des variations considérables entre des sites comme L'Hôpital (64 %), privilégiant apparemment les activités culturelles et artistiques, et d'autres sites comme Marseille (34 %), recherchant davantage la diversification des activités et la polyvalence des intervenants.
- 29 % des intervenants encadrent une activité sportive. Cette fonction est particulièrement représentée sur des sites comme Vandœuvre (41 %), sur lesquels très probablement on accorde une place de choix aux activités sportives et on recherche de manière plus générale la spécialisation des intervenants. En revanche, ce profil est moins répandu sur des sites comme Laxou (22 %), sans doute plus soucieux de diversifier l'éventail des activités à proposer aux enfants et d'instaurer une certaine forme de polyvalence.
- 17 % des intervenants se déclarent polyvalents. Le plus souvent, ils prennent en charge plusieurs activités en même temps (c'est le cas de l'intervenante en maternelle, amenée à alterner sans cesse les activités auprès des enfants), encadrent des activités typiques d'animation (à l'instar des jeux collectifs), et/ou n'ont pas été recrutés pour conduire une activité précise¹². La proportion des intervenants polyvalents varie selon les sites, elle est particulièrement élevée à Marseille (29 %) et à Laxou (28 %). Dans une logique de souplesse, de tels sites privilégient le profil de polyvalent pour organiser et mettre en place les activités qui ne requièrent pas *a priori* une technicité préalable : chaque trimestre, l'intervenant est conduit par exemple à prendre en charge une nouvelle activité, pour laquelle il n'a pas forcément d'expérience ou de formation antérieure.
- 12 % des intervenants se déclarent accompagnateurs. Ils ont une fonction plus « passive » dans le dispositif ARS. Comme leur fonction le laisse entendre, ils emmènent les enfants sur le lieu des activités. Leur poids est très inégal selon les sites. Ils sont surtout présents dans les sites les plus urbanisés où les besoins de se déplacer se révèlent plus importants (Nancy : 26 % ; Épinal : 25 % ; Marseille : 15 %).
- 7 % des intervenants encadrent une activité scientifique ou technique. Chargés d'activités très diversifiées dans le dispositif ARS (de l'activité « cuisine » à l'activité « micro-informatique », par exemple), ils forment une catégorie très peu représentée sur l'ensemble des sites. On les identifie spécifiquement, dans la mesure où les interventions « scientifiques » et « techniques » figurent au même titre que les interventions sportives et culturelles parmi les activités à mettre en place dans le cadre de l'ARS. Rares sont les sites qui leur offrent une place dépassant les 10 % (Nancy avec 17 % fait partie des exceptions).

¹² Il peut encore s'agir d'accompagnateurs associés aux activités et s'estimant donc intervenants à part entière.

- 7 % des intervenants assurent une fonction de responsable de site (y compris les adjoints) ou de coordonnateurs¹³. Leur rôle n'est pas d'encadrer directement les enfants, mais d'animer les équipes d'intervenants et d'assurer le relais entre les différents partenaires des projets ARS. On les trouve davantage dans les sites qui emploient des effectifs importants d'intervenants ou impliquent plusieurs établissements scolaires, et pour lesquels un besoin certain d'encadrement et de coordination existe.

Pour finir, signalons que 13 % des intervenants déclarent avoir au moins deux types de fonction dans le dispositif ARS¹⁴. Pour la plupart, ils cumulent encadrement d'une activité et accompagnement des enfants.

2.2. Des intervenants jeunes et plutôt qualifiés

À la question : « qui sont les intervenants ARS ? », posée par les différents partenaires soucieux de vérifier la qualité des recrutements effectués sur les sites, on répondra en examinant successivement les caractéristiques sociodémographiques des intervenants et leur profil de formation spécifique.

2.2.1. Une population jeune

Le premier constat au plan sociodémographique est la relative jeunesse des intervenants. Si toutes les catégories d'âge sont représentées, plus de 56 % ont moins de 30 ans et 30 % ont moins de 25 ans.

À titre de comparaison, les individus qui déclarent exercer la profession d'animateur socioculturel et de loisirs ou de moniteur et éducateur sportif dans l'enquête emploi INSEE de mars 1997 sont relativement moins jeunes : seulement près de 40 % ont moins de 30 ans et 17 % moins de 25 ans.

Dans les métiers du sport, de la culture ou de l'animation, le dispositif ARS facilite donc l'accès à une activité rémunérée à des jeunes en phase de transition professionnelle ou de qualification.

Le site de Marseille illustre particulièrement ce phénomène car une véritable politique en direction des jeunes y est menée. En effet, sur ce site plus de 36 % des intervenants ont moins de 25 ans.

Sur les autres sites, la tendance la plus fréquente consiste également à recourir à des animateurs plutôt jeunes. En moyenne, la moitié de leurs intervenants ont moins de 30 ans.

2.2.2. Une population féminisée

La population des intervenants dans le dispositif ARS est majoritairement féminine. Les femmes représentent plus de 60 % des effectifs de notre échantillon.

De nouveau, si l'on établit le parallèle avec la population de référence issue de l'enquête emploi regroupant les animateurs socioculturels et de loisirs ainsi que les moniteurs et éducateurs sportifs, cette dernière présente la même caractéristique de prédominance des femmes (52 %) mais dans une proportion plus faible que dans notre échantillon.

¹³ Dans un souci de simplification, on emploiera uniquement l'expression responsable de site dans la suite du rapport.

¹⁴ La réalisation de l'enquête a permis d'identifier une septième catégorie d'intervenants dans l'ARS : les intervenants dans le domaine « socio-éducatif ». Il s'agit en particulier des éducatrices jeunes enfants recrutées pour faciliter la mise en œuvre de l'ARS dans les maternelles. Les effectifs répondants étant trop faibles (sept personnes), et la fonction se concentrant apparemment sur Marseille, on se gardera ici de faire des commentaires particuliers. Leur présence confirme en tout état de cause la grande hétérogénéité fonctionnelle qui existe au sein de l'ARS.

Deux arguments peuvent être proposés pour expliquer ce caractère particulièrement féminisé de la population des intervenants de l'ARS par rapport à celle de l'enquête emploi :

- d'une part le caractère traditionnellement « féminisé » de certaines activités intégrées dans le dispositif ARS, notamment les interventions dans les écoles maternelles, et le fait que l'emploi généré est massivement à temps très partiel ;
- d'autre part le fait que la fonction d'intervenant dans le domaine sportif n'est pas majoritaire dans notre échantillon, alors même que ce sont les métiers du sport qui comptent plus d'hommes que de femmes¹⁵ (source enquête emploi INSEE).

2.2.3. Un niveau de formation initiale élevé

50 % des intervenants dans le dispositif ARS ont engagé des études supérieures. Plus d'un quart d'entre eux ont atteint au moins le niveau de la licence.

Par rapport à la population de référence issue de l'enquête emploi INSEE, ils sont plus souvent bacheliers ou diplômés de l'enseignement supérieur (64 % contre 58 %). Ce décalage reflète certes l'élévation du niveau général des jeunes, puisque ceux-ci sont plus nombreux parmi les intervenants ARS que dans l'enquête emploi. Mais il atteste aussi de la volonté des sites de recruter des intervenants bien formés, gage de crédibilité et de réussite de la politique d'ARS.

Un tel choix conduit donc à recruter proportionnellement moins de jeunes sortis du système éducatif au niveau V et inférieur, ceux qui sont les plus fragilisés sur le marché du travail, et limite la contribution que le dispositif ARS peut apporter à leur insertion ou leur réinsertion. Cette politique n'est toutefois pas appliquée par tous les sites étudiés. En effet, Épinal fait exception : 42 % des intervenants recrutés y sont de niveau V ou inférieur, contre 26 % pour l'ensemble des sites.

2.2.4. Des caractéristiques différentes selon le profil fonctionnel

Les intervenants dans le domaine « culturel » se caractérisent surtout par leur niveau de formation initiale, souvent supérieur à celui des autres intervenants. Plus d'un intervenant sur trois dans ce domaine sort du système éducatif avec un niveau au moins égal à la licence. Ce sont par ailleurs massivement des femmes (trois quarts d'entre eux).

Si, comme les précédents, ils ont une fonction spécialisée dans l'ARS, les intervenants dans le domaine sportif s'en distinguent au niveau du sexe comme au niveau de la formation initiale. Alors qu'ils sont minoritaires parmi l'ensemble des intervenants, les hommes sont fortement représentés dans cette catégorie (64 %). Ensuite, les intervenants sportifs ont un niveau de formation initiale globalement inférieur. La plupart ont quitté le système éducatif aux niveaux IV et V (52 %). Environ 40 % d'entre eux (dont bien sûr les étudiants de la filière STAPS) ont suivi des études supérieures, contre plus de la moitié pour l'ensemble des intervenants.

Les intervenants polyvalents sont quant à eux plus fréquemment des femmes (70 % d'entre eux) et plus jeunes (76 % ont moins de 30 ans) que la moyenne des intervenants. Sur le plan de la formation initiale, ils sont proportionnellement moins nombreux aux niveaux I et II, mais plus de la moitié a quitté le système éducatif avec au minimum le baccalauréat.

Parmi les différentes fonctions identifiées, les accompagnateurs sont les moins bien formés d'un point de vue scolaire : près d'un sur deux a quitté le système éducatif à l'issue de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement professionnel court. Ils forment une population très jeune (39 % ont moins de 25 ans) et très féminisée (70 % de femmes).

Prenant en charge des activités requérant parfois des connaissances scientifiques et techniques récentes (informatique, environnement, etc.), les intervenants dans ce domaine apparaissent pour leur part

¹⁵ Les moniteurs et éducateurs sportifs en emploi en mars 1997 sont à plus de 70 % des hommes. La fonction d'intervenant dans le domaine sportif au sein du dispositif ARS est assurée à 64 % par des hommes.

globalement plus jeunes et mieux formés que la moyenne : ils sont près de deux tiers à avoir moins de 30 ans et près d'un tiers à avoir un niveau de formation initiale équivalent ou supérieur à la licence.

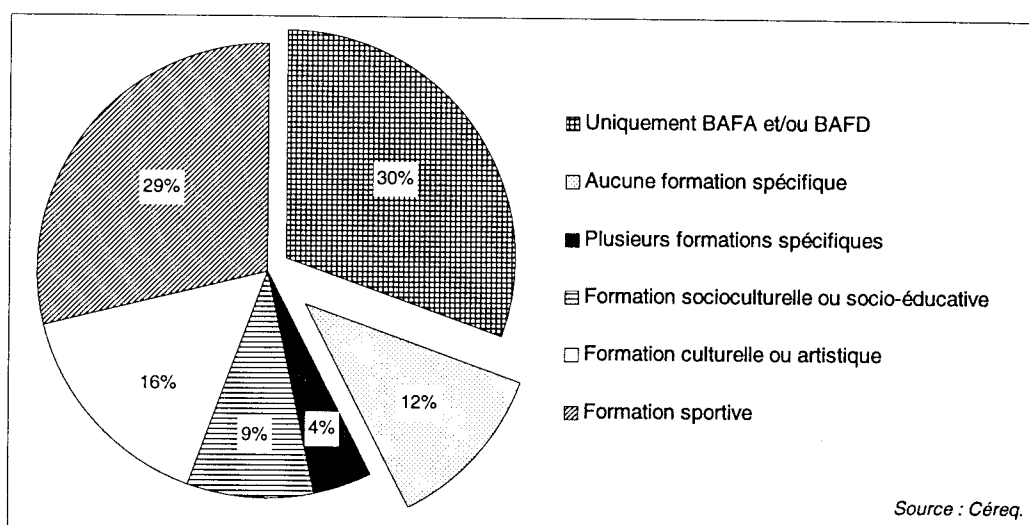
Enfin, concernant les responsables de site, deux caractéristiques apparaissent, compte tenu de leur type de responsabilité dans le dispositif. D'une part, ils apparaissent plus âgés que les autres intervenants (plus de la moitié a au moins 30 ans). D'autre part, près des deux tiers ont un niveau de formation équivalent ou supérieur à bac + 2.

2.2.5. Des intervenants formés aux métiers du sport, de la culture ou de l'animation

Au-delà de leur formation générale, les intervenants ont suivi dans leur très grande majorité (88 % d'entre eux) une formation spécifique aux métiers du sport, de la culture ou de l'animation.

On constate à la fois une polarisation et une diversification des profils d'intervenants. Dans la plupart des cas, les recruteurs ont eu recours à des individus formés. On peut distinguer principalement cinq profils de formation spécifique.

Graphique 3
Les profils de formation rencontrés



- 30 % des intervenants ont suivi uniquement une formation de type BAFA et/ou BAFD (Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur). Habités à travailler en centres de loisirs les mercredi et pendant les périodes de vacances scolaires, ils connaissent bien le public des enfants. Sur des sites comme Marseille (32 %) ou Gémenos (49 %), ils forment le groupe le plus répandu. Ils trouvent dans le dispositif de l'ARS une opportunité de compléter leur emploi du temps. Ils sont relativement moins diplômés de l'enseignement supérieur que l'ensemble des intervenants (28 % contre 35 %).

Cette population peut se décomposer de la manière suivante : 23 % des intervenants ont suivi exclusivement la formation BAFA et 7 % ont également suivi la formation BAFD, à l'exclusion de toute autre formation spécifique.

- 29 % des intervenants ont suivi une formation sportive. Il s'agit précisément de ceux qui ont préparé un brevet d'État, un brevet fédéral ou l'un au moins des diplômes de la filière universitaire STAPS. Ils sont les plus nombreux sur les sites de Villeneuve-Loubet (43 %) et de Vandœuvre (41 %).
- 16 % des intervenants ont suivi une formation culturelle et artistique. Ils ont été formés dans des organismes ou des institutions qui ne relèvent pas du ministère de la Jeunesse et des Sports (les Beaux-Arts, le Conservatoire, les écoles de danse, etc.). Ils sont relativement plus nombreux sur les sites tels que Vandœuvre (31 %) et Laxou (25 %).

- 9 % des intervenants ont suivi une formation socioculturelle ou socio-éducative. Ils constituent l'un des plus petits groupes. Ce profil regroupe pour l'essentiel des intervenants qui ont suivi ou suivent actuellement un Brevet d'État d'aptitude d'animateur technicien de l'éducation populaire (BEATEP), un Diplôme d'État aux fonctions d'animation (DEFA) ou un DUT/DEUST Animation.

La faiblesse relative de ce profil parmi notre population d'intervenants tient à la nature même de ces formations. Ce sont des formations professionnelles suivies par des individus plus âgés et dotés d'une expérience sur le marché du travail plus importante. Ils ont soit moins de mal à trouver un emploi, soit perçoivent l'ARS comme un dispositif peu adapté pour valoriser leur formation.

- 12 % des intervenants n'ont suivi aucune formation aux métiers du sport, de la culture ou de l'animation. Ce profil « sans formation spécifique » occupe parfois une place plus importante sur certains sites tels que L'Hôpital (42 % des intervenants) ou Nancy (23 % des intervenants). L'absence de formation spécifique ne signifie pas que les intervenants ne sont pas qualifiés. Elle est souvent compensée par un très bon niveau de formation initiale ou par une expérience professionnelle plus longue.

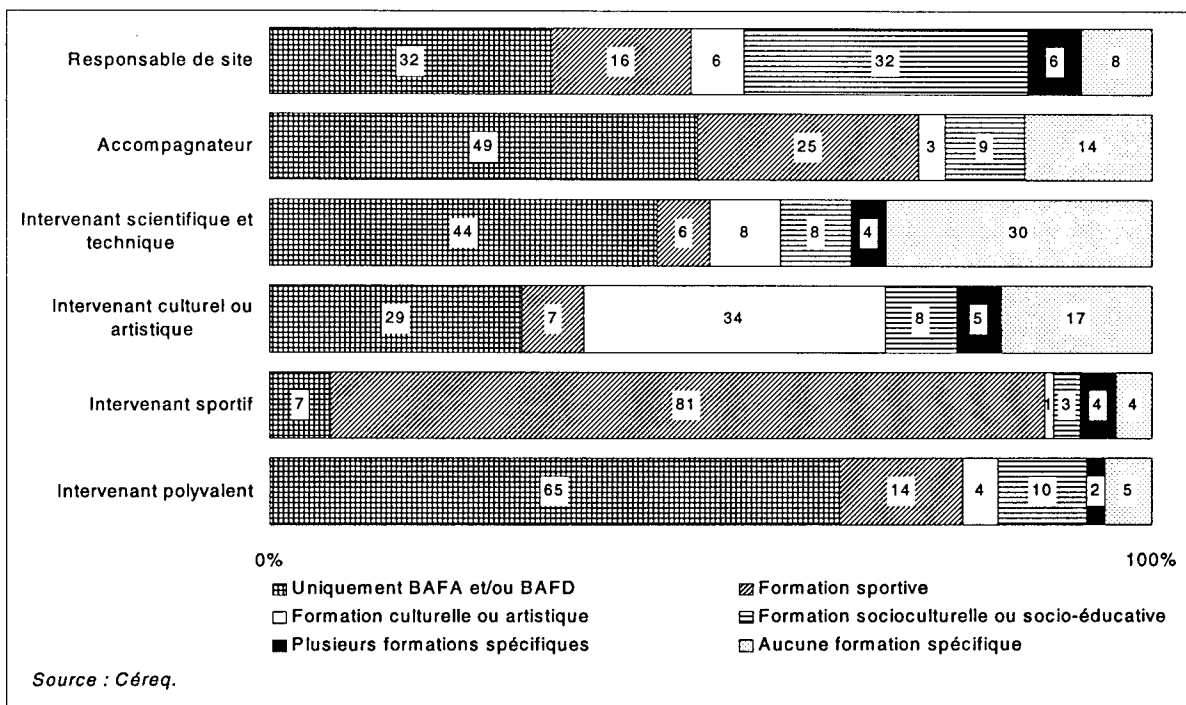
Notons pour terminer qu'un petit nombre d'intervenants (4 %) cumulent plusieurs types de formations spécifiques. À titre d'exemple, nous avons rencontré une danseuse titulaire du Diplôme d'État de danse (délivré par le ministère de la Culture) ainsi que d'un BEATEP (l'un des diplômes propres au ministère de la Jeunesse et des Sports).

Les intervenants présentent ainsi des profils de formation spécifique hétérogènes. Selon les sites et leur contexte, on a plutôt tendance à recourir soit à des individus issus de la filière de l'animation, comme à Marseille, soit à des spécialistes dans les domaines sportifs, culturels ou artistiques, comme à Six-Fours.

2.2.6. Une corrélation nette entre les profils fonctionnels et les profils de formation

Il existe un lien entre les fonctions déclarées par les intervenants et leur formation spécifique. Cette correspondance est toutefois plus ou moins marquée selon le type de fonction.

Graphique 4
Profils fonctionnels et profils de formation spécifique



Les intervenants qui déclarent avoir une fonction polyvalente dans le dispositif ARS ont suivi pour la plupart d'entre eux au moins la formation BAFA ou BAFD (65 % d'entre eux), voire pour certains le BEATEP, le DEFA ou un DUT/DEUST Animation (10 %). Ils sont essentiellement issus de la voie de l'animation socioculturelle ou de loisirs. Cela apparaît cohérent avec ce qu'ils font dans les ARS : être intervenant polyvalent revient souvent à prendre en charge plusieurs activités ne requérant pas forcément une formation spécialisée au préalable, ce qui est bien dans la lignée des pratiques de l'animation.

Les intervenants qui ont une fonction d'encadrement sportif ont très majoritairement suivi une formation spécialisée (81 % d'entre eux). C'est une situation de correspondance presque parfaite entre le rôle joué dans le dispositif ARS et la formation spécialisée. L'existence d'une réglementation stricte en la matière – toute action d'éducation sportive doit être prise en charge par un intervenant titulaire d'un brevet d'État délivré par le ministère de la Jeunesse et des Sports, ou exerçant sous l'autorité d'un tel breveté – explique à l'évidence une telle correspondance.

Le lien est loin d'être aussi ferme pour les intervenants encadrant une activité culturelle ou artistique. S'ils représentent le groupe majoritaire, les intervenants qui ont suivi une formation à caractère culturel et artistique ne sont que 34 %. Nombreuses sont les interventions de ce type qui ne requièrent pas à vrai dire une formation spécialisée au préalable. Des activités comme « histoires/contes » ou « bibliothèque » sont ainsi prises en charge par des animateurs formés simplement au niveau du BAFA : 29 % des intervenants culturels et artistiques. D'autres activités (comme la peinture, le théâtre, etc.) mobilisent des personnes sans aucune formation spécialisée mais souvent expérimentées grâce à leur pratique personnelle ou professionnelle (17 %).

Les intervenants dans le domaine scientifique ou technique ont la particularité d'être les plus éloignés des formations spécifiques. Une partie d'entre eux dispose d'une qualification minimale dans le domaine de l'animation (44 % ne sont concernés que par le BAFA et/ou le BAFD). Près d'un tiers n'a aucune formation spécifique. Ces intervenants ont une fonction très particulière, nécessitant *a priori* certains acquis préalables, mais sans s'inscrire dans le champ des métiers du sport, de la culture ou de l'animation. On peut donc penser qu'ils s'appuient en général sur une formation et/ou une expérience spécifiques à leur domaine d'intervention (par exemple, l'intervenant en « cuisine » titulaire d'un CAP, ou le jeune animateur passionné par l'informatique et les nouvelles technologies de l'information).

Les accompagnateurs sont avant tout recrutés parmi les animateurs qui travaillent dans les centres de loisirs (Centre de loisirs sans hébergement (CLSH) et centres de vacances). Ils sont près de la moitié à être uniquement issus de la formation BAFA et/ou BAFD. Par ailleurs, 14 % n'ont pas bénéficié de la moindre formation spécifique. L'accompagnement des enfants apparaît bien comme la fonction la moins qualifiée de l'ARS. À noter la présence non négligeable de personnes formées aux métiers du sport parmi cette catégorie (24 %). Sont notamment concernés des intervenants ayant suivi le Brevet d'aptitude professionnelle assistant animateur technicien (BAPAAT), ou d'autres qui cumulent un rôle d'accompagnateur avec un rôle d'éducateur sportif.

En termes de formation spécifique, les responsables de site se divisent en deux profils types. D'abord, 52 % d'entre eux sont en mesure de faire valoir une formation du ministère de la Jeunesse et des Sports (dans ce cas, ils ont suivi dans leur cursus une formation type brevet d'État dans le domaine sportif ou socioculturel) ou du ministère de l'Éducation nationale (dans ce cas, ils sortent des formations initiales supérieures du sport ou de l'animation). Ensuite, 32 % des responsables de site ne disposent que du BAFA et/ou surtout du BAFD en guise de formation spécifique. Ils sont alors recrutés au sein du dispositif ARS sur la base de leur expérience des centres loisirs, notamment en tant que responsables ou directeurs d'équipement.

3. LA PLACE DE L'ARS DANS LES PARCOURS PROFESSIONNELS

L'analyse de la place occupée par le dispositif ARS dans le parcours professionnel des intervenants conduit à s'intéresser à leurs expériences antérieures dans les domaines du sport, de la culture ou de l'animation ainsi qu'à leur situation précédant leur recrutement dans le dispositif.

3.1. Très peu de débutants

Les intervenants qui ont déjà eu au moins une expérience dans les domaines du sport, de la culture ou de l'animation forment une écrasante majorité (93 %). Certes, le nombre d'expériences et leur durée totale varient sans doute beaucoup d'un intervenant à l'autre, mais on peut néanmoins en déduire que les intervenants sont, pour la plupart, des personnes *a priori* expérimentées et susceptibles à ce titre de rassurer enseignants et parents.

3.1.1. Une situation pourtant variable d'un site à l'autre

Dans certains sites, comme à Gémenos (85 %), le pourcentage apparaît moins élevé. On peut penser qu'il s'agit des sites qui s'ouvrent davantage sur des populations « atypiques » : des ATSEM, des personnes non formées aux métiers de l'animation mais spécialisées dans un domaine technique ou scientifique, ou des personnes bénéficiant de relations au sein des municipalités, etc.

Les expériences antérieures sont majoritairement des expériences rémunérées et surtout salariées. Parmi les intervenants qui ont eu au moins une expérience dans les domaines du sport, de la culture ou de l'animation, 85 % ont eu une telle expérience comme salarié, 50 % comme bénévole ou volontaire et 11 % en tant que travailleur indépendant¹⁶. Mais ceux qui ont connu ces expériences exclusivement en tant que bénévole ou volontaire ne sont que 12 %.

En employant nettement moins de personnes ayant eu une expérience¹⁷ comme salarié, 53 % contre 85 % pour la moyenne des sites, le site de L'Hôpital en Lorraine se distingue des autres. Ce site fait davantage appel à des intervenants ayant été uniquement bénévoles ou volontaires lors des expériences antérieures¹⁸ (44 % contre 12 % pour la moyenne des sites). Une place particulière semble donc accordée aux bénévoles dans le recrutement des intervenants de ce site, en les faisant accéder à une activité professionnelle rémunérée grâce au dispositif.

3.1.2. Avant l'ARS, nombre d'intervenants ont connu des expériences en milieu scolaire

Pour les intervenants concernés, au sein de quels types de structures ces expériences antérieures dans les domaines du sport, de la culture ou de l'animation se sont-elles déroulées ?

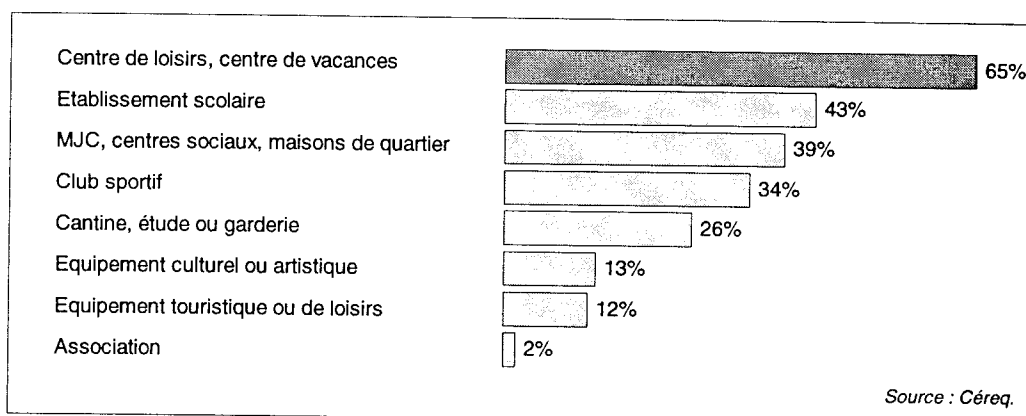
- Les deux tiers des intervenants déjà familiarisés avec ces domaines avant leur recrutement dans le dispositif ARS ont connu des expériences en centres de loisirs ou en centres de vacances. Cela n'est pas étonnant : on fait souvent ses premières armes dans l'animation dans ce type de structures quand on est encore lycéen ou étudiant, que l'on se dirige ensuite ou non vers la profession d'animateur.
- Environ un quart était intervenu en milieu scolaire uniquement dans le cadre du temps scolaire (sans avoir d'expérience de l'animation cantine, étude ou garderie), c'est-à-dire dans une situation assez proche de celle de l'ARS.
- Et au total plus de la moitié des intervenants dotés d'une expérience antérieure avaient déjà travaillé en milieu scolaire avant l'ARS, que ce soit dans le cadre de l'animation périscolaire (cantine, étude, garderie), dans le cadre du temps scolaire proprement dit ou dans l'un et l'autre cadre.

¹⁶ Plusieurs réponses possibles car la question relative à la nature statutaire des expériences antérieures était à choix multiple.

¹⁷ « Une » expérience doit s'entendre au sens de « au moins une ».

¹⁸ « Des » expériences antérieures doit s'entendre au sens de « au moins une ».

Graphique 5
Différentes structures où a été acquise l'expérience antérieure¹⁹



Beaucoup d'intervenants avaient donc déjà l'expérience du milieu scolaire avant l'ARS, qu'ils soient intervenus durant le temps scolaire ou périscolaire. Ils se sont probablement portés candidats spontanément quand le projet d'ARS a été annoncé et ils ont vraisemblablement été engagés en priorité. Cette présence de nombreux intervenants familiarisés avec le milieu scolaire peut aussi s'expliquer par l'implication dans l'ARS d'écoles ayant déjà un passé en matière d'aménagement du temps de l'enfant – sur la base d'un autre dispositif que l'ARS – et souhaitant poursuivre leur coopération avec certains intervenants.

- Parmi les autres types de structures dans lesquelles les intervenants ont pu travailler dans le passé, viennent ensuite les MJC, centres sociaux ou maisons de quartier (39 % d'entre eux), puis les clubs sportifs (34 %) et les équipements artistiques et culturels (13 %).

La moindre fréquence des expériences au sein des équipements artistiques et culturels appelle deux remarques. Elle renvoie, d'une part, à un constat déjà établi précédemment quant à la composition de la population des intervenants dans l'ARS, à savoir le nombre plus faible des intervenants dans le domaine artistique et culturel par rapport à celui des sportifs ou des animateurs. Elle autorise, d'autre part, l'hypothèse que nombre de sites ne sollicitent guère la collaboration de professionnels hautement qualifiés en matière culturelle et artistique, notamment de ceux qui travaillent au sein de structures labellisées par le ministère de la Culture et qui font payer chèrement leurs prestations.

3.2. Une majorité d'intervenants déjà en emploi l'année précédente

Pour mieux appréhender la place occupée par l'ARS dans l'itinéraire professionnel des intervenants, il est intéressant d'étudier leur situation précédant leur implication dans le dispositif (en l'occurrence, en mai 1996, soit quatre mois avant le démarrage de l'expérimentation des nouveaux rythmes scolaires et un an avant l'enquête par questionnaire²⁰).

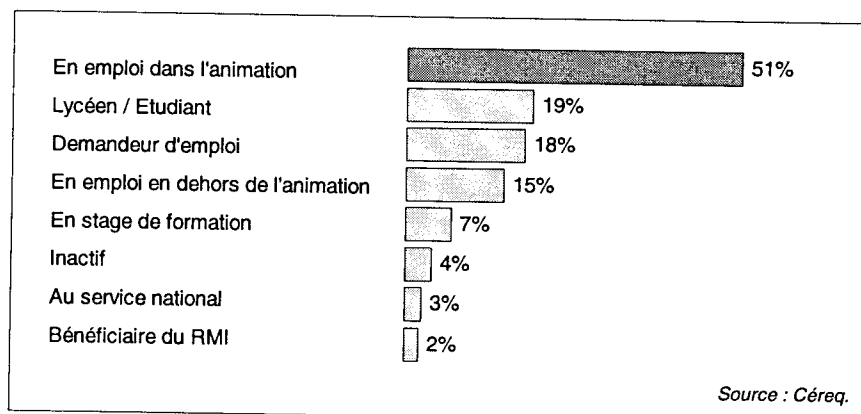
Strictement, 36 % des intervenants ont déclaré ne pas avoir d'emploi en mai 1996 contre 64 % qui ont déclaré être en emploi, dans le secteur de l'animation et/ou en dehors de ce secteur.

Pour tenir compte des combinaisons possibles entre les différentes situations (la pluriactivité, le fait d'avoir un emploi à temps partiel et d'être demandeur d'emploi, le fait d'être lycéen/étudiant et d'avoir un job occasionnel, etc.), la question a offert aux intervenants la possibilité de choisir plusieurs réponses parmi celles proposées. Dans les paragraphes suivants, nous avons privilégié l'analyse des pourcentages directement obtenus à partir de cette question à choix multiple car il était difficile d'isoler certaines situations (le total des pourcentages est donc supérieur à 100).

¹⁹ De nouveau, il s'agissait d'une question à choix multiple.

²⁰ Nous n'avons pas pris la situation en août (soit juste avant le lancement de la politique d'ARS) afin d'éviter la période des vacances scolaires, qui occupe nombre d'intervenants, mais de manière temporaire.

Graphique 6
Situations en mai 1996, quatre mois avant le démarrage de l'ARS



3.2.1. Les « sans-emploi » en mai 1996 : des étudiants et des demandeurs d'emploi

- 19 % des intervenants ont déclaré être lycéens ou étudiants en mai 1996 et 18 % ont déclaré être demandeurs d'emploi à cette date. Avec parfois des proportions plus élevées sur certains sites : par exemple un tiers des intervenants de Laxou et Nancy ont déclaré être étudiant en mai 1996.

Pour eux l'entrée dans le dispositif ARS s'apparente le plus souvent à un moyen de trouver un premier emploi ou de retrouver un emploi. Pour autant, elle ne s'accompagne pas forcément d'une cessation des études ou de la recherche d'emploi : par exemple, on sait que 7 % de l'ensemble des intervenants sont en études en mai 1996 et le sont toujours un an après.

- La très faible part des intervenants inactifs ou bénéficiaires du RMI en mai 1996 (respectivement 4 % et 2 %) mérite d'être soulignée.

De manière générale, l'ARS ne fonctionne donc pas comme un dispositif facilitant la reprise d'activité (par exemple, pour des femmes absentes depuis longtemps du monde du travail) ou aidant à l'insertion de populations en grande difficulté sur le marché du travail. Seuls quelques sites font exception : par exemple, L'Hôpital, où un intervenant sur quatre était inactif en mai 1996.

3.2.2. La moitié des intervenants déjà en emploi dans les secteurs du sport, de la culture ou de l'animation

En mai 1996, quatre mois avant le démarrage du dispositif ARS, 51 % des intervenants étaient déjà en emploi dans les secteurs du sport, de la culture ou de l'animation. Sur certains sites, en particulier ceux engagés dans une expérience d'aménagement du temps de l'enfant antérieure au dispositif, la proportion est nettement supérieure (par exemple, elle atteint près de 70 % à Épinal).

Les emplois occupés en mai 1996 étaient de natures diverses, correspondant aux grands types de fonctions identifiables dans les secteurs précités : 31 % étaient animateurs socioculturels, 30 % intervenants sportifs, 24 % intervenants culturels et artistiques, etc. Les employeurs étaient principalement des collectivités territoriales (52 %) et des associations (36 %), c'est-à-dire les deux grands employeurs habituels des secteurs du sport, de la culture ou de l'animation.

Le dispositif ARS implique donc surtout des personnes déjà insérées dans ces secteurs. Pour la plupart, il est probable que le dispositif leur permet de consolider leur emploi et/ou leur expérience.

Cependant, en mai 1996 la majorité de ces intervenants travaillait sous des statuts précaires : plus de la moitié était en CDD ou vacataire et 10 % étaient en contrat aidé, sans doute en contrat emploi-solidarité (CES) pour la majorité d'entre eux. Seul un tiers d'entre eux connaissait un statut plus stable : 15 % étaient en CDI (des salariés d'associations, par exemple, ou des contractuels de la fonction publique

territoriale), 12 % étaient fonctionnaires (des fonctionnaires territoriaux pour la plupart) et 5 % travailleurs indépendants.

Ainsi, si la moitié des intervenants travaillait déjà dans les secteurs du sport, de la culture ou de l'animation avant d'arriver dans le dispositif ARS, c'était pour les deux tiers d'entre eux sans y disposer d'un statut stable et reconnu.

Pour ces derniers l'entrée dans l'ARS apparaît dès lors comme une poursuite du parcours antérieur, conformément d'ailleurs à une pratique massive au sein du secteur de l'animation : la gestion de l'emploi par vacations²¹. Mais elle peut apparaître aussi comme une étape qui l'améliore relativement. Des personnes initialement en CES bénéficient par exemple d'un contrat emploi consolidé (CEC) ou d'un contrat emploi-ville (CEV) grâce à l'ARS. Sans représenter à l'évidence ni un idéal, ni une fin, ce type de contrat leur offre la perspective de travailler pendant cinq ans.

Quant aux intervenants déjà stabilisés dans un emploi en mai 1996, l'ARS est sans doute pour eux l'occasion d'avoir un complément d'activité qui vient soit s'intégrer à la fonction d'ensemble exercée par l'intéressé (par exemple un moniteur sportif municipal peut être affecté à l'ARS dans le cadre de son activité globale), soit apporter un revenu supplémentaire (par exemple un contractuel de la fonction publique territoriale qui entend profiter de l'ARS pour augmenter son nombre d'heures de travail rémunérées).

3.2.3. Une minorité de personnes en emploi au sein d'autres secteurs

En mai 1996, 15 % des intervenants étaient en emploi hors des secteurs du sport, de la culture et de l'animation (ce pourcentage dépasse 20 % sur quelques sites comme Gémenos ou L'Hôpital).

À cette date, la moitié d'entre eux étaient en contrat précaire. 31 % étaient en CDD et 14 % en CES. L'ARS représente pour eux un moyen de continuer à exercer une activité et à percevoir un revenu. Cela peut être aussi une opportunité d'expérimenter professionnellement le champ du sport, de la culture ou de l'animation.

Même si elle était très présente, la précarité était toutefois moins répandue en mai 1996 dans le groupe des intervenants en emploi hors du sport, de la culture ou de l'animation qu'elle ne l'était dans celui des intervenants en emploi dans ces secteurs : elle concernait la moitié des intervenants du premier groupe et les deux tiers de ceux du second.

Parmi les intervenants en emploi hors des secteurs du sport, de la culture ou de l'animation en mai 1996 on comptait 25 % de fonctionnaires (avec presque autant de fonctionnaires d'État que de « territoriaux »), 18 % de personnes en CDI (travaillant dans des associations ou des entreprises) et 4 % de travailleurs indépendants. Pour ceux-là – hormis les personnes qui ne sont plus en CDI et celles qui n'avaient qu'un CDI à temps partiel – l'ARS est sans doute un moyen de compléter une activité principale pratiquée dans un autre secteur. Notamment sous la forme d'heures supplémentaires et rémunérées, comme pour les quelques enseignants qui s'impliquent dans le dispositif²².

4. LE SENS DE LA PARTICIPATION À L'ARS

Une première approche, fondée sur l'exploitation de l'enquête par questionnaire, nous permettra de situer en ordre de grandeur l'importance respective donnée par les intervenants aux différents motifs d'entrée dans l'ARS qui leur étaient proposés. Toutefois, les items prédéfinis du questionnaire ne permettaient pas aux intervenants d'explicitier librement le sens de leur démarche. C'est pourquoi il sera nécessaire de compléter cette première approche par une analyse plus qualitative, à partir des entretiens

²¹ Ce terme reste très utilisé dans la fonction publique territoriale notamment pour les CDD à temps très partiel. Dans cette situation les intervenants sont payés à l'heure faite.

²² On peut estimer à 12 l'effectif des enseignants. Cela représente 1,6 % de l'ensemble des intervenants. Toutefois ce taux est probablement sous-estimé, car certains enseignants n'ont pas dû se sentir concernés par un questionnaire centré sur le thème de l'insertion professionnelle.

en face à face réalisés auprès des intervenants. Celle-ci fera l'objet de la seconde partie de ce paragraphe consacré au sens de la participation à l'ARS.

4.1. L'importance respective des motifs d'entrée dans l'ARS

Dans l'enquête par questionnaire, la question « quelles sont les raisons qui vous ont amené à travailler dans le cadre de l'ARS ? » comportait sept propositions de réponse :

- poursuivre l'activité de l'année précédente,
- accéder à un emploi,
- découvrir un nouveau public,
- accéder à une première expérience dans l'animation,
- consolider une expérience professionnelle,
- valoriser un diplôme,
- sensibiliser les enfants à l'activité que l'on aime.

Il s'agissait d'une question à choix multiples (avec trois réponses autorisées) et ordonnés (les répondants devaient classer les raisons cochées par ordre d'importance décroissante).

4.1.1. Accéder à un emploi, mais aussi sensibiliser les enfants à l'activité que l'on aime

Du fait de la pluralité des réponses possibles et de l'ordre qui les affecte, les réponses des intervenants peuvent être analysées à plusieurs niveaux.

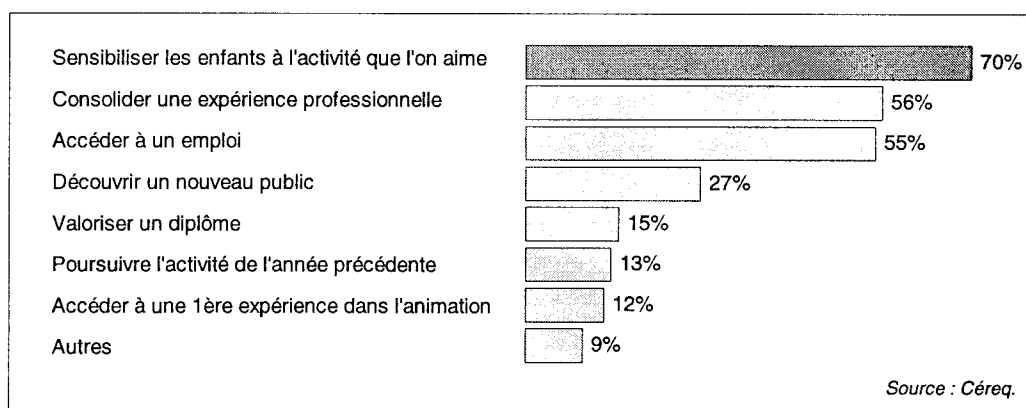
- Si l'on considère uniquement le premier choix des intervenants, le fait d'« accéder à un emploi » est la motivation principale (34 % des intervenants). Le projet de « sensibiliser les enfants à l'activité (ou la discipline) que l'on aime » arrive en première position pour 29 % des intervenants. « Consolider une expérience professionnelle » est cité en premier choix par 15 % des intervenants.

La moitié des intervenants intègre donc le dispositif avant tout pour accéder à un emploi précis (et bénéficier d'un revenu) ou consolider un emploi aux contours plus larges (et obtenir des compléments d'activité).

- Cependant, si l'on ne tient plus compte de l'ordre des choix, « sensibiliser les enfants à l'activité (ou la discipline) que l'on aime » est la raison la plus fréquemment citée par les intervenants (70 % d'entre eux) (cf. graphique ci-après). Par le biais de l'ARS, les intervenants cherchent à exercer leur métier d'éducateur sportif, d'enseignant artistique ou d'animateur, en allant à la rencontre du public enfant. Cette expérience peut leur permettre de faire évoluer leur pratique. En effet c'est pour certains intervenants un public nouveau, auquel il font découvrir une spécialité pour laquelle ils éprouvent souvent de la passion.

Enfin, les motivations pour intégrer le dispositif ARS varient selon les sites. Ainsi peut-on opposer les sites de Marseille et de L'Hôpital. À Marseille les intervenants, souvent jeunes, recherchent avant tout un emploi : chacune des réponses « accéder à un emploi » et « consolider une expérience professionnelle » est citée par deux intervenants sur trois à Marseille. En revanche les intervenants de L'Hôpital, « spécialisés » ou venant du bénévolat pour la plupart, sont plus de 90 % à percevoir l'ARS comme un moyen de « sensibiliser les enfants à l'activité (ou la discipline) qu'ils aiment ».

Graphique 7
Motifs d'entrée dans le dispositif de l'ARS²³



4.1.2. Des motifs qui varient selon les profils

Selon le profil de formation spécifique des intervenants, les motifs d'entrée dans l'ARS varient quelque peu. Nous nous contentons de dresser ici les principaux constats.

Les intervenants qui ont un profil d'« animateur » paraissent un peu plus préoccupés par la dimension « emploi » que les autres. Ceux qui ont suivi une formation certifiée dans le domaine de l'animation socioculturelle sont 66 % à souhaiter « *consolider une expérience professionnelle* » et 33 % à vouloir « *valoriser un diplôme* », contre respectivement 56 % et 15 % pour l'ensemble des intervenants.

Les intervenants qui ont un profil plus « spécialisé » (ceux de formation sportive, culturelle ou artistique) privilégient davantage la sensibilisation des enfants. C'est particulièrement net pour ceux qui ont une formation culturelle ou artistique : 90 % d'entre eux reconnaissent entrer dans l'ARS pour sensibiliser les enfants à l'activité ou la discipline qu'ils pratiquent et enseignent. Ce sont souvent des personnes qui s'identifient pleinement à une spécialité donnée et dont la principale motivation est de faire de leur passion un métier. Les danseuses professionnelles illustrent bien cette attitude.

Les intervenants sans formation spécifique dans les métiers du sport, de la culture ou de l'animation apparaissent globalement les moins motivés par la dimension emploi. Ils sont « seulement » 40 % à entrer dans le dispositif pour « *accéder à un emploi* » et 39 % à vouloir « *consolider une expérience professionnelle* ». Toutefois, on compte parmi ces intervenants des fonctionnaires d'État ou territoriaux qui exercent leur activité principale dans un autre champ professionnel. Figurent également des personnes qui entrent dans l'ARS à titre provisoire et/ou pour se forger une expérience dans l'animation mobilisable à terme dans un autre contexte de travail²⁴ : 24 % des intervenants sans formation spécifique ont choisi l'ARS afin d'« *accéder à une première expérience dans l'animation* », alors qu'ils ne sont que 12 % à l'échelle de l'ensemble des intervenants.

4.2. Les attentes des intervenants à l'égard de l'ARS

Nous avons procédé dans notre enquête à une double démarche d'investigation, par questionnaire fermé et par entretiens semi-directifs. En nous appuyant à présent sur le matériau recueilli lors des entretiens il est possible de prolonger l'exposé précédent concernant les motifs d'entrée par une analyse des attentes des intervenants à l'égard de l'ARS.

²³ Ce graphique tient compte de toutes les réponses exprimées (trois par intervenant), quel que soit leur ordre, et rapporte leur nombre au nombre d'intervenants, de telle sorte que le total est supérieur à 100 %.

²⁴ Par exemple des jeunes avec des projets visant d'autres secteurs et notamment l'enseignement.

4.2.1. Les principales attentes des intervenants lors de leur entrée dans l'ARS

Dans chacun des dix sites étudiés, huit intervenants ont été rencontrés. Ils ont été invités à s'exprimer librement sur un certain nombre de thèmes, dont celui des motivations qui les ont conduits à postuler pour un poste dans le dispositif ARS. Nous disposons des comptes-rendus détaillés de 78 entretiens approfondis, à partir desquels il est possible d'analyser la diversité des attentes des intervenants à l'entrée dans l'ARS²⁵.

Sept attentes « de base » à l'égard du dispositif ARS ont pu être identifiées, sachant qu'un certain nombre d'intervenants se réfèrent simultanément à deux, voire trois, de ces attentes.

Les formules qui permettent de rendre compte des attentes énoncées spontanément par les intervenants sont les suivantes :

1. « revenu en attendant » ,
2. « expérience avec les enfants » ,
3. « recherche d'un statut » ,
4. « complément d'activité » ,
5. « professionnel mis à disposition » ,
6. « activité à temps partiel » ,
7. « militantisme » .

1. L'item « revenu en attendant » traduit la motivation d'intervenants dont la situation professionnelle n'est pas stabilisée. Ils sont en attente d'une évolution, ils ont souvent un projet précis qui suppose du temps pour se réaliser. C'est le plus souvent un projet d'ordre professionnel, mais il peut s'agir aussi d'un projet d'une autre nature (un déménagement prévu par exemple). Cet item « revenu en attendant » est rarement évoqué seul. Il est fréquemment couplé avec l'une ou l'autre des motivations suivantes : « expérience avec les enfants » ou « recherche d'un statut ». Le second item permet alors de préciser le premier.

« Quand j'ai pris ce CES, j'étais en crise par rapport au concours de conseiller d'orientation, je l'avais passé trois fois, une première fois sans préparation, juste après la maîtrise, la deuxième année j'ai été admissible et après l'oral j'étais 1ère sur la liste complémentaire et le ministre n'a pris personne malgré deux désistements, alors c'est dur... la troisième année je me suis battue jusqu'en novembre pour être intégrée, et comme le concours est en février, j'ai eu peu de temps... j'ai perdu un an... donc après j'ai cherché un emploi et je suis arrivée ici : j'ai vu une annonce à l'ANPE pour le CES (ils demandaient des CAP/BEP) ; moi je disais que je ne voulais pas repasser le concours, mais au fond de moi je n'étais pas sûre, et puis autour de moi tout le monde me poussait, mes parents... comme c'était 20 h par semaine, ça me laissait du temps, et puis c'était l'Éducation nationale, je me suis dit, ça peut te rapprocher, pour le concours... » (F., 27 ans, maîtrise de psychologie, polyvalente en maternelle).

2. L'intérêt d'acquérir « une expérience avec les enfants » est fréquemment mis en avant lorsqu'il s'agit d'une première expérience de ce type. Mais cet item peut se rencontrer aussi dans le cas d'intervenants expérimentés rencontrant pour la première fois un public spécifique – par exemple des enfants confrontés à des difficultés particulières dans le cas d'un établissement situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

« Je veux faire un DESS en environnement, et travailler dans un parc national, et une expérience d'animation avec les enfants, ça peut servir. » (H., 24 ans, maîtrise de biologie, environnement).

« Je voulais faire l'IUFM, l'ARS a été une occasion de me faire la main avec les enfants. » (F., 25 ans, maîtrise de lettre, bibliothèque).

²⁵ Il s'agit ici des motivations que l'intervenant met en avant pour expliquer son choix de postuler pour participer à l'expérience de l'ARS, et non d'aspects positifs qu'il peut ensuite découvrir en situation.

« J'ai pris ça au départ pour me perfectionner, pour avoir un autre contact avec les enfants aussi, parce que les petits, je les connaissais pas trop, c'est un public auquel je n'étais pas habituée... » (F., 23 ans, maîtrise d'anglais, théâtre).

3. La « recherche d'un statut » doit ici être entendue dans un sens bien particulier : c'est à travers sa participation à l'ARS que l'intervenant vise à améliorer son statut. Toutefois il n'a généralement pas à son entrée dans le dispositif une représentation précise de la forme que prendra l'évolution attendue vers la stabilité. Celle-ci peut être directe (obtenir un contrat moins précaire, comportant plus d'heures de travail...), mais aussi indirecte (par le biais d'une formation financée par la municipalité dans le cadre de la consolidation de l'expérience de l'ARS, notamment à Marseille).

« Dès que j'ai connu le projet de la ville, j'ai déposé ma candidature pour avoir un CEC, parce que j'étais déjà dans l'animation, en CES à la MJC... J'avais une autre proposition, pour un contrat ville, avec l'UFOLEP... c'était 30 h au lieu de 20, mais j'ai préféré miser sur le contrat avec la mairie, au plan de la rentabilité ça me paraissait plus stratégique [...] je pensais que l'ARS allait se développer, que la mairie aurait besoin de créer une véritable filière animation... qu'on pourrait obtenir des formations qualifiantes... et qu'on aurait une chance d'être intégré comme animateur [...] et puis ça me permettait de continuer mes activités bénévoles d'animateur de rue, le soir. » (H., 23 ans, niveau bac, polyvalent, accompagnateur).

4. Rechercher un « complément d'activité » suppose d'exercer déjà une activité par ailleurs (ou plusieurs). En outre, l'intervenant qui cherche un complément d'activité entreprend une démarche active de construction de son emploi du temps, contrairement à l'intervenant qui se définit comme un professionnel mis à disposition.

« Quand le directeur de l'école où j'anime un atelier artistique me l'a proposé, j'ai accepté parce que ça représentait plus de 300 h annuelles d'intervention, pendant trois ans, ce qui m'assure un minimum d'activité, même dans les périodes de faible activité de mon association... au début je pensais un peu que ça pouvait déboucher sur un mi-temps à la mairie, qui se serait combiné avec mon activité indépendante... » (H., 34 ans, maîtrise en audiovisuel, atelier vidéo).

« Je faisais déjà un CATE dans un autre village et je cherchais à travailler dans une autre école, pour compléter les trous de mon emploi du temps, l'après-midi. » (F., 32 ans, maîtrise STAPS + BEESAPT, motricité en maternelle).

5. L'item « professionnel mis à disposition » est un peu à part en ce sens qu'il ne correspond pas réellement à une motivation de l'intervenant. Celui-ci ne fait pas acte de candidature dans l'ARS. Son employeur lui confie un public particulier (les élèves en ARS) pour initier ce public à une activité qu'il pratique déjà par ailleurs avec d'autres publics.

« Je fais un remplacement d'animatrice, j'ai un planning, on nous dit où aller c'est tout, on a un planning vacances et un planning scolaire, j'ai pas le choix... c'est dans notre emploi du temps. » (F., 28 ans, DEUG de danse, GRS)

« C'est une demande de l'institution, ça entre dans le cadre normal de mon travail. » (F. 28 ans, DE de Conseillère en économie sociale et familiale, cuisine).

Cette situation est également assez fréquente chez les sportifs salariés de clubs ou d'équipements, mais si l'intervenant est recruté spécifiquement pour cette unique mission, il faut rechercher, au-delà de son état de professionnel mis à disposition, sa motivation particulière.

6. L'item « activité à temps partiel » renvoie au souhait de ne pas consacrer beaucoup de temps à une activité professionnelle, au moins dans la période considérée. La présence de responsabilités d'une autre nature ou le projet de s'investir dans d'autres activités sont souvent à l'origine de ce choix. Les personnes considérées sont d'ailleurs souvent sollicitées pour participer à l'ARS. Si elles proposent leur contribution c'est généralement en lien avec la présence dans l'école considérée d'un enfant qui leur est proche.

« Je suis papa au foyer, vous voyez je suis assez atypique je suis retraité de la marine j'ai fait 21 ans de marine, j'ai quitté mon métier pour élever mes enfants, ma femme est enseignante... ça correspondait bien à ce que je cherchais, un emploi en rapport aux enfants, qui n'empiète pas

sur le temps libre des enfants donc pendant les horaires scolaires... c'était l'idéal... » (H., 41 ans, BEESAPT et BF escrime, escrime).

« J'ai trois jeunes enfants et comme je venais d'emménager, travailler dans l'école de mes enfants, c'était un moyen d'accélérer mon intégration dans le village. » (F., 35 ans, licence d'animation, masques).

7. L'item « militantisme » traduit la démarche d'un intervenant mû par le désir de partager avec les enfants le plaisir que lui procure la discipline qu'il pratique comme un hobby, tout en soutenant une expérience jugée socialement positive. La plupart des intervenants rattachés à cet item sont sur le registre du don de soi, de son temps, mais certains avouent y trouver un intérêt subsidiaire.

« Je l'ai fait pour travailler avec les enfants, je suis passionnée par la musique et le chant, et j'ai envie de faire partager ma passion. Je pense que la musique et le chant permettent aux enfants d'être plus à l'aise... ça permet aussi d'arrondir les fins de mois et d'être un minimum active. » (F., 36 ans, autoformation, musique).

« C'est du bénévolat, parce que j'aime ça, et je voudrais que d'autres en profitent... bon, maintenant que je suis à la retraite, c'est aussi pour continuer à faire quelque chose que j'aime, faut pas rester à la maison, faut rester actif, et à la retraite on a plus de temps. » (H., 50 ans, BF cyclisme, VTT).

« Ma motivation, c'est la poterie, j'ai créé une association pour ça... j'étais cent pour cent pour le projet, l'idée me plaisait, parce qu'on est quand même une population relativement ouvrière ici, et je savais ce que ça coûtait de faire de la poterie... quand l'idée a été lancée je me suis dit ça peut quand même toucher énormément d'enfants, qui ne verront jamais ça... donc je voulais absolument que la poterie soit faite... » (F., 65 ans, présidente d'une association artistique, poterie).

Le bénévolat ne concerne qu'une proportion infime des intervenants sur les sites que nous avons étudiés. Néanmoins les intervenants dont la motivation correspond à l'item militantisme, de même qu'une partie de ceux qui recherchent une activité à temps partiel, sont dans une démarche assez proche du bénévolat, même s'ils sont rémunérés dans le dispositif ARS. Il semble que cette situation renvoie au moins pour partie à un choix implicite des municipalités, lié au souci de ne pas s'exposer à des risques de dysfonctionnements. Sans doute, dans l'esprit des responsables, une personne bénévole risque-t-elle plus qu'une personne rémunérée de s'autoriser à s'absenter en cas de contraintes personnelles. Mais il faut souligner que l'esprit bénévole est présent en Lorraine, et qu'il intéresse les « recruteurs » de certains sites étudiés (Laxou, Woippy, l'Hôpital), même si la prestation correspondante est rémunérée. Lors du recrutement des intervenants, des mères de familles du quartier et des personnes impliquées dans des associations locales ont été sollicitées pour intervenir dans l'ARS, dans un esprit de revitalisation du tissu social local. Ce phénomène apparaît beaucoup plus limité, sinon totalement absent, dans les sites étudiés en Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Les entretiens ne concernant qu'une minorité non représentative des intervenants de chaque site, il n'est pas possible de situer l'importance respective de chaque sous-groupe. En revanche l'analyse des entretiens permet de mettre en évidence l'existence de liens entre attentes et profils des intervenants.

4.2.2. La combinaison des attentes et des profils esquisse une typologie d'intervenants

En effet les sept catégories de motivations mises en évidence à partir des entretiens ne sont pas distribuées au hasard parmi les intervenants. L'attente à l'égard de l'ARS paraît nettement liée au profil de l'intervenant (âge, type de formation, situation par rapport à l'emploi, projet professionnel, etc.). L'examen approfondi des entretiens avec les intervenants permet de regrouper les sept motivations principales en trois « familles de sens », correspondant à des types d'intervenants différents :

- les attentes n° 1 « revenu en attendant », n° 2 « expérience avec les enfants » et n° 3 « recherche d'un statut », (ou plutôt 1 + 2 et 1 + 3) sont le fait d'intervenants jeunes pas encore stabilisés dans leur vie professionnelle ;

- les attentes n° 4 « complément d'activité » et n° 5 « professionnel mis à disposition » sont exprimées par des « plus de 28 ans » pour qui l'ARS représente une partie de l'activité professionnelle ;
- les attentes n° 6 « activité à temps partiel » et n° 7 « militantisme » traduisent un engagement citoyen de personnes concernées par le projet de l'ARS.

Des jeunes (et parfois moins jeunes) pas encore stabilisés dans leur vie professionnelle

Dans le cas général ils ont moins de 28 ans. Il est fréquent qu'ils dépendent encore financièrement de leurs parents, ou qu'ils cohabitent avec un conjoint qui contribue à subvenir à leurs besoins.

Ils se positionnent massivement sur deux couples d'attentes :

- ① « revenu en attendant » + « expérience avec les enfants »
- ② « revenu en attendant » + « recherche d'un statut ».

① Les premiers sont des étudiants ou des anciens étudiants qui ont obtenu leur diplôme et préparent des concours. Leur domaine d'intervention dans l'ARS est presque toujours en rapport avec leurs études. Il se destinent à des professions d'enseignant ou d'éducateur. Les premiers visent notamment le concours de professeur des écoles, le CAPES d'arts plastiques ou le CAPEPS pour devenir professeur d'éducation physique. Les seconds cherchent à devenir éducateurs spécialisés ou éducateurs de jeunes enfants. Leur passage dans l'ARS est une étape enrichissante dans leur cursus, car il leur permet d'acquérir une expérience avec les enfants, mais ce n'est pas de lui qu'ils attendent leur stabilisation professionnelle.

② Les seconds n'ont pas ou peu fait d'études supérieures durant leur formation initiale. Certains préparent un diplôme de Jeunesse et Sports, par exemple le BEATEP. Ils ont le plus souvent un profil d'animateur (ils sont généralement titulaires du BAFA et/ou du BAFD), exceptionnellement d'éducateur. Ils sont parfois en CES, complétant alors leur horaire d'ARS par des heures d'animation en centre aéré. Par opposition aux précédents l'ARS représente pour eux une opportunité, un tremplin pour accéder à terme à un statut stable.

Au second groupe peuvent être rattachés certains autres intervenants. Sensiblement plus âgés que les précédents (30-45 ans) ils vivent dans une situation précaire s'ils sont seuls à subvenir aux besoins de leur foyer. Ils cumulent plusieurs « bouts d'emploi » peu qualifiés correspondant à des « métiers » différents. Ils dépendent généralement d'un seul employeur, le plus souvent une mairie, qui construit leur emploi du temps en fonction de ce qu'elle peut proposer. Le cas-type est celui d'une femme seule avec des enfants, pas ou peu diplômée, qui arrive à un mi-temps (éventuellement en CES) en cumulant pour le compte de la mairie quelques heures de ménage, de surveillance cantine, de centre aéré et une activité dans l'ARS. Elle espère accéder à une situation plus stable et plus rémunératrice auprès de cet employeur, mais pas spécifiquement par le biais de l'extension des heures d'ARS.

Des « plus de 28 ans » pour qui l'ARS représente une partie de l'activité professionnelle

Pour eux l'activité professionnelle préexiste à l'ARS. Elle est clairement centrée sur une activité bien définie et s'appuie sur un diplôme ou une formation spécifique. En termes de motivation à l'entrée dans l'ARS deux items sont ici concernés : « complément d'activité » et « professionnel mis à disposition ». Dans les deux cas, il s'agit d'un profil de type enseignant ou éducateur.

* Lorsque l'ARS représente un complément d'activité, l'intervenant exerce son activité dans plusieurs cadres et gère lui-même sa recherche de contrats. L'ARS constitue pour lui une opportunité particulièrement attractive dans la mesure où il s'inscrit dans un créneau horaire généralement inoccupé, celui des heures scolaires. Il s'agit en effet d'éducateurs sportifs ou de professeurs de disciplines culturelles ou artistiques qui par ailleurs interviennent surtout le soir et les journées sans école.

En termes de statuts deux cas de figure sont présents :

- l'intervenant est salarié d'un ou de plusieurs autres employeurs. Il s'agit souvent du cumul de petits contrats (vacations dans des mairies et/ou petits contrats dans des clubs sportifs), mais parfois aussi d'un emploi stable de 20 à 35 heures hebdomadaires. Cette situation concerne le plus souvent des intervenants relativement jeunes (jusqu'à 35-40 ans) ;

- l'intervenant a créé une structure ad hoc dans le cadre de laquelle il exerce toutes ses activités (profession libérale, entreprise unipersonnelle, association). Cette situation concerne le plus souvent des intervenants un peu plus âgés (à partir de 35-40 ans).

La présence de statuts différents selon l'âge (vacataire pluri-employeurs jusqu'à 35-40 ans, profession indépendante au-delà) tend à montrer qu'il existe une tendance à la sortie de la précarité de statut au bout d'un certain temps. Selon les opportunités l'intervenant vacataire optera pour un contrat de travail plus stable ou créera lui-même son emploi en tant qu'indépendant. Ainsi un intervenant en tennis de table de 36 ans a-t-il préféré réduire ses revenus pour échapper à l'émiettement de ses contrats et aux contraintes que faisait peser sur sa vie familiale son implication dans plusieurs clubs sportifs à la fois. Il a obtenu au bout de quelques années un poste de conseiller technique fédéral au sein de la ligue régionale de tennis de table. Pour les indépendants le statut ne garantit pas un revenu décent. Ainsi un intervenant en VTT installé en profession libérale avait-il du mal à tirer un revenu correct de son activité. Titulaire de plusieurs BE sportifs, il se plaignait de la politique de Jeunesse et Sport à deux égards : son insuffisante vigilance à protéger ses propres diplômés contre la concurrence de diplômés fédéraux « au rabais », et sa politique de formation consistant à mettre sur le marché des diplômés toujours plus nombreux au risque d'empêcher ses diplômés plus anciens précédemment installés de pouvoir vivre de leur travail.

- Lorsqu'il s'agit d'un professionnel mis à disposition, c'est l'employeur qui décide de positionner l'intervenant sur l'ARS. Il peut s'agir de la mairie elle-même qui décide de confier une activité ARS à un fonctionnaire municipal, cette fonction entrant alors dans le cadre de ses attributions. Mais il peut aussi s'agir du responsable d'une structure privée (club sportif, école de danse...) qui, sollicité par la mairie organisatrice de l'ARS, affecte un de ses salariés à cette fonction pour partie de son temps, voire recrute un salarié à cette fin et le met à disposition.

Des citoyens volontaires, concernés par le projet de l'ARS

Dans ce cas, la démarche de l'intervenant au moment où il décide d'intervenir dans l'ARS n'est pas professionnelle au sens de la recherche d'un revenu ou d'un statut. Généralement le futur intervenant se sent personnellement motivé par le projet, soit en tant que membre de la famille d'un élève, soit en tant qu'habitant du quartier, soit encore en tant que passionné d'une activité. Mais il peut aussi être désireux d'avoir une activité qui lui permette de sortir de chez lui, de nouer des relations dans son quartier, etc.

Parmi les motivations exposées précédemment, les deux derniers items correspondent à ce cas de figure : « activité à temps partiel » et « militantisme ».

- L'optique « activité à temps partiel » à l'entrée dans l'ARS est généralement le fait de personnes confrontées à des contraintes d'ordre familial (présence de plusieurs jeunes enfants), mais sans problème majeur de revenus (conjoint actif, retraite...). L'ARS leur permet de disposer d'un peu d'argent personnel, de s'intégrer dans leur environnement, etc.
- L'optique militantisme est le fait de personnes désireuses de faire partager leur passion aux enfants. Peut se rattacher à cette motivation le souci de contribuer à l'épanouissement d'enfants peu favorisés par leur environnement familial et culturel. Cette motivation est souvent évoquée par des personnes relativement âgées, souvent retraitées, à la fois sans lourdes charges familiales et sans souci de revenu. Il s'agit souvent de personnes investies dans la vie associative.

Cette ébauche de typologie permet de faire le lien entre politiques de recrutement des sites et attentes des intervenants, par l'intermédiaire des profils privilégiés par tel ou tel site. Ainsi à Marseille où le recrutement a concerné en priorité des jeunes dotés d'un profil d'animateur, il est probable que le couple d'attentes « revenu en attendant » et « recherche d'un statut » sera particulièrement bien représenté. À l'opposé le site de Six-Fours a privilégié le recrutement d'intervenants diplômés et expérimentés, et le recours à des clubs pour les activités des collégiens. Par conséquent les attentes « complément d'activité » et « professionnel mis à disposition » devraient y être majoritaires. Les sites de Lorraine qui ont entendu utiliser l'ARS comme moyen de dynamiser le tissu social du quartier (Woippy notamment) devraient compter une forte proportion d'attentes « activité à temps partiel » et « militantisme ».

Il faut en conclusion attirer l'attention sur le fait que nous avons traité des motivations à l'entrée dans le dispositif ARS. Les attentes sont susceptibles d'évoluer au fil du temps. Ainsi une mère de famille peut s'engager dans le dispositif en concevant sa participation à l'ARS comme une activité à temps partiel, et en situation développer des projets nouveaux d'insertion professionnelle, notamment si la politique du site comporte des possibilités de formation continue pour les intervenants. Autre exemple : une étudiante marseillaise qui, à l'entrée dans l'ARS, recherchait un revenu en attendant couplé à une expérience avec les enfants, car elle préparait le concours d'éducatrice spécialisée, et qui, à l'issue d'un deuxième échec à ce concours, envisageait sérieusement d'entreprendre un BEATEP en formation continue proposé par les gestionnaires du site plutôt que d'encourir un troisième échec.

Au-delà de l'étape du recrutement la question est maintenant de voir dans quelle mesure les municipalités offrent aux intervenants sélectionnés des conditions d'emploi à la hauteur de l'exigence de qualité qu'elles formulent à l'égard de leur prestation, ou, formulé autrement, de voir si elles les mettent en situation d'investir ce nouvel emploi et progressivement de se professionnaliser. Dans un deuxième chapitre nous examinerons les conditions d'emploi offertes aux intervenants dans le cadre de l'ARS, leur précarité dans la période de démarrage du dispositif et les réflexions en cours sur certains sites pour tenter de consolider progressivement les emplois des intervenants.

DEUXIÈME PARTIE

DE L'ACTIVITÉ, PAS ENCORE DES EMPLOIS

Le dispositif ARS impliquant une réorganisation sur la journée, la semaine et l'année, du temps scolaire (obligatoire pour tous) et du temps périscolaire (facultatif), les projets se traduisent sur la plupart des sites étudiés par l'élargissement des plages de temps au cours desquelles des intervenants, extérieurs à l'Éducation nationale, assurent des activités périscolaires. Mais la répartition de ce volume d'activité supplémentaire entre un nombre plus ou moins grand d'intervenants va dépendre des caractéristiques propres à chaque projet local, dans cette phase expérimentale où rien n'a été imposé aux partenaires locaux. Compte tenu de l'ensemble des contraintes du dispositif, le nombre d'heures offertes à chaque intervenant (hors responsable de site) ne dépasse pas 12 heures par semaine. Certaines communes ont pourtant tenté de construire un certain nombre d'emplois à mi-temps, en proposant aux intervenants d'assurer d'autres tâches pour le compte de la collectivité, en cohérence plus ou moins grande avec l'activité d'animation exercée dans l'ARS.

Cependant, dans chaque groupe scolaire concerné, un emploi d'encadrement de proximité (désigné différemment selon les sites : coordinateur, responsable, référent, etc.), plus conséquent en termes d'heures (au moins à mi-temps), s'impose pour assurer la coordination de l'équipe, la gestion logistique du dispositif et la sécurité des enfants. Et les fonctions de gestion globale du dispositif au niveau d'une ville peuvent nécessiter de renforcer en effectifs les services municipaux chargés des activités périscolaires. Globalement ces types de postes sont certes très minoritaires, en nombre, dans les effectifs mobilisés par l'ARS (10 % au mieux). Mais en volume d'heures de travail généré, leur poids devient moins marginal, et surtout ils constituent, à ce jour, l'essentiel des emplois créés par le dispositif, si l'on utilise ce mot dans son sens traditionnel d'activité professionnelle permettant à celui qui l'exerce d'en tirer un revenu permettant d'en vivre.

1. L'ARS GÉNÈRE DE L'ACTIVITÉ SAUPOUDRÉE SUR UN GRAND NOMBRE D'INTERVENANTS

Non seulement le nombre global d'heures affectées à ces activités n'est pas identique d'un site à l'autre, mais leur répartition au cours de la semaine peut varier, ce qui n'est pas sans influence sur le nombre d'intervenants mobilisés. De plus selon les cas, les activités sont partiellement renouvelées chaque trimestre, ce qui se traduit parfois par la mobilisation de certains professionnels au cours d'un seul trimestre, l'activité annuelle assurée par l'ARS étant dans ce cas réduite. Enfin, et surtout, dans les communes où plusieurs écoles sont concernées, le choix des demi-journées libérées peut ou non permettre aux intervenants de travailler sur deux écoles en même temps et d'être occupés ainsi quatre après-midi par semaine, ce qui est la durée maximale possible d'intervention, dans la configuration actuelle de l'ARS où les activités sont concentrées au cours des après-midi, au nom de la chronobiologie.

1.1. Des choix d'organisation lourds de conséquence en termes d'emploi

Alors que la circulaire du 31 octobre 1995 laissait la possibilité d'inclure une partie des activités sportives, culturelles, artistiques, scientifiques ou techniques à l'intérieur du temps hebdomadaire d'enseignement, sous la responsabilité de l'Éducation nationale, la très grande majorité des sites étudiés a opté pour un traitement séparé du temps scolaire et des activités ARS, traitées en temps périscolaire (certains sites parlent même de « temps communal »). Sur les 10 sites analysés, un seul (La Chaussée) a inclus la majorité des activités dans le temps scolaire, (on parle alors « d'après-midi aménagé », reproduisant ainsi le modèle CATE précédemment expérimenté, en y ajoutant simplement un atelier d'une heure pendant le temps cantine (donc périscolaire). Pour les autres sites, le temps consacré aux activités est donc clairement dissocié du temps scolaire et très diversement réparti dans la semaine et/ou dans la journée des écoliers.

1.1.1. De quatre heures à neuf heures hebdomadaires d'activités ARS proposées aux enfants

Selon qu'ils ont opté pour le maintien du calendrier scolaire annuel ou pas, les protagonistes locaux ont pu inclure, chaque semaine, un nombre plus ou moins important d'heures d'activités périscolaires, à l'intérieur des bornes de l'ancienne journée d'école (bornes parfois un peu repoussées, le matin et/ou le soir).

La combinaison de ces différents choix explique la diversité des modèles organisationnels retenus. Sur les sites étudiés, nous en avons identifié trois :

- celui où les activités périscolaires sont prises en sandwich entre deux périodes d'enseignement, entre 13 h 30 et 15 h le plus souvent, en application stricte des conseils des chronobiologistes (sites de La Salle et de Six-Fours).
- celui où les activités périscolaires sont repoussées en fin de journée, comme à Woippy (15 h 30 - 17 h) ou à Laxou (15 h - 17 h).

Le ministère de la Jeunesse et des Sports (J&S) parle dans ce cas (A et B) « d'après-midi mixtes ».

- celui où les activités périscolaires sont regroupées sur une ou plusieurs après-midi, (J&S parle « d'après-midi libérées ») avec deux sous modèles :
 - C1 : trois demi-journées (modèle Épinal)
 - C2 : deux demi-journées (modèle Gémenos ou L'Hôpital)

Marseille a laissé le choix aux écoles engagées la première année, puis a affirmé en 1997 sa préférence pour le modèle C2, qui permet aux mêmes intervenants de travailler dans deux écoles, donc quatre après-midi par semaine.

Dans les différents types d'organisation, on trouve des variantes en fonction de la durée des ateliers proposés pendant les plages de temps consacrées à l'ARS. Ainsi une après-midi libérée à l'Hôpital compte pour 2 h, avec passage dans un seul atelier, pour chaque enfant, alors qu'à Gémenos elle compte pour 2 h 30 (et même pour 3 h à Marseille) et passage dans deux ateliers (couple d'activités répétées ou non le deuxième après-midi). Pour les après-midi mixtes, la durée des activités en début d'après-midi est soit d'1 h (La Salle), soit d'1 h 30 (Six-Fours), avec une seule activité pratiquée chaque jour. Et quand les activités ont lieu en fin d'après-midi (Woippy et Laxou) le module ARS dure 2 h, au cours desquelles chaque enfant suit un seul atelier, mais participe chaque jour à un atelier différent.

C'est ainsi que le temps hebdomadaire consacré aux activités périscolaires, pour chaque enfant varie de 4 h (Woippy, La Salle, L'Hôpital), à 9 h (la moitié des sites marseillais), en passant par 5 h (Gémenos), 6 h (Six-Fours et la moitié des sites marseillais), 7 h 30 (Épinal) et 8 h (Laxou). Mais pour un même volume horaire d'activité proposé aux enfants, la répartition dans la semaine peut être différente.

- À un volume de 4 h peuvent correspondre trois formules :
 - 1 h toutes les après-midi mixtes (début), de 14 h à 15 h (La Salle)
 - 2 h x 2 après-midi libérées, de 14 h à 16 h (L'Hôpital)
 - 2 h x 2 après-midi mixte (fin), de 15 h à 17 h (Woippy).
- À un volume de 5 ou 6 h peuvent correspondre deux formules :
 - 1 h 30 x 4 après-midi mixtes (début), de 13 h 30 à 15 h (Six-Fours)
 - 2 h 30 (ou 3 h) x 2 après-midi libérées, de 14 h (ou 13 h 30) à 16 h 30 (Gémenos, moitié des sites marseillais).
- À un volume de 7 h 30 ou 8 h peuvent correspondre deux formules :
 - 2 h 30 x 3 après-midi libérées, de 14 h à 16 h 30 (Épinal)
 - 2 h x 4 après-midi mixtes (fin), de 15 h à 17 h (Laxou).
- À un volume de 9 h correspond une seule formule :
 - 3 h x 3 après-midi libérées de 13 h 30 à 16 h 30 (moitié des sites marseillais).

1.1.2. De une heure à douze heures hebdomadaires de travail proposées aux intervenants

Ce volume de temps d'activité périscolaire par enfant ne nous dit cependant pas grand chose du temps de travail hebdomadaire potentiel pour chacun des intervenants : celui-ci dépend en effet du nombre d'ateliers organisés par jour et par semaine (et donc du nombre d'enfants, les groupes n'excédant pas en général, 12 en primaire et 8 en maternelle) d'une part et de la possibilité ou non de travailler dans plusieurs écoles sur un territoire donné.

La situation la plus défavorable, pour les intervenants, est évidemment celle où les modules quotidiens sont courts et où le cumul sur plusieurs écoles est impossible : c'est le cas du village de La Salle les Alpes, dans les Hautes-Alpes, où certains animateurs spécialisés n'assurent qu'un seul atelier d'une heure par semaine, pendant deux ou trois trimestres (soit 26 h ou 35 h d'intervention par an). Dans ce cas, un volume global de 660 h d'intervention annuelle est partagé entre 12 intervenants, soit une moyenne de 55 h par an par intervenant.

À l'autre extrémité se trouve la situation la plus favorable, du point de vue de l'emploi des intervenants : c'est celle des écoles marseillaises qui ont opté pour deux après-midi par semaine. Pour les 6 écoles concernées, le choix des demi-journées libérées a été négocié de sorte de constituer des couples d'écoles, dont l'une libère le lundi et le jeudi et l'autre le mardi et le vendredi. Les activités proposées dans chacune des écoles d'un couple sont quasiment identiques, de telle sorte que les animateurs recrutés pour l'une peuvent intervenir dans l'autre et travailler ainsi 4 demi-journées de 3 h par semaine, soit 12 h par semaine pendant 37 semaines (année rallongée), soit 444 h par année scolaire. Le cas de Gémenos est assez proche, avec cependant un maximum possible de 10 h (4 x 2 h 30), soit 370 h par an, pour ceux qui travaillent en primaire ; les intervenants de maternelle devant se contenter de la moitié car il n'y a qu'une école maternelle dans le village. Sur ce site, le volume annuel global d'intervention (15 000 h) est réparti entre 45 intervenants, soit une moyenne de 333 h par personne.

Rapproché du volume annuel de travail effectif d'un salarié à plein temps (environ 1 800 h par an), le volume offert par le dispositif à un individu donné est donc extrêmement réduit : il représente selon les cas de un quart d'emploi équivalent temps plein, à un peu moins de 2 % ! Il y a donc un écart énorme entre le nombre des emplois équivalents temps plein théoriques qu'on obtient en divisant le volume global d'activité et les effectifs mobilisés concrètement : ainsi à Gémenos, pour 8 emplois équivalents temps plein, ce sont 45 intervenants qui sont présents et à Six-Fours, pour à peine 3 emplois équivalents temps plein, 26 personnes travaillent dans le dispositif. Dans une telle configuration, le principe même de la traduction de l'activité générée en « emploi équivalent temps plein » perd toute utilité pour analyser l'impact du dispositif sur le marché du travail.

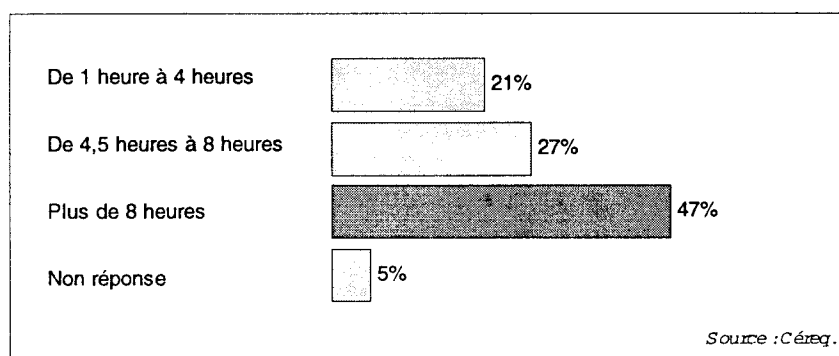
Sur la base de ces constats tirés de l'enquête monographique, nous avons souligné très tôt (note d'étape de juillet 1997), que cette activité nouvelle ne générerait que des bouts d'emploi qui s'intégreraient plus ou moins opportunément dans les stratégies d'emploi des individus, soit en complément d'autres activités, soit comme activité exclusive. Les résultats de l'enquête quantitative sont venus confirmer la faiblesse des heures réalisées par chacun pour l'ARS ; ils ont permis en outre d'estimer la fréquence des situations de combinaisons d'activité et de mesurer le poids des emplois aidés d'une part et des salariés en emploi classique mobilisés d'autre part. Les entretiens individuels nous ont enfin permis de mieux comprendre les attentes des intervenants en matière de niveau et de qualité d'emploi.

1.2. Une activité à temps très partiel pour les intervenants

Les heures de travail hebdomadaire rémunérées, offertes aux intervenants, sont consacrées pour l'essentiel à la prise en charge directe des enfants (l'équivalent du face à face pédagogique). Cependant, certaines communes ajoutent chaque mois un nombre forfaitaire d'heures consacrées aux temps de réunion, alors que d'autres comptent systématiquement un quart d'heure ou une demi-heure de plus par intervention, soit pour compenser des temps de déplacement parfois longs, notamment en milieu rural, soit pour rémunérer le temps de préparation. Ces pratiques ne sont pas systématiques et ne représentent au mieux que quelques heures supplémentaires de travail par mois (entre 2 h, cas de Marseille et 8 h, cas de Six-Fours). Les intervenants eux-mêmes ont souvent du mal à être précis en ce domaine, car ils raisonnent en général en durée hebdomadaire d'intervention alors que ces heures « supplémentaires » ne peuvent être identifiées que sur le bulletin de salaire mensuel, qui est rarement identique d'un mois sur l'autre. Au moment de l'enquête par questionnaire, le problème de la période de référence s'est posé, pour l'évaluation du temps : nous avons choisi la séquence hebdomadaire, en précisant aux salariés d'y inclure les heures rémunérées à d'autres tâches que le face à face pédagogique. Ramener ce temps hebdomadaire à un temps mensuel n'a guère de sens car presque aucun mois ne compte le même nombre de semaines ouvrées, compte tenu des vacances scolaires.

Tous sites confondus, le temps moyen de travail rémunéré dans l'ARS s'établit, d'après l'enquête, à près de neuf heures par semaine²⁶ : 21 % des intervenants travaillent au plus quatre heures, 27 % de quatre heures et demi à huit heures, 47 % huit heures et demi et plus (parmi ces derniers très peu travaillent plus de 20 heures)²⁷. Autrement dit près d'un intervenant sur deux ne travaille pas plus de huit heures par semaine pour l'ARS : s'occuper des enfants au cours des activités périscolaires est donc bien une activité à temps partiel par excellence.

Graphique 8
Nombre d'heures de travail rémunérées



Pour en vivre, elle doit nécessairement être complétée par d'autres activités, et ce d'autant plus que les taux de salaire horaire ne sont pas particulièrement élevés (cf. infra). En l'état, cette activité peut cependant donner lieu à un salaire d'appoint, pour un ménage disposant d'autres revenus (salaire d'un conjoint, pension alimentaire des parents versée à un étudiant, retraite).

Des intervenants mobilisés au-delà de leur temps de travail rémunéré

Le caractère partiel mérite d'autant plus d'être souligné que le temps de travail rémunéré dans l'ARS semble sous-estimer le temps de travail réel pour bon nombre d'intervenants. Un intervenant sur cinq a mentionné qu'il travaillait régulièrement (chaque semaine) sur son temps libre pour mener à bien sa mission dans le dispositif²⁸. Ce travail invisible accompli sans contrepartie salariale donc pendant le temps extraprofessionnel (sauf dans les cas où chaque module d'intervention est majoré d'une durée forfaitaire comme à Six-Fours), correspond à des exigences de préparation et de suivi des projets d'éducation et d'animation proposés aux enfants, exigences d'autant plus fortes que les intervenants sont moins expérimentés.

« En pratique, pour chaque heure de présence avec les enfants, je compte au minimum une heure pour préparer le cours, enfin la séance, et un peu de temps après parce que je fais un bilan chaque fois, je tiens une sorte de cahier de texte, comme un professeur, pour savoir ce que j'ai fait : l'objectif de départ, les compétences à exploiter et à acquérir, etc. » (F., 23 ans, maîtrise d'anglais, théâtre).

« La séance, on est obligé d'y penser avant, on n'arrive pas les mains dans les poches... bien sur c'est comme les instits, au début on travaille beaucoup et après on travaille moins... quand on a de l'expérience, qu'on connaît beaucoup de jeux, on n'est plus obligé d'aller chercher dans les livres ; mais les jeux, avec les petits, il faut changer toutes les 5 mn... c'est impressionnant, ils ne peuvent pas rester sur une activité donc il faut préparer ses séances » (F. 32 ans, maîtrise STAPS + BEESAPT, motricité en maternelle).

²⁶ Écart-type égal à 6.

²⁷ 5 % des intervenants de notre échantillon n'ont pas répondu à la question sur le nombre d'heures rémunérées dans l'ARS

²⁸ Dans le questionnaire, il était demandé aux intervenants d'évaluer le nombre d'heures de travail non rémunérées effectuées chaque semaine. La moyenne des réponses positives s'élève à près de 3 heures.

« Préparer ce spectacle, c'est un énorme travail, parce qu'on ne peut rien leur faire faire, il faut avoir tout préparé avant... beaucoup de problèmes viennent du fait que les intervenants sont payés 2 h et demi et que pour bien faire, ils devraient rester un quart d'heure de plus, après le départ des enfants pour ranger... est-ce que c'est normal ? On nous a répondu que dans l'animation "il faut donner". » (F., 27 ans, maîtrise de psychologie, polyvalente maternelle).

Comme on pouvait s'y attendre, on retrouve au niveau des résultats de l'enquête un effet site, les moyennes horaires étant différentes d'une ville à l'autre. À partir des pratiques constatées sur l'ensemble des sites de Lorraine et de Provence-Alpes-Côte d'Azur, trois grandes catégories se dessinent :

- les sites qui offrent très peu d'heures de travail (de 1 h à 4 h) tel L'Hôpital, Cannes ou La Salle où cette tranche concerne au moins huit intervenants sur dix ;
- les sites qui offrent au moins 8 h 30 de travail, comme Marseille, Épinal ou Villeneuve-Loubet où cette tranche concerne plus de 65 % des intervenants ;
- les sites qui offrent des horaires « moyens », (entre 4 h 30 et 8 h hebdomadaires), comme à Six-Fours, La Seyne, Vandœuvre, ou Gémenos, où cette tranche concerne au moins six intervenants sur dix.

1.3. Plus d'heures de travail offertes aux polyvalents, aux accompagnateurs et aux responsables de site

L'ensemble des intervenants est bien sûr concerné par le caractère partiel des « emplois » de l'ARS. On observe toutefois des différences relatives selon leur domaine d'intervention.

Les intervenants encadrant une activité « spécialisée » (dans les domaines sportif, culturel, artistique, scientifique et technique) sont relativement moins favorisés que les autres. Ainsi, parmi ceux qui sont chargés d'une activité sportive, ils sont 23 % à ne disposer que d'« une à quatre heures » de travail par semaine. Ils sont même 27 % parmi les intervenants chargés d'une activité culturelle ou artistique et 35 % parmi ceux encadrant une activité scientifique ou technique, contre 21 % parmi l'ensemble des intervenants.

Les intervenants ayant une fonction de polyvalent, d'accompagnateur ou de responsable de site, sont, en revanche, proportionnellement plus nombreux à bénéficier d'au moins 8 h 30 de travail hebdomadaire : 65 % pour les polyvalents, 70 % pour les accompagnateurs et surtout 88 % pour les responsables de site, contre 47 % pour l'ensemble des intervenants.

Non seulement les fonctions mêmes de ces salariés (notamment polyvalents et responsables de site) expliquent qu'ils soient présents de manière plus durable (ou moins ponctuelle !) tout au long de la semaine, mais le phénomène est amplifié par un effet site, ces profils d'emploi étant proportionnellement plus nombreux sur les sites les plus offreurs en matière d'heures de travail (comme à Marseille).

La fonction « responsable de site, adjoint ou coordonnateur » mérite une attention particulière. En effet, c'est cette fonction (éventuellement jumelée avec une autre fonction dans l'ARS) qui génère les emplois les moins partiels. Plus de la moitié des personnes déclarant exercer cette fonction bénéficient d'au moins 20 heures dans le cadre du dispositif. Quelques unes d'entre elles (certes une minorité) disposent même d'un temps plein ou d'un quasi-temps plein (35 heures à Marseille par exemple). Lorsque le dispositif ARS génère de l'emploi à part entière – c'est-à-dire autonome en termes d'activité et offrant suffisamment d'heures de travail – cela concerne exclusivement la fonction d'encadrement.

2. LES SALAIRES HORAIRES FLUCTUENT SELON LES SITES, LES SPÉCIALITÉS ET LE TEMPS DE TRAVAIL

Pour comprendre l'intérêt que peut représenter, pour la majorité des individus, le fait d'accepter une activité à temps très partiel, plusieurs caractéristiques de l'emploi offert doivent être prises en compte. Outre l'intérêt de cette expérience dans un parcours professionnel, soit en termes d'acquisition de nouvelles compétences soit en termes d'intégration dans un réseau relationnel jugé porteur (collectivités locales, Jeunesse et Sports, Éducation nationale), le montant de la rémunération tiré de cette activité n'est pas anodin. Or dans le monde des métiers du sport et de la culture existent certaines niches de travail hyperspécialisées (disciplines sportives rares, artistes professionnels selon les critères du ministère de la

Culture) au sein desquelles s'appliquent des tarifs horaires suffisamment élevés (200 F de l'heure ou plus) pour permettre aux prestataires d'atteindre un salaire convenable (environ 10 000 F) avec un nombre d'heures de travail relativement réduit (une douzaine d'heures de travail par semaine).

Les dispositifs antérieurs qui favorisaient le développement d'activités culturelles, artistiques ou sportives à l'école (notamment les CATE, ou les Ateliers de pratique artistique (APA), dont nombre d'intervenants avaient déjà fait l'expérience) avaient permis de construire certaines références en matière de tarifs horaires, généralement positionnés entre 100 et 250 F de l'heure selon les profils des professionnels mobilisés. Mais l'ampleur de l'expérimentation ARS, qui concerne toujours toutes les classes d'un groupe scolaire et souvent de plusieurs groupes scolaires dans une même ville²⁹, a conduit la plupart des gestionnaires de sites pilotes à être extrêmement prudents en matière de rémunération, la pratique du cofinancement se traduisant en définitive par un effort financier important des municipalités concernées.

2.1. Des grilles de salaires horaires assez hétérogènes

Certains gestionnaires (notamment dans les grandes villes) ont donc établi une grille de tarifs qui permet à la fois de distinguer les niveaux de qualification (en référence généralement à des niveaux de diplôme) et d'éviter les dérapages liés à des négociations ouvertes sur la base des pratiques antérieures, même s'il a fallu tenir compte, pour certaines spécialités, du tarif du marché (escalade, équitation). Dans certains cas, la grille retenue comporte un premier niveau correspondant au SMIC pour les animateurs polyvalents (de type centre de loisirs) sans diplôme spécifique (autre que le BAFA qui n'est pas un diplôme professionnel). C'est bien sûr dans les villes qui utilisent l'ARS comme opportunité pour insérer des jeunes non dotés de diplômes professionnels que le SMIC figure dans la grille de tarifs, comme à Marseille. Mais on le retrouve aussi sur d'autres sites (comme Gémenos), qui affichent plutôt une politique de recrutement d'intervenants qualifiés.

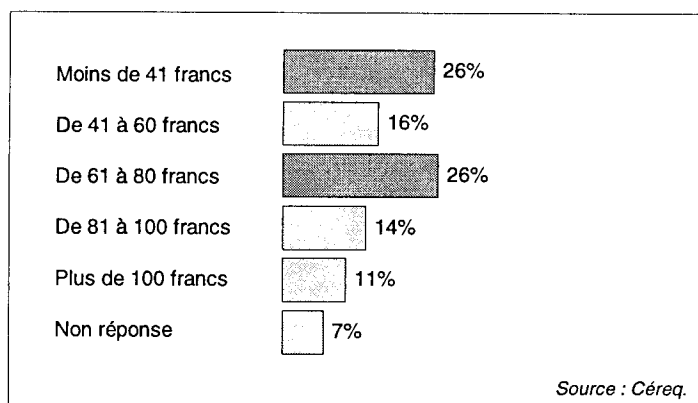
A contrario, d'autres sites se montrent plus « généreux » comme à Six-Fours où la grille démarre à 80 F de l'heure ou encore La Salle qui rémunère tout le monde à 120 F de l'heure (180 F toutes charges comprises en prestation de service). Il s'agit dans les deux cas d'une politique à la fois de compensation de l'émiettement des heures proposées et de recrutement de professionnels qualifiés. Mais cette politique implique également une plus grande sélectivité des recrutements, les responsables de site indiquant qu'ils avaient exigé la possession d'un diplôme professionnel.

Les résultats de l'enquête quantitative confirment la diversité des pratiques salariales selon les sites et la présence d'un noyau significatif (un quart) de smicards (moins de 41 F de l'heure), ces derniers étant cependant concentrés sur quelques sites seulement, Marseille et Épinal essentiellement. La moitié des répondants dans ces sites affirment être payés moins de 41 F brut de l'heure en 1997. À l'opposé, certaines villes ont plus de 70 % de leurs intervenants qui sont payés plus de 80 F de l'heure (Cannes, Cap d'Ail, La Salle, Six-Fours).

Globalement, ce qui caractérise donc cette phase d'expérimentation, c'est l'existence de disparités importantes, à la fois entre les sites et à l'intérieur de certains sites, qui rend la moyenne de la rémunération horaire obtenue sur l'ensemble de l'échantillon (68 F brut) peu significative. Plus intéressante, la répartition des intervenants par tranches de rémunération horaire nous montre que quatre intervenants sur dix sont payés moins de 61 F brut de l'heure et qu'un sur dix seulement est payé plus de 100 F de l'heure, ce qui est en rupture assez nette avec les dispositifs antérieurs d'intervention en milieu scolaire qui du fait de leur confidentialité n'ont pas réussi à imposer comme norme les tarifs qui y étaient pratiqués.

²⁹ Alors que les projets CATE ne concernent parfois qu'une école, et pour une ou deux activités par semaine et qu'un APA peut ne concerner que quelques classes ciblées.

Graphique 9
Salaire horaire brut dans le dispositif de l'ARS



Entre les intervenants « smicards » et les intervenants payés plus de 100 francs, la marge on le voit est appréciable (jusqu'à trois fois le SMIC pour certains), mais les différences recouvrent quand même globalement des différences de qualification ou reflètent certaines tensions du marché sur des spécialités rares.

2.2. Le SMIC pour les polyvalents débutants

Les intervenants qui n'ont pour formation spécifique qu'un BAFA et/ou un BAFD sont en effet les moins bien payés à l'heure : 54 % perçoivent moins de 41 francs. Parallèlement, les polyvalents et les accompagnateurs sont respectivement 60 % et 64 % à percevoir comme rémunération horaire moins de 41 francs. Sont concernés ici les intervenants les plus disponibles sur le marché du travail (donc les moins « rares » et les moins « chers ») et chargés des activités les moins spécialisées dans le dispositif.

À l'inverse, les intervenants avec un profil spécialisé sont davantage rémunérés. Les intervenants de formation culturelle ou artistique représentent le meilleur exemple³⁰ : 71 % d'entre eux gagnent au moins 61 francs de l'heure dans les ARS contre seulement 51 % pour l'ensemble des intervenants ; 17 % sont même rémunérés plus de 100 francs de l'heure, contre 11 % pour l'ensemble. Ce qui n'empêche pas les plus expérimentés d'entre eux et, notamment ceux qui bénéficient d'un agrément de la direction régionale des affaires culturelles (DRAC), d'exprimer leur mécontentement sur le niveau de rémunération offert par l'ARS au regard des pratiques antérieures de l'Éducation nationale. On a d'ailleurs constaté que ce profil était surreprésenté parmi ceux qui ont démissionné précocement au cours de la première année d'expérimentation.

Enfin, les responsables de site occupent une position singulière. Ils sont très majoritairement payés en deçà de 80 francs de l'heure, et pour la plupart entre 41 et 60 francs, alors même qu'on peut les considérer comme les plus « qualifiés » du fait de leur mission d'encadrement et de coordination. Le fait de travailler plus compenserait en quelque sorte, aux yeux des employeurs, un salaire horaire plus faible. Alors que pour nombre de professionnels la reconnaissance de la qualification à travers le salaire horaire est une exigence lorsqu'on leur propose quelques heures d'intervention par mois dès qu'il s'agit d'une proposition de poste ressemblant à ce qu'on appelle généralement « un emploi », les mêmes professionnels regardent moins le tarif horaire que le salaire mensuel. Et même s'il n'est guère supérieur au SMIC (surtout qu'il ne s'agit que rarement d'un plein temps), ils n'hésitent pas à prendre le poste, d'autant plus qu'ils raisonnent généralement à moyen terme et visent en fait une intégration durable dans la structure employeur, en particulier quand il s'agit d'une municipalité.

³⁰ Notons que les intervenants sportifs sont dans l'ensemble moins bien payés sur le plan du tarif horaire que les intervenants culturels ou artistiques formés.

2.3. Plus le nombre d'heures augmente, plus le tarif horaire diminue

Au-delà du cas particulier des responsables de site, les résultats de l'enquête quantitative montrent l'existence d'une relation entre le salaire horaire brut et le nombre d'heures dans l'ARS. De manière générale, les intervenants ayant le plus d'heures de travail apparaissent comme les moins bien payés à l'heure : 42 % des intervenants travaillant moins de 4 h 30 par semaine dans les ARS ont un salaire horaire brut d'au moins 81 francs, alors que les intervenants travaillant au moins 8 h 30 ne sont que 15 % à être rémunérés de la sorte. Inversement, plus de 60 % des intervenants travaillant au moins 8 h 30 par semaine reconnaissent avoir une rémunération horaire brute inférieure à 61 francs, contre seulement 14 % pour ceux travaillant moins de 4 h 30. Et si l'on part des groupes de tarifs, on voit que les trois quarts de la petite minorité d'intervenants payée plus de 100 francs de l'heure travaillent moins de 8 h 30 dans l'ARS, alors que parmi ceux qui gagnent moins de 41 francs de l'heure, les trois quarts travaillent plus de 8 h 30.

Ainsi plus un intervenant travaille dans le dispositif, et moins il est payé sur le plan du tarif horaire. Ceci explique d'ailleurs qu'aucun intervenant enquêté n'a déclaré tirer de l'ARS un revenu équivalent au SMIC mensuel, exception faite de quelques professionnels assurant des postes de responsables de site dans le cadre de gros temps partiels. Ce lien paradoxal renvoie pour l'essentiel au statut d'emploi des intervenants : c'est en effet parmi ceux qui travaillent le plus d'heures dans l'ARS que l'on trouve les « bénéficiaires » des contrats aidés, employés à mi-temps et rémunérés sur la base du SMIC horaire. Et l'on va voir que selon les sites, la proportion de contrats aidés est très variable.

3. LA PRÉCARITÉ DE L'EMPLOI CARACTÉRISE LA PHASE EXPÉRIMENTALE

Compte tenu de la grande dispersion de l'activité générée par l'ARS, et donc du faible nombre d'heures de travail par intervenant, la rémunération sur une base horaire s'impose au plus grand nombre, le volume mensuel d'heures de travail variant d'un mois à l'autre au gré du calendrier scolaire (interruption de l'activité pendant les petites vacances). Par ailleurs, les gestionnaires ne disposent d'aucune assurance sur la poursuite de l'expérimentation au terme des trois premières années et encore moins sur les conditions financières dans lesquelles pourrait être envisagée une éventuelle pérennisation. Ils sont donc naturellement très prudents en matière de gestion des contrats de travail et veillent à ne pas s'engager sur la durée avec des intervenants dont ils risquent de ne savoir que faire trois ans après. Ces gestionnaires (municipalités ou associations) vont donc utiliser toutes les formes d'emplois précaires disponibles dans les limites (et même parfois au-delà des limites) de la réglementation du travail à laquelle ils sont soumis, qu'il s'agisse de la fonction publique territoriale, d'associations relevant de conventions collectives ou d'associations dérogatoires (Profession Sport notamment).

3.1. Huit intervenants sur dix sont en CDD

On a montré plus haut que les gestionnaires municipaux avaient dû recruter rapidement un grand nombre d'intervenants spécialisés dans des disciplines très diverses car ils ne disposaient, en interne, que d'un nombre extrêmement limité de salariés possédant les professionnalités requises. Certaines villes sont dotées cependant, depuis pas mal d'années, d'agents faisant fonction d'éducateurs sportifs, d'animateurs de centres de loisirs ou de quartiers et parfois d'enseignants de conservatoires municipaux. Si quelques uns sont titulaires à temps plein, nombre d'entre eux sont des contractuels à temps non complet, en attente d'une titularisation dans un cadre d'emploi statutaire, comme celui de l'animation créé très récemment. Le volume d'activité nouvelle généré par l'ARS a permis à un certain nombre de ces agents contractuels de voir progresser leur temps de travail, leur permettant de travailler une ou plusieurs après-midi par semaine, alors que l'essentiel des activités d'animation et d'initiation culturelle ou sportive se déroule en fin d'après-midi, le mercredi ou en fin de semaine. Quelques exemples de consolidation, à l'occasion de l'ARS, d'emplois préexistants, ont été rencontrés au cours des entretiens (notamment à Gémenos et à Épinal), mais le phénomène n'a pu être estimé quantitativement car ces salariés « en voie de stabilisation » restent rattachés à la catégorie des « CDD/vacataires »³¹.

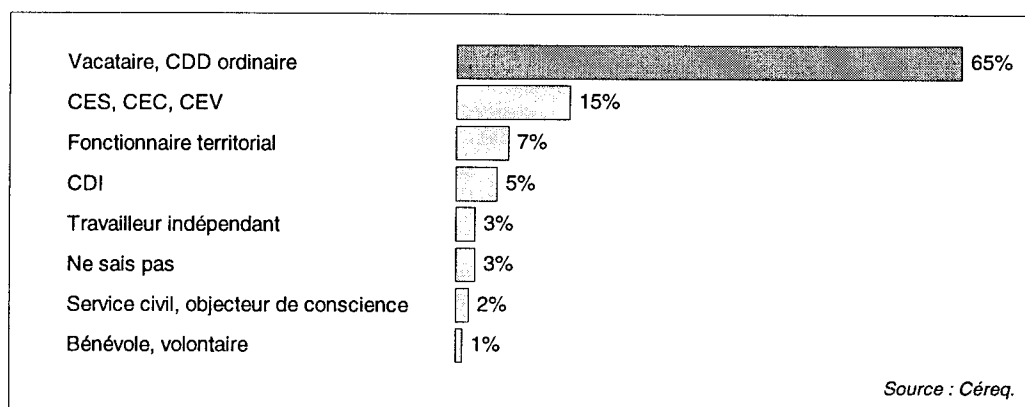
³¹ Le terme vacataire reste très utilisé dans la fonction publique territoriale, notamment pour les CDD à temps très partiels, payés à l'heure faite. Les « contractuels eux sont mensualisés et leur rémunération est donc lissée, mensuellement ou même annuellement.

Comme on pouvait s'y attendre, c'est la formule du contrat à durée déterminée ou de la vacation qui est la plus répandue : près de deux intervenants sur trois ont ce type de contrat auxquels on peut rattacher également les 15 % d'intervenants employés en contrat aidé par l'État (en CES, en CEC ou en CEV). Au total ce sont donc huit salariés sur dix qui sont mobilisés sur la base d'un statut salarial précaire.

Les intervenants dotés de statuts plus favorables – fonctionnaires territoriaux, personnes en CDI – sont globalement peu représentés (respectivement 7 % et 5 %). Cependant les « municipaux » sont un peu plus nombreux parmi ceux qui exercent une fonction de responsable de site (20 %) ou d'intervenant sportif (12 %). Et les salariés permanents d'association (CDI) sont plus nombreux parmi les intervenants dans le domaine scientifique ou technique (19 % contre 5 %). Quant à ceux qui sont hors du champ du rapport salarial (les vrais travailleurs indépendants), ils ne sont que 3 % de l'ensemble des intervenants, regroupés essentiellement dans le champ des activités culturelles ou artistiques (musique, théâtre, audiovisuel, contes, etc.), les indépendants exerçant sur la base d'une spécialité sportive étant rares dans notre échantillon alors que ce statut n'est pas marginal parmi les actifs de ce secteur selon l'enquête emploi 1997 de l'INSEE (20 % des actifs).

Quant au bénévolat, au sens strict du terme (activité non rémunérée), nous avons vu au chapitre 1 (§ 3.2) qu'il était quasiment inexistant sur les sites étudiés, ce qui n'exclut pas que certaines municipalités fassent appel à l'esprit bénévole de militants associatifs mobilisés par le projet ARS. Mais en tant que responsables du bon fonctionnement du dispositif, les gestionnaires semblent se méfier du bénévolat par crainte que ces intervenants volontaires ne se sentent autorisés à suspendre brutalement leur prestation pour des raisons personnelles, sans respecter les règles en vigueur dans le salariat. Notons que cette vision des risques encourus fait peu de place au sens des responsabilités des bénévoles associatifs, qui sont conscients en général que la qualité de la contribution apportée (et notamment sa régularité) sera un des critères retenus au moment du renouvellement des aides financières (subvention ou même convention de prestation de service) destinées à leur association.

Graphique 10
Statut dans le dispositif ARS



Même si la part des CDD est partout très importante (dans le meilleur des cas elle est limitée à 50 % – Cannes – et elle dépasse 90 % à Nice et Marseille), les résultats du questionnaire permettent de confirmer qu'il existe bien des spécificités de sites en matière de gestion de l'emploi. Certains sites se distinguent par exemple en impliquant bon nombre de fonctionnaires territoriaux dans le dispositif, notamment des ATSEM (comme à Gémenos), ou des éducateurs sportifs (comme à Épinal ou à Cap d'Ail), d'autres en mobilisant, contre rémunération, de nombreux enseignants (comme à Cannes), ou ailleurs au contraire, en mobilisant des bénévoles associatifs, indemnisés pour leur participation à l'ARS.

À l'intérieur même des CDD, la répartition contrats ordinaires/contrats aidés est loin d'être homogène. Alors que quelques municipalités utilisent de manière significative les CES ou CEC, combinés ou non avec les contrats ville créés au début de l'expérimentation, la majorité des sites de notre échantillon n'utilisent aucune des formules disponibles.

3.2. Les contrats aidés apportent un peu de stabilité

Comme nous l'avons vu plus haut, les intervenants recrutés avec un contrat aidé bénéficient relativement de plus d'heures de travail dans le dispositif : 82 % y travaillent plus de huit heures par semaine. Ce n'est pas surprenant en soi : légalement, ce type de contrat se base sur une moyenne de 20 heures hebdomadaires (obligatoire pour les CES, minimum pour les CEC et les CEV). Cela montre toutefois qu'il s'agit d'une forme d'emploi difficilement mobilisable en deçà d'un certain seuil de durée hebdomadaire d'activités ARS dans la mesure où l'employeur doit compléter les heures d'ARS avec d'autres activités dans le cadre du dispositif ou à l'extérieur.

D'après les résultats de l'enquête, les contrats aidés ne représentent que 5 % des effectifs d'intervenants salariés d'associations ou de clubs, alors qu'ils sont 20 % parmi les salariés des mairies. Ainsi, bien qu'elles soient éligibles à ces dispositifs d'aide à l'emploi, ces associations semblent peu les utiliser, au moins en ce qui concerne leurs salariés mobilisés pour l'ARS. Sans doute ont-elles plus de difficultés que les collectivités territoriales à offrir des activités connexes peu qualifiées, sauf quand il s'agit d'associations généralistes d'éducation populaire bénéficiant d'une large délégation municipale en matière d'activités périscolaires.

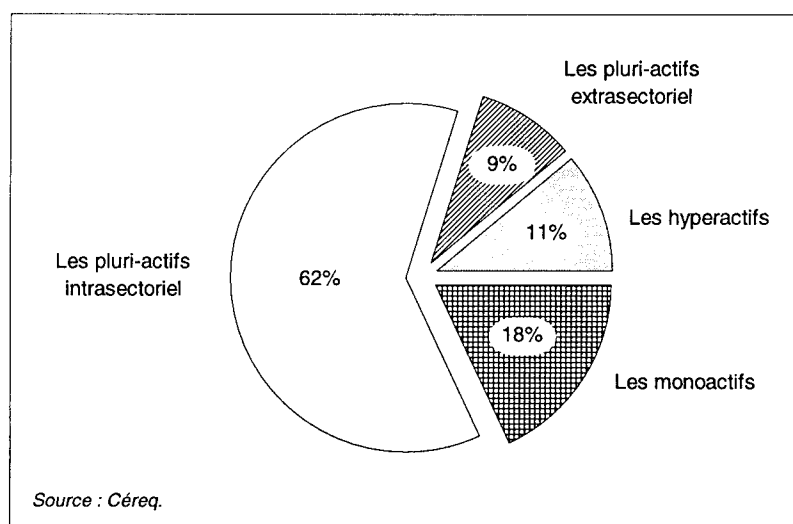
Si les municipalités sont en moyenne plus utilisatrices de contrats aidés, leur usage est cependant loin d'être systématique en ce qui concerne les personnels mobilisés pour l'ARS. Il concerne presque exclusivement les sites de Marseille (35 % des intervenants) et d'Épinal (17 %). Cette particularité marseillaise est à mettre en relation avec la volonté affichée sur ce site d'utiliser l'ARS comme moyen de promouvoir une politique d'insertion des jeunes en créant par le biais de l'ARS de nouveaux emplois dans le champ de l'animation, emplois susceptibles d'être « testés » dans un premier temps à l'aide de contrats aidés pour les moins qualifiés des jeunes recrutés. Il est donc logique d'observer dans la population des bénéficiaires de contrats aidés, une surreprésentation des intervenants n'ayant que le BAFA (33 % contre 15 %), ainsi qu'une surreprésentation de la fonction de polyvalent ou d'accompagnateur (respectivement 33 % et 38 %, contre 17 % et 12 %). Ainsi même si l'on trouve sur ce type de contrats quelques diplômés de l'enseignement supérieur ou même quelques diplômés de Jeunesse et Sports, dans l'ensemble ils sont utilisés au bénéfice des moins qualifiés qui exercent des fonctions peu spécialisées.

3.3. L'importance accordée au revenu tiré de l'ARS varie selon les intervenants

Compte tenu de la faible durée moyenne du travail dans l'ARS et de l'effet de dégressivité du salaire horaire en fonction du nombre d'heures, on peut affirmer que le revenu mensuel tiré de l'ARS est modeste et s'élève à moins de 3 000 F dans la très grande majorité des cas, exception faite de quelques artistes ou professionnels reconnus ayant beaucoup d'heures d'intervention (plus de 8 h 30), ce qui ne représente guère plus de 10 % des effectifs totaux. Selon la situation personnelle des intervenants – chef de famille ou au contraire conjoint d'un salarié assurant un revenu décent au ménage, étudiant partiellement pris en charge par sa famille ou jeune actif en rupture de famille, etc. – ce revenu n'aura ni le même sens ni la même importance. Si quelques femmes mariées le considèrent comme un simple revenu d'appoint du ménage et si quelques étudiants en font leur « argent de poche », pour nombre d'intervenants, en particulier des chefs de famille (hommes et femmes), il constitue en revanche un élément important permettant au ménage d'atteindre un revenu jugé acceptable. Pour certains jeunes débutants, il représente même en quelque sorte un revenu de survie. On ne peut donc dissocier l'analyse en termes de revenu de celle en termes de pluriactivité, qu'on va donc introduire dès maintenant, même si les modalités de construction de cette pluriactivité seront traitées plus avant dans le texte.

Nous avons considéré, dans le questionnaire, que toute autre activité rémunérée exercée en dehors de l'ARS faisait de l'intervenant un « pluriactif », quelle que soit la nature de cette autre activité (dans le champ des métiers du sport, de la culture ou de l'animation ou en dehors de celui-ci) et quel que soit l'employeur (le même que pour l'ARS ou un autre). Définie ainsi, en partant de l'activité ARS, la pluriactivité concerne huit intervenants sur dix. Une petite minorité (18 %) n'exerce donc, à titre professionnel, aucune autre activité que celle dépendant de l'ARS.

Graphique 11
Situations de pluriactivité



Les intervenants qui encadrent (ou exercent) des activités exclusivement centrées sur le sport, la culture ou l'animation sont de loin les plus nombreux (six sur dix) ; on les a appelés des « pluriactifs intrasectoriels » parce qu'ils recherchent la plus grande cohérence possible dans le choix de leurs différentes activités.

D'autres intervenants (20 % environ) ont au moins une autre activité rémunérée en dehors des secteurs du sport, de la culture ou de l'animation. Parmi ces derniers, ceux qui n'ont que cette activité « hors champ » ont été appelés « pluriactifs extrasectoriels » et l'on a qualifié « d'hyperactifs » ceux qui la cumulent avec d'autres activités d'animation ou d'éducation sportive ou artistique (un intervenant sur dix environ).

On va voir que l'appréciation portée par les individus sur le rôle joué par le revenu qu'ils tirent de l'ARS est fortement corrélée à l'existence ou non d'une pluriactivité et à la nature de celle-ci.

3.3.1. L'ARS comme revenu d'appoint

La mise en place de l'ARS a constitué une aubaine pour un certain nombre de femmes à la recherche d'une activité à temps partiel adaptée à leurs contraintes de mères de famille. Exercer une activité d'animation, souvent dans l'école fréquentée par leurs enfants, leur a permis à la fois de s'impliquer dans un projet local et de se créer un nouveau réseau de connaissances, tout en se procurant un revenu d'appoint même si cet objectif est rarement cité comme le moteur de leur engagement dans le dispositif.

« Moi j'ai 3 enfants, donc pour moi, c'est parfait, mais pour un petit jeune, ce n'est pas suffisant. » (F., 35 ans, licence d'animation, masques).

« J'ai arrêté de travailler parce que j'ai un enfant qui a des problèmes de santé. Je voulais essentiellement m'occuper de mon enfant, c'était mon premier objectif et comme j'ai la chance d'avoir un mari qui est dans l'enseignement... j'avais un peu plus de disponibilité, lui étant plus à la maison. C'est comme ça que j'ai accepté le fait de prendre ces 2 fois 2 heures par semaine. Je ne veux plus être stressée par la vie professionnelle. » (F., 45 ans, secrétaire, formatrice bureautique, informatique).

« Je suis retraité de la marine, ma femme est enseignante... donc je ne suis pas à la recherche d'un emploi obligatoirement... je ne recherche que ce genre de travail à quart temps maximum... ». (H., 41 ans, BEESAPT, escrime).

Pour la majorité des étudiants impliqués dans le dispositif, le revenu qu'ils en tirent s'apparente à de l'argent de poche qui améliore l'ordinaire assuré par la pension alimentaire versée par les parents ou la

bourse. L'activité qu'ils déploient dans ce cadre n'est d'ailleurs pas présentée comme « alimentaire », mais référée au sens qu'elle prend dans leur projet professionnel. Mères de famille et étudiants constituent probablement la moitié de ce qu'on a appelé les intervenants « monoactifs », l'autre moitié est composée de ceux qui vivent entièrement de l'ARS, c'est-à-dire ceux qui occupent des postes de responsable (ou coordonnateur) de sites, les seuls qui peuvent tirer de l'ARS un revenu à peu près équivalent au SMIC mensuel.

Les quelques heures supplémentaires réalisées par certains professionnels de l'enseignement ou du social déjà assurés d'un revenu stable (enseignants, éducateurs, infirmières, etc.), ne représentent qu'un gain marginal en termes de revenu, mais ces « extras » permettent sans doute à des ménages « installés » de desserrer un peu les contraintes liées à des charges fixes élevées (enfants étudiants, accession à la propriété, etc.). Alors que leur activité professionnelle principale se déploie dans des champs au sein desquels les préoccupations éducatives sont présentes, ils n'appartiennent pas strictement au même champ professionnel que celui mobilisé pour l'ARS (sport, culture ou animation) et ne disposent d'ailleurs d'aucun diplôme spécifique à ce champ. Ils sont donc classés dans les « pluriactifs extrasectoriels », avec les quelques salariés de secteurs très divers (administration, commerce, services aux entreprises, etc.) qui visent à travers l'ARS à faire partager aux enfants la passion qu'ils ont pour une discipline sportive ou culturelle.

3.3.2. L'ARS comme composante d'un revenu plus large

Pour six intervenants sur dix, les heures d'intervention ARS sont intégrées dans un planning de travail qui compte d'autres activités dans le domaine du sport, de la culture ou de l'animation. Mais le poids de cette activité dans le revenu global de ces « pluriactifs intrasectoriels » est très variable :

- pour quelques uns (éducateurs sportifs municipaux, salariés de centres équestres ou de clubs nautiques, animateurs permanents d'équipements de proximité ou d'associations de défense de l'environnement), l'ARS est complètement intégrée à leur temps de travail habituel et ne représente, de ce fait, aucun revenu supplémentaire, même si la prestation de service est facturée par leur employeur au gestionnaire du dispositif.

« Je ne reçois rien pour l'ARS parce que je suis détaché par la mairie pour ça... les 4 heures, c'est compris dans mes 39 heures » (H., 43 ans, ex-joueur professionnel, football).

« Mon association facture ma prestation à la mairie, moi je répertorie toutes les heures que je fais, mais ça fait partie de mon planning de travail, ça fait partie de mes missions au sein de l'association » (F., 28 ans, DECESF, cuisine).

- pour d'autres, plus nombreux, l'ARS procure un revenu bien identifié, qui vient s'ajouter à d'autres composantes plus ou moins stables : encadrement en club sportif, enseignement en conservatoire ou autre équipement culturel, animation en centre de loisirs, interventions en milieu scolaire (CATE, APA, PAE, etc.) ou pratique de leur discipline à titre professionnel (intermittent du spectacle, musicien, etc.).

« J'interviens aussi en primaire à R. en CATE, dans le cadre d'un projet d'école, 7 h par semaine, un matin et deux après-midi, en fonction des disponibilités de planning : j'encadre des activités sportives pour l'USEP et je fais de l'expression corporelle avec 3 classes sur toute l'année. Je suis aussi prof d'EPS dans un établissement privé 6 h par semaine du primaire à la terminale... c'est de l'enseignement classique... J'ai une autre activité très intéressante : j'ai été recrutée pour un stage de « mobilisation spécifique » pour des jeunes en difficulté (17-25 ans) : je m'occupe de 15 jeunes et j'ai un contrat qui prévoit que je peux les avoir jusqu'à deux jours et demi par semaine ; comme je travaille par ailleurs, la directrice adapte le planning par rapport à mon emploi du temps... donc mon planning, je l'ai toujours sur moi... avec ce type de stage, je suis à plein temps, je n'ai plus de trou... » (F., 32 ans, maîtrise STAPS + BEESAPT, motricité en maternelle).

« J'ai aussi une heure et demi de cours au centre culturel et je fais deux heures à la crèche, ça fait trois heures et demi de plus pour le même employeur ; j'interviens aussi pour deux autres

centres culturels environnants, dix heures dans l'un et six heures dans l'autre, mais uniquement pendant l'année scolaire ! » (F., 26 ans, maîtrise de musicologie, jardin musical).

« Avec notre association, on monte des spectacles, on fait des animations de rue, sur mesure, pour le carnaval ou d'autres fêtes de village, on prépare un opéra avec une école de 160 élèves, en plus on encadre des stages d'expression corporelle pour adulte, etc. » (F., 41 ans, comédienne, théâtre).

« J'enchaîne les petits contrats, je fais plein d'heures : certains jours, j'ai des journées d'enfer, le vendredi je suis parti de 8 h à 22 h 30..., le lundi je vais à M. puis à W., je travaille en club et pour la MJC... » (H. 30 ans, BEES, ping-pong).

Il s'agit ici d'intervenants qui gèrent eux même leur pluriactivité à la manière de travailleurs indépendants, même s'ils sont en fait très majoritairement salariés de multiples employeurs. Pour cette catégorie des professionnels pluriactifs et multi-employeurs, l'activité générée par l'ARS est globalement intéressante dans la mesure où elle s'inscrit dans des créneaux horaires jusque-là peu propices à leur exercice professionnel. Pour ceux qui ont la chance de bénéficier d'une dizaine d'heures par semaine (ou d'un tarif horaire élevé), pendant toute l'année scolaire, cette composante peut s'avérer vite indispensable et des arbitrages peuvent être rendus en sa faveur, quand des choix s'avèrent nécessaires. Quand il ne s'agit que de deux ou trois heures par semaine, ou d'un atelier trimestriel, la rémunération peut s'avérer marginale au regard de l'ensemble des autres activités menées en parallèle et en cas de concurrence entre plusieurs activités, c'est l'ARS qui est sacrifiée, même si l'expérience en tant que telle présente un intérêt professionnel certain.

3.3.3. L'ARS comme composante essentielle d'un revenu de survie

Reste une partie de la population des intervenants pour laquelle l'ARS procure une part essentielle d'un revenu de survie, inférieur au SMIC mensuel : il s'agit à la fois de jeunes monoactifs débutant comme vacataires mairie, qui n'ont pas d'autre activité déclarée que ces quelques heures hebdomadaires d'animation en milieu scolaire, et de pluriactifs monoemployeur, exerçant pour le compte d'une mairie une série de tâches plus ou moins homogènes entre elles : animation ou surveillance cantine, surveillance études, animation en centre de loisirs, accompagnement d'enfants handicapés, mais aussi parfois entretien de locaux scolaires ou d'équipements sportifs.

« En plus des séances ARS, je fais aussi animation cantine ; pour faire un peu plus j'ai demandé à faire le ménage à la maternelle : j'ai obtenu 1 h par jour, alors je fais une heure de ménage tous les jours, ça me fait 5 h par jour pendant 4 jours et une heure le mercredi, ça fait un mi-temps pendant l'année scolaire. » (F., 33 ans, bac, poterie).

« Je suis vacataire depuis 1995, je travaille 12 h dans l'ARS et je fais 5 h en CATE... j'ai des difficultés à vivre, alors je fais de la surveillance cantine, de la garderie, comme ça j'arrive à 4 000 ou 4 500 F par mois. » (F., 25 ans, licence Arts plastiques + IUFM, arts plastiques).

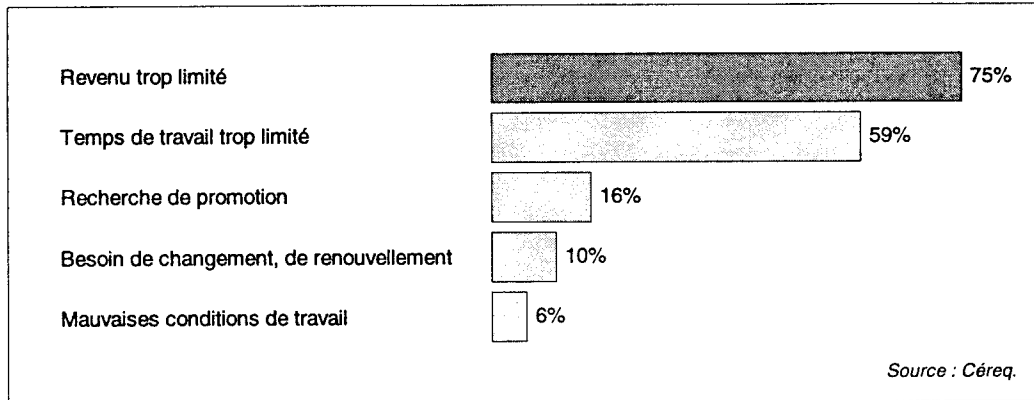
Ceux qui cumulent ces activités dans le cadre de vacations sont soumis à une très forte incertitude quant au renouvellement des différents bouts d'emploi mais peuvent chercher à compléter cette activité par d'autres petits boulots (restauration rapide, garde d'enfants, etc.). Au moment de l'enquête, ceux qui bénéficient d'un contrat aidé de type CEC ou CEV ont une certaine perspective de durée mais ils ne peuvent pas compléter leur revenu par une autre activité déclarée à l'extérieur de la mairie, puisque ces contrats sont exclusifs de tout autre exercice professionnel : ils doivent donc se débrouiller avec une moitié de SMIC, ce qui leur interdit généralement tout accès à l'autonomie, au plan du logement notamment.

4. CONSOLIDER LES EMPLOIS POUR STABILISER LES ÉQUIPES

Les plages d'activités périscolaires générées par l'ARS ne suffisent pas pour construire des emplois permanents à plein temps (voire même à mi-temps), on l'a montré. Or, il apparaît que l'implication dans des activités nouvelles, si attractives soient-elles en termes de contenu d'activité, ne conduit pas pour autant la majorité des salariés concernés à renoncer au modèle « classique » d'emploi. Aussi, même si

l'écrasante majorité des intervenants (88 %) affirme souhaiter continuer l'année suivante l'expérience ARS, une forte minorité (40 %) avoue rechercher quand même un autre emploi, essentiellement à cause de l'insuffisance du temps de travail et du revenu procuré par l'ARS.

Graphique 12
Motifs de recherche d'un autre emploi

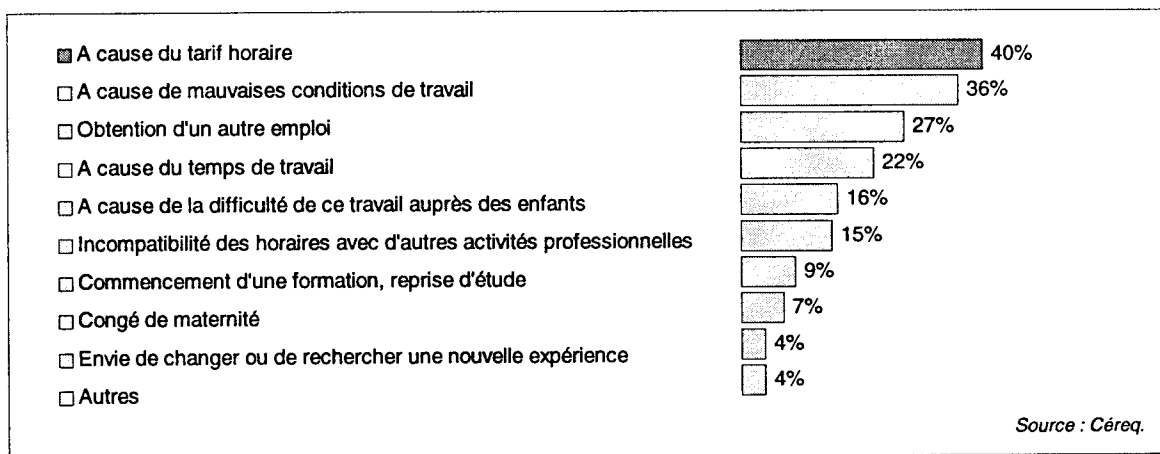


Cette dualité de positionnement fait peser sur le dispositif un risque de turn-over durablement élevé, au-delà du turn-over enregistré lors des premiers mois de fonctionnement, dont l'ampleur a été variable selon les sites : d'après le recueil d'informations effectué sur l'ensemble des sites en Provence-Alpes-Côte d'Azur et en Lorraine, le turn-over a pu représenter jusqu'à un tiers des intervenants recrutés en septembre, comme à Marseille, mais il a été inexistant (ou quasiment) sur d'autres sites (Six-Fours, La Salle, Cannes).

4.1. Le risque du turn-over impose une certaine consolidation

Les sortants précoces (en cours de première année) ayant fait l'objet d'une enquête spécifique (voir encadré méthodologique), on peut affirmer au vu des résultats que les démissions renvoient pour l'essentiel à une insatisfaction quant aux modes de gestion du dispositif, et notamment des emplois : les conditions d'emploi offertes (temps de travail et tarif horaire) représentent en effet le principal motif de départ. L'insuffisance du tarif horaire est dénoncée par quatre sortants sur dix et celle du temps de travail par un sortant sur cinq.

Graphique 13
Raisons d'abandon du dispositif ARS



La conscience du risque de turn-over n'a pas été perçue de manière homogène sur les différents sites étudiés, notamment du fait de l'ampleur inégale du phénomène et des différences de taille entre les expériences étudiées, certaines ne concernant qu'une école et une dizaine d'intervenants, d'autres une dizaine d'écoles et des centaines d'intervenants. Là où le turn-over a été fort dès le premier semestre

d'expérimentation, il a contraint les gestionnaires à prendre la mesure du risque encouru. Ayant le souci d'assurer une certaine pérennité des équipes pendant la durée de l'expérience, gage d'une amélioration progressive des prestations offertes aux enfants, plusieurs mairies gestionnaires en direct du dispositif ont manifesté, dès la première année, leur volonté de trouver des solutions pour améliorer les conditions d'emploi des intervenants. Volonté partagée d'ailleurs par d'autres responsables de sites rencontrés au sein de groupes de travail du CESARE, la question de la consolidation des emplois par leur « mutualisation » ayant d'ailleurs fait l'objet de nombreuses séances de travail.

Nous allons examiner successivement toutes les voies imaginées ici et là, qu'il s'agisse de solutions mises en œuvre dans les sites étudiés ou de solutions expérimentées sur d'autres sites et relayées par le CESARE. Si elle apparaît indéniablement comme un souci de nombreux gestionnaires de site, l'organisation de la pluriactivité des intervenants est toutefois restée, au moins au cours de la première année, encore largement à la charge des salariés eux-mêmes. Nous examinerons donc, dans un deuxième temps, les démarches qu'ils mettent en œuvre eux-mêmes pour se créer leur propre emploi.

4.2. Les initiatives des collectivités locales

Sur les sites où cette volonté de consolidation est affichée, elle reste encadrée par les contraintes fortes des budgets négociés avec les partenaires : les voies retenues ne peuvent en aucun cas mettre en péril les montages financiers initiaux. Autrement dit il s'agit de travailler « à masse salariale quasi constante », pour ce qui concerne le projet ARS lui-même (sauf en cas d'élargissement du champ de l'expérimentation, comme à Marseille par exemple) : pas question donc d'améliorer le revenu des intervenants par l'augmentation sensible des tarifs horaires. C'est donc la voie de l'augmentation du temps de travail individuel des intervenants qui a été privilégiée.

Lorsque la mairie gère en direct le dispositif, elle a essayé d'abord de constituer des mi-temps en mixant les activités ARS, avec d'autres activités, soit strictement périscolaires (garderie, cantine, étude), soit liées aux loisirs (centre sportif ou culturel municipal, piscine, centre aéré, etc.) et même parfois d'entretien de locaux municipaux. Ces activités annexes donnent lieu depuis longtemps dans les collectivités territoriales à des « vacations » ou des contrats de travail à temps très partiel, les créneaux d'intervention étant là aussi très limités dans la journée ou la semaine. Chaque fois que possible, une ou plusieurs de ces activités ont donc été utilisées comme composantes possibles d'un emploi du temps d'intervenant ARS permettant de lui offrir l'équivalent au moins d'un mi-temps annualisé.

4.2.1. L'utilisation des contrats aidés

Ce faisant, les gestionnaires se sont ouverts la possibilité de mobiliser au bénéfice de leur projet, les aides publiques à l'emploi associées aux CES, aux CEC ou aux CEV. Intéressante en termes financiers pour la collectivité territoriale concernée, cette voie de consolidation (via les contrats aidés) n'est cependant pas sans risque pour elle, ni sans inconvénients pour les jeunes recrutés.

- Si l'intégration de quelques jeunes en contrats aidés dans les équipes d'intervenants (notamment pour des fonctions d'accompagnateurs) ne pose pas problème aux différents partenaires d'un projet ARS, en revanche la mobilisation systématique de ces dispositifs va à l'encontre de l'image de qualité des intervenants nécessaire à un positionnement favorable du partenaire Éducation nationale et des parents d'élèves. Il est difficile en effet d'affirmer qu'on a recruté des « professionnels » quand on affiche un taux d'emplois aidés (CES, CEC ou CEV) dépassant le tiers des effectifs, comme c'est parfois le cas (exemple de Marseille). Certes, compte tenu de la dégradation du marché local de l'emploi, il n'est pas exclu que certains jeunes diplômés de Jeunesse et Sports acceptent ce type de contrat mais dans l'ensemble il est plutôt proposé aux jeunes n'ayant que le BAFA, (qui rappelons-le, n'est pas un diplôme professionnel), la proportion de ces derniers employés en contrat aidé étant d'un tiers contre 8 % seulement pour les vrais diplômés de Jeunesse et Sports.
- Pour les jeunes concernés, un CES ou un CEV représente certes une relative sécurité en ce sens qu'il porte au moins sur une année, avec un renouvellement possible dans certains cas, alors que certains vacataires de la mairie ont eu des CDD de 3 mois. Mais les jeunes sont « à l'étroit » dans ces dispositifs, qui interdisent tout cumul avec un autre emploi. Il s'agit d'une interdiction légale, que vient redoubler une difficulté concrète à organiser ce cumul. Les mi-temps étant annualisés, les jeunes font en période scolaire quelquefois 25 ou 26 h par semaine, avec parfois une journée entière en

centre de loisirs ou alors font moins de 20 h par semaine mais sont pris à temps plein pendant toutes les vacances scolaires, ce qui est incompatible avec une autre activité régulière. Le passage à 30 h en deuxième année de CEC ou de CEV, comme à Marseille, permet de mieux répondre aux aspirations des jeunes à un « véritable emploi », (et surtout à un revenu permettant d'accéder à l'autonomie), mais ce choix contraint le gestionnaire à augmenter le temps consacré aux diverses tâches hors ARS, en utilisant notamment les grandes vacances comme période propice à un emploi du temps plus intensif en centres de loisirs.

4.2.2. Le cumul de plusieurs contrats pour les vacataires

Même sans utiliser les emplois aidés, plusieurs mairies ont cherché à fidéliser leurs « vacataires », en augmentant leur emploi du temps : quelquefois cela se traduit par la multiplication des contrats de travail avec la mairie pour un même individu, les différentes tâches (ARS, encadrement d'activités sportives ou culturelles au centre municipal, cantine) n'étant pas toutes rémunérées au même tarif (Gémenos).

« L'ARS m'a permis d'ajouter 5 h aux 20 h que je faisais déjà, comme vacataire pour le centre sportif municipal, pendant l'année scolaire, mais l'ARS n'est pas payé pareil que les cours, alors j'ai deux contrats avec la mairie. » (F., 41 ans, BEESAPT, babygym).

Le constat des dysfonctionnements liés à l'émission des contrats au cours de la première année a conduit certains gestionnaires municipaux à globaliser les différentes vacations et à proposer un contrat de travail unique pour chacune des deux périodes constitutives d'une année scolaire (septembre/décembre et janvier/juin). Comme pour les contrats aidés, la ville de Marseille a ainsi semestrialisé le temps de travail des vacataires, les différentes directions concernées par ces vacations s'étant coordonnées entre elles pour organiser les plannings des intervenants, mais sur une séquence semestrielle, la ville ne pouvant pas échapper à la règle de l'annualité budgétaire qui lui impose de n'engager que des dépenses correspondant à un budget voté.

4.2.3. La création de postes d'éducateurs sportifs contractuels ou titulaires

Dans certaines disciplines sportives très pratiquées en club municipaux (football, basket-ball, athlétisme, judo, natation etc.), les municipalités ont des besoins d'encadrement assez importants, car il existe des équipes locales de tous niveaux. Cumulée à l'activité générée par l'encadrement en club (initiation, entraînement, tournois, etc.), l'activité générée par l'ARS peut permettre de proposer des emplois d'éducateurs sportifs à des agents recrutés à titre contractuel pour leurs performances sportives.

« Je suis venu ici parce qu'il y avait une place comme joueur et éducateur, en hockey ; c'était une porte ouverte, un passage intermédiaire après une carrière de sportif professionnel ; j'interviens sur trois écoles, comme contractuel, je fais 20 h par semaine, avec des CATE le matin. » (H., 34 ans, BEE hockey, hockey et VTT).

Il semble qu'Épinal par exemple ait développé ce type de politique qui lui permet d'accueillir dans ses équipes des sportifs de haut niveau en recherche d'une reconversion. Avec la création d'un cadre d'emploi spécifique et des concours qui vont avec, la titularisation de ces contractuels est devenue plus difficile et nombre d'entre eux se retrouvent encore sur des postes sans rapport avec l'activité déployée (agent d'entretien par exemple), la faiblesse de la rémunération horaire afférente à ces intitulés d'emploi étant alors compensée par une exigence réduite en matière de temps de travail.

La création du cadre d'emploi de l'animation a également permis à une ville comme Marseille d'adopter dans son budget 1998 la création d'une centaine de postes « d'animateur » de catégorie B, sur lesquels elle va faire progressivement glisser comme contractuels temps plein une partie de ses responsables de sites ou même certains animateurs intervenants, dès qu'ils seront titulaires du BEATEP, diplôme requis pour passer le concours et pouvoir être titularisé.

4.3. Les associations disposent de marges de manœuvre réduites

Lorsque la municipalité a choisi de déléguer totalement la gestion du site expérimental à une association ad hoc ou une association d'éducation populaire (généraliste), c'est à cette dernière que revient la responsabilité de consolider les emplois d'intervenants, mais elle ne dispose pas toujours des mêmes marges de manœuvre que la municipalité : elle ne peut jouer en effet que sur les autres activités sociales, culturelles ou d'animation dont elle assume éventuellement la charge par ailleurs, à l'exclusion par exemple des tâches de surveillance ou d'entretien, rarement déléguées aux mêmes types de prestataires. Ce qui rend la création d'emplois aidés plus difficile, les intervenants ARS étant supposés exercer en parallèle des activités qualifiées qui ne peuvent guère donner lieu à un contrat d'insertion. C'est ainsi que dans la population enquêtée, sur les 150 emplois gérés par une association (autre que Profession Sport), on compte seulement 5 % de contrats aidés contre 20 % pour les 500 emplois gérés par les municipalités. En revanche elles ont souvent été amenées à créer des CDD pour des postes de responsables de site, ou même à passer en CDI certains de leurs salariés en CDD à l'occasion de cette nouvelle mission.

Les associations « spécialisées » conventionnées avec le gestionnaire du dispositif, pour assurer une activité particulière (plus rarement une gamme d'activité), ont pu dans certains cas proposer à certains de leurs salariés à mi-temps de passer à temps plein, ou au moins à trois quart temps, mais ont rarement procédé à de véritables embauches.

4.3.1. L'ambition de Profession Sport revue à la baisse ?

Créées au début des années quatre-vingt-dix par les directions départementales de la Jeunesse et des Sports (J&S), les associations Profession Sport, hébergées généralement dans les locaux de J&S, ont vocation à favoriser l'emploi des diplômés de J&S. Par dérogation à la clause d'exclusivité de l'ANPE, elles sont autorisées à mettre en relation offres et demandes d'emploi dans le domaine du sport (un peu à la manière des associations mandataires de l'aide à domicile). Elles s'emploient notamment à faire remonter, par leur réseau de coordonnateurs, les besoins des clubs et des collectivités locales et leur proposent des candidats. Outre cette fonction de « placement », elles proposent aussi à leurs clients de gérer à leur place les contrats de travail, en étant les employeurs des professionnels, alors mis à disposition dans le cadre d'un contrat de prestation de service. Dans ce cas le fonctionnement de Profession Sport (devenu Profession Sport Animation – PSA – dans certains départements en élargissant l'activité aux métiers de l'animation) n'est pas éloigné de celui d'une agence d'intérim, la différence tenant essentiellement au fait que cette association « classique » ne peut pas faire de bénéfice en facturant ce service au-delà de son coût de production réel (c'est de la mise à disposition de personnel à titre onéreux mais sans but lucratif). Les objectifs initiaux pourtant sont différents : centrées sur les professionnels à insérer, ces associations doivent favoriser soit l'embauche du salarié mis à disposition par le client dès que celui-ci peut créer un poste de travail (au moins à mi-temps), soit la constitution d'emplois durablement partagés entre plusieurs clients, de manière à stabiliser le niveau d'activité et de revenu des professionnels concernés.

Lorsqu'ils sous-traitent la gestion administrative de l'emploi à une association relais de type « Profession Sport », les gestionnaires municipaux reportent sur cette dernière la responsabilité de la consolidation de ces emplois, sous forme d'emplois partagés, conformément d'ailleurs à l'une de ses missions. Pourtant en tant que clients achetant une prestation de service, ils ne lui facilitent pas toujours la tâche : ils ont en effet tendance à partir de la palette d'activités imaginée au départ par les partenaires du projet ARS, plutôt que de partir des activités proposées par les intervenants déjà en contrat avec cette structure. Il leur arrive même de faire les recrutements eux mêmes et de ne passer par Profession Sport que pour gérer les contrats (exemple La Salle), ce qui accroît le nombre des professionnels gérés par Profession Sport mais ne contribue pas à la consolidation des emplois des intervenants déjà dans le circuit.

« J'étais vacataire mairie depuis 1995 et j'ai été basculée sur Profession Sport depuis janvier, en tarif horaire c'est un peu mieux payé, mais pour la formation que je veux faire, le BEATEP, maintenant il faut voir avec eux... » (F., 25 ans, licence Arts plastiques, Arts plastiques).

Cet élargissement constant du fichier des intervenants connus de Profession Sport présente sans doute pour cette dernière l'avantage d'améliorer sa capacité de réponse aux offres qui lui sont transmises mais ne va pas pour autant dans le sens de l'objectif initial de consolidation des emplois. Les résultats nationaux de l'activité du réseau des associations Profession Sport confirment d'ailleurs le maintien de cet émiettement de l'emploi des professionnels qui ont recours à ses services : en 1996, la moyenne annuelle de travail par salarié était de 300 h, soit 25 h par mois.

En ce qui concerne les intervenants ARS gérés par Profession Sport, nous n'avons rencontré aucune situation d'emploi durablement partagé, mais plutôt la coexistence de bouts d'emploi gérés par Profession Sport avec d'autres bouts d'emploi gérés en direct par d'autres employeurs, les collectivités territoriales d'une certaine taille, dotées de personnel compétent en matière de gestion du personnel, préférant encore gérer en direct leur personnel précaire. Après expérience, certaines municipalités (comme Épinal) ont cependant confié à Profession Sport la gestion de certains professionnels pour les aider à augmenter leur temps de travail, ce qu'elles ne pouvaient pas faire par elles-mêmes. De même à Six-Fours, la municipalité avait prévu de déléguer la gestion des contrats des intervenants à Profession Sport pour la deuxième année, à la fois pour alléger la tâche de gestion des services municipaux et pour bénéficier d'un allègement des charges sociales (dans le Var, Profession Sport existe sans doute sous forme d'association intermédiaire).

4.3.2. Les groupements d'employeurs séduisent mais restent largement à construire

D'autres formes de consolidation sont tentées (hors échantillon Céreq), via le regroupement plus ou moins formalisé de plusieurs employeurs potentiels sur un territoire donné, aussi circonscrit que possible pour éviter aux salariés des déplacements trop importants. Cela peut prendre la forme de simples coordinations informelles d'employeurs, chacun restant l'employeur pour un bout d'emploi donné, ou celle de la création d'une véritable structure de type « groupement d'employeurs », au sens de la loi du 25 juillet 1985 : dans ce cas c'est la nouvelle personne morale ainsi constituée qui est l'employeur, à temps plein si possible, du professionnel recruté. Charge à elle de le mettre à disposition des membres du groupement (et d'eux seuls), selon des quotas préalablement définis entre les membres, solidairement responsables de la pérennisation de l'emploi créé. Attractive quand les besoins des différents membres sont relativement stables d'une année sur l'autre (activités saisonnières par exemple), la formule paraît beaucoup plus risquée quand la pérennisation des activités n'est pas assurée, ce qui est le cas d'un dispositif expérimental comme l'ARS. En cas de « défaillance » de l'un des membres du groupement, les autres membres doivent en effet continuer d'assumer le contrat de travail initial passé avec le salarié, même s'ils ne peuvent plus lui fournir de l'activité à hauteur du contrat passé.

4.4. Construire son propre emploi : une démarche revendiquée par quelques uns et subie par la majorité

Même si certains employeurs ont évoqué, au terme de la première année d'ARS, un certain nombre de préoccupations concernant la nécessaire consolidation de ces emplois, il faut souligner que pour la majorité des intervenants pluriactifs rencontrés (en dehors de ceux bénéficiant d'un emploi aidé), le niveau d'activité atteint était le résultat de leur propre mobilisation. S'il est un secteur où la construction de leur propre emploi par les professionnels qualifiés est devenue une démarche très répandue, c'est bien celui des activités sportives et culturelles.

Certes une certaine tradition du travail indépendant existe dans ce secteur, du côté des disciplines artistiques en particulier (musique instrumentale, chant, danse, dessin), car du côté des sportifs elle est moins ancrée dans la culture professionnelle, même si dans certains clubs la pratique des cours particuliers (tennis, golf, équitation) peut tirer les salariés du côté des pratiques des travailleurs indépendants (constitution de leur propre clientèle notamment). Mais cette pratique était surtout liée à l'existence de demandes individuelles non satisfaites par l'offre collective disponible (associations, clubs), en termes de qualité ou de commodité (horaires par exemple). La clientèle de ces travailleurs indépendants était donc une clientèle composée d'individus isolés, qui n'avaient pas les moyens de négocier le tarif de la prestation fournie.

Aujourd'hui les mécanismes sont différents : les professionnels de ce secteur sont amenés à agir en travailleur indépendant, pour mettre leurs compétences au service de clubs sportifs, d'équipements

culturels ou sportifs municipaux, de collectivités locales, d'entreprises du secteur du tourisme, d'établissements sanitaires, etc., qui leur fournissent une clientèle sous forme de groupes déjà constitués ou de publics cibles (les enfants malades, les adultes en vacances, un club de retraités, etc.). Certains se conforment à cette stratégie d'externalisation des services proposés par ces structures, en créant leur propre entreprise ou leur propre association, ou en adoptant un statut de travailleur indépendant. Ils peuvent alors facturer des prestations de service à leurs clients, au terme d'une négociation dans laquelle ils sont parfois mis en concurrence avec d'autres prestataires. Ceux qui réussissent dans cette voie sont en général des professionnels expérimentés, reconnus et appréciés sur un territoire donné, déjà dotés d'un solide réseau de connaissances parmi les clients potentiels. Les autres, pour lesquels ce projet est parfois lié à une reconversion nécessaire vivent souvent difficilement de leur activité et leur entreprise reste fragile longtemps, quand elle n'est pas compromise dès que les diverses exonérations de charges liées à l'installation sont supprimées.

Mais dans la majorité des cas, les professionnels concernés par ces pratiques conservent juridiquement un statut de salarié et pratiquent la pluriactivité dans un cadre d'employeurs multiples : ils se constituent aussi une « clientèle », qu'ils tentent de fidéliser, mais proposent leurs services au titre d'un contrat de travail à temps partiel, l'objectif étant d'arriver, avec les contrats mis bout à bout, à un certain niveau de revenu, sachant que celui-ci n'est pas exclusivement lié au nombre d'heures de travail mais aussi aux différents tarifs horaires négociés avec chaque employeur. Certains jeunes professionnels interviewés affirment trouver des avantages à ce nouveau type de salariat, qui leur donne une certaine liberté d'organisation de leur emploi du temps, et leur permet parfois d'atteindre un niveau de rémunération satisfaisant pour moins de 39 h par semaine. Pour eux l'aide apportée par Profession Sport, qui les met en contact avec de nouveaux offreurs, peut s'avérer décisive pour trouver des compléments d'emploi du temps adaptés à leur disponibilité.

Mais lorsqu'ils ont des charges de famille, ces avantages s'estompent au regard de l'aspect aléatoire du revenu, des problèmes de protection sociale (difficultés en cas d'arrêt maladie, de maternité, en cas de chômage toujours partiel), des difficultés à prendre des vacances (les congés étant en général inclus dans la rémunération horaire) et du stress suscité par la course aux contrats pour arriver à compléter son emploi du temps.

« Comme on ne travaille que pendant l'année scolaire, il faut mettre de l'argent de côté pour les vacances ; c'est quand même mieux quand c'est lissé sur l'année ! Au total j'ai 3 employeurs et 4 bulletins de salaire... ça pose des problèmes : si vous tombez malade, c'est la grosse pagaille, surtout si c'est en octobre et que vous devez fournir les BS de juillet, août, et septembre ! ... alors vous ne touchez rien ... et en cas d'arrêt pour accident, comme ça m'est arrivé en juin, j'ai eu des JJ au SMIC parce que les centres culturels qui sont des associations 1901, ont le droit de cotiser forfaitairement, au SMIC... ce sera pareil pour la retraite ! Donc même quand on est très bien payé, comme à X où je touche 140 F de l'heure, quand vous construisez ou que vous attendez un bébé, c'est l'angoisse ! Je n'ai même pas de mutuelle, il va falloir que j'en prenne une, et pas de prévoyance non plus : donc pas de complément de salaire en cas de maladie, alors pendant 3 mois vous mangez des patates ! » (F., 26 ans, mariée, 1 enfant).

Aussi nombreux sont-ils, parmi ces « pluriactifs intrasectoriels » à espérer se stabiliser au sein d'une structure, grosse association ou municipalité, même si les conditions offertes en cas d'intégration ne sont pas très motivantes au départ, ce qui est en particulier le cas dans la fonction publique territoriale quand les postes disponibles sont de catégorie C.

« En tant que vacataire du centre sportif, je ne travaille pas pendant les vacances, on ne reprend qu'en octobre, alors ça fait des trous et ce n'est pas mensualisé, pas lissé... au départ c'était dur parce que je n'avais pas 20 h, mais depuis 5 ans, ça va mieux, je n'ai plus la cotisation volontaire d'assurance maladie... moi maintenant j'ai 41 ans, ce que je veux c'est la sécurité de l'emploi, c'est pour ça que j'ai décidé de passer le concours d'éducateur sportif, même s'il n'y a pas de poste sur place... le travail, n'importe où ça ira, ça suivra. » (F., 41 ans, divorcée, deux enfants).

« J'aimerais bien continuer la diversité que j'ai, mais il faudrait que ça soit moins problématique... l'idéal ce serait d'avoir un seul employeur, même si je travaille pour plusieurs... Mais si n'importe lequel de mes employeurs actuels me propose un CDI à temps plein à la rentrée, je le prends, même si la diversité actuelle me plaît dans un sens... j'ai un enfant à élever, j'ai besoin d'une certaine sécurité, par exemple en cas de maladie, ou pendant les vacances, etc. » (F., 32 ans, divorcée, 1 enfant).

Ainsi, alors que la pratique du multisalariat est considérée depuis quelques années par les milieux économiques, comme une pratique moderne, porteuse de dynamisme et de développement de l'emploi, ceux-là même qui l'expérimentent très concrètement manifestent majoritairement leur attachement à l'emploi classique, à temps plein, pour un seul employeur. Taxée par certains d'archaïsme, cette aspiration à une certaine sécurité d'emploi et de revenu prend racine dans les difficultés concrètes de vie quotidienne qui sont le lot de ces salariés exclus de fait du bénéfice de droits sociaux aussi importants que le droit aux congés payés, aux congés maternité ou maladie, aux indemnités ASSEDIC, à une retraite décente, etc. Elle n'exclut pas pour autant l'acceptation, voire la recherche d'une diversité d'activité ou de contextes d'exercice professionnel.

Nous avons déjà souligné dans un travail portant sur les emplois familiaux³², combien ces formules de multisalariat qui se développent sous couvert de modernité, dans le champ des activités dites nouvelles, étaient régressives au plan social pour les individus condamnés à les adopter. Mais au-delà de cette dimension nous avons montré que ces formes d'emploi ne permettaient pas d'atteindre les objectifs de professionnalisation affichés : chaque employeur ne rémunérant que le temps strictement nécessaire au « face à face » avec le public ou le client, la question de la rémunération des temps de régulation des pratiques professionnelles, au cours desquels peuvent se construire le sens de l'intervention, se trouvait posée. Le temps de travail, dans ces nouvelles configurations, se ramène en effet à une succession de séquences juxtaposées d'activité, dont le sens ne peut être travaillé collectivement nulle part. Même pas dans le cadre de la formation continue classique, l'accès à celle-ci devenant extrêmement difficile lorsque plusieurs employeurs, ne cotisant pas tous au même organisme collecteur, sont concernés par la demande de formation du salarié.

Dans certains sites ARS étudiés, nous ne sommes pas loin de ce type de fonctionnement. Chaque professionnel mobilisé l'est au titre des compétences dont il dispose, ses différents employeurs se déchargeant sur lui de la responsabilité de l'entretien et du développement de celles-ci : ceux qui souhaitent parler de leur travail avec leurs collègues se réunissent au café après les séquences ARS, quand ils le peuvent. Ceux qui veulent suivre une formation profitent d'une période de chômage pour faire assumer par l'ASSEDIC une partie de son coût, au demeurant fort élevé dans le secteur de l'animation. On voit à travers cet exemple que l'on ne peut dissocier la réflexion sur la professionnalisation que l'on va aborder maintenant de celle sur les conditions d'emploi.

³² L. Causse, C. Fournier, C. Labryère : *Le développement des emplois familiaux : effets sur les métiers de l'aide à domicile*, document Céreq, n° 121, février 1997.

TROISIÈME PARTIE

SUR LE CHEMIN DE LA PROFESSIONNALISATION

La question de la « professionnalisation » des intervenants de l'ARS pendant le temps périscolaire a été rapidement posée par les différents partenaires du dispositif : soucieux de crédibiliser ces activités aux yeux de tous (parents, enseignants, financeurs, mais aussi intervenants eux-mêmes), ils ont cherché sans tarder à leur donner des gages de qualité.

En affichant cette volonté de professionnalisation, ces mêmes partenaires ont explicitement reconnu que, malgré la qualité des recrutements effectués, la professionnalité des intervenants n'était pas une donnée de départ mais se devait d'être construite dans le temps. Une telle insistance autour de la question de la professionnalisation peut s'interpréter non seulement comme un engagement à qualifier la partie des intervenants les moins diplômés (notamment les détenteurs du seul BAFA), mais aussi et surtout comme une prise de conscience de l'existence de spécificités suffisamment avérées dans l'ARS par rapport aux pratiques ordinaires des professionnels du sport, de la culture et de l'animation.

C'est essentiellement cette dernière hypothèse que nous prenons comme point de départ ici. Nous examinerons les différentes conditions qui nous semblent devoir être réunies pour qu'un processus de professionnalisation s'engage réellement dans la configuration spécifique que dessine l'expérimentation tant dans les objectifs poursuivis que dans la relation entre acteurs.

Nous avons retenu trois registres de conditions :

a) Celles qui ont à voir avec le contenu et le sens de l'activité de travail

Le processus de professionnalisation suppose que le contenu même de l'activité soit défini précisément dans sa finalité et ses modes opératoires spécifiques, que cette définition soit le fait des individus eux-mêmes ou qu'elle soit opérée par une autorité les dépassant. Pareil processus suppose également que les individus adhèrent au sens de leur activité et à la manière de l'exercer. Ceci ne veut pas dire que tous ont la même maîtrise technique ou dominant toutes les techniques relatives à l'activité, mais que dans la manière d'intervenir, il y a un minimum de positionnement commun et de valeurs partagées.

b) Celles qui ont à voir avec la reconnaissance et la valorisation de la place des intervenants

Dans le champ qu'ils investissent, les nouveaux professionnels doivent par ailleurs être reconnus par les professionnels déjà en place dans ce champ ou intervenant à proximité, ainsi que par les « clients » qui justifient en quelque sorte leur prestation. Cette légitimité à acquérir n'a de sens que si tous sont bien d'accord sur le sens de l'activité. La valorisation doit également provenir des institutions qui emploient les nouveaux professionnels, à travers les moyens qui leur sont octroyés et les statuts qui leur sont offerts.

c) Celles qui ont à voir avec la gestion des ressources humaines, en termes de management et de formation

Des pratiques de gestion des ressources humaines accompagnent nécessairement le processus de professionnalisation. Elles doivent contribuer à révéler, à légitimer et à garantir le nouveau positionnement professionnel. Parmi elles, figurent les formations spécifiques mises en place pour aider les individus à s'approprier ce positionnement, mais également toutes les actions de management cherchant à le consolider (réunions avec les autres professionnels, dispositifs de suivi et d'évaluation, etc.).

À ce jour, ces conditions ne sont pas encore remplies dans le cadre de l'ARS. Si un positionnement original semble voir le jour dans le champ socio-éducatif, celui-ci reste insuffisamment défini et laissé au bon vouloir de chaque intervenant (première partie). Sa légitimité est par ailleurs encore loin d'être acquise, ou tout simplement ramenée à un état dévalorisé ou périphérique par rapport à un tel champ (deuxième partie). Dans ces conditions, un effort en termes de gestion des ressources humaines s'impose plus que jamais pour faire émerger le nouveau positionnement. À concevoir dans une visée prospective, un tel effort doit comprendre un volet formatif de plus ou moins grande ampleur selon la nature des recrutements effectués sur les sites, mais aussi et surtout un volet managérial pour gérer les partenariats avec les autres acteurs et réguler l'action des intervenants (troisième partie).

1. UN POSITIONNEMENT ORIGINAL MAIS INSUFFISAMMENT DÉFINI

La question de la professionnalisation ne peut se poser dans les mêmes termes si l'on considère que cette activité à un caractère spécifique ou pas. En effet, comme nous l'avons vu, la majorité des intervenants ont une expérience professionnelle solide. Ils sont *a priori* de bons professionnels, et on peut penser que pour chaque champ d'intervention les dispositifs menant à la professionnalisation existent et remplissent leur fonction. En revanche, si spécificité il y a, encore faut-il tenter de la caractériser avant de professionnaliser.

Nous n'avons pas fait d'observation en situation de travail. En revanche nous pouvons nous appuyer sur deux types de matériaux pour tenter une telle caractérisation :

- les textes et les discours des gestionnaires de l'ARS qui ont la fonction de prescrire le travail des intervenants ;
- les pratiques ou plutôt les discours tenus sur ces pratiques par les intervenants eux-mêmes, dans la mesure où ils sont les principaux dépositaires de la professionnalité éventuellement liée à l'ARS.

1.1. Un contenu d'activité non clairement prescrit

Les textes nationaux de référence s'appuient essentiellement sur l'opportunité que constitue le réaménagement des rythmes pour le développement des enfants. Ils ne définissent pas pour autant ce que doit être le contenu du temps périscolaire. Quels sont les objectifs précis qui doivent être poursuivis ? Au niveau des sites, les projets d'école tranchent sur les activités à développer (le choix des disciplines). Mais des objectifs implicites se repèrent, et une certaine représentation spécifique des activités périscolaires se dégage. Cependant le sens qui leur est donné reste imprécis et rien n'est dit sur leur complémentarité avec les enseignements traditionnels.

1.1.1. Des consignes nationales très peu précises

Deux textes servent de référence pour l'élaboration des projets des sites pilotes :

- la 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* » ;
- l'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* ».

Indiscutablement, ces textes placent les activités périscolaires dans un positionnement spécifique et original, entre temps scolaire et temps extrascolaire. Le principe d'une cohérence à trouver est mis en avant. « *La politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune implique la mise en cohérence : du temps scolaire qui comporte les horaires d'enseignement fixés par les textes réglementaires, obligatoires pour tous ; des temps périscolaires qui prolongent et enrichissent le temps scolaire et qui ne revêtent pas un caractère obligatoire... ; des temps extrascolaires comme les loisirs de proximité du mercredi et les périodes de congés scolaires* ». C'est l'établissement d'une telle cohérence qui donne sens et originalité aux activités périscolaires.

D'autres principes essentiels relatés dans la circulaire évoquent implicitement un positionnement dans le champ socio-éducatif. D'une part, les activités périscolaires doivent répondre aux « *besoins* » des enfants, ou sous-entendu à ce qui apparaît « *utile* » à leur développement. D'autre part, « *... elles doivent permettre aux enfants et aux jeunes concernés de vivre des activités culturelles, sportives et artistiques... en consacrant à chacune d'elles un temps suffisant de pratique... pour envisager la possibilité d'une progression dans ces activités* ». N'est-on pas là dans le registre de l'apprentissage ?

Cependant, les textes s'en tiennent là et restent en conséquence largement imprécis sur ce qu'on attend des intervenants dans le cadre de l'ARS. Ils ne définissent pas précisément ce que doit être l'objectif

pédagogique des activités hors temps scolaire. Ainsi, rien n'est dit d'explicite sur leur portée socio-éducative éventuelle et les conditions de leur cohérence avec le temps scolaire ; tout reste vague et en question. Les activités périscolaires sont-elles à articuler aux enseignements fondamentaux, ou ne viennent-elles qu'en plus ? Doivent-elles être reliées à la classe « normale », ou bien totalement coupées de cette classe ? Autant de questions non résolues au niveau national qui ne manqueront pas de perturber la conception et la mise en place des activités sur le terrain³³.

Ce manque de prescription au niveau national est sans aucun doute conforme à l'esprit expérimental et innovant du dispositif ARS. On ne peut définir avec précision ce qui n'existe pas préalablement. L'invention du « périscolaire » doit se faire en marchant, en apprenant. La faiblesse des consignes nationales vise aussi à respecter les particularités locales. Elle laisse toute autonomie aux acteurs de terrain pour faire la preuve de la pertinence des activités périscolaires et construire la complémentarité avec les activités scolaires. La diversité des expériences de sites permettent de voir celles qui sont les plus intéressantes.

L'imprécision s'explique encore par l'impossibilité pour les partenaires nationaux de l'ARS de produire tout de suite une image claire des objectifs poursuivis, du fait de logiques et d'intérêts potentiellement divergents. En effet, la recherche d'une trop grande clarté *a priori* risquerait d'opposer les partenaires, les ministères concernés n'ayant pas forcément les mêmes conceptions en matière d'aménagement du temps de l'enfant. Le flou de la circulaire permet ainsi d'échapper à ce risque d'opposition mais interdit la définition *ex ante* d'un sens précis et stabilisé.

1.1.2. Quatre types d'objectifs implicites

Au niveau des sites, un certain nombre d'objectifs est énoncé par les acteurs qui portent le projet au départ (*a minima*, le directeur d'école, la municipalité, la DDJS) ou le soutiennent (parents d'élève, enseignants, inspection académique), mais ils sont assez généraux et souvent formulés, dans les écrits, de manière à coller aux objectifs de la circulaire de 1995. C'est à travers un certain nombre de choix d'organisation ou de contenu d'activité qu'on peut mieux discerner les objectifs implicites poursuivis par les véritables pilotes locaux de l'ARS que sont les municipalités³⁴, en étroite relation avec les DDJS. Ce sont ces objectifs (parfois écrits, souvent non dits) qui les ont incitées à se porter volontaires pour l'expérimentation.

Nous avons identifié quatre objectifs implicites, par ailleurs non exclusifs les uns des autres sur un même site, et influant sur les profils dominants d'intervenants recrutés :

- l'objectif de **socialisation** est patent dans toutes les communes ou les quartiers « difficiles ». Au travers d'activités sportives ou culturelles, il s'agit de montrer aux enfants des comportements sociaux qui ne sont pas les leurs spontanément et de leur faire développer un autre rapport à la ville. Selon le degré de concentration urbaine, le choix des intervenants se fera en direction de jeunes issus des quartiers en question (Marseille), ou d'adultes déjà impliqués dans des associations locales en tant que professionnels ou bénévoles (L'Hôpital). Selon les termes de la circulaire précitée, il s'agit de développer la participation de l'enfant et du jeune à la vie de la cité ;
- l'objectif de performance scolaire caractérise typiquement les communes « middle » ou « upper class » : les quartiers aisés des grandes villes (sud de Marseille) et les villes ou villages résidentiels comme dans les Alpes-Maritimes. La réussite scolaire de l'élève est ici directement privilégiée. Grâce à un réinvestissement qui doit s'opérer pendant le temps scolaire, la pratique des activités sportives ou culturelles est censée améliorer la réceptivité des élèves et donc leurs résultats scolaires. Ces activités sont alors dispensées comme des disciplines à part entière, juxtaposées aux autres enseignements, un peu sur le modèle du collège. Le modèle scolaire s'applique même parfois à des activités peu usitées à l'école : par exemple, des activités de soutien scolaire ou d'apprentissage

³³ Ces questions se sont notamment posées avec acuité pour les maternelles. Faute d'une prescription claire dans les textes régissant le dispositif, les activités proposées ont souvent été peu différenciées des activités de la classe ou en avance par rapport au développement psychologique et moteur des enfants.

³⁴ Ne serait-ce que parce que les municipalités apportent le plus de moyens, tant sur le plan budgétaire que sur le plan des équipements mobilisés.

de langues étrangères. Dans le cadre de cette orientation, le choix des intervenants se fait plus volontiers en direction de ceux qui sont déjà « installés » professionnellement et qui donnent a priori des garanties.

- l'objectif de maillage social renvoie à un constat de désarticulation du temps familial et du temps de l'enfant, source de perte d'identité locale. Dans ce cas, il s'agit en partie de se substituer à la famille pour des apprentissages sociaux parfois très localisés. Ce n'est pas de la socialisation au sens d'une réinscription dans la ville de jeunes potentiellement « à problème », mais la prise de conscience que les rythmes de vie modernes sont peut-être trop en rupture avec certaines traditions à préserver. Qu'ils soient « installés » ou encore en quête d'insertion, les intervenants impliqués ici sont davantage des personnes insérées dans la vie associative locale, et qui s'identifient pleinement au « territoire » ou au « quartier ». Des sites comme La Chaussée ou La Salle illustrent bien cette orientation de l'ARS.

Il y a de plus une dimension de développement territorial à travers cet objectif. Responsables de zones rurales tentant de développer le tourisme (social), les promoteurs du projet estiment important que les enfants s'initient aux disciplines proposées dans la localité à la fois pour assurer une utilisation optimale des équipements et, qui sait, pour que les enfants participent un jour à l'animation économique du territoire.

Cet objectif est décalé par rapport aux deux premiers. Sans qu'il y ait une intention clairement exposée, il semble qu'il s'agit d'inciter les enfants à avoir l'« esprit associatif » ou « communautaire ». L'école n'étant pas faite pour insuffler cet esprit, c'est aux activités périscolaires auxquelles reviendrait cette tâche.

- L'objectif de création d'emploi est en quelque sorte un sous-objectif parfois très explicite (Marseille, Épinal). Il correspond à un état du marché du travail local des jeunes, et il est très souvent lié à l'objectif de socialisation. Dans une certaine mesure, c'est un peu la politique du « grand frère ».

Au-delà de ces objectifs implicites, il semble que les acteurs municipaux ont par ailleurs un minimum de conceptions communes de ce qu'il est possible d'attendre du contenu des activités périscolaires.

1.1.3. Une spécificité encore peu clarifiée

Pour les promoteurs des projets, les activités doivent d'abord avoir une portée « pédagogique », sinon « éducative ». Elles doivent être pensées en articulation avec le projet d'école. Et elles sont censées favoriser un apprentissage ou un développement jugé souhaitable chez l'enfant. Elles ne doivent pas s'apparenter de ce fait à des activités de pure occupation, type centre aéré ou « jeux de rue ».

Autre conception partagée : elles doivent être attractives et ludiques. En effet, il s'agit d'activités facultatives, pour lesquelles les enfants n'ont pas *a priori* et forcément d'attraction, et organisées sur la base de groupes souvent hétérogènes en âge (quand on accorde aux enfants une possibilité de choix) ou numériquement importants (de 15 à 18 enfants). Bien sûr, de telles conditions ne se prêtent pas à une conception « technique » ou « académique » des activités périscolaires comme en club ou en association. D'ailleurs, les objectifs les plus spontanément cités sont d'« initier », de « sensibiliser » les enfants à diverses activités, et non de les spécialiser, la relative brièveté des cycles ou des modules offerts pour chaque activité jouant de plus en ce sens.

Si les sites avancent ainsi dans la définition des objectifs des activités ARS, le contenu exact et spécifique des prestations attendues reste néanmoins trop peu clarifié. Les objectifs implicites participent à donner un sens à ces activités, mais sont trop rarement présentés aux intervenants en tant que tels. Ils ne disent d'ailleurs pas grand chose sur leur contenu précis et n'épuisent pas toutes les questions qui se posent à propos de leur sens : s'agit-il de faire découvrir des activités aux enfants pour qu'ils les pratiquent finalement en club ou en association ? S'agit-il d'enseigner une discipline sportive ou culturelle sur plusieurs années avec tout de même la perspective d'un minimum de progression ? S'agit-il d'animations proches de celles pratiquées en CLSH ou au sein de maisons de quartier ou de centres sociaux ?

Certes, un positionnement original et commun à tous les sites semble progressivement émerger, mais il reste le plus souvent défini par la négative : ni académique ou technique comme en classe ou en club de

sport, ni occupationnelle ou récréatif comme en centre aéré ou en animation-cantine. Le « ni-ni » n'est pas davantage précisé. Pas plus que les compétences pédagogiques auxquelles il peut renvoyer. De même, rien n'est dit sur l'articulation avec le travail de l'enseignant. Le choix de scinder temps scolaire et temps périscolaire montre qu'on ne prescrit pas d'articulation avec l'enseignant. Cela revient à renoncer à décréter ce qu'on ne maîtrise pas ou ce qui est potentiellement conflictuel (cf. partie suivante). Enfin, sur certains sites, l'extrême faiblesse des temps effectivement « libérés » et/ou l'importance numérique des groupes d'enfants entretiennent la confusion, en entrant en contradiction avec les discours ou les prescriptions qui positionnent vaguement les activités périscolaires dans le champ éducatif.

Dans ces conditions, les procédures de suivi et d'évaluation restent généralement mal outillées pour référencer et apprécier les activités périscolaires (et le travail des intervenants). En fait, les intervenants et leur responsable direct sont le plus souvent livrés à eux-mêmes pour spécifier et clarifier le sens précis à donner à ces activités.

Nous n'avons pas fait d'observation en situation de travail. Nous ne pouvons donc faire une analyse fine de ce qui fait l'unité et la diversité du positionnement tenu par les intervenants dans l'ARS. En revanche, nous disposons de près de 80 entretiens semi-directifs qui nous en donnent un premier aperçu intéressant.

1.2. Un processus de mutation des identités professionnelles

Face à une prescription trop peu précise du sens de l'activité, les intervenants commencent par développer leur savoir-faire comme à l'accoutumée en essayant de transmettre aux enfants ce qu'ils transmettent ailleurs ou d'ordinaire. Or, au vu des difficultés rencontrées en cours d'expérience, nombre d'entre eux sont rapidement amenés à réfléchir sur le sens de leur activité dans l'ARS et opèrent un déplacement identitaire vers un positionnement original dans le champ éducatif.

Toutefois, un tel déplacement ne remet pas fondamentalement en cause les identités pré-ARS, mais les adapte en quelque sorte au contexte d'exercice lié au dispositif. Les intervenants modifient leur façon d'intervenir, mais sans renier totalement ce qui fait la particularité de leur identité à l'entrée.

De plus, en l'absence d'une explicitation des objectifs poursuivis et des démarches attendues, la multiplicité des positionnements tenus par les intervenants demeure très instable et peine à trouver une cohérence dans une unité de sens partagée.

« [...] On ne savait pas trop au niveau objectifs, ce qui nous était demandé... comme il n'y a pas eu de concertation entre les instituteurs et nous ... on savait que ça devait être complémentaire, mais par rapport à quoi ? qu'est-ce que les enseignants auraient aimé qu'on leur apporte ? ...chacun de nous a tenu à ce qu'il y ait un rapport entre le scolaire et le sportif, mais bon, il fallait trouver le dénominateur commun... mais sans concertation, chacun a fait un peu sa sauce à sa manière... c'est dommage... chacun a fait ce qu'il pensait qu'on attendait de lui, au départ ça partait dans toutes les directions, après on s'est quand même un peu recadré, mais bon... on discutait entre nous tous les mois, on a essayé de s'apporter mutuellement nos expériences... c'est pas facile, chacun a sa personnalité, certains acceptent plus facilement que d'autres les conseils... » (H, 41 ans, BEESAPT + BF escrime, escrime).

1.2.1. Quatre types identitaires amenés à se déplacer

Dans une visée analytique, on peut faire émerger quatre grands types d'identité professionnelle, correspondant à quatre grands types de rapport à l'activité qui ont été amenés à se déplacer dans l'ARS :

- L'enseignement concerne les intervenants qui s'identifient à des enseignants spécialisés dans une discipline spécifique. À l'entrée dans l'ARS, ils se disent « profs de... : musique, danse, arts plastiques, sport... ». Plus qu'un complément d'activité, l'ARS est alors pour eux une occasion d'exercer leur métier d'enseignant spécialisé, soit dans une logique de pluriactivité assumée, soit dans une stratégie de recherche de statut.

« Avec les primaires, c'était complètement différent : en fait j'allais plus faire un cours comme dans un lycée, avec la même façon de travailler... les objectifs se rapprochent plus... en maternelle, ce que je fais, c'est le travail de l'institut... qu'est ce qu'ils font les instit ? Ils font de l'éducation psychomotrice, nous, c'est la même chose... à la limite la différence c'est que nous on est des spécialistes, donc à la limite c'est beaucoup plus constructif... » (F., 32 ans, maîtrise STAPS + BEESAPT, motricité maternelle).

« La façon dont j'ai abordé l'activité, cette année, ça ressemblait plus à de l'enseignement qu'à des activités... les enfants me l'ont dit d'ailleurs, et les instituteurs aussi, j'ai eu beaucoup de critiques à ce sujet. » (H., 24 ans, maîtrise de biologie, environnement).

Les difficultés qu'ils rencontrent dans l'ARS portent souvent sur l'organisation générale. Le fait qu'ils soient confrontés à des enfants qui n'ont pas vraiment choisi par passion leur activité les met dans une situation contraire à celle qu'ils vivent en club ou en association. L'hétérogénéité des groupes d'enfants (du point de vue de l'âge et/ou du degré de développement) les perturbe fortement : « On ne fait pas jouer au foot des CP et des CM ensemble » (intervenant dans le domaine sportif). Quant à l'absence de sanction dans la progression des enfants, elle interroge directement leur qualité d'enseignant et de pédagogue, c'est-à-dire la composante centrale de leur identité professionnelle. Une telle identité est à vrai dire en contradiction avec les objectifs implicites des gestionnaires du dispositif, sauf peut-être pour les sites très marqués par le référent « performance scolaire ». Les intervenants concernés ici ont donc un important déplacement à opérer. Ils sont conduits à accepter de faire de l'initiation ou de la sensibilisation, certes de manière construite au plan pédagogique, mais sans aller aussi loin sur le plan technique qu'en club ou en association. Ils sont conduits également à introduire une dimension ludique à leur façon d'intervenir, en tenant compte de la spécificité du public.

« J'ai pensé au départ que ce serait une espèce de cours à donner, mais ça a évolué. Parce que bon, n'étant pas trop qualifiée dans l'animation, j'essaye de voir un peu. Au départ, c'est vrai qu'il y a un aspect professoral, puisqu'il faut bien leur apprendre les grandes lignes du théâtre et du jeu théâtral, mais ça devient plus un travail d'équipe, parce que c'est les enfants qui choisissent comme j'ai déjà dit... donc, je sers de guide et de garde-fou à la fois s'il faut, parce que oui, des fois il faut, mais j'ai l'impression que j'aide aussi. » (F., 23 ans, maîtrise d'anglais, théâtre).

« On a évolué aussi... au début dans ma discipline, j'étais un petit peu technique et je me suis aperçu que c'était pas du tout adapté... au bout de trois quarts d'heure ça partait dans tous les sens alors après j'ai évolué vers le jeu, avec des jeux très spécifiques et en fait on les tenait bien... ça passait très bien une heure et demi, même avec des CP... » (H., 41 ans, BEESAPT + BF escrime, escrime).

Beaucoup vont même jusqu'à intégrer une dimension socialisatrice, notamment lorsqu'ils interviennent en ZEP : « L'ARS, c'est 90 % du social » (intervenant dans le domaine sportif).

« La technique de travail est totalement différente, d'abord en club, on a un public qui a le même âge mais c'est par catégorie, par niveau ; c'est facile à gérer, c'est structuré. Ici, on a des enfants de tout âge, il y a des enfants qui sont complètement déstabilisés, qui ont des problèmes psychiques, la technique d'animation n'est pas la même... Ici, c'est plus un travail d'éducateur, il y a un rôle pédagogique important, un rôle social. » (H., 25 ans, BEESAPT, basket).

- Le développement personnel est revendiqué par des intervenants également attachés à une activité spécifique, mais qui se centrent sur l'enfant en tant qu'individu et non sur l'enfant en tant qu'élève ou pratiquant d'une discipline ou d'un enseignement. Ils sont souvent en quête de complément d'activité dans l'ARS. On trouve parmi eux de nombreux artistes ou intervenants dans un domaine culturel non forcément couvert par un titre ou une formation spécifique (des comédiens par exemple).

« Sans activité créatrice, les jeunes ne peuvent pas se débrouiller dans la vie. Ils savent écrire sans faute, mais ce n'est pas le plus important, maintenant il existe des logiciels qui corrigent les fautes d'orthographe. En Espagne, ils ont fait une grande réforme du temps scolaire, ils ont introduit tous les éléments pour que les enfants affirment leur personnalité : savoir dire ce qu'on

pense, défendre ses opinions, etc. ...dans mon atelier aussi, chacun peut dire : c'est moi qui parle. Et j'espère que ça ira plus loin que quelques heures de sport l'après-midi. » (F., 44 ans, formation théâtrale, atelier théâtre).

Qu'ils défendent une passion ou qu'ils cherchent à ouvrir les enfants sur le monde, leur objectif propre en arrivant dans l'ARS est de montrer à ces derniers qu'ils peuvent trouver une activité qui les épanouissent. Un tel épanouissement doit en particulier valoriser les enfants qui refusent l'école et les inciter en retour à avoir les performances qu'attendent d'eux leur instituteur.

« [...] En fait c'est une détente, tout en créant quelque chose, en fait on donne loisir à son imagination : moi je leur donne une boule et je leur dis de créer un objet, un animal, je les laisse aller... ce qui m'intéresse, c'est la création, l'autonomie des enfants... un enfant qui va être dans son coin, il va peut être se révéler dans cette activité, il va être une lumière en poterie, il y en a beaucoup comme ça qui ne travaillent pas très bien en classe et qui sont bons en poterie... finalement ça les revalorise parce qu'on les félicite, alors ils sont fiers d'avoir créé un objet. » (F., 33 ans, bac et autoformation, poterie).

En phase avec tous les objectifs implicites, les intervenants dont il est question ici ont peut-être le déplacement identitaire le plus court à faire. L'expérience de l'ARS contribue même à renforcer leur conviction suivant laquelle la résorption des difficultés scolaires et sociales des enfants passe par leur épanouissement personnel. Ils ne sont pourtant pas sans rencontrer de difficultés dans l'ARS. À l'image des enseignants, certains aspects de l'organisation générale du dispositif (importance numérique des groupes, limitation du temps disponible) perturbent leur centrage sur l'enfant et son autonomie. L'adaptation au public scolaire ne leur est pas toujours facile, surtout quand ils n'ont pas d'expérience antérieure avec un tel public. Enfin, leur démarche, de nature très « spontanée », peut apparaître comme manquant de structuration et de rigueur pédagogique. Par exemple, dans leur conception habituelle de l'activité, l'évaluation et la progression sont « internalisées » par chaque enfant, et c'est seulement la réalisation finale qui importe, non la réalisation prévue. Ceci représente une façon peu orthodoxe de voir l'activité, avec la pratique éducative classique.

- L'animation est un autre rapport à l'activité identifiable. Il renvoie aux nombreux intervenants issus du champ de l'animation (centres aérés et centres sociaux) qui à l'entrée dans l'ARS, sont sur le registre du loisir, voire du défoulement et du plaisir d'être ensemble. Pour eux, l'important est de montrer aux enfants que l'« on peut faire autre chose que de se vautrer devant la télé ou traîner dans la rue ». Les problèmes de progression et d'évaluation, caractéristiques d'une situation éducative, ne leur paraissent pas immédiatement évidents. Ce sont par ailleurs les plus polyvalents, et ce sont eux qui prennent en charge les activités les moins qualifiées sur le plan technique (les jeux, l'accompagnement des enfants...).

« On essaie d'apprendre aux enfants de se servir de leurs mains, de développer leur habileté, de leur faire découvrir autre chose que leur quartier... les instits sont sympas et nous épaulent, ils savent que les enfants sont difficiles... l'ARS me permet de rester dans le milieu de l'animation, de me former, d'acquérir de l'expérience. » (H., 28 ans, BAFA, animateur polyvalent).

Les difficultés auxquelles ils s'exposent ne sont pas minces. Parfois, ils ont du mal à faire leur entrée au sein de l'école, du fait même de leur propre passé scolaire, marqué par l'échec. Plus souvent, ils se rendent compte qu'ils ne peuvent pas fonctionner comme en centre aéré dans le cadre de l'ARS. Il en va de leur crédibilité auprès des enseignants comme auprès de leur employeur. De plus, ils s'aperçoivent que les enfants ne se comportent pas comme en centre aéré.

En termes de déplacement identitaire, il leur faut donc aller vers un positionnement qui allie à leur savoir-faire ludique une certaine dimension éducative, avec tout ce que cela signifie en termes de nouvelles compétences pédagogiques à acquérir. Un tel déplacement est d'autant plus souhaitable qu'il apparaît comme l'une des conditions pour qu'ils ne soient pas considérés comme des personnes simplement chargées de faire de la garderie. Les projets de qualification et d'emploi de nombreux jeunes animateurs les incitent en outre à rechercher ce déplacement.

- L'éducation « socio-affective » est la posture identitaire adoptée par les bénévoles et les mères de familles pour lesquelles l'ARS est une (re)prise d'activité. Ils arrivent motivés dans l'ARS mais sans avoir de grands « préjugés » professionnels par leur manque d'expérience dans le domaine de l'animation ou de l'enseignement. Ils viennent avec leurs compétences acquises dans les sphères domestiques ou du bénévolat.

« J'ai appris sur le tas, en participant à des animations estivales, et puis avec mes enfants, je suis très manuelle, on fait beaucoup de choses ensemble... j'aime le contact avec les enfants, je me sens bien dans leur monde, et puis, il y en a tellement qui ne peuvent rien faire chez eux, même la pâte à sel par exemple, parce que ça salit !... pour moi, un enfant si ça salit, on nettoie derrière, ce qui compte, c'est son développement, donc moi je prends sur mon temps à moi, sans empiéter sur celui de mes enfants, puisque c'est pendant le temps scolaire... » (F, 38 ans, scolarité courte, animatrice polyvalente).

Certaines de ces personnes sont surprises par l'attitude des enfants qu'elles encadrent. Principalement dans les quartiers défavorisés, le manque de discipline et le besoin immense d'affection des enfants les déstabilisent et les touchent particulièrement. Elles se rendent compte que le fait d'avoir élevé leurs propres enfants ne confère pas une compétence spécifique face à des enfants en difficultés sociales ou familiales. Elles sont alors en phase avec l'objectif implicite de socialisation.

En conséquence, le déplacement identitaire de ces intervenants passe avant tout par une appropriation de nouvelles compétences dans le domaine de la psychologie infantine et de la gestion de groupe. Ce faisant, certains finissent par se définir comme « éducateurs », voire par se sentir investis d'une mission affective : « *mon travail, c'est de donner des bisous aux enfants qui en ont besoin* ». Leur situation matérielle, souvent difficile (en ce qui concerne les mères de famille en reprise d'activité) favorise à vrai dire une telle implication.

1.2.2. Des déplacements originaux mais encore fragiles et difficiles

Au cours de la première année d'expérimentation, on constate donc différentes formes de déplacement identitaire pour de nombreux intervenants. Mais il faut remarquer que, quelle que soit l'identité à l'entrée du dispositif, ces déplacements se font toujours en direction d'un positionnement « éducatif » dépassant la dimension purement disciplinaire et se définissant à partir d'enfants qui évoluent dans des groupes hétérogènes sous contrainte relative. Dès lors, l'activité exercée dans l'ARS apparaît bien comme une activité spécifique. Les déplacements concernent d'ailleurs toutes les catégories d'intervenants. Au fil des semaines, nombre d'entre eux modifient leur manière de fonctionner pour s'adapter à ce qui fait selon eux la spécificité de l'ARS.

Pour ce faire, ils font souvent preuve d'une forte implication. Le travail réalisé sur le temps libre par de nombreux intervenants en est le meilleur indice. Il s'agit de prouver la qualité et l'utilité de leur action dans le cadre de l'ARS.

Notons qu'une telle implication a deux mobiles. D'une part, elle renvoie aux stratégies en matière d'emploi et de statut qui habitent la plupart des intervenants. D'autre part, elle s'explique par l'adhésion d'une très grande majorité d'intervenants à la philosophie de l'ARS et à l'intérêt potentiel qu'il présente pour les enfants. Une idée qu'ils expriment souvent est qu'il convient d'utiliser autrement le temps consacré à l'école et d'ouvrir celle-ci à de nouvelles compétences et de nouvelles approches. Pour eux, il est important (et motivant) de faire découvrir aux enfants des activités qu'ils n'ont pas forcément l'occasion de connaître, soit par manque de clubs à proximité, soit par manque d'argent, soit encore par manque de prédisposition socioculturelle.

En l'absence d'objectifs bien clarifiés et de référentiels d'activité, les déplacements opérés par les intervenants n'en demeurent pas moins fragiles. Le plus souvent, toute la charge du sens revient aux seuls intervenants, et ce sans capitalisation ni prise en compte collectives de leur expérience. Les personnes sentent bien qu'elles font quelque chose qui, au bout du compte, n'a jamais été fait, mais elles ne sont pas encore au point d'en proposer une définition précise et définitive. De fait, on ne peut pas conclure pour l'instant sur l'idée d'une convergence progressive vers une seule et unique professionnalité dans l'ARS, susceptible de justifier la naissance d'un nouveau métier à part entière. La diversité des

positionnements repérés à ce jour dans l'ARS se trouve par ailleurs insuffisamment mise en cohérence ou en articulation, à cause d'un management et d'un travail collectif encore trop peu développés sur la plupart des sites. La confrontation et le métissage des quatre types identitaires – ce qui pourrait constituer la vraie originalité professionnelle de l'ARS, au-delà de la recherche d'une seule unité de positionnement pour l'ensemble des intervenants – ne se réalisent que très rarement. Ainsi, tout reste instable et sujet à la remise en cause.

Les déplacements identitaires ne sont d'autre part ni automatiques, ni faciles. Des intervenants éprouvent de réelles difficultés pour les réaliser. Certains (une minorité) refusent de les faire, ou n'en prennent même pas conscience.

Force est d'admettre que l'ARS génère des situations de travail assez complexes. Pour la majorité des intervenants, il s'agit d'une première expérience avec un public d'enfants. Or, ce public se montre souvent « difficile ». Côté intervenants, il est assez rare de trouver des personnes au fait de la psychologie individuelle et sociale des enfants. Hormis les habitués des CLSH, la compétence en matière de gestion de groupes d'enfants est finalement peu répandue. Mais même quand ils sont expérimentés, les intervenants sentent qu'il ne s'agit pas de la même activité et que leur comportement n'est pas forcément adéquat.

Les difficultés rencontrées se révèlent notamment importantes pour de nombreux intervenants qui se disent « enseignants ». Absence de réel volontariat de la part des enfants, groupes hétérogènes, impossibilité de sanctionner la progression des enfants... : tout ceci est parfois perçu comme aux antipodes de leur identité professionnelle. La déception est souvent grande pour ceux qui ont une expérience antérieure ou simultanée en CATE, dans la mesure où le contenu proprement pédagogique de leur intervention est davantage valorisé dans ce dernier dispositif.

Le déplacement est peut-être en revanche plus facile quand on n'a pas à l'entrée dans l'ARS d'identité professionnelle déjà bien structurée dans les milieux du sport, de la culture ou de l'animation. À l'instar de ces femmes, sans qualification reconnue à l'entrée, mais acceptant rapidement de jouer un rôle d'éducatrice en regard des difficultés sociales et psychologiques de certains enfants. De manière générale, les difficultés liées aux déplacements identitaires ne sont pas à minorer. Elles interviennent sans nul doute dans les décisions de départ de nombreux intervenants. Faute d'être traitées en conséquence par le biais de la formation ou du management, elles peuvent aller jusqu'à mettre en cause la qualité et la pérennité de l'opération.

Enfin, les déplacements identitaires des intervenants vers quelque chose qui se dit d'ordre « éducatif » et qui ne se réduit pas seulement à de l'enseignement, du développement personnel ou de l'animation, n'ont de chance de s'imposer durablement que s'ils sont reconnus en tant que tels par tous les acteurs du monde éducatif. Or, cette légitimité n'est pas acquise dans le cadre de l'ARS du fait même de la faible définition initiale de ce que l'on attend des intervenants.

2. UNE LÉGITIMITÉ LOIN D'ÊTRE ACQUISE

L'acquisition d'une légitimité représente la deuxième grande condition du processus de professionnalisation. Sur un plan strictement professionnel d'abord, puisque les intervenants de l'ARS tentent de s'immiscer dans le champ éducatif, tenu classiquement par les enseignants de l'Éducation nationale, et accepté dans l'ensemble comme tel par les parents d'élèves. Mais aussi sur un plan plus « social » en quelque sorte, puisque les intervenants ont à gagner leur place au sein de la sphère publique ou parapublique, à travers l'obtention de moyens matériels satisfaisants et surtout l'accès à un statut reconnu.

Pour l'instant, et de manière dominante sur les sites, une telle légitimité apparaît loin d'être acquise, ou tend à se limiter à des champs périphériques par rapport au champ éducatif :

- soit un champ de nature purement récréatif, à l'image des activités d'« animation de loisirs » ou de « garderie » ;
- soit un champ centré simplement sur une logique de « découverte/initiation » de multiples activités sportives et artistiques, sans réelle vocation éducative explicitement reconnue.

Plusieurs signes concordants vont dans ce sens :

- la distance établie avec les enseignants, professionnels dominants du champ éducatif ;
- l'absence de relations avec les parents d'élève ;
- les défaillances de l'organisation matérielle ;
- le caractère précaire des statuts d'emploi offerts, et le manque de perspectives et de promesses d'amélioration en ce domaine.

Notons également que l'absence à ce jour de définition claire des contenus d'activité n'est pas indépendante de ce manque ou « détournement » de reconnaissance. Sans aucun doute, le flou lié au positionnement des intervenants entrave la légitimation venant des acteurs déjà présents dans le champ éducatif et plus généralement de la « société » dans son ensemble. En retour, la difficulté des intervenants à faire reconnaître une valeur pleinement éducative à leur action contribue à brouiller le sens et la visibilité qu'ils sont conduits à lui donner.

2.1. Des enseignants souvent distants

La question de la légitimité se pose en tout premier lieu par rapport aux professionnels dominants au sein de l'école, les enseignants.

En ce domaine, la situation demeure largement problématique. L'état des rapports entre les intervenants et les enseignants donne à penser que la légitimité des intervenants est encore loin d'être acquise, ou bien encore bornée à des champs de compétences coupés strictement du champ scolaire.

2.1.1. Un déficit de relations

Présentées souvent comme un facteur conditionnant la réussite de la politique d'aménagement du temps de l'enfant, les relations des intervenants avec les enseignants restent dans la pratique le plus souvent limitées, voire carrément insatisfaisantes. Pour une majorité d'intervenants (62%), c'est d'ailleurs l'une des principales dimensions de l'organisation du travail qui méritent d'être améliorées dans l'ARS.

La faiblesse des contacts noués entre enseignants et intervenants tient pour une bonne part aux modes d'organisation des temps scolaire et périscolaire sur les sites. En effet, la mise en place des activités périscolaires au cours de demi-journées ou parties d'après-midi « libérées » restreint les possibilités de rencontres. En règle générale, dès que le temps périscolaire commence, les enseignants quittent l'établissement ; réciproquement, les intervenants le fréquentent seulement pendant le temps périscolaire³⁵. Du coup, enseignants et intervenants s'y succèdent, pratiquement sans se rencontrer et sans avoir en conséquence des occasions d'élaborer des projets en commun ou même simplement d'échanger sur leurs pratiques.

« Ce découpage, c'est bête... au départ même pour bien distinguer les deux (temps scolaire, temps communal) on avait d'autres règles : par exemple pour que les enfants se réunissent dans la cour, on ne devait pas utiliser la sonnerie de l'école... c'était ridicule... parce que c'était ludique, il ne fallait pas mettre les enfants en rang... alors que ça c'est de la socialisation :

³⁵ Et encore ! Animant une activité à l'extérieur, de nombreux intervenants ne vont dans les établissements scolaires que pour venir chercher les enfants. D'autres, auxquels on amène les enfants, ne s'y rendent même jamais.

apprendre à avancer par couple ou s'arrêter au signal, ça fait partie des apprentissages de sports collectifs ! » (F. 32 ans, BEESAPT, sports collectifs).

« Les informations ne circulent pas : on s'aperçoit au bout de plusieurs séances qu'un enfant est sourd d'un côté et qu'on ne nous l'avait pas dit... Moi je ne suis pas d'accord pour quelque chose d'aussi déconnecté de la vie scolaire de l'enfant, c'est du gâchis. » (F., 26 ans, maîtrise de musicologie, jardin musical).

De fait, les responsables de site et les directeurs d'école médiatisent et assurent l'essentiel de la coordination entre enseignants et intervenants. Coordination réduite le plus souvent à sa plus simple expression : transmission d'informations diverses, règlement de problèmes matériels et organisationnels, comme l'utilisation des salles de classe, etc.

Lorsqu'elles sont effectivement organisées, les réunions de « concertation » entre enseignants et intervenants ne suffisent pas en général à impulser une dynamique d'échanges sur leurs pratiques et projets respectifs. Leur fréquence est en effet limitée : souvent une réunion chaque trimestre. Composées de grands groupes (parfois 40 à 50 personnes !), elles sont peu adaptées à la pratique du débat. Et elles ne sont pas toujours rémunérées aux intervenants, ce qui contribue à les rendre à la fois peu incitatives et peu crédibles. Par ailleurs, elles ne vont généralement pas très loin en termes de contenus. Si elles s'avèrent souvent utiles pour avancer dans la résolution de certains problèmes, comme par exemple le fait d'échanger sur les enfants difficiles, elles ne permettent pas (ou exceptionnellement) d'engager une concertation sur le fond : l'apport éducatif éventuel des activités périscolaires. La plupart du temps, les participants évitent d'ailleurs d'aborder la question de l'articulation à opérer entre enseignement classique et activités de l'ARS. En revanche, ils traitent volontiers du thème le plus légitimé par les enseignants, à savoir les effets de l'ARS sur le bien-être et les résultats scolaires des enfants.

Dans certains sites, les rapports se révèlent tendus, voire conflictuels. Sur ces sites, l'utilisation des salles de classe comme lieu d'exercice d'activités ARS est un sujet sensible. Les enseignants concernés rechignent devant cette utilisation qui viole symboliquement leur espace de travail. Sur de tels sites, enseignants et intervenants ne sont pas avares de critiques et de reproches. Les enseignants reprochent parfois à des intervenants (notamment les moins qualifiés) d'agir sans « *réelle démarche pédagogique* ». Quant aux intervenants, il arrive qu'ils critiquent assez fortement le mode d'éducation académique porté par les enseignants et son incapacité à relever à lui seul les défis psychosociaux liés à l'enfance d'aujourd'hui.

2.1.2. L'introuvable complémentarité

Avant tout, le déficit de relations interdit toute construction originale d'une complémentarité entre enseignants et intervenants, alors même qu'une telle construction doit en principe donner tout son sens et toute sa légitimité aux activités de l'ARS (cf. par exemple la circulaire d'octobre 1995). Il gêne donc la reconnaissance des intervenants dans le champ éducatif.

De manière générale, enseignants et intervenants restent distants par rapport à leurs activités respectives. Bien que les enseignants aient le plus souvent participé au choix des activités périscolaires, ils connaissent mal ou très peu leur contenu pédagogique et les intervenants qui les exercent. Très rares sont les occasions d'élaborer des projets pédagogiques en commun. Les collaborations reposant sur de tels projets demeurent souvent ponctuelles et informelles. Elles se rencontrent sur une minorité de sites. Dans ces conditions, activités scolaires et activités périscolaires sont plus juxtaposées que véritablement pensées et mises en cohérence.

2.1.3. Un certain réflexe corporatiste ?

Le relatif retrait des enseignants par rapport aux activités périscolaires n'est pas tant le signe d'une mauvaise volonté que la manifestation plus ou moins patente d'un certain réflexe corporatiste. Cette attitude – qui prend certes des degrés très divers selon les enseignants – contredit leurs aspirations à l'ouverture et au changement affichées dans les projets d'ARS et nuit à une reconnaissance des intervenants en tant que nouveaux professionnels arrimés à l'école.

De fait, l'arrivée des intervenants dans le champ de l'école est une vraie source de perturbations pour les enseignants. N'oublions pas que l'école est construite sur le principe une classe/un instituteur, et que cette dimension identitaire est très forte parmi les enseignants. Même s'ils en acceptent le principe lors du montage des projets, l'irruption d'intervenants dans leur classe (au double sens d'un groupe d'enfants et/ou des locaux), hors de leur contrôle, peut ainsi susciter de la retenue, voire une hostilité certaine parmi eux.

La plupart des enseignants résiste par ailleurs à l'idée que les intervenants pourraient eux aussi participer valablement à l'éducation des enfants avec leurs activités d'éveil et de découverte. L'admettre pour les enseignants n'est jamais simple. C'est au mieux accepter une diminution de leurs prérogatives dans le champ éducatif et au pire se dire qu'ils ont failli à leur mission. Spontanément, bon nombre d'enseignants continuent donc à estimer que tout ce qui est d'ordre pédagogique relève toujours strictement de leur compétence et à nier le moindre rôle aux intervenants en ce domaine. Ce problème est d'autant plus prononcé en maternelle, là où activités scolaires et activités périscolaires peuvent apparaître très proches dans leur contenu.

« [...] Mais je pense qu'il y a une majorité du corps enseignant qui n'est pas pour le projet... ils ont peur qu'on leur prenne quelque chose... c'est curieux, moi j'ai ressenti ça, on a pas été très bien accueilli, c'est dommage pour les enfants... » (H., 41 ans, BEESAPT, escrime).

« Tout ça a créé une certaine électricité avec les instits... et puis je pense aussi qu'elle ont un peu peur aussi, parce qu'elles n'ont pas l'habitude d'avoir des intervenants dans leurs locaux, même si elles apprécient certains aspects... elles ont quand même commencé la dernière réunion en disant "le bilan est très négatif" il paraît que depuis la rentrée de février, ça ne va pas du tout [...] alors qu'en aucun cas on ne voulait se substituer à eux, on voulait leur apporter quelque chose... de supplémentaire pour l'enfant, pour l'équilibrer... ça n'a pas été perçu, malgré le gros investissement qu'il y a eu de la part des certains éducateurs. » (F, 27 ans, maîtrise psychologie, polyvalente maternelle).

2.1.4. Un malaise chez bon nombre d'intervenants

Pour de nombreux intervenants, le manque de légitimité auprès des enseignants est ressenti comme un malaise. De leur point de vue, les enseignants leur renvoient une image d'intervenants chargés simplement de sensibiliser les enfants à des activités ou de les occuper, ce qui est restrictif par rapport au positionnement plus ou moins « éducatif » qu'ils cherchent à faire reconnaître.

Pour certains intervenants, le malaise est vécu difficilement. Non reconnus comme de véritables acteurs de l'école, ils en viennent à douter de l'utilité et du sens réel de leur activité dans l'ARS. Et un nombre non négligeable se démotive et abandonne rapidement le dispositif entre autre pour cela.

Les intervenants engagés auparavant ou de manière parallèle dans d'autres expériences d'aménagement du temps de l'enfant (en particulier les CATE) sont d'autre part souvent déçus. Ils critiquent notamment avec vigueur la coupure instaurée entre temps scolaire et temps périscolaire dans le dispositif ARS. Au cours de ces autres expériences, ils ont fréquemment l'occasion de travailler directement avec les enseignants, de construire et d'animer avec eux de vrais projets pédagogiques. En regard, l'intervention dans l'ARS, qui s'effectue en dehors de la présence des enseignants, leur apparaît dès lors moins « profonde » et moins articulée.

« Il faudrait travailler tous à partir du projet de la maîtresse... mais en ARS ce n'est pas comme ça [...] moi je travaille ailleurs en CATE et c'est très différent parce qu'on travaille ensemble... elle me dit ce qu'elle attend, on essaie de voir comment l'activité peut coïncider avec un thème traité en classe ; par exemple, on a fait danser et chanter les élèves sur le thème de la pollution... mais c'est parce qu'elle est là. En son absence je ne peux pas savoir ce qu'elle aimerait que je fasse... en ARS, en maternelle, on fait des choses qu'ils refont en cours (poterie, dessin) : est-ce que c'est la peine de faire ça ? il n'y a pas eu d'échange... et puis nous on arrive dans la classe, où il y a eu des habitudes de la maîtresse... c'est mieux de le savoir, pour éviter de tout casser, pour que les enfants s'y retrouvent, même si ce n'est pas pareil... il faut connaître les règles des autres pour

expliquer en quoi c'est différent en ARS... il faut respecter la classe de la maîtresse... en maternelle, il faudrait une réunion plus restreinte, entre l'institut et les 4 intervenants, un vrai travail en atelier, avant chaque nouveau module, et puis en fin d'année, pour parler des enfants, pour donner un retour à l'institut. » (F., 32 ans, BEESAPT, motricité maternelle).

« Ce projet est différent des CATE : c'était plutôt des interventions intrascolaires, avec un travail en équipe avec les instituteurs. Le fait de travailler en temps scolaire c'est beaucoup plus intéressant. En extrascolaire, quand l'institut a fini son vrai travail, on met les enfants en intervenants. Tandis qu'en intrascolaire c'est plutôt un instit. en plus d'un instit. » (H, 34 ans, professeur de musique indépendant, atelier musique).

Certes, on trouve presque sur chaque site un intervenant ou deux qui ont réussi à nouer le dialogue avec certains enseignants, ou même en site ZEP, qui se disent soutenus par l'équipe enseignante. Mais il s'agit en général d'intervenants plus impliqués dans l'école parce qu'ils y interviennent aussi à un autre titre (parent d'élève ou animateur cantine par exemple).

« On a une bonne collaboration avec les enseignants, grâce à eux je suis plus à l'aise, heureusement sinon j'aurais arrêté depuis longtemps l'ARS. Cela étant ça reste pas facile car il y a beaucoup d'enfants en difficultés, ils nous insultent parfois... on a de gros problèmes de discipline » (F., 32 ans, diplôme de danse contemporaine, expression corporelle).

« Il y a une instit qui m'a interpellée, un jour à midi, pour me demander si elle pouvait continuer l'activité en classe, parce qu'elle trouvait que ses élèves avaient fait des choses extraordinaires, elle ne pensait pas qu'ils avaient autant d'imagination... j'ai la chance d'être là à midi pour la cantine, alors on se croise dans les couloirs... il y en a aussi qui restent quelques fois à l'école l'après-midi pour terminer un travail, donc on peut avoir un contact... et puis, avec l'institut de ma fille, on discute souvent... » (F., 33 ans, autoformation poterie, poterie).

D'autres encore semblent s'accommoder de la légitimité restreinte acquise auprès des enseignants : souvent expérimentés, ils travaillent plutôt sur des sites hors ZEP, où le besoin d'un apport socio-éducatif est moindre. Ce faisant, ils acceptent implicitement l'idée d'une frontière stricte avec les enseignants et risquent de se confiner dans des positionnements proches de ceux qui règnent classiquement dans les métiers du sport, de la culture et de l'animation, sans apport véritablement nouveau, et donc discutables sur le plan de la pertinence.

2.2. Des parents indifférents ?

La légitimité auprès des parents n'est pas à considérer au même niveau que celle acquise auprès des enseignants. Elle a forcément un impact moindre sur la construction et l'évolution du positionnement des intervenants. En outre, elle doit être mise en rapport avec l'attitude des enfants à l'égard des activités périscolaires. Or, cette attitude se révèle plutôt positive, les enfants se montrant enthousiastes et fréquentant presque tous les activités qui leur sont proposées. En général, les intervenants se sentent donc « légitimés » par le public qu'ils prennent en charge, et cela favorise leur implication et leur effort d'adaptation dans le dispositif. Cependant, la reconnaissance à acquérir auprès des parents est loin d'être neutre. Dans le domaine éducatif, les parents sont à l'évidence des acteurs de premier ordre. Responsables des enfants, ils représentent la « demande sociale » ou les « clients » susceptibles de justifier la pérennité des activités périscolaires. La nature des rapports noués avec les parents participe donc aussi au processus de professionnalisation des intervenants. Or justement la légitimité par rapport aux parents n'est guère évidente à acquérir. Le plus souvent, les parents apparaissent relativement indifférents. Ils semblent ainsi ne pas reconnaître réellement la valeur éducative de l'action des intervenants, ou en tout cas minorent grandement son importance par rapport à celle des enseignants.

2.2.1. Une absence de relations

À l'image des relations avec les enseignants, les relations avec les parents sont jugées perfectibles par une majorité d'intervenants (61 %). Ils en font l'un des principaux points de l'organisation du travail à améliorer.

Les relations avec les parents se révèlent parfois difficiles, voire dans certains cas conflictuelles. Au moment du lancement des opérations d'ARS, bon nombre de parents, même parmi les partisans de ces opérations, ont manifesté des réticences et des craintes à l'égard de la qualification et de la « bonne moralité » des intervenants. Le caractère nouveau de l'expérience alimentant la méfiance. Alors que les organisations représentatives des parents d'élèves se montrent plutôt sceptiques au plan national, certains parents font preuve sur les sites d'une réelle hostilité au-delà même de la phase de démarrage. Localement, ils représentent certes une minorité, mais souvent agissante. Notamment quand la conduite du dispositif ne va pas sans difficulté.

Le plus souvent, les relations avec les parents brillent néanmoins par leur absence. Une fois rassurés sur la qualité des intervenants recrutés et la sécurité physique et morale de leurs enfants, la plupart des parents se montrent distants par rapport aux intervenants et aux contenus de leurs activités.

Bon nombre d'expériences impliquent des établissements scolaires situés en ZEP, là où les parents, pour des raisons liées à des difficultés sociales (économiques, linguistiques...), ont tendance plus qu'ailleurs à rester en retrait par rapport à l'action éducative.

Plus généralement, et quel que soit le site, rares sont les parents qui cherchent à rencontrer les intervenants pour discuter sur le contenu des activités périscolaires ou le comportement de leurs enfants au cours de l'activité.

2.2.2. Des intervenants regardés avec moins de considération que les enseignants

Aux yeux des intervenants, l'indifférence des parents montre que ceux-ci sont encore loin de les considérer au même titre que les enseignants.

Pour les parents, ce sont les enseignants qui incarnent pleinement l'autorité socio-éducative, y compris pendant le temps périscolaire, qui n'est plus a priori celui de l'Éducation nationale. Ainsi, quand des parents ont à dire ou à demander quelque chose à propos des activités de l'ARS, ils passent de préférence par le directeur d'école et non par le responsable de site.

D'ailleurs, comme la plupart des enseignants, ils ont tendance à voir la fonction des intervenants comme une fonction de pure sensibilisation, voire de pure récréation ou détente, privée de toute vocation éducative « sérieuse ». Une telle attitude des parents n'incite certainement pas les enfants à percevoir les intervenants à l'égal des enseignants. Elle est peut-être à l'origine, entre autres causes, des lourds problèmes de discipline rencontrés parfois par les intervenants.

Il faut ajouter que certains intervenants se présentent eux-mêmes comme des acteurs qui n'ont pas à avoir des rapports avec les parents à l'image des enseignants, compte tenu de leur type d'activité et de leur statut. Aussi, ils intériorisent ce qui est attendu implicitement d'eux, soit un positionnement qui n'interfère pas avec l'activité éducative assurée par les enseignants.

2.3. Des conditions matérielles souvent insatisfaisantes

La reconnaissance professionnelle passe encore par l'obtention de bonnes conditions matérielles, entendues au sens large, incluant le matériel utilisé en cours d'activité, les lieux d'exercice des activités et les conditions de transport. En effet, les conditions concrètes offertes aux intervenants traduisent (ou trahissent ?) le degré d'engagement effectif des institutions, en particulier les municipalités, en faveur de leurs activités. Là encore, on ne peut pas dire que la légitimité des intervenants soit vraiment gagnée. Malgré l'importance de l'effort budgétaire consenti par les municipalités et leurs partenaires, les moyens mis à leur disposition restent globalement en deçà des attentes et des espérances vis-à-vis du dispositif. Si le contexte d'expérimentation explique en partie ce décalage, les villes ayant souvent dû étaler leurs investissements sur plusieurs annualités budgétaires, les intervenants directement exposés ont le sentiment d'un manque d'engagement et de considération institutionnels à leur égard.

2.3.1. Des défaillances au niveau de l'organisation matérielle

De même que les relations avec les enseignants et les parents, les conditions matérielles représentent une des dimensions de l'organisation du travail qui génèrent le plus d'insatisfaction parmi les intervenants de l'ARS. Sans doute directement perturbés par des problèmes matériels, pas moins de 61 % des intervenants de la première année souhaitent en effet que ces conditions s'améliorent.

Fréquent, le manque de matériel entrave le déroulement des activités périscolaires. Il touche avant tout celles qui requièrent un équipement coûteux comme le VTT, la cuisine, la photographie... mais pas forcément (absence de plants et de graine pour le jardinage). C'est dès lors une difficulté majeure pour l'intervenant. Il doit animer son activité sans bénéficier du matériel dont il a besoin, ou avec un matériel insuffisant en quantité (manquer par exemple de ballons pour l'activité volley-ball) ou défectueux en qualité (avoir la moitié des vélos inutilisables pour l'activité VTT). Cette situation n'est évidemment pas sans conséquence sur les conditions de réalisation de son projet pédagogique.

Les locaux et les équipements sont parfois inadaptés. Quand elles sont utilisées, les salles de classe conviennent mal à des activités comme le théâtre, où l'on a besoin d'espace et d'une scène. Compte tenu de leur nombre et de leur surface limités, les équipements sportifs et socioculturels sont par ailleurs surexploités dans certains sites. Les intervenants doivent alors faire face à plusieurs groupes d'enfants dans les mêmes locaux, ce qui est difficile à gérer. Enfin, étant donné l'éloignement relatif des locaux d'accueil par rapport aux écoles, en particulier dans certains quartiers sous-équipés de grandes villes, les déplacements sont fréquents et réduisent en conséquence le temps disponible pour l'exercice des activités. Jugeant ce temps insuffisant pour conduire une action d'initiation, les intervenants concernés perçoivent cet éloignement comme une vraie difficulté.

2.3.2. Le signe d'un manque de considération institutionnelle ?

Les défaillances liées à l'organisation matérielle s'expliquent en grande partie par la nature encore expérimentale du dispositif ARS et la rapidité avec laquelle il a été mis en place sur de nombreux sites. Devant l'importance de l'investissement à faire en termes de matériel, des municipalités ont pris du retard par manque de moyens budgétaires³⁶. Faute de certitude sur le devenir de l'ARS, des investissements lourds en termes d'équipements sportifs et culturels ont rarement été programmés pour accompagner la mise en place du dispositif. Avec des moyens matériels limités, il est difficile de proposer quelque chose de vraiment satisfaisant au regard des ambitions affichées par les municipalités ou de celles qui animent les intervenants. Disposant de moyens qu'ils estiment ne pas être à la hauteur, les intervenants concernés dénoncent souvent un manque de considération institutionnelle à leur égard.

Le phénomène est d'autant moins à sous-estimer qu'il semble perdurer sur certains sites ayant engagé l'expérimentation des nouveaux rythmes scolaires depuis plusieurs années, au-delà du délai inévitable lié à la période de démarrage de l'ARS. Ainsi, les intervenants d'Épinal expriment sur ce point le même niveau d'insatisfaction que leurs collègues des autres sites, et font état des mêmes difficultés matérielles (d'approvisionnement notamment), ce que contestent d'ailleurs les responsables locaux du dispositif.

Le niveau d'attente et d'exigence suscité par un dispositif de ce type sont tels que tout investissement insuffisant, humain ou matériel, même explicable et expliqué, risque de contribuer à dévaloriser ces activités et à les limiter à une simple fonction de « garderie ». Les problèmes rencontrés sur les sites expérimentaux, notamment en termes budgétaires et organisationnels, laissent entrevoir l'ampleur des difficultés auxquelles seraient confrontées les collectivités locales en cas de généralisation.

2.4. Des conditions d'emploi peu propices à la professionnalisation

Dernier indice du degré de légitimité acquise : la reconnaissance sociale renvoyant aux statuts d'emploi offerts ou promis aux intervenants. Cette reconnaissance est le fait des employeurs, principalement les

³⁶ Au fil du temps, les conditions matérielles ont d'ailleurs tendance à s'améliorer, les achats et les livraisons de matériel se réalisant progressivement.

municipalités, qui témoignent par ce biais de leur engagement effectif en faveur des activités de l'ARS, comme ils le font à propos des moyens matériels qu'ils accordent aux intervenants.

Au moment de l'enquête, la reconnaissance sociale est encore loin d'être acquise. Nous l'avons vu (cf. deuxième partie du rapport) : les situations d'emploi des intervenants de l'ARS restent très éloignées du modèle classique d'emploi à temps plein, permanent, exercé pour le compte d'un employeur unique et offrant des perspectives de carrière. Souvent en décalage avec la motivation qu'ils déploient dans la conduite de leur activité, elles génèrent parmi eux un *turn-over* sensible. Ce *turn-over* qui peut apparaître contradictoire avec la qualité de service *a priori* recherchée, n'est-il pas au fond cohérent avec une conception et une légitimation restrictives des activités ARS, centrées sur de l'animation de loisirs ou de la simple initiation, de nature ponctuelle, et donc plus à même d'être gérées sous une forme précaire ?

2.4.1. Des conditions d'emploi éloignées du modèle classique

Rappelons ici les observations développées dans la deuxième partie et mettons les en perspective par rapport à la question de la professionnalisation.

D'abord, tous les intervenants, à l'exception des responsables de site, disposent d'un temps de travail rémunéré (très) partiel dans le cadre du dispositif ARS. Le caractère partiel de ce temps rémunéré mérite d'autant plus d'être souligné que tout un pan de travail effectif n'est pas comptabilisé. Les temps pourtant nécessaires de préparation et de réunion sont toujours sous-estimés. Sur certains sites, on va même jusqu'à payer uniquement les heures passées auprès des enfants. Une partie du travail des intervenants, et non des moindres sur le plan de la professionnalité (conception des activités, concertation, suivi personnel), reste donc « invisible ». Ce travail non reconnu ne semble pourtant pas mineur : un intervenant sur cinq reconnaît travailler sur son temps libre pour mener à bien son activité, à raison de trois heures en moyenne par semaine.

Ensuite, le montant des tarifs horaires offerts ne compense pas toujours cette limitation du temps de travail rémunéré. Pour la quasi-totalité des intervenants³⁷, l'ARS ne représente qu'un « bout d'emploi » avec lequel il est impossible de vivre s'il n'est pas complété par d'autres revenus. Il leur faut donc compléter leur emploi du temps par d'autres activités rémunérées, exercées notamment pour plusieurs employeurs. Si certains s'accommodent de cette pluriactivité et même la recherchent (des artistes par exemple), force est de reconnaître que la plupart la subissent. Par ailleurs, un peu plus de la moitié des intervenants juge peu ou pas satisfaisante la rémunération acquise dans l'ARS. Souvent, elle leur apparaît insuffisante au regard des responsabilités exercées (s'occuper d'enfants, avoir une influence de type socio-éducatif...) et de l'énergie dépensée pour y faire face. Bon nombre d'intervenants ne sont payés qu'au SMIC horaire ou à un taux horaire avoisinant. D'autres, parfois parmi les mieux payés sur les sites, s'estiment moins bien rémunérés par rapport à des interventions qu'ils mènent ailleurs. C'est par exemple le cas de ceux qui interviennent au sein des établissements labellisés par le ministère de la Culture.

L'ARS n'induit pas, d'autre part, de situations stables. Le plus souvent, les contrats sont précaires : CDD, contrats aidés, conventions limitées dans le temps pour les travailleurs indépendants... Dominante sur les sites, la volonté de proposer aux enfants le maximum d'activités en cours d'année scolaire favorise la signature de multiples contrats précaires avec des intervenants spécialisés : notamment des CDD de deux ou trois mois, le temps d'initier un groupe d'enfants aux activités concernées.

Il est sûr que cette précarisation ne fait pas bon ménage avec l'objectif de professionnalisation³⁸. Elle compromet l'orientation et les projets des intervenants vis-à-vis de l'ARS, ainsi que les efforts qu'ils sont prêts à consentir pour faire évoluer et progresser leurs pratiques dans ce dispositif. L'incertitude sur leur devenir les prive d'une partie de leur potentiel d'implication.

Enfin, les perspectives d'amélioration statutaire restent minces. Au moment de l'enquête, peu de municipalités à notre connaissance affichent clairement le projet de titulariser une partie au moins de

³⁷ Les responsables de site qui bénéficient d'un emploi à temps plein et les intervenants qui se satisfont d'une activité à temps partiel (mères de famille, étudiants) ne sont qu'une minorité.

³⁸ En fait, la précarisation est incompatible avec la tentative de créer *in situ* une nouvelle professionnalité, différente de celle qui a cours dans les clubs sportifs ou les associations.

leurs intervenants, sur la base des filières de l'animation et de l'éducation sportive, telles qu'elles existent aujourd'hui au sein de la fonction publique territoriale. Celles qui le font (Marseille, Épinal) limitent pour l'instant leurs efforts en se centrant sur certaines catégories d'intervenants comme les responsables de site ou les éducateurs sportifs.

2.4.2. Un manque de reconnaissance sociale

Bon nombre d'intervenants traduisent les conditions d'emploi qu'on leur offre comme un manque de reconnaissance institutionnelle de leur action. Ce sont avant tout les « chercheurs de statuts » (voir première partie) qui font un tel diagnostic. En effet, ils n'ont pas renoncé au modèle classique d'emploi. Au contraire, ils ont choisi d'intégrer le dispositif ARS avec l'espoir d'obtenir à terme un emploi entendu au sens de l'accès à un statut, à un travail régulier et à un revenu suffisant. Ce sont eux, en outre, qui se démènent le plus pour donner sens et adapter leur intervention au cadre spécifique de l'ARS. Fortement impliqués, parfois « au-delà du raisonnable », en acceptant par exemple de travailler sur leur temps libre, ils considèrent leur participation au dispositif comme un réel investissement susceptible de les amener vers un emploi stable et une qualification reconnue. Dès lors, les conditions d'emploi actuelles et l'absence de perspectives sérieuses ne manquent pas de les déconcerter. Elles pourraient rapidement les démotiver et en faire partir un nombre significatif en cas d'opportunités rencontrées sur le marché du travail³⁹. Les « professionnels installés », qui recherchent seulement à travers l'ARS un complément d'activité, peuvent également se montrer affectés. Dans une certaine mesure, la précarité des statuts offerts dans l'ARS leur renvoie à eux aussi une image dévalorisée de leur action.

Plus généralement, les conditions d'emploi actuellement offertes interrogent sur la vraie place que les municipalités (et plus largement les autres institutions impliquées dans les opérations ARS) entendent réserver aux intervenants : s'agit-il de leur construire progressivement une réelle fonction dans le champ « socio-éducatif » avec ce qu'une telle fonction suppose en termes de statuts stables et valorisés à offrir ? Ou s'agit-il de leur confier simplement des missions ponctuelles d'animation ou d'initiation à diverses activités, pouvant davantage s'accommoder de situations partielles et précaires ?

Si le caractère expérimental de l'ARS incite les municipalités à la prudence budgétaire, la situation qui domine actuellement révèle leur incertitude à propos du devenir (et du bien-fondé) des activités périscolaires. En offrant des situations d'emploi le plus souvent précaires et sans grandes perspectives, la plupart des municipalités ne penchent-elles pas de fait pour une conception et une légitimation de ces activités de nature restrictive ? Avec le risque de limiter l'ambition du dispositif de deux manières :

- soit, en faire des activités de simple « initiation-consommation », en recourant ponctuellement à des professionnels installés du monde du sport, de l'art ou de l'animation ;
- soit, en faire strictement des activités d'« animation-garderie », à l'image des activités de centre aéré, avec une rotation importante et constante d'un personnel jeune, pour lequel elles ne sont que des petits boulots d'attente.

3. FORMER MAIS AUSSI MANAGER

Traiter le problème de la professionnalisation dans le cadre de l'ARS revient à chercher à expliciter le nouveau type de positionnement dont ce dispositif est potentiellement porteur, ainsi qu'à favoriser sa pleine reconnaissance au plan socioprofessionnel. En effet, si l'on se contente au final d'avoir (et de légitimer) des intervenants travaillant comme ils le font d'ordinaire dans les secteurs du sport, de la culture ou de l'animation, il n'y a pas de problème de professionnalisation qui se pose spécifiquement au niveau de l'ARS. Au plus, il s'agit de disposer de « bons » professionnels dans ces secteurs. Et pour cela de recourir aux formations qualifiantes existantes ou plus largement aux modes de socialisation professionnelle en vigueur, mais de manière indépendante par rapport au cadre spécifique de l'ARS.

Si l'on opte pour l'existence d'un « vrai » problème de professionnalisation dans l'ARS, tout un effort de management s'impose pour assurer les conditions de cette professionnalisation. Cet effort consiste à

³⁹ C'est d'ailleurs ce qui a commencé à se passer à l'automne 1997 quand l'Éducation nationale a procédé au recrutement de ses premiers emplois-jeunes.

mettre en place sur les différents sites des mécanismes de « régulation » capables de révéler, d'évaluer et d'accompagner l'action des intervenants. Deux types de régulation sont concernés :

- une régulation « avec » les partenaires de l'ARS, les enseignants essentiellement, pour avancer collectivement dans la définition du sens des activités périscolaires ;
- une régulation « entre » les intervenants eux-mêmes, afin de démontrer leur capacité à proposer des activités de qualité.

Dans le montage et le fonctionnement de tels mécanismes, les responsables de site ont, dès lors, un rôle central à jouer. Ce sont eux qui sont amenés à gérer l'essentiel du processus de professionnalisation dans le cadre de l'ARS.

La formation⁴⁰ n'est donc pas la seule réponse à apporter. Contrairement à ce que présument les approches traditionnelles, la professionnalisation ne se réduit pas à un problème de formation. D'ailleurs, dans l'ARS, la formation ne se pose pas en termes disciplinaire et uniforme. Elle est plutôt à concevoir de manière plurielle, selon les situations et les besoins de chaque type d'intervenant. Par exemple, pour les intervenants « chercheurs de statut », elle se doit d'être pensée singulièrement en rapport avec les perspectives d'emploi et d'évolution à leur offrir.

Pour réfléchir sur ces modalités de gestion des ressources humaines à promouvoir, nous nous appuyons dans la mesure du possible sur des pratiques ou des initiatives intéressantes repérées sur certains sites pilotes étudiés. Ce faisant, nous cherchons à tirer des enseignements sur les sites qui semblent le mieux « réussir ».

3.1. Des partenariats à gérer

Le développement et la reconnaissance d'une professionnalité spécifique dans l'ARS passent d'abord par la mise en place de régulations avec les partenaires des intervenants, en tout premier lieu avec les enseignants. De telles régulations doivent permettre de répondre à une série d'enjeux qui font encore problème sur les sites :

- aborder et traiter collectivement la question du sens des activités périscolaires et des compétences qu'elles requièrent, alors que cette question demeure encore trop souvent en suspens sur les sites ;
- rassurer les partenaires sur la pertinence et l'originalité effective de la professionnalité portée par les intervenants, tout en aidant ces derniers à s'affirmer singulièrement dans le champ éducatif, donc en intersection directe avec les enseignants ;
- déboucher sur une situation dans laquelle les intervenants et leurs partenaires aspirent réellement à travailler ensemble, autour d'une vision commune de l'intérêt et des besoins socio-éducatifs des enfants⁴¹.

Indiscutablement, le temps joue favorablement dans l'instauration de ces régulations partenariales. De même, il est sans doute plus aisé de les mettre en place dans certains environnements « difficiles », là où le besoin de l'ARS apparaît le plus criant. Cependant, rien n'est mécanique et tout dépend des conditions locales de gestion des partenariats. Les sites les plus « avancés » en la matière bénéficient notamment d'une implication remarquable de leur encadrement de proximité.

⁴⁰ La formation est ici comprise avec ses sous-entendus habituels : la pratique d'un stage dans un lieu spécialisé, l'existence d'un programme spécifique et l'accès éventuel à une certification.

⁴¹ Seule une vision commune, « méta-professionnelle » en quelque sorte, peut faire coopérer des groupes professionnels aux rationalités et aux pratiques aussi différentes.

3.1.1. Pas d'effet mécanique lié au temps ou à l'environnement

À l'évidence, le temps est susceptible de favoriser le partenariat. Au fil du temps, les acteurs apprennent à se connaître, à communiquer, à se respecter et à se faire confiance. Il est clair qu'une expérience d'aménagement du temps de l'enfant avant l'entrée dans l'expérimentation de l'ARS proprement dit (par exemple, sous la forme d'un CATE) facilite la coordination entre intervenants et enseignants sur le site. Accoutumés à travailler avec des acteurs externes à l'école, les enseignants ont tendance à se montrer davantage ouverts et à l'écoute. Une partie des intervenants impliqués dans l'expérience antérieure est par ailleurs réembauchée dans le cadre de l'ARS.

L'environnement du projet ARS peut également influencer favorablement le partenariat. Cela semble être le cas lorsque le projet est mis en œuvre en ZEP. Dans ce type d'environnement, les enseignants ont souvent conscience de l'apport socio-éducatif possible des activités périscolaires. Confrontés à d'importants problèmes d'échec scolaire et de discipline, ils sont davantage à la recherche d'innovations pédagogiques et prêts à recourir à des intervenants externes, issus notamment du milieu associatif.

Pourtant, il ne saurait y avoir d'effet mécanique. D'une part, l'effet d'apprentissage dû au temps n'est pas garanti : nous avons étudié des sites ayant déjà plusieurs années d'expérience en aménagement du temps de l'enfant, mais qui continuent à se caractériser par d'importantes difficultés de coordination entre enseignants et intervenants. D'autre part, le montage de l'ARS dans des zones « difficiles » ne s'accompagne pas partout de la mise en place d'une véritable dynamique coopérative entre enseignants et intervenants : là encore, nous avons repéré au moins une expérience d'ARS conduite dans un quartier défavorisé sous l'impulsion initiale d'une équipe enseignante convaincue de ses bienfaits socio-éducatifs, mais qui s'est soldée au final par l'établissement d'une coupure nette entre temps scolaire et temps périscolaire, faute d'avoir su créer et entretenir un partenariat avec les intervenants.

3.1.2. Décisives, les conditions de management local

Les dynamiques partenariales les plus « avancées » et les plus à même de faciliter le processus de professionnalisation des intervenants sont en fait le fruit de modalités locales de management qu'il convient de mieux connaître.

Garantir suffisamment de réunions avec les partenaires est la première condition. En tant que moments de rencontre organisés, les réunions avec les enseignants sont bien sûr à généraliser, voire à renforcer. En tant que moyens de se faire mieux connaître et de revendiquer de meilleures conditions d'activité, les réunions avec les autres partenaires (parents d'élève, correspondant DDJS, municipalité, autres financeurs...), dans le cadre des instances chargées de suivre l'expérience ARS (comités de suivi, conseil d'école...), sont également à favoriser. À l'image des sites qui le pratiquent déjà (Marseille par exemple), il est commode de prévoir dans ce cas des formules de représentation ou de cooptation chez les intervenants.

Mais multiplier les occasions d'échanges ne peut suffire si les questions de fond relatives au positionnement des intervenants restent éludées. Une deuxième condition d'une « bonne » régulation partenariale est donc de parvenir au cours de ces réunions à avancer dans la définition de ce qui est attendu des activités périscolaires. Ce faisant, les différents participants acceptent de les prendre pleinement « au sérieux » et de les intégrer au sein de leurs discussions concernant le suivi local de l'ARS et tournant autour des effets observés sur les enfants. Il est alors possible d'évaluer le travail des intervenants (et donc de le considérer) dans sa spécificité.

Bien sûr, il ne faut pas s'en tenir aux grandes réunions périodiques de concertation et de bilan avec les différents partenaires. L'expérience montre que d'autres modalités de rencontres, moins formelles, sont souhaitables, en particulier avec les enseignants. Par exemple, l'organisation de réunions plus restreintes, impliquant les intervenants et les instituteurs qui prennent en charge à un moment donné les mêmes enfants, est susceptible de faciliter les échanges sur les pratiques professionnelles et les modes de coopération possibles. Autre exemple de pratique intéressante, repérée à Gémenos et à Six-Fours : l'organisation de spectacles ou d'expositions s'appuyant sur la production des enfants pendant le temps

périscolaire, et au cours desquels les intervenants ont la possibilité de rassurer enseignants et parents sur la qualité de leur travail et de faire valoir un positionnement original et valorisé dans le dispositif.

L'implication et la coopération du responsable de site et du directeur d'école⁴² demeurent les principales conditions de la dynamique partenariale. En collaboration, ils doivent assurer la coordination au quotidien entre enseignants et intervenants, programmer et animer les réunions, encourager l'organisation des autres rencontres, stimuler les collaborations éventuelles. Sur les sites les plus « avancés », ils sont à l'initiative de pratiques originales, telles ces visites d'intervenants dans les salles de classe pendant le temps scolaire (comme à l'école Félix Pyat de Marseille). Leur rôle de « médiateur/facilitateur » est ainsi prépondérant. Il doit être considéré comme un élément central de la professionnalité des responsables de site.

Toutefois, pour s'amorcer et se pérenniser, les dynamiques partenariales supposent au moins deux conditions :

- le financement des différents moments de rencontre entre les intervenants : pour garantir leur déroulement et reconnaître leur « sérieux », ne faut-il pas les rémunérer et dépasser ainsi le caractère purement informel qu'ils ont souvent sur les sites ?
- la disponibilité accordée aux responsables de site pour exercer leur mission de coordination et de médiation dans de bonnes conditions, avec ce que cela signifie : augmentation des heures de travail rémunérées ou déchargement de certaines tâches administratives pesantes, éloignant parfois les responsables de site du terrain⁴³.

3.2. Une gestion pédagogique à prendre en charge

Pour engager le processus de professionnalisation, les intervenants n'ont pas à attendre les autres acteurs. La régulation à opérer doit être également de nature autonome, à l'initiative des intervenants eux-mêmes. C'est une condition pour qu'une « vraie » professionnalité dans le cadre de l'ARS puisse s'affirmer et se voir reconnue.

L'enjeu d'une telle régulation autonome est triple :

- donner plus de visibilité et de sens au nouveau positionnement expérimenté par les intervenants dans l'ARS ;
- démontrer aux autres acteurs (en particulier aux enseignants) la pertinence et l'utilité de ce positionnement ;
- garantir son appropriation par tous les intervenants, en organisant un contrôle et un accompagnement de leur action.

Cette forme de régulation renvoie à ce qu'on appelle sur certains sites la « gestion pédagogique ». Elle suppose au moins deux choses : la constitution de véritables équipes d'intervenants et la mise en place d'un suivi pédagogique auprès de chaque intervenant. Elle n'a pas à être uniforme d'un site à l'autre, puisque les besoins de valorisation et d'accompagnement diffèrent sensiblement. Et elle doit figurer parmi les principales compétences du responsable de site.

⁴² Souvent, les responsables de site assurent une présence au cours du temps scolaire, ce qui leur permet d'être en contact avec l'ensemble de l'équipe enseignante ; quant aux directeurs d'école, lorsqu'ils sont les principaux initiateurs de l'ARS au sein de leur établissement, ils s'impliquent activement dans sa conduite au quotidien en restant par exemple sur place pendant le temps périscolaire.

⁴³ L'ampleur des tâches dévolues aux coordinateurs n'est pas à sous-estimer au moins dans la phase d'expérimentation. Ainsi, après quelques semaines de déroulement, sur certains sites, ont été créés des postes d'adjoit au coordonateur.

3.2.1. L'intérêt d'un collectif dans le cas de l'ARS

Dans le cadre de l'ARS, un fonctionnement en équipe est sans aucun doute souhaitable. Il doit permettre au moins quatre choses :

- rompre la solitude qui caractérise le travail des intervenants, dans un contexte souvent relativement nouveau pour eux et qui impose certains efforts d'adaptation ;
- avancer dans la clarification des objectifs poursuivis et des compétences à mettre en œuvre, alors même que ce point demeure largement en question ;
- favoriser une certaine forme d'entraide et d'échanges de savoirs et d'expériences entre des intervenants aux profils et aux attentes très hétérogènes (voir première partie) ;
- faire percevoir aux enfants tout l'intérêt des activités périscolaires par un langage commun.

Or, un tel fonctionnement n'est jamais facile à mettre en place. Sur la plupart des sites, les intervenants sont nombreux et leurs différences, de nature à gêner la coopération. Les intervenants brevetés et les animateurs simplement titulaires du BAFA ne coopèrent pas forcément d'emblée. De même, les « sportifs » et les « artistes » ne se sentent pas immédiatement des atomes crochus. Certains intervenants (des « professionnels installés »), indisponibles en dehors des créneaux ARS, ne voient pour ainsi dire jamais leurs « collègues ». S'il faut nécessairement du temps pour que des liens se créent et que des échanges s'opèrent, le fonctionnement collectif est une dimension du projet à gérer, et cette tâche revient essentiellement aux responsables de site⁴⁴.

La création d'un « collectif » passe en premier lieu par l'organisation de réunions d'équipe. Pour cela, il faut engager des moyens. Sur un site comme Six-Fours, la volonté d'encourager le fonctionnement collectif se manifeste par la rémunération d'heures hebdomadaires ou mensuelles supplémentaires, spécialement destinées aux heures de réunion. Cependant, à elles seules les procédures ne sauraient créer le « collectif ». Au cours des réunions d'équipe, il importe d'aller plus loin que les simples actions d'information et de résolution de problèmes concrets. Chargés de leur animation, les responsables de site doivent les concevoir comme de véritables moments d'apprentissage collectif sur la nature des interventions et les compétences pédagogiques à mettre en œuvre dans l'ARS. Dans une certaine mesure, on peut d'ores et déjà repérer ce mode de fonctionnement sur certains sites, parmi les mieux gérés.

Afin de contourner les contraintes liées à ces réunions, souvent difficiles à animer compte tenu de la taille des équipes, les responsables de site ont également tout intérêt à encourager des formes d'échanges et de collaboration impliquant un nombre plus limité d'intervenants. Les binômes « intervenant spécialisé/accompagnateur », mis en œuvre à grande échelle sur des sites comme Marseille, représentent un exemple tout à fait remarquable. Qualifié et souvent breveté, l'intervenant spécialisé maîtrise la technique dans une certaine discipline, tandis que l'accompagnateur, titulaire d'un simple BAFA, a l'habitude de gérer les groupes d'enfants. Un échange intéressant de savoirs et d'expériences s'opère ainsi. Il montre que les gestionnaires ont su tirer parti intelligemment de l'hétérogénéité des profils d'intervenants.

3.2.2. Le besoin d'encadrement et de suivi

Alors même que leur positionnement reste imprécis, bon nombre d'intervenants éprouvent le besoin d'être évalués et appuyés⁴⁵. Ce travail d'encadrement et de suivi pédagogique doit revenir au responsable de site.

⁴⁴ Encore faut-il leur assigner précisément cette mission.

⁴⁵ Ce besoin émerge de manière très variable d'un site à l'autre, selon les choix initiaux de recrutement. Il est naturellement marqué sur les sites qui recrutent des jeunes intervenants, assez peu expérimentés et encore en quête de qualification ; en revanche, il apparaît beaucoup plus faible sur les sites où sont recrutés quasi uniquement des professionnels bien « installés » et où l'objectif est avant tout d'« acheter » la compétence.

Puisqu'il n'existe aucun référentiel d'activité et de compétences au préalable, le problème n'est pas mince. Comment en effet évaluer un acte professionnel, et comment aider à le faire émerger si l'effet recherché reste insuffisamment défini ? Cette situation explique largement l'absence ou l'insuffisance des pratiques de contrôle et d'appui pédagogique sur de nombreux sites.

« Il n'y a pas assez de contrôle. En travaillant tout seul dans son coin, on finit un jour ou l'autre par dériver sans s'en rendre compte. On a l'impression de bien faire alors que ce n'est plus le cas. Et la seule personne qui peut dire si on dérive, c'est un contrôle extérieur. C'est une chose importante dans le projet si on veut qu'il soit viable longtemps, tant pour la musique que pour autre chose. Les critères d'évaluation, de contrôle sont importants. C'est à mon avis, le plus gros travail à faire pour que le projet tienne la route. » (H., 34 ans, professeur de musique indépendant, musique).

L'expérience de certains sites montre cependant qu'il est possible de développer des pratiques originales. Sans avoir forcément bouclé la négociation avec les partenaires et la réflexion au sein de l'équipe, le responsable de site peut assez rapidement proposer, sinon formaliser, une définition minimale des activités ARS. En effet, il semble que sur de nombreux sites, l'on cherche à organiser des activités ayant une portée à la fois pédagogique (l'activité est le support d'un apprentissage précis, répondant à un besoin de l'enfant) et ludique (facultative, l'activité doit être attractive pour l'enfant). Une telle orientation peut d'ores et déjà nourrir des pratiques d'encadrement et de suivi.

Au-delà des objectifs poursuivis, il est également possible d'avoir une première idée sur le type de démarche et de compétences à mobiliser dans le cadre de l'ARS. Au vu du positionnement visé, le responsable de site se doit d'avoir un minimum d'exigences. Trois compétences-clefs peuvent a priori être requises :

- savoir définir et structurer un projet pédagogique ;
- savoir s'autoévaluer et ajuster son intervention en cours d'activité ;
- savoir gérer un groupe d'enfants.

Le responsable de site est dès lors en mesure d'évaluer chaque intervenant. Dans quelle mesure mobilise-t-il les compétences précitées ? Est-il cohérent avec son projet d'activité ? Est-il capable de l'ajuster en cours de route ? Quelle est son attitude par rapport aux enfants ?

Un tel suivi pédagogique est bien sûr difficile à réaliser. Le responsable de site se confronte à des professionnels spécialisés dans les domaines sportifs et artistiques et parfois plus titrés que lui. Difficile de se voir reconnaître une compétence évaluative dans ces conditions. Pourtant, ce suivi fait tout l'intérêt de la fonction de responsable de site. C'est notamment la condition pour que les projets d'activité prennent tout leur sens. En effet, faute de retour de la part des responsables de site, les projets risquent de devenir de simples documents types servant de prétexte au recrutement ou à la reconduction des contrats ou conventions⁴⁶.

Cette évaluation n'a pas vocation à contrôler uniquement l'action des intervenants. Elle vise aussi à les accompagner et plus généralement à avancer dans la connaissance de leur activité. Quand les responsables de site opèrent un suivi, ils sont amenés à jouer un important rôle formateur, en particulier auprès des intervenants les moins qualifiés. Par exemple, ils peuvent aider ceux qui rencontrent des difficultés pour construire leur projet pédagogique ou s'approprier l'esprit « ludico-éducatif » de l'ARS ; ils peuvent conseiller ceux qui s'interrogent sur leur devenir professionnel.

Dans le cadre expérimental de l'ARS, où tout se construit progressivement, le suivi doit d'ailleurs avoir une fonction d'apprentissage plus générale. Alors que le responsable de site ne dispose pas d'un référentiel préétabli et indiscutable, il va profiter du suivi pour mieux avancer dans le repérage et la compréhension de ce qui fait la spécificité des activités ARS. Il ne va donc pas simplement contrôler les intervenants, mais aussi élaborer avec eux le positionnement à tenir dans le dispositif.

⁴⁶ C'est malheureusement la situation que l'on observe le plus souvent. Il est vrai qu'il n'est pas toujours demandé explicitement aux responsables de site d'effectuer ce retour.

L'encadrement et le suivi pédagogique posent à nouveau le problème de la disponibilité du responsable de site. Pour assurer cette fonction, il lui faut être présent sur le terrain, en contact avec tous les intervenants, avoir la possibilité de les rencontrer, opérer des visites sur les lieux d'activité, etc. Dans la phase expérimentale actuelle, marquée par de nombreux problèmes matériels à résoudre, cette disponibilité n'est jamais évidente. N'est-ce pas néanmoins une priorité à rechercher ?

3.3. Des formations à mettre en place

Si elle n'est pas le seul outil mobilisable, la formation demeure un levier important pour la professionnalisation.

Dans le cas de l'ARS, les efforts à fournir en matière de formation ne doivent pas être uniformes. Nous ne sommes pas dans une situation où l'entrée dans l'ARS suppose nécessairement le passage par une formation diplômante unique et spécifique. Les profils des intervenants recrutés sont différenciés. Et compte tenu de la capacité du dispositif à s'inscrire dans diverses trajectoires professionnelles, il n'y a pas de raison à remettre forcément en cause cette diversité du recrutement, en introduisant une formation obligatoire à l'entrée.

Deux types d'actions sont en fait aujourd'hui concevables :

- des formations complémentaires destinées à aider tous les intervenants qui rencontrent des difficultés pour s'adapter au cadre de l'ARS ; organisées sous formes de stages, elles viendraient enrichir la qualification des intervenants acquise auparavant par la formation ou l'expérience ;
- des formations à visée certifiante ou des actions de validation proposées aux intervenants les moins qualifiés ou les plus jeunes ; le montage de ces actions est indissociable de la réflexion sur les perspectives d'emploi et d'évolution à leur offrir.

3.3.1. Des besoins de formations complémentaires

Ces besoins émergent directement de l'expérience vécue dans le dispositif. Ils concernent chaque grand type d'intervenant : « professionnel installé », « chercheur de statut », intervenant « en attente »... Selon l'enquête par questionnaire que nous avons réalisée, 53 % des intervenants jugent nécessaire la mise en place de formations complémentaires pour les aider à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent.

Le besoin se pose rarement en termes disciplinaires⁴⁷. Il concerne plutôt le volet purement pédagogique, propre aux conditions d'activité dans l'ARS. Alors que « *savoir prendre les enfants* » ne s'avère pas facile, la majorité des intervenants réclame une formation dans le domaine de la psychologie enfantine ou de la gestion de groupe. Cette demande vient généralement des intervenants dépourvus d'expériences antérieures avec des publics scolaires, souvent des sportifs et des artistes assez jeunes, devant intervenir en ZEP.

Autre besoin révélé par l'expérience : la « pédagogie par projet ». Des intervenants éprouvent en effet des difficultés pour monter et gérer des projets. Parmi eux, se trouvent bon nombre de jeunes animateurs en début de carrière, mais aussi des intervenants dans le domaine culturel peu habitués à structurer leur intervention.

La mise en place de formations au partenariat peut également être suggérée. Elles pourraient impliquer enseignants et intervenants en même temps et leur permettraient de mieux connaître leurs activités respectives et de réfléchir ensemble à l'articulation à opérer entre temps scolaire et temps périscolaire. Au moment de l'étude, des projets de formations de ce type étaient déjà en gestation, à La Salle-les-Alpes et Laxou notamment.

⁴⁷ Bien sûr, dans un contexte où l'ARS n'est pas généralisé.

3.3.2. Des besoins de formation qualifiante

Au-delà des formations complémentaires, certains intervenants, parmi les moins titrés, réclament des formations diplômantes ou certifiantes. Il s'agit le plus souvent de jeunes animateurs et de responsables de site simplement titulaires du BAFA ou du BAFD et en quête d'une meilleure reconnaissance sur le marché du travail. Du fait de leur relative polyvalence, les formations type BEATEP ou BEESAPT sont probablement en mesure de répondre à leur besoin. La conception de modules spécifiques à l'ARS n'est pas à exclure⁴⁸.

D'autre part, des questions de validation des compétences se posent à propos d'autres intervenants :

- ceux en attente d'un concours ou d'une opportunité d'emploi dans les secteurs connexes de l'enseignement et de l'éducation spécialisée, et pour lesquels l'expérience de l'ARS mériterait d'être mieux valorisée et prise en compte ;
- ceux qui ne sont dotés d'aucune certification spécifique, mais qui se révèlent tout à fait aptes à encadrer des activités, notamment auprès d'enfants de « quartiers difficiles » (c'est notamment le cas à Woippy où des femmes habitant le quartier interviennent).

Cette offre en matière de formation qualifiante ou de validation des compétences reste néanmoins indissociable de deux réflexions :

- les statuts à offrir aux intervenants qui se lancent dans des formations type brevet d'État ; tout en sachant que ces formations ne les dispenseront pas du concours d'entrée, des trajectoires de formation/insertion dans la fonction publique territoriale apparaissent aujourd'hui possibles avec l'ouverture des « filières » de l'animation et de l'éducation sportive. Dans une certaine mesure, des sites comme Épinal organisent déjà ce genre de trajectoire ;
- le financement des différentes actions de formation, alors même que les moyens budgétaires des municipalités ne sont pas extensibles à souhait et que l'incertitude régnant sur le devenir du dispositif ne les incite guère à investir lourdement dans des formations qualifiantes.

⁴⁸ C'est ce qui se fait déjà dans certaines zones, par exemple à Marseille, au bénéfice de responsables de site. Ce faisant, les services de la Jeunesse et des Sports témoignent d'une volonté de penser la professionnalisation dans l'ARS de manière véritablement spécifique.

CONCLUSION

L'introduction d'activités périscolaires à l'intérieur de ce qu'était traditionnellement la journée de classe génère la création d'un nouveau et important volume d'activité pour les professionnels du sport, de la culture et de l'animation, appelés à prendre en charge les enfants au cours des ateliers organisés au sein de l'école ou des équipements de proximité. Tous les enfants d'une même école étant libérés en même temps de l'obligation scolaire pour pratiquer ces activités en petits groupes équivalents en général à une demi-classe, le dispositif se traduit par la mobilisation d'un grand nombre d'intervenants sur des créneaux horaires très serrés : ainsi pour assurer deux demi-journées d'ARS dans une école comptant 5 classes, il faut au minimum 10 intervenants différents, plus un responsable local et parfois quelques accompagnateurs, si les activités nécessitent un déplacement hors de l'école. Ces emplois, à temps partiel voire très partiel, sont gérés essentiellement par les mairies, et à titre secondaire par des associations.

Un recrutement d'intervenants qualifiés dont les attentes sont différentes

Dans la quasi-totalité des sites étudiés c'est la municipalité qui définit les objectifs en matière de recrutement. L'objectif premier du recrutement – assurer le bon fonctionnement de l'expérimentation – se double dans certains sites (notamment à Marseille) d'un second objectif qui vise à favoriser l'insertion de jeunes de la commune à travers l'accès à un emploi d'animateur. L'équipe des intervenants se compose, dans des proportions variables selon les sites, d'intervenants « extérieurs », membres de structures ad hoc (clubs sportifs, etc.), d'agents municipaux (éducateurs sportifs titulaires, animateurs vacataires, etc.) et d'agents recrutés pour l'occasion. Parmi les répondants à l'enquête par questionnaire, 41 % encadrent une activité culturelle ou artistique, 29 % une activité sportive, 17 % se déclarent « polyvalent » et 12 % « accompagnateur », 7 % encadrent une activité scientifique ou technique et 7 % sont responsables de site⁴⁹. Il n'y a pas eu de difficulté notable pour recruter, au moins dans les grandes villes, mais une éventuelle généralisation du dispositif à l'ensemble des écoles primaires saturerait complètement le marché du travail.

La population des intervenants est plutôt jeune, féminisée et de formation initiale élevée. La grande majorité des intervenants a été formée aux métiers du sport, de la culture et de l'animation, c'est à dire possède au moins le BAFA. Très peu d'entre eux sont des débutants, et nombre d'entre eux avaient déjà connu des expériences en milieu scolaire, en temps scolaire ou en temps périscolaire. En mai 1996, quatre mois avant le démarrage de l'expérimentation, 64 % des intervenants étaient en emploi, la plupart (51 % du total) dans les secteurs du sport, de la culture ou de l'animation, mais le plus souvent sans statut stable. Les deux motifs d'entrée dans le dispositif ARS les plus souvent cités sont les suivants : accéder à un emploi et sensibiliser les enfants à l'activité que l'on aime. Mais les attentes lors de l'entrée dans le dispositif sont diverses. Elles peuvent être regroupées en trois « familles de sens », correspondant à des types d'intervenants différents :

- les jeunes pas encore stabilisés dans leur vie professionnelle qui recherchent un revenu « en attendant ». Ils expriment très souvent une seconde motivation : c'est l'acquisition d'une expérience avec les enfants pour les étudiants qui se destinent à une profession d'enseignant ou d'éducateur, c'est la recherche d'un statut pour les jeunes moins diplômés qui ont un profil d'animateur ;
- les plus âgés (plus de 28 ans) pour lesquels l'ARS représente une partie de l'activité professionnelle. Ils maîtrisent une discipline dont ils sont généralement diplômés et l'exercent parallèlement ailleurs. L'ARS représente un complément d'activité pour ceux d'entre eux qui gèrent eux-mêmes leur recherche de contrats, et une partie de l'emploi du temps pour ceux que leur employeur positionne sur l'ARS (salariés de clubs sportifs notamment) ;
- des « citoyens volontaires » convaincus par l'intérêt du projet ARS, qui trouvent là une activité à temps partiel, ainsi que l'occasion d'avoir un contact avec les enfants ou de leur faire partager une passion. Si le bénévolat proprement dit est pratiquement inexistant dans le dispositif, l'esprit bénévole

⁴⁹ La somme des pourcentages est supérieure à 100 car les personnes interrogées pouvaient déclarer plusieurs fonctions dans le cadre du dispositif ARS.

est en revanche présent. Il est particulièrement répandu en Lorraine, beaucoup moins en Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Le poids respectif des différents couples profils-attentes varie d'un site à l'autre, en lien avec la diversité des objectifs poursuivis lors du recrutement. Ainsi, à Marseille où le recrutement a concerné en priorité des jeunes dotés d'un profil d'animateur, la probabilité couple « revenu en attendant » et « recherche d'un statut » est élevée. À l'opposé, le site de Six-Fours qui a privilégié le recrutement d'intervenants diplômés et expérimentés, et le recours à des clubs pour les activités des collégiens, voit la plus forte probabilité sur le croisement « complément d'activité » et « professionnel mis à disposition ». Quant aux sites de Lorraine, ils ont utilisé le dispositif ARS comme un moyen de dynamiser le tissu social du quartier (Woippy notamment) en recourant à des intervenants recherchant une activité à temps partiel et acquis à la cause du dispositif.

La diversité des profils mobilisés, non seulement entre différents sites mais au sein même de chacun d'eux, caractérise donc les politiques de recrutement. Certains pourraient considérer cela comme un défaut de jeunesse du dispositif et souhaiter que soient élaborés rapidement des profils types permettant aux gestionnaires de recruter à coup sûr les bons profils. Telle n'est pas notre analyse : la diversité des intervenants est une des richesses des équipes ainsi constituées qu'il serait dommageable de ne pas préserver. Rien n'indique d'ailleurs que la qualité des prestations offertes d'un site à l'autre, telle qu'elle a pu être évaluée par les commissions locales de suivi, dépende des choix faits en ce domaine. Une telle politique implique cependant une grande qualité dans la gestion des équipes, ce qui suppose en revanche, une grande rigueur dans le recrutement des responsables de site.

Des conditions d'emploi très dépendantes des modes d'organisation

Globalement le temps de travail consacré par ces intervenants au dispositif ARS est très court (la moyenne s'établit à moins de 9 heures par semaine) et parfois fluctuant d'un trimestre à l'autre du fait des interruptions liées aux vacances scolaires et des changements d'activité en cours d'année. Les seuls qui échappent à cette extrême flexibilité sont les emplois de responsables de site, dont le temps de travail et le revenu sont mensualisés, souvent à hauteur d'un mi-temps ou plus, quelquefois même à plein temps.

Selon le modèle d'organisation adopté et le nombre d'écoles concernées sur un site pilote, les contours des emplois, ou plutôt des bouts d'emploi offerts sont variables. Un même professionnel peut travailler au plus douze heures hebdomadaires à condition qu'il intervienne dans deux écoles, soit quatre après-midi par semaine. Les interventions peuvent prendre la forme de vacations ponctuelles, ou bien être intégrées au sein d'un emploi à mi-temps composite. Mais ce qui domine partout, c'est le temps partiel et la précarité d'emploi, les CDD étant au mieux signés pour la durée d'une année scolaire, à l'exception des contrats aidés de type pluriannuel, comme les CEV ou CEC proposés par certaines municipalités comme Marseille ou Épinal.

Plus que le temps de travail consacré à l'ARS, ce qui va justifier la recherche ou non de compléments d'activités, ce sera le niveau du revenu mensuel généré par cette fonction d'intervenant en milieu scolaire. Là encore les situations vont être très contrastées selon les sites. Certaines villes ont adopté des tarifs horaires assez attractifs (autour de 100 francs de l'heure), d'autres au contraire ont joué la modération avec des grilles évoluant du SMIC horaire à 80 francs de l'heure au maximum, en pariant sur l'état dégradé du marché du travail pour recruter malgré cela des jeunes relativement qualifiés. Ces choix en matière de rémunération ne sont pas aléatoires : on a pu constater en effet que plus le nombre d'heures offert est important, plus le tarif horaire diminue. Ceci illustre bien qu'en termes de stratégie de stabilisation des équipes d'intervenants, les employeurs jouent sur l'un ou l'autre registre selon les objectifs qu'il poursuivent et les marges de manœuvre dont ils disposent.

Ce revenu tiré de l'ARS n'aura pas le même sens pour tous les types d'intervenants : pour certains, professionnels déjà installés, il vient s'ajouter à d'autres éléments de rémunération, réguliers ou ponctuels, qui mis bout à bout, constituent le revenu annuel de ces salariés qui fonctionnent à la manière de travailleurs indépendants, gérant sur l'année leur chiffre d'affaires. Ils vont donc trouver intérêt à conserver cette activité, d'autant plus qu'elle est peu concurrentielle avec d'autres en termes de créneaux horaires. Pour d'autres, jeunes débutants dans la vie professionnelle, l'ARS constitue l'élément quasi exclusif d'un revenu de survie. Aussi cette activité à temps partiel sera-t-elle abandonnée dès qu'une

opportunité d'emploi plus complet se présentera, dans le même secteur d'activité ou même en dehors, à moins que de sérieuses perspectives de stabilisation sur un emploi classique ne se profilent au sein de l'institution qui gère l'ARS.

Des tentatives pour organiser la pluriactivité qui restent encore insuffisantes

Au cours de la première année d'expérimentation, la consolidation des emplois liés à l'ARS n'a pas été une préoccupation très répandue sur les sites pilotes. La majorité des gestionnaires de site s'est plutôt reposée sur la capacité des professionnels eux-mêmes à construire leur emploi, selon le modèle du travailleur indépendant, avec parfois l'appui de l'association Profession Sport, chargée de les aider à compléter leur emploi du temps. Cette structure intermédiaire entre l'offre et la demande a vocation à être utilisée comme lieu ressource permettant aux associations ou aux collectivités territoriales de trouver les professionnels dont ils ont besoin. Il semble que son usage est parfois détourné ; les collectivités locales la transforment en simple outil de gestion des contrats de travail conclus avec des salariés directement recrutés par elles, dans leur propre réseau. Si ce mode d'usage contribue à développer le chiffre d'affaires de ce type d'association, il ne favorise guère, en revanche, la consolidation des emplois des professionnels déjà partiellement occupés par l'intermédiaire de celles-ci.

Certaines municipalités, comme Marseille, ont cependant conçu d'emblée le dispositif comme une opportunité pour initier une politique d'insertion de nombreux jeunes déjà en emploi très précaire dans divers services municipaux. À ceux-là, la ville a proposé un emploi aidé à mi-temps, avec engagement pluriannuel et augmentation progressive du temps de travail, sur la base d'une combinaison de fonctions. Si du point de vue de la stabilité d'emploi et de revenu, cette solution a pu représenter une amélioration de la situation de certains jeunes, la dimension composite des emplois ainsi créés n'est pas sans poser de problème.

La juxtaposition de tâches parfois hétéroclites, dont le contrôle ne relève pas toujours des mêmes agents d'encadrement ni des mêmes services (animation et entretiens des classes), suppose en effet une capacité de repositionnement permanent du salarié, au regard d'objectifs perçus intuitivement comme différents (par exemple : animation en centre aéré et intervention en ARS). Cette juxtaposition d'activités peut sans doute favoriser chez certains l'acquisition d'une réelle capacité à changer de positionnement, à s'adapter à des objectifs différents, mais elle peut aussi conduire les salariés à aborder leurs différents rôles avec un « profil bas », pour minimiser le coût de ces adaptations permanentes, et ainsi passer à côté de ce qui peut faire la spécificité, l'originalité de l'intervention attendue en ARS. Rien n'indique donc que cette forme de polyvalence soit un élément positif de construction du professionnalisme attendu des parents et des enseignants, qui restent pourtant à convaincre de l'intérêt éducatif de cette nouvelle prestation si l'on veut obtenir leur engagement pour exiger sa pérennisation.

Des contenus d'activités laissés le plus souvent à la libre appréciation des intervenants

Du point de vue de l'activité exercée, il semble bien qu'elle soit spécifique par rapport à ce qui se fait habituellement dans les secteurs du sport, de la culture et de l'animation, ce qui justifie une réflexion en termes de professionnalisation. Il ne s'agit pas de proposer aux enfants des activités périscolaires de nature purement ludique ou récréative. Il s'agit de les initier à des activités ayant une portée « éducative », sans avoir toutefois le même caractère « technique » ou « académique » qu'en club, en association ou à l'école.

Le contenu de l'activité reste cependant insuffisamment défini. Les textes nationaux de référence (circulaire, instruction) ne définissent pas avec précision ce que doit être ce contenu et les objectifs précis à lui assigner. Au niveau des sites, des objectifs implicites sont repérables à partir des choix locaux d'organisation et de gestion, mais le sens donné aux activités périscolaires reste imprécis, et rien n'est dit sur leur complémentarité avec les enseignements traditionnels.

En fait, les intervenants sont le plus souvent livrés à eux-mêmes pour spécifier le sens de telles activités. Quatre grands types de rapport à l'activité sont précisément identifiables :

- l'enseignement ;
- le développement personnel ;
- l'animation ;
- l'éducation socio-affective.

Ces rapports à l'activité témoignent des identités professionnelles et personnelles à l'entrée dans l'ARS, mais également des déplacements identitaires effectués par les intervenants au vu des situations spécifiques et des difficultés auxquelles ils se confrontent avec l'expérience de l'ARS.

Les déplacements s'opèrent toujours vers quelque chose qui se dit d'ordre « éducatif » et qui constitue la spécificité de l'ARS. Cependant, rien n'indique qu'ils annoncent l'émergence d'une seule et unique professionnalité dans l'ARS. Au contraire, ils montrent que plusieurs catégories d'intervenants sont en mesure de s'adapter au cadre spécifique de l'ARS, et confortent ainsi l'intérêt d'un recrutement jouant sur la diversité.

Se pose néanmoins la question de la capacité à manager et à articuler ces divers positionnements dans l'ARS. D'autant plus que les déplacements identitaires ne sont pas faciles pour tous les intervenants et n'ont pas encore fait l'objet d'explicitations sur les sites à partir d'analyses précises des contenus d'activité et des compétences requises.

Un manque de reconnaissance professionnelle

En l'absence d'une définition précise du contenu de l'activité, les intervenants ne parviennent pas à acquérir suffisamment de légitimité pour être reconnus dans le champ socio-éducatif. Le manque de légitimation provient d'abord des parents qui ont tendance à rester en retrait face aux intervenants. Il provient également des employeurs qui ne font pas toujours la preuve d'un engagement suffisant en faveur des intervenants : des moyens matériels souvent insuffisants ou défailnants, ainsi que des situations d'emploi peu enviables en termes de statuts et de perspectives.

Mais c'est surtout du côté des enseignants que le problème de la reconnaissance se pose de manière aiguë. Ils sont encore peu habitués à partager la prise en charge de leur classe avec d'autres types de professionnels. Bien que partie prenante de l'expérience dès le départ, puisque leur accord et leur coopération étaient une condition *si ne qua non* du projet, les équipes enseignantes, confrontées à l'arrivée massive d'un nouveau type de personnel dans les établissements scolaires, ont eu tendance à sous estimer le contenu du travail effectué par ces nouveaux intervenants. Ce qui n'était pas le cas lorsque le même genre de professionnels était amené à travailler en duo avec les enseignants, dans le cas de Projet d'école ou de CATE. La coopération concrète permettait en effet de passer progressivement d'une attitude soupçonneuse (« Est-il compétent ? Que peut-il apporter de plus que moi aux enfants ? Ne risque-t-on pas de dévaloriser la profession d'enseignant si des personnels moins qualifiés les prennent en charge pendant des heures de classe ?... ») à une attitude constructive de qualification mutuelle (« Que peut-il m'apporter sur un plan personnel et professionnel, au niveau de sa technique disciplinaire, mais aussi dans son approche différente des enfants ? Que puis-je en échange lui transmettre sur ma connaissance des enfants ? Quel projet pouvons nous avoir ensemble ? »).

Dans le cas d'une simple juxtaposition des interventions, d'une succession des séquences « temps scolaire - temps périscolaire », les enseignants sont tentés de ne considérer les intervenants que comme de simples animateurs de loisirs, uniquement chargés d'occuper les enfants pendant ces phases de détente. Ainsi, sont nourrit les frustrations de ces derniers qui affirment majoritairement avoir l'ambition de favoriser l'épanouissement des enfants en développant d'autres talents que ceux mobilisés par les apprentissages scolaires. Quant à ceux qui interviennent dans les écoles des quartiers difficiles, les enjeux de leur intervention tournent autour de la remédiation sociale, de la transmission d'un certain nombre de valeurs et de comportements : sens et respect des règles, tolérance et respect de l'autre, travail d'équipe et coopération en vue d'une production commune, etc. Pourtant il ne suffit pas que le contenu explicite du projet local mette l'accent sur ce rôle éducatif et de socialisation pour que cette intervention sur le registre éducatif soit reconnue comme telle par les enseignants et les parents. Là encore, cela

dépend de l'intensité et de la qualité des relations concrètes de coopération, sur le terrain. Mais aussi des modes de reconnaissance institutionnelle de cette contribution éducative, en termes de statut d'emploi notamment – salaire et temps de travail –, de dénomination de l'emploi, de positionnement du type de certification visé en termes de niveau de formation, etc..

Au fond, ce qui est questionné à travers l'irruption de ces nouveaux intervenants, ce sont les contours même du champ de compétences des enseignants, contours fluctuants selon la position de chacun dans le débat sur leur mission, d'éducation pour les uns, d'enseignement pour les autres.

Responsable de site : une fonction à affirmer

Afin de mieux définir les contenus d'activité et de favoriser la reconnaissance professionnelle des intervenants, les efforts devraient porter en premier lieu sur la mise en place de pratiques de gestion permettant de révéler, d'évaluer et d'accompagner le travail des intervenants : gestion d'un réel partenariat avec les enseignants, réunions d'équipe, dispositifs de suivi et d'évaluation spécifiques aux activités périscolaires, etc. À cet égard, le rôle des responsables de site apparaît tout à fait primordial pour concevoir et introduire de telles pratiques. Les efforts pour affirmer ce rôle sont d'autant plus envisageables que l'emploi de responsable de site apparaît comme le plus solide et le plus stable du dispositif.

Lorsque les responsables locaux se cantonnent à un rôle de gestionnaire technique du dispositif et se contentent de mettre de l'huile dans les rouages du point de vue du fonctionnement matériel, les intervenants se plaignent de ne pas avoir de vision d'ensemble du projet et regrettent de n'avoir aucun interlocuteur pertinent leur permettant d'ajuster leur prestation en cours de route. Ils souffrent de la simple juxtaposition de leurs interventions et réclament des temps d'échange entre eux pour adopter une stratégie commune, qui pourrait ainsi être mise en débat de manière constructive avec les enseignants, de manière à se positionner en complémentarité avec eux et non en concurrence ou en sous-traitance.

Le recrutement des responsables de site mérite sans doute une attention particulière car leur professionnalisme spécifique tient probablement dans leur capacité à faire travailler ensemble non seulement des intervenants d'origine et d'expérience très diverses, appartenant à des mondes professionnels assez éloignés les uns des autres (les artistes, les sportifs, etc.), mais aussi à favoriser les enrichissements mutuels et l'élaboration d'un langage commun qui puisse leur permettre de communiquer avec les enseignants, avec lesquels ils vont devoir négocier la reconnaissance de leur place dans l'école.

Différents besoins de formation à satisfaire

Si le management est essentiel pour favoriser l'émergence de nouveaux espaces professionnels, les actions de formation ne doivent pas pour autant être négligées. Mais elles doivent être adaptées aux besoins de chaque catégorie d'intervenants. D'une part, il faut parvenir à imaginer des actions dans le champ pédagogique : la psychologie enfantine et/ou la gestion de projet, selon les difficultés concrètes rencontrées par les intervenants. D'autre part, un effort en matière de formations certifiantes doit se faire en direction des intervenants les moins qualifiés (jeunes titulaires du BAFA, mères de famille sans certification, etc.), en lien avec ce qu'il est possible de leur proposer en termes de statuts d'emploi.

Les flux de certification générés par l'ARS doivent cependant rester raisonnables face à une demande qui risque d'exploser du fait du grand nombre de jeunes impliqués dans l'ARS. Ce dispositif ne procure en effet qu'un complément d'emploi, l'essentiel de l'activité devant être assurée par ailleurs. Or, rien n'indique que les autres segments du marché du travail de ces futurs professionnels connaissent un développement identique, même si l'on ne peut exclure l'hypothèse d'un accroissement de la demande en club et association, sur la base de l'initiation offerte aux enfants dans l'ARS.

Plus généralement, les problèmes et les interrogations soulevés dans le cadre du dispositif ARS valent sans doute pour l'ensemble des nouvelles activités en émergence dans la sphère publique ou parapublique. Et donc pour les emplois qui devraient voir le jour dans le cadre du programme « nouveaux services, nouveaux emplois », les jeunes recrutés en emplois-jeunes risquant d'être rapidement confrontés aux mêmes difficultés :

- l'absence préalable de précision du sens et du contenu de la mission ;
- une cohérence insuffisante entre les différentes tâches confiées ;
- une cohabitation délicate avec les professionnels déjà en place qui peut générer des interrogations sur la qualité du service rendu jusque là et l'avenir de leur profession ;
- la gestion de nouveaux venus avec des profils, des positionnements et des projets professionnels très différents ;
- le manque de perspectives d'évolution de carrière ;
- un encadrement insuffisant, faute de moyens prévus à cet effet.

Si aucune réponse n'est apportée rapidement à ces difficultés, cela peut conduire à de la démotivation, voire à un fort turn-over, mettant ainsi en cause les perspectives de pérennisation de ces nouvelles activités pourtant affichées comme un objectif essentiel.

GLOSSAIRE

ANPE	: Agence nationale pour l'emploi
APA	: Atelier de pratique artistique
ARS	: Aménagement des rythmes scolaires
ASSEDIC	: Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
ATE	: Aménagement du temps de l'enfant
ATSEM	: Agent technique spécialisé des écoles maternelles
BAFA	: Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BAFD	: Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur
BAPAAAT	: Brevet d'aptitude professionnelle assistant animateur technicien
BE	: Brevet d'État
BEATEP	: Brevet d'État d'Aptitude d'animateur technicien de l'éducation populaire
BEES	: Brevet d'État d'éducateur sportif
BEESAPT	: Brevet d'État d'éducateur sportif activités physiques pour tous
BF	: Brevet fédéral
CAP	: Certificat d'aptitude professionnelle
CATE	: Contrat d'aménagement du temps de l'enfant
CDD	: Contrat à durée déterminée
CDI	: Contrat à durée indéterminée
CESARE	: Comité d'évaluation et de suivi pour l'aménagement du rythme de l'enfant
CESARS	: Comité d'évaluation et de suivi de l'aménagement des rythmes scolaires
CEC	: Contrat emploi consolidé
CES	: Contrat emploi-solidarité
CEV	: Contrat emploi-ville
CLSH	: Centre de loisirs sans hébergement
CM	: Cours moyen
CP	: Cours préparatoire
DDJS	: Direction départementale de la Jeunesse et des Sports
DECESF	: Diplôme d'État de conseillère en économie sociale et familiale
DEFA	: Diplôme d'État aux fonctions d'animation
DEUST	: Diplôme d'étude universitaire scientifique et technique
DRAC	: Direction régionale des affaires culturelles
DUT	: Diplôme d'État de technologie
EPS	: Éducation physique et sportive
GRS	: Gymnastique rythmique et sportive
MJC	: Maison des jeunes et de la culture
PAE	: Projet d'action éducative
RMI	: Revenu minimum d'insertion
SMIC	: Salaire minimum interprofessionnel de croissance
STAPS	: Sciences et techniques des activités physiques et sportives
VTT	: Vélo tout terrain
ZEP	: Zone d'éducation prioritaire

ANNEXES

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE D'EPINAL

<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet objectifs énoncés création d'emploi ? objectifs implicites repérés implication des partenaires</p>	<p>Longue histoire ATE (depuis 1965), contrats bleus, CATE et en 1988 projets d'école avec classes de musique, artistiques, sportives etc. « Lutter contre l'échec scolaire, rendre l'école plus attractive, donner l'égalité des chances et intégrer l'enfant dans la cité ». Prise en compte travaux des chronobiologistes (respecter le rythme des enfants) : réduire le temps de la journée de travail et les congés d'été ; conduire les enfants vers les lieux où se vit la culture locale... faire aimer et favoriser la pratique d'activités pour lutter contre la délinquance. « Amélioration des résultats scolaires, meilleur équilibre, meilleur santé, stimulation intellectuelle, ouverture sur la vie associative locale ». L'objectif est la découverte et l'aspect ludique, pas l'esprit de compétition. Dès 88, partenariat de projet avec instits volontaires, médecins scolaires, GAPP, puis consultation DDJS et IA ; mais mise en oeuvre exclusivement municipale donc projet perçu comme celui de la municipalité.</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine</p>	<p>Temps scolaire : 22 h30 (5 matins de 8 à 12 +1 a.midi de 14 à 16 h 30, réservé aux activités sportives et éveil) réduction vacances intermédiaires et été. Temps ars : 3 a.midi de 14 à 16 h 30 pour chaque enfant, une activité différente chaque a.midi, donc 3 activités par semaine, sur des cycles de 12 séances ; 3 cycles successifs, donc 9 activités pratiquées par enfant (avec équilibre sport/culture) ; les enfants ne choisissent pas leur activité ; organisation différente en maternelle (2 ou 3 activités par après midi) pbs de démobilisation : « le public n'est pas tjs motivé, les enfants sont démobilisés .. » ; quelques difficultés matérielles évoquées par les intervenants mais contestées par la mairie (pb d'approvisionnement, etc.).</p>
<p>3/ Politique de recrutement procédure</p>	<p>Soit candidatures spontanées, soit proposition de la mairie à des animateurs repérés précédemment ou à des sportifs cherchant une insertion professionnelle ; entretiens systématique selon la mairie (certains intervenants ont été recrutés sans). En majorité 10 h de travail par semaine (3x3 +1 ?) ; les CES et CEC cumulent d'autres fonctions : cate, ménage, surveillance cantine, etc.</p>
<p>4/ Intervenants recrutés nature des interventions ? fonctions et statuts d'emploi ?</p>	<p>Sur la ville en 96 : 195 intervenants dont statuts : 22% cdd+vacat ; 22% profession sport ; 17 % conventions ; 10% atsem et 8% fct terr. ; 14% emplois aidés (cec, cev...) ; 6% appelés +apprentis : et un seul bénévole) ; forte évolution en 98 effectif =221 intervenants avec + de fct terr (13%) ; + d'atsem (15 %) ; bcp plus de profession sport (28%) ; plus de convention (21%) et bcp moins de CDD vacat (7 %) ; moins d'emplois aidés (11%) dont fonctions : « éducateurs »(=animateurs) : 74% ; accompagnateurs : 12% ; coordinateurs : 10 % ; « surveillants » : 8 %. Il semble que la majorité des intervenants soit des sportifs. Sur 55 activités proposées : 30 sport (55%) : 18 art/culture (32%) ; 7 scient/techn (13%)</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école quels objectifs assignés ? quelle fonctionnement d'équipe ? relations avec les enseignants ? les parents ?</p>	<p>Interv. proposent un projet pour chaque trimestre (principe peu respecté au 2ème et 3ème trimestre), décrivant dans les grandes lignes l'activité proposée. Pour les interv : « le dispositif est un moyen de découverte pour les enfants, une présentation du sport sous forme ludique, une motivation pour continuer le sport, les enseignants n'ayant pas la qualif pour ça » ; pour certains « il fonctionne comme une garderie ». Il n'existe aucune dynamique collective, les deux temps scolaire et ars sont juxtaposés ; interv. et enseignants ne se rencontrent pas seuls se rencontrent directeur école et coordonnateur ars (même bureau) ; regret de cet état de fait ; surtout pour ceux ayant travaillé en CATE ; pas de relation avec parents (sauf coordonnateur). Comité de suivi par école une fois par trimestre.</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs turn-over ? consolidation des emplois</p>	<p>Volonté de consolidation via profession sport et fonction publique territoriale ; politique de formation plus active depuis 97 : en 96/97, 2 stages programmes seulement (pédagogie pour les 235 ATSEM et AFPS pour les educ. sportif mairie) ; en 97/98, écoute imaginative + initiation a l'art contemporain + formation DDJS pour interve profess sport + pédagogie et premier secours pour 9 interv + bafa pour 16 atsem et 5 ces et 2 cev.</p>

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE GÉMENOS

<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés objectifs implicites repérés ?</p>	<p>Banlieue résidentielle, décidée à mettre en oeuvre ARS même sans le soutien de l'Etat ; se situe dans une conception de service public municipal avec des activités « laïques et gratuites » ; réflexion sur l'aménagement du temps scolaire initiée dans le village par les parents d'élève de la PEEP. Familles exigeantes quant à la qualité des activités proposées ; nombreuses collaborations fructueuses des enseignants avec des intervenants extérieurs au préalable ; enseignants s'investissent très vite pour le projet, puis laissent faire la mairie. Objectifs centrés autour de l'intérêt de l'enfant ; mais intérêt de la municipalité pour volet création d'emploi, ainsi que pour la rentabilisation de ses infrastructures sportives et culturelles ; a favorisé un ARS sur 2 demi-journées par école pour permettre le cumul des interventions sur deux écoles.</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine déroulement sur l'année constitution des groupes</p>	<p>Les deux écoles primaires et l'école maternelle impliquées (531 enfants scolarisés) ; deux demi-journées entières sans cartable au cours de la semaine, substitution du mercredi au samedi et rétrécissement des vacances : temps scolaire réparti sur cinq jours (cinq matinées de 3h30 et deux après-midi de 2 h 30, soit 22 h 30) ; temps « communal » concerne deux après-midi, (lundi et jeudi, ou mardi et vendredi) ; activités ARS débutent à 13h30 et s'achèvent à 16h00, chaque enfant pratique deux activités différentes par après-midi, chacune durant 1h, le reste étant consacré au transport. Au total, l'ARS se déroule sur 38 semaines ; en primaire, les activités proposées se déroulent par cycles d'initiation de 4 semaines, à raison de deux séances par semaine (soit entre 7 et 8 séances par cycle) : chaque enfant s'initie à une vingtaine d'activités ; en maternelle, le rythme de rotation est moindre (année découpée en 6 cycles de 5 à 7 semaines chacun), ce qui représente entre 10 et 14 séances par activité ; intervenants plus polyvalents. Affectation administrative des enfants dans les activités (en fait par demi-classe) par roulement ; un seul choix en fin d'année pour dernier module.</p>
<p>3/ Politique de recrutement 4/ Intervenants recrutés procédure recrutement statuts d'emploi, place pour les fonctionnaires</p>	<p>Directeur du centre culturel et sportif (fonctionnaire territorial) assume fonction de directeur du CLSH pour l'ARS ; a pris en charge le recrutement intervenants en CDD (la majorité), en collaboration avec les élus, (commission recrutement) ; pas d'appel d'offre, bouche-à-oreille a suffi ; critères de priorité : formation, expérience, mais aussi appartenance au village ; rédaction d'un projet d'activité par chaque candidat. La commune a proposé interventions ARS à certains contractuels ou vacataires, en complément de leur emploi du temps (en substitution pour quelques ATSEM déjà à temps plein) ; gestion en direct des intervenants par la municipalité : tous salariés de la ville pour temps ARS. Trois niveaux de rémunération horaire, correspondant à trois niveaux de formation : le SMIC pour les BAFA seul ou les non certifiés de J&S (jusqu'au niveau BAC) ; 63 francs pour les titulaires de Béatep ou les bac + 2 ; 75 francs pour les BE sportifs ou les bac + 3 ou plus ;</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école quels objectifs précis sont assignés ? quelle fonctionnement d'équipe ? Quelles relations avec les enseignants ?</p>	<p>« L'objectif des animateurs ne sera pas de remplacer les associations sportives ou culturelles en proposant un entraînement intensif mais de faire accéder les enfants à un éventail d'activités présentées de façon ludique afin de lui permettre de choisir celles correspondant à leurs goûts et à leurs capacités » ; la notion d'initiation domine. Difficultés de positionnement activités ARS en maternelle (activités proches de celles faites avec la maîtresse mais avantage du petit groupe). Concertation entre enseignants et intervenants prévue, fixée en masse pour les enseignants (24h00 annuelles) ; utilisées selon un programme, à la fois de réunions (en principe, une par trimestre) et de suivi des ateliers. Occasions d'échange collectif limitées à ces réunions au contenu assez formel et rassemblant trop de personnes ; mais quelques échanges informels. Enseignants de maternelle ont par ailleurs émis des réserves au sujet du nouveau positionnement d'ATSEM en tant qu'intervenantes. Aucun temps de travail collectif régulier pour équipe d'intervenants ; quelques rencontres ponctuelles ; insatisfaction des intervenants sur ce point. Budget formation (3,4 % de la masse salariale) consacré au Bafa pour les ATSEM impliquées dans le dispositif la première année.</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs discours sur le turn-over ? sur la stabilisation ? volonté de consolidation des emplois ? Formation ?</p>	<p>Élus affichent leur préoccupation pour construction d'emplois plus solides : combinaisons possibles avec d'autres activités au sein des écoles ou au du nouveau centre sportif et culturel de la ville ; plusieurs intervenants en position d'attente de « titularisation » ou aspirent à passer concours de la fonction publique territoriale ; sur 45 animateurs, 14 sortants en fin d'année (tous volontaires) et 12 recrutements en année n+1 ; intégration des nouveaux dans les équipes s'est faite sans problème : noyau des anciens suffisant sur tous les sites pour assurer la cohésion du groupe et la transmission de l'expérience ; les enseignants semblent par ailleurs davantage rassurés sur la qualité du travail effectué. Absence de perspectives de formations spécifiques pose question : quelle conception ont les gestionnaires de la place de l'ARS dans le parcours d'un jeune ? ARS considérée comme une chance donnée pour commencer à mettre en oeuvre une formation acquise par ailleurs ou pour les non qualifiés, comme un petit boulot les aidant à passer un cap avant de trouver, ailleurs, une voie d'insertion professionnelle ?</p>

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE LA CHAUSSÉE

<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés création d'emploi ? objectifs implicites repérés ?</p>	<p>Regroupement pédagogique interdépartemental (6 communes rurales) = 2 classes sur 2 départements. Labellisé par J&S comme site pilote mais fonctionnement de CATE existant depuis 87. Initiateurs = le coordonateur de site (ancien conseiller municipal), trésorier de l'assoc. locale gestionnaire des ARS, avec appui total de la commune et le Directeur Départemental J&S Pour l'Éduc nat., pas de validation = le site n'existe pas. Les communes de Meurthe et Moselle ont voté contre. Pas de réelle création d'emploi : les mêmes intervenants que dans le cadre du CATE préexistant. objectifs : logique hygiéniste, chronobiologie, bien être de l'enfant. Contribution aux actions de développement local.</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine</p>	<p>+ proche d'un CATE : 26 heures hebdomadaires * 3 intervenants sur 4 interviennent pendant le temps scolaire sous la responsabilité de l'instit, donc activités obligatoires mais temps scolaire réaménagé = vendredi AM : EPS (piscine au 1er T.) et lundi AM : activités culturelles : 5 h dont 3 h en périscolaire sur 5 jours. * 1 intervenante en périscolaire pendant le temps cantine non obligatoire, réservé au 1/2 pensionnaires</p>
<p>3/ Politique de recrutement procédure grille de rémunération</p>	<p>Les 3 artistes étaient déjà connus au niveau local : interventions pour l'assoc Musique au Vent et dans le CATE. La bénévole, sans emploi a été recruté par le biais des réseaux locaux. Rémunération : artistes : forfait horaire fixé entre l'intervenant et le coordonateur sans référence au SMIC (prestation de service) ; bénévole : frais de déplacement payés (taux kilométrique).</p>
<p>4/ Intervenants recrutés quelles dominantes en matière de nature d'intervention, de type de formation,</p>	<p>2 profils d'intervenants : les artistes - la bénévole. Pour les artistes → reconduction à l'identique de ce qu'il faisaient dans le CATE - Formation initiale élevée - Formation continue : 2 groupes : - continue à se former - ne continue pas faute de temps. Pour eux, les activités dans l'ARS sont directement en lien avec leur formation et leur expérience. Pour la bénévole → activité d'animation jamais pratiqué (condition d'engagement : qu'elle passe un BAFA) - Formation initiale peu élevée : 2 CAP - L'ARS est un tremplin pour démarrer une carrière dans l'animation. Recrutement exclusivement local et très limité. Il ne pourrait pas étendre l'ARS faute d'intervenants.</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école quels objectifs précis sont assignés ? quelle fonctionnement d'équipe ? Quelles relations avec les enseignants ? les parents ? quelle évaluation ?</p>	<p>Ce ne sont pas les activités choisies qui ont déterminé le profil des intervenants mais les intervenants qui ont sélectionné leur activité et même leurs créneaux horaires ; Modification essentielle par rapport au CATE => - dans le projet : surtout au niveau de l'emploi du temps pour essayer de répartir les activités en fonction des rythmes biologiques des enfants ; - dans la réalité : peu ou pas de prise en compte de ces rythmes. Chaque intervenant (artiste) travaille avec les enseignants (même les conseillers péda. pour la musique) sur le projet, le contenu et la progression. L'instit assiste l'intervenant dans son intervention puisqu'elle se déroule pendant le temps scolaire. Ce sont les enseignants qui font le lien entre les différentes activités artistiques. fonctionnement d'équipe car spectacle de fin d'année. Pour la bénévole (travaux manuels, jeux) : pas de projet, pas de progression, pas d'évaluation, pas de contact (ni avec enseignants, ni intervenants). Pas de dispositif d'évaluation institutionnel → évaluation locale informelle.</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs sur la stabilisation ? volonté de consolidation des emplois ?</p>	<p>Actuellement le dispositif ne permet pas de processus de professionnalisation de la nouvelle intervenante = trop peu d'heures, peu ou pas rémunérées. Les autres sont des professionnels déjà installés, pour qui l'ARS est un complément de revenu. Pérennisation des emplois au-delà des 3 ans d'aides des différents partenaires. L'organisation d'un groupe professionnel avec des règles spécifiques (modalités de recrutement, règles de carrière, formation promotion) est à créer pour créer des emplois.</p>

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE LA SALLE

<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés création d'emploi ? objectifs implicites repérés ?</p>	<p>Objectifs différenciés : instits : lutter contre l'échec scolaire, compenser le manque en matière activités culturelles (rééquilibrer) ; pour la DDJS : découvertes de nouvelles activités, favoriser un réinvestissement par les enseignants pour réussite scolaire ; mairie : aménagement des rythmes, prise en compte des réalités écono et des pbs de transport : 6 ans de CATE, équipe expérimentée. Choix d'une démarche socio-éducative favorisant l'autonomie et la socialisation des enfants : apprentissages complémentaires aux apprentissages scolaires (ex : le temps et le rythme, le goût, la mémoire, l'expression corporelle, la communication, la résolution de problèmes, etc.). En principe : si activités comportent un intérêt pédago ou cognitif, doivent être faites pendant temps scolaire. En réalité : hésitation entre 3 orientations objectif éducatif, obj. récréatif et obj. culturel (voir point 5).</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine déroulement sur l'année constitution des groupes</p>	<p>Application stricte des consignes des chronobiologistes : ARS se déroule de 13h50 à 14h 50, tous les jours (donc 4h/semaine par enfant, sauf au 2ème trimestre où une après midi est consacrée au ski) puis les enfants reprennent la classe ; les enfants choisissent les quatre activités qu'ils font par semaine, chacune dure un trimestre, ils font donc une douzaine d'activité au total par an. Les enfants ont le droit de s'abstenir d'activité, il y a un groupe « temps libre » assuré par la coordinatrice ; durée annuelle d'intervention varie de 26 h minimum (un seul trimestre, une fois/semaine) par intervenant à 105 h maximum (3 trimestres, 2 fois/semaine) ; située en début d'après midi, cette intervention d'1 h bloque toute l'après-midi, car il faut compter avec le déplacement, long car zone de montagne ; les groupes sont de taille variable, du fait du choix des enfants (entre 5 et 12 enfants) ; activités se déroulent dans l'école (=pas de transport), qui dispose de nombreuses salles libres (indispensable compte tenu de l'horaire).</p>
<p>3/ Politique de recrutement procédure grille de rémunération jugement sur marché du travail</p>	<p>Assoc. locale support ARS mais sous traite la gestion des salariés à Profession sport, yc la coordinatrice ; en plus convention avec des associations locales pour certains animateurs spécialisés. (ex environnement) ; enseignants connaissent de nombreux intervenants potentiels à cause du CATE. Commission de recrutement (élu, directrice école, coordinatrice) a examiné les candidatures spontanées et fait propositions à IDEN et DDJS. Rémunérations entre 120 et 140 F brut, selon diplôme. si facturation association Profession Sport, ou Travailleur Indépendant : 180 f/h. Professionnels motivés par intérêt expérience, car la faiblesse du nombre d'h dissuasive (marginale dans les emplois du temps de chacun). Pb de recrutement local en cas d'extension, surtout si le modèle 4 fois 1 h se généralisait (pas assez de professionnels mobilisables sur la zone).</p>
<p>4/ Intervenants recrutés nature d'intervention, de type de formation, origine sociale ou géographique (quartier ?)</p>	<p>Accent mis sur les activités culturelles et ludiques pour compenser la vocation sportive du site (ski, tennis, piscine, patinoire, escalade) : en volume d'heures les activités cult. et artistiques représentent 55 % et les activités socioculturelles 41 %. Intervenants tous diplômés soit J&S (danse : BE expression gymnique ; course d'orientation BEESAPT ; jeux volants : BAFABA/BAFD ; échecs : BEATEP) ; soit enseignant sup (théâtre : doctorat ; arts plastiques ; beaux arts ; italien : licence : environnement : maîtrise) ou CAP cuisine. Tous résident dans le briançonnais tous ont une expérience professionnelle et une qualification ; aucun fonctionnaire mobilisé.</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école quels objectifs précis sont assignés ? quelles relations avec les enseignants ? les parents ? quel suivi ? quelle évaluation</p>	<p>Expérimentation oscille entre trois orientations : objectif récréatif (lié à option chronobiologie) ; un objectif éducatif (lutter contre échec scolaire, possibilités d'épanouissement personnel) ; un objectif culturel (faire découvrir des activités nouvelles propices à l'équilibre des enfants ; la première orientation dévalorise l'ARS (à cette heure là, il n'y a rien à en tirer) ; la 2ème suppose meilleure articulation avec enseignants ; la 3ème suppose meilleure articulation avec organismes culturels locaux. La coordinatrice (à mi-temps) a un rôle essentiel d'interface entre tous les acteurs (enseignants, parents, élus, enfants). C'est le point fort de l'organisation, mais son rôle semble se limiter aux aspects matériels, logistique, sécurité, coordination, : pas de responsabilité « pédagogique » même si elle veille à assurer une certaine cohérence d'ensemble. trois réunions d'ensemble de toute l'équipe, + enseignants et 1 élu ont eu lieu aucun critère précis ni aucun mode d'évaluation n'ont été prévus au départ, par rapport aux objectifs du projet, ni au niveau du travail de chaque intervenant. Chaque animateur est livré à lui même, sans articulation dans un projet d'ensemble ni avec le travail. Fin 97, une réunion avec enseignants a été montée pour envisager une collaboration plus forte entre instit et animateurs.</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs stabilisation des intervenants? consolidation des emplois ?</p>	<p>Des changements envisagés pour certaines activités pour leur permettre de se dérouler sous forme de mini stage (2 après midi consécutives) mais ça doit rester exceptionnel car sinon on dénature le projet des chronobio. Consolidation pour deux salariés : la coordinatrice qui est aussi éducateur sportif à la piscine pendant les vacances et l'animateur solfège qui est aussi prof de piano pour l'association culturelle. Des formations sont prévues au plan interdépartementale, notamment pour impliquer enseignants.</p>

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE LAXOU

<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet</p> <p>implication des partenaires ? objectifs énoncés ? objectifs implicites repérés ?</p>	<p>Agglomération nancéenne. 16 000 habitants. CATE depuis 1991. 3 établissements sur 5 concernés en 95 (quartiers populaires), puis les 5 en 96. Mais les maternelles ne sont pas concernées ; le groupe scolaire étudié est situé plutôt dans quartier " bourgeois ". Nombreux équipements sportifs et culturels dans la commune et les communes environnantes.</p> <p>" Volonté politique réelle de créer un climat favorable au développement de l'expérience ARS ". Objectifs : mieux répartir la charge de travail sur l'année scolaire, proposer des activités (<i>" gratuites accessibles à tous et quasi-obligatoire par principe "</i>) riches et variées en termes de contenu, ainsi que complémentaire, différentes et cohérentes avec celles de l'Ecole, créer une synergie entre les trois temps de l'enfant : temps scolaire, temps social, temps familial. <i>" Le projet ARS est résolument orienté dans perspective de lutte contre les inégalités sociales et économiques "</i>. J&S (apparemment moteur) : assurer une continuité éducative entre temps scolaire et temps d'animation, s'assurer de l'implication de tous les partenaires. Municipalité : répondre à la demande nationale, intégrer les trois temps pour palier les difficultés scolaire, familiale, sociales de certains enfants, créer deux types d'emploi (<i>" classiques de l'animation, contrats d'apprentissage pour des jeunes</i>), impliquer les associations et les clubs. Dynamique de prévention, de lutte contre les inégalités sociales et le développement local. IA : ferme sur la distinction temps scolaire temps périscolaire. <i>" Que chacun fasse son métier "</i>. <i>"Coopération vigilante "</i>.</p> <p>Commune, structure support, impliquée à hauteur de 65 % du budget (4830 F par enfants, dont 86 % en salaire). Gère activités et recrutements.</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet</p> <p>répartition des heures sur la semaine</p> <p>déroulement sur l'année</p>	<p>Semaine de 5 jours. Sur la journée, sauf mercredi : école 8 H 15 à 11 H 50 et 13 H 30 15 H, ARS 15 H 17 H, 4 jours par semaine. Vacances scolaires réduites de 12 jours.</p> <p>Environ 35 types d'activité regroupés en sport, activité d'éveil, activités culturelles. Cependant, les activités privilégiées (note de la municipalité) sont : la lecture, la musique, le sport et les arts plastiques complétées par des activités scientifiques, d'initiation aux langues étrangères et de découvertes du milieu naturel. Pour les CP, pris en charge par deux polyvalentes. Les autres classes forment des groupes CE1/CE2 et CM1/CM2. 4 activités par semaine, période de 8 semaines de découverte, puis cycle d'approfondissement.</p>
<p>3/ Politique de recrutement</p> <p>procédure</p> <p>grille de rémunération</p>	<p>Recrutement sur expérience et/ou sur projet d'activité. Apparemment, recours important à des étudiants se destinant à des fonctions avec des enfants.</p> <p>Tarif horaire brut : 60 ou 80 francs selon qualif.</p>
<p>4/ Intervenants recrutés</p> <p>caractéristiques ?</p> <p>nature d'intervention ?</p> <p>de type de formation ?</p> <p>statuts d'emploi ?</p>	<p>Sur ensemble des intervenants (ie, yc turn-over considéré comme élevé 2/3 sur l'année) : 2 tiers de femmes, 60 % de moins de 30 ans, 43 % de 20 à 25 ans, 75 % niveau IV et plus, 22 % maîtrise et plus, 58 % diplôme de l'animation (essentiellement BAFA). Statut d'emploi : 15 % CDI, 18,5 CDD, 10,5 salariés occasionnels, 10,8 étudiants, 7,6 indépendants, 36,9 de sans emploi ou statut non défini (source J&S). Sur la seule école Pergaud : 10,8 % de CDI, 6,1 % de CDD 67,6 % de salariés occasionnels, 12,3 % de mis à disposition, 3,1 % de vacataire, 6,2 % de autres dont stagiaires. Lien de causalité mentionné entre niveau de formation et turn-over. Le turn-over bloque des actions de formation spécifiques.</p> <p>Deux types d'intervenants : l'ARS comme opportunité (mères de famille, étudiants à la recherche de petits jobs et complément d'emploi pour des professionnels de l'animation culturelle et sportive, ARS comme moyen d'insertion (recherche de statut pour des primo-demandeur et recherche d'expérience valorisable dans un concours EN).</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école</p> <p>quels objectifs assignés ?</p>	<p>Relations avec les enseignants variable selon les écoles. Forte implication enseignantes dans les écoles réputées difficiles.</p> <p>Possibilité de projet global dépassant chaque école. Ex : montage d'un spectacle sur l'Afrique concernant 170 enfants.</p> <p>Rien de dit sur les autres items.</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs</p>	<p>Le turn-over incite les responsable à baisser le niveau d'exigence des recrutements pour garantir une stabilité qui permettrait d'engager des formations ad hoc. Le recrutement pourrait être alors plus connoté politique d'insertion qu'il ne semble l'avoir été jusque là.</p>

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE L'HÔPITAL	
1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés création d'emploi ? objectifs implicites repérés ?	6 maternelles et 6 écoles élémentaires concernées, ARS précédé par des CATE. Maire a l'origine du projet (inclus dans le programme électoral de 95). Utilisation d'équipements de villes limitrophes. A sollicité d'abord l'accord des enseignants (questionnaire), puis l'inspecteur, puis les familles (OK à 90 %), puis les associations de la commune, puis les fédérations de parents d'élèves. Référence au modèle allemand et à Epinal. Objectif : <i>« instaurer un meilleur équilibre dans l'emploi du temps journalier et hebdomadaire de l'enfant, lui permettre une découverte de ses aptitudes physiques, manuelles, artistiques à travers un choix d'activités sportives et culturelles dont l'accès lui est facilité »</i> . Volonté explicite de rapprocher les familles en libérant le samedi matin. Volonté Educ. nat. d'assurer une unité pédagogique. Enseignants : lutter contre l'échec scolaire. En 1997, l'Ars devait commencer 3 semaines après la rentrée pour mieux informer les élèves et la famille (est-ce l'indice de difficultés ?).
2/ Principales caractéristiques du projet	Vacances amputées de 13 jours (5, 3 et 5). 24 H scolaires du lundi au vendredi, 2 fois 2 h d'ARS le lundi et le jeudi. Choix parmi 50 modules en début d'année, 3 sportif, 3 culturels (dont allemand en maternelle) ; en projet : modification de l'horaire ARS <i>« pour casser le bloc des 4 h de classe du matin »</i>
3/ Politique de recrutement procédure grille de rémunération	Principal recruteur : les associations. Fort contrôle J&S, surtout pour le sport. Mais structure support assoc. d'origine « paroissiale » qui gère déjà la cantine. Recrutement sur entretien avec responsable de site sur des critères de « réputation » : intervenants résident sur la communes ou aux environs <i>« ils sont connus pour... ça fait longtemps que... »</i> . Ceci a entraîné de petites difficulté avec J&S quant aux diplômes sportifs. Du fait de cette procédure peu de recrutement de chômeurs. Horaire pour tous 4 h x 28 semaines. et temps plein pour les 2 responsables de sites. 4 intervenants communaux mis à dispo. sur l'horaire de travail, plus une dizaine d'Atsem (en soutien des intervenants de maternelle).
4/ Intervenants recrutés quelles dominantes en matière de nature d'intervention, de type de formation,	Distinction entre ceux qui ont une expérience des enfants, ceux qui n'ont travaillé qu'avec des intervenants, ceux qui n'ont travaillé qu'avec des adultes. Pour tous volonté de faire partager une passion. Grande majorité à une expérience, le plus souvent comme bénévole, notamment dans les CATE. Mais demandes de formation pour faire face à des groupes hétérogènes. 46 intervenants : sportifs pro devenus animateur communal, artistes peintre, amateur de haut niveau, musiciens d'orchestre, pompiers, lectrice... 17 sportifs. 4 employés communaux (+ 10 Atsem), 24 de l'association support, 16 « mandatés par l'association support, 2 par Profession Sport. Plutôt âgés : hors atsem, 29 ont plus de 25 ans, le mode et entre 26 et 39. Parité homme femme. Pour 5 mères de famille et 6 demandeurs d'emploi, Ars = seule activité salariée.
5/ Mise en œuvre du projet dans l'école	Actions spécifiques en direction des parents : une exposition par trimestre. Mais peu de rencontres directes parents/ intervenants. Pas de temps collectifs de concertation (entre intervenants) de prévu. Pas d'échanges avec les enseignants. Insatisfaction des intervenants sur ce point.
6/ Perspectives des décideurs	Répondre aux demandes de formation sur les aspects pédagogiques (encadrement de groupes d'enfants hétérogènes). Ce temps très partiel rémunéré, qui s'inscrit dans la foulée d'une longue pratique du bénévolat pour de nombreux intervenants laisse peut-être apparaître une forme discrète de salarisation et de professionnalisation progressive du bénévolat.

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE MARSEILLE	
<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés création d'emploi ?</p> <p>objectifs implicites repérés</p>	<p>Expérimentation de grande ampleur : 21 écoles (11 primaires, 10 maternelles), 3500 élèves en 96/97, puis 11 primaires de plus en 97/98. Implication forte de l'Inspection Académique et de la Ville, volonté d'un montage consensuel : nécessité d'un volontariat (enseignants et parents). Contexte très favorable à F. Pyat (préalable du CATE, parents à 100%), un peu moins à la Feuilleraie (rien avant, qq parents hostiles). IA : objectifs " éducatifs " (équilibre, réussite scolaire, ouverture à la culture...) plus déclinaison éventuelle selon contexte (socialisation et intégration à en ZEP, comme à F. Pyat). <u>Pour la Ville (40 % du budget) l'emploi, et son volet insertion des jeunes est un objectif central</u> ; forte implication de la Direction de la Jeunesse dans la réflexion sur la nature des interventions. Pour la DDJS (25 %) double objectif " enfant " (développement et intégration) et " emploi " (débouchés pour diplômés du sport et de l'animation). Volonté de travailler en partenariat : IA et Ville ont préparé ensemble depuis 1994/95; puis DDJS affecte 1 correspondant à chaque site.</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine déroulement sur l'année constitution des groupes</p>	<p>Réflexion commune municipalité - Enseignants : "<i>ni enseignement académique ni animation occupationnelle</i> ", il s'agit de la <u>découverte éducative d'une large palette d'activités</u>, ce qui implique un nombre élevé d'intervenants, dans 3 catégories d'activité : expression, manipulation, sport. Souplesse de l'organisation : ce sont les enseignants qui ont choisi les plages horaires aménagées et les activités (objectif éducatif d'articulation avec le contenu du temps scolaire). La première année deux modèles d'organisation retenus : ex F. Pyat 3 après-midi d'activités (soit 3 x 3 h = 9 h par semaine, les Ma, J, V), semaine scolaire de 22 h 30 ; ex la Feuilleraie : 2 a.midi (les Ma, V ou les lun et jeudi, soit 6 h), sem. scol. de 23 h 00. <u>Récupération de 15 j sur les vacances d'été + 1 j par petites vacances</u> ; 2 activités par après-midi, avec changement toutes les 7 semaines. <u>L'organisation crée des emplois, mais à temps très partiel</u> : possibilité de cumuler deux écoles dans deuxième modèle. Adoption de la <u>norme des CLSH</u>. Mais pas toujours strictement appliquée car aussi d'autres critères de constitution des groupes (niveaux, etc.).</p>
<p>3/ Politique de recrutement</p> <p>grille de rémunération jugement sur marché du travail</p>	<p>Intervenants + accompagnateurs quand lieu d'intervention extérieur à l'école + intervenants " roulants " + 1 responsables par site et 1 adjoint. Recrutement effectué par la Mairie sur critères définis en partenariat. Option choisie : <u>recruter des personnes qualifiées</u> (ou en cours de formation) dans les métiers du sport, de la culture et de l'animation (minimum BAFA) ; priorité aux animateurs déjà en poste (+ d'heures), mais aussi annonces, candidatures spontanées et réseau DDJS (profils rares) et réseau personnel des responsables de site. <u>Grille de salaire</u> : différenciée selon statut, fonction et formation 1) SMIC pour les CEC et CEV, 2) de 38 à 88 F/h pour les vacataires (plusieurs catégories ; 3) prestataires : convention ville/association, sur la base du tarif vacataire mais variations selon conventions collectives appliquées. <u>Difficultés pour recruter</u> : au début pour trouver grand nombre dans précipitation et été, ensuite pour spécialités pointues (parfois changement d'activité) mais aussi conditions d'emplois peu attractives. Recrutement permanent car turn-over important, surtout au 1er trimestre.</p>
<p>4/ Intervenants recrutés nature d'intervention, type de formation, quels statuts d'emploi ?</p>	<p><u>3 catégories</u> : animateurs polyvalents et accompagnateurs (50 %) : min BAFA, brevets d'Etat (33 %), animateurs qualifiés (arts, cult, techn). Responsables de site : expérimentés et souvent diplômés de l'enseignement supérieur (mais minimum BAFA). <u>3 statuts précaires</u> : 1) 45 % en CEC et CEV (surtout animateurs polyvalents), 2) vacataires (CDD 3 mois renouvelés, souvent qualifiés) ; 3) petit nb de salariés d'associations conventionnées, qualifiés, pour activités non gérables par la Mairie ou quand partenariat extérieur existe déjà.</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école quels objectifs précis sont assignés ? quel fonctionnement d'équipe ?</p>	<p>Objectif central commun : une <u>exigence éducative</u> : démarche pédagogique exigeante appliquée à tous (y c prestataires et accompagnateurs) pour motiver et valoriser ; pédagogie de projet, suivi et autoévaluation en cours d'activité, la gestion du groupe (travail sur les attitudes / enfants). Rôle évaluateur et formateur des responsables de site. Car difficultés pour les intervenants, surtout en maternelle. Mais la " régulation " bute sur les contraintes de temps (manque de temps : ¼ h pour échanger avec tous en fin de séance). Difficile aussi de réguler les très qualifiés ! Fonctionnement en équipe prévu : 4 h payées par mois / intervenant : création progressive d'un collectif ; une réunion de 2h/mois pour info et débat sur problèmes, mais pas sur compétences. Définition collective des messages pour enseignants et groupe local de suivi. Concertation avec les enseignants existe, à la fois informelle (non payée) et organisée (payée) : réunion trimestrielle + rencontres ponctuelles.</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs</p>	<p>Turn-over important : à la fois un risque pour la qualité de l'investissement mais une nécessité (ARS = tremplin). Pour un noyau dur (d'abord les responsables de site intégration FPT envisagée à terme (via filière de l'animation). À court terme CDD d'une année scolaire pour tous. <u>Formation qualifiante envisagée</u> : BEATEP (IV) pour des responsables de site, et 2 modules du BAPAAT (V) pour les polyvalents avec BAFA.</p>

RÉSUMÉ DE LA MONOGRAPHIE DE SIX-FOURS	
1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés	<p>Ville est engagée dans des partenariats avec Jeunesse et Sports en matière d'ATE depuis une dizaine d'années ; à l'initiative pour l'ARS.</p> <p>Ses objectifs : l'épanouissement des enfants et la satisfaction des parents, l'emploi n'étant pas une priorité.</p> <p>Une école primaire (sur 5) candidate et retenue et deux collèges, avec des projets plus modestes, attentisme de l'inspection académique sur l'ARS (vigilance par rapport aux programmes) ; c'est surtout J&S qui porte le dossier à l'échelle départementale (la DRAC lui délègue son pouvoir d'agrément)</p>
2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine déroulement sur l'année	<p>Pour l'école primaire (400 élèves) : calendrier des vacances inchangé et durée de la semaine scolaire maintenue à 26 h ; heures d'activités ARS sont introduites sans chevauchement avec les heures scolaires, d'où allongement de la journée scolaire : activités ARS (1h30/jour) prennent place aux heures de moindre vigilance ; 6 cycles de six semaines; au cours de chaque cycle, les enfants pratiquent une activité culturelle et une activité sportive ; groupes constitués par niveaux ; les enfants choisissent les activités (liste des 12 activités, choix respecté dans la mesure du possible).</p> <p>Collèges : l'ARS concerne seulement les élèves en SES pour l'un, les élèves en classe de sixième pour l'autre ; un après-midi complet par semaine (3 h) ; une année découpée en trimestres « à thèmes » (12 séances par trimestre) ; les élèves choisissent aussi les activités.</p> <p>Priorité donnée au respect des conseils des chronobiologistes ; mais fractionnement des plages horaires induit s'oppose au développement de l'emploi.</p>
3/ Politique de recrutement procédure grille de rémunération	<p>Priorité au recrutement de demandeurs d'emploi locaux, mais aussi réalisme par rapport à la faiblesse des heures offertes, qui rebute candidats extérieurs) ; prise en compte des diplômes et de l'expérience pour assurer le succès de l'expérience ; projet pédagogique avec progression de l'activité.</p> <p>Nombreuses candidatures spontanées arrivées en Mairie et à la DDJS + sollicitations directes + passage par l'association Profession Sport du Var.</p> <p>Commission pour entretiens d'embauche : élus, responsable de site, directeur de l'école impliquée, et coordinatrice DDJS.</p> <p>Pas de difficultés particulières de recrutement, même si des ajustements ont été nécessaires au niveau des activités proposées.</p> <p>Une grille de rémunération établie en fonction du diplôme : de 110 F à 80 F net, entre le niveau I et le niveau IV ; des vacances ou des prestations.</p>
4/ Intervenants recrutés nature d'intervention, type de formation, statuts d'emploi ?	<p>Responsable de site de l'école primaire : à temps plein en CDD de deux ans (titulaire d'une maîtrise STAPS), pour salaire de 10 500 francs brut.</p> <p>Au total 44 intervenants recrutés, dont 26 pour l'école primaire ; des intervenants « sportifs » et des intervenants « culturels », en nombre comparable.</p> <p>Trois types de statuts : salarié de la Mairie, vacataires dans le cas général, mais aussi du personnel statutaire qui se voit confier un complément d'activité, salarié d'un club sportif, indépendant.</p> <p>Bcp d'intervenants sont des salariés « installés » : qqes éducateurs sportifs, qui effectuent une partie de leur emploi du temps en ARS, (sans incidence sur leur rémunération), mais surtout des professionnels type travailleur indépendant, qui complètent leur emploi du temps avec ARS.</p>
5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école quels objectifs précis sont assignés ? quel fonctionnement d'équipe ?	<p>Une gestion complexe des plannings des groupes (libre choix des activités par les enfants); des groupes d'enfants importants (15 à 18 enfants), --> parfois difficile à gérer pour l'intervenant et contradictoire avec l'objectif de progression sur lequel il s'est engagé lors de son recrutement.</p> <p>Les activités ARS correspondent à de l'initiation, à de la sensibilisation, et non à un enseignement tel qu'il peut se pratiquer dans une école de musique, de danse ou dans un club sportif ; pourtant, la nature de la prestation attendue ne semble pas avoir été clairement perçue par les intervenants.</p> <p>Dans l'ensemble, le niveau d'implication des intervenants dans leur activité ARS paraît élevé.</p> <p>Des moyens sont mis en oeuvre pour favoriser les échanges entre intervenants (une réunion mensuelle de deux heures rémunérées) ; des rencontres informelles ont lieu ; ces contacts permettent de résoudre des problèmes et d'aborder la question du sens de l'intervention elle-même.</p> <p>Très peu de relations entre intervenants et enseignants ; refus des enseignants d'allonger bénévolement leur journée de travail ? méfiance par rapport à l'ARS ? contexte de renouvellement des équipes enseignantes peu propice à l'innovation ? ; des avis partagés chez les enseignants.</p>
6/ Perspectives des décideurs	<p>En cours d'année, une réflexion s'est amorcée concernant l'ARS à l'école primaire ; impulsée par la DDJS, elle a porté sur plusieurs points : la modification du calendrier scolaire et des plages d'activités aménagées (passage de 26 à 24 h et allongement de l'année scolaire), le statut des intervenants (passage par Profession-Sport) et l'intérêt de prévoir pour eux une formation.</p> <p>Face aux difficultés de trouver une nouvelle grille qui respecte les exigences départementales et soit acceptable par tous (enseignants et parents), l'inspecteur d'académie a préféré interrompre l'expérimentation à l'école primaire en Juillet 1997 ; en revanche, elle se poursuit dans les deux collèges.</p>

Résumé de la monographie de Woippy	
<p>1/ Contexte et objectifs généraux du projet implication des partenaires objectifs énoncés objectifs implicites repérés ?</p>	<p>Initiative du député local ; l'équipe d'une école ZEP se saisit du projet ; soutien actif de la mairie ; pas d'implication des assoc au plan local : implication forte de DDJS dès l'accord de principe. L'IA laisse faire mais pas associée au début ; d'autres soutiens suivent (DRAC, sécu). Nombreuses expériences antérieures (CATE et autres) mais une seule école se lance dans ARS (soulagement pour la municipalité qui n'aurait pas pu au niveau équipements en cas de généralisation). ARS en ZEP= <u>activités de socialisation</u> pour enrayer dégradation des conditions d'enseignement, compenser la pauvreté du quotidien, prévenir la violence et corriger les inégalités (= régulation sociale) ; projet à <u>visée éducative</u> au sens de amélioration des capacités cognitives et de concentration-stimulation des enfants et amélioration du comportement (+ d'autonomie, de citoyenneté etc.) ; activités de création/expression.</p>
<p>2/ Principales caractéristiques du projet répartition des heures sur la semaine</p>	<p>Horaires semaine scolaire réduit à 25 h 30 (5 matinées de 8 h 30 /12 h + 2 après midi longs: 13h30 /16h + 2 après midi courts 13h 30 / 15 h. 4 h d'ars répartis en 2 fin d'après midi (15 h /17 h) ; vacances raccourcies ; . les enfants choisissent deux ateliers par semaine, il y a mixage des âges sur chaque atelier. Chaque atelier dure 6 semaines pour un groupe. mais fréquentation ARS obligatoire. Certains animateurs animent 1 seul atelier par semaine (donc 8 h / mois), d'autres 2 ateliers (donc 16 h maxi).</p>
<p>3/ Politique de recrutement procédure grille de rémunération jugement sur marché du travail</p>	<p>Pour le sport, les activités ont été mises en place par Profession Sport, en s'appuyant sur le vivier de professionnels que l'assoc faisait travailler (elle n'emploie personne à moins de 10 h). Pour les autres activités recrutements par la coordinatrice, sur la base des réseaux locaux (animation de quartier + intervenants connus des écoles) ils s'avèrent plus problématiques et diversifiés : les animateurs diplômés déclinent l'offre à cause des tarifs, très inférieurs à ceux de la DRAC : il est fait appel à des étudiants ou a des animateurs centre de loisir et des mères impliquées sur le quartier / pb d'étroitesse du marché local dans certaines spécialités (ex ping-pong). Accord avec la DRAC a permis intervention d'artistes professionnels, grâce à compléments de salaire.</p>
<p>4/ Intervenants recrutés quelles dominantes en matière de : nature d'intervention, de type de formation, quels statuts d'emploi ?</p>	<p>27 intervenants répartis en plusieurs catégories : 10 interv.(+ 4 remplaçants) mairie (animateurs loisir ou étudiants) + 3 DRAC + 7 Profession Sport + 3 prestataires de services ; 10 ateliers sportifs , 8 ateliers culturels et 7 « autres » : certains animateurs mairie recrutés sur le quartier, d'autres animateurs PS recrutés plus loin (insuffisance de professionnels diplômés sur marché local). Contrats CDD, sur la base du tarif horaire unique (en fait de PS) : 65 F / h net, contrat de travail soit avec PS, soit avec mairie, soit avec association locale : seule exception pour 3 artistes agréés DRAC (200F/h) ; aucun fonctionnaire municipal mobilisé la première année. 3 types de parcours : 1/ ARS = expérience transférable, utile pour un projet professionnel connexe (enseignement, artistes etc.) 2/ professionnels de l'animation (ou en voie de professionnalisation) : ARS = opportunité d'heures de travail et de connaissance d'un public ; 3/ ARS = activité bénévole ou militante, sans rapport avec statut social ou professionnel (mères de familles ...) : volonté d'aider les enfants à s'en sortir.</p>
<p>5/ Mise en oeuvre du projet dans l'école Quels objectifs assignés ? Quel fonctionnement d'équipe Quelles relations avec les enseignants ? les parents ?</p>	<p>2 types de pratiques professionnelle pour les intervenants : des « initiateurs » à une discipline, centrés sur les apprentissages de base et des animateurs centrés sur la relation enfant /adulte (acte éducatif au sens fort) : c'est le signe qu'il n'y a pas d'objectifs précis assignés aux intervenants, au delà des objectifs généraux affichés (voir 1). Pas de rémunération de la concertation, du travail d'équipe : les animateurs y participent régulièrement mais à tour de rôle ; nécessité d'entraide perçue par bcp d'animateurs déstabilisés par le public défavorisé. Les animateurs issus du quartier peuvent aider les autres à comprendre les situations difficiles, a surmonter les difficultés en matière de discipline. Rôle de la coordinatrice peu évoqué par les animateurs qui parle surtout de relations informelles entre eux. Aucune relation avec les enseignants, alors que ceux ci ont été déterminants dans le projet (regrets des animateurs sur ce point).</p>
<p>6/ Perspectives des décideurs Organisation ? Volonté de consolidation des emplois ?</p>	<p>Modification de la constitution des groupes d'enfants : chaque classe divisée en 2 groupes homogènes à qui on propose 4 activités (2 le mardi et 2 le jeudi) : les animateurs peuvent identifier un groupe à un instit, ce qui favorise les contacts --> coopération et amélioration progressive relations. Turn-over assez faible entre n et n+1 (25 % seulement), mais pas de stratégie de consolidation à l'oeuvre ; cependant le choix de libérer entièrement un après midi (de 14 h à 16h) permet à certains de cumuler ARS avec interventions en soirée (en club ou associations). Coordinatrice stabilisée à plein temps pour ARS + contrat global jeunesse et sport.</p>

CÉREQ
Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1998

epuis 1996, des écoles primaires et des collèges répartis sur l'ensemble du territoire expérimentent la politique d'aménagement des rythmes scolaires (ARS) conduite en partenariat avec le ministère de la Jeunesse et des Sports et des municipalités. L'un des principes du dispositif est de libérer du temps pour proposer aux enfants des activités périscolaires assurées par des intervenants externes à l'école, spécialisés pour la plupart dans les métiers du sport, de la culture ou de l'animation.

En 1997, le Céreq a procédé à une évaluation de ce dispositif en rendant compte des "effets emplois" (qualitatifs et quantitatifs) engendrés. Ce document présente les résultats des investigations menées par questionnaire auprès d'intervenants répartis dans les vingt-deux sites pilotes des régions Lorraine et Provence-Alpes-Côte d'Azur (sur les deux cent existant en France), et également sur la base de neuf monographies de site.

Le recrutement de ces intervenants pose dès lors la question de leur situation d'emploi. Puisque le dispositif d'ARS ne leur offre que quelques heures de travail par semaine, il leur faut bénéficier d'autres activités rémunérées. Par ailleurs, la précarité des contrats proposés détonne avec la détermination et les attentes de nombreux intervenants.

L'arrivée des intervenants en milieu scolaire amène également à s'interroger sur le sens de leur activité. Celui-ci reste insuffisamment défini au moment du lancement de l'expérimentation, et chaque intervenant est conduit à le reconstruire lui-même. En l'absence d'une telle définition, la légitimité des intervenants auprès des parents et surtout des enseignants apparaît loin d'être acquise. Aussi, tout un effort de management, et pas seulement de formation, s'impose-t-il pour aider à élaborer et à négocier ce sens relatif aux activités périscolaires.

En fin de compte, l'expérience de l'ARS illustre bien les difficultés liées à l'émergence de nouvelles activités de service et de proximité dans les secteurs public, parapublic et associatif.

ISBN : 2-11-090-929-3

ISSN : EN COURS

10, place de la Joliette
BP 176 13474 Marseille Cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax : 04 91 13 28 80